

RUCH
PEDAGOGICZNY

3



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXIII Warszawa 2012

Skład redakcji:

Andrzej Hankała (psychologia), Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji; język polski),
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (pedagogika), Timothy Lomas (język angielski),
Ludmiła Marnej (język rosyjski), Stefan Mieszalski (redaktor naczelny),
Swietłana Sysojewa (pedagogika), Bartłomiej Walczak (socjologia)

Redaktor statystyczny:

Bolesław Niemierko

Rada naukowa:

Przewodniczący: Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP),
członkowie: Wojciech Kojs (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej),
Wasył G. Kremień (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy),
Jacek Kurzępa (Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej we Wrocławiu),
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku),
Wiktor O. Ogniewjuk (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki),
Andrzej Radziejewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski),
Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku),
Petro Sauch (Uniwersytet im. Iwona Franki w Żytomierzu),
Bronisław Siemieniecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

Recenzenci:

Tadeusz Gałkowski, Maria Machalova, Bogusław Milerski, Ewa Ogrodzka-Mazur,
Rafał Piwowski, Julius Sekera, Mirosław J. Szymański, Frank Tosch

Redaktor naukowy:

Stefan M. Kwiatkowski

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. 22 330 57 46
e-mail: rektor@wsp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”:
www.rp.edu.pl

Skład, łamanie, druk i oprawa:
Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

SPIS TREŚCI

WYKŁAD INAUGURACYJNY W WSP ZNP

Irena Wojnar – Pedagogika niepokoju	I–VII
--	-------

*

Jan Łaszczyk – Słowo wstępne	5
---	---

ARTYKUŁY

Urszula Dernowska – Profesjonalna wiedza nauczyciela – źródła i sposoby eksploatacji . . .	11
Marek Smulczyk, Aleksandra Tłuściak-Deliowska – Temperament a dynamika agresji interpersonalnej	23

RELACJE Z BADAŃ

Grzegorz Szumski, Maciej Karwowski – Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na tle uczniów sprawnych intelektualnie – znaczenie formy kształcenia i płci	33
Adam Frączek, Marta Rutkowska – Płeć i środowisko edukacyjne a aprobata społeczno-moralna przemocy interpersonalnej przez dorastających	57
Karolina Konopka, Monika Dominiak-Kochanek – Orientacja edukacyjna a wzorce gotowości do agresji interpersonalnej w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości	69
Michał Kwiatkowski – Uwarunkowania wyboru kierunku studiów jako wstęp do badania losów absolwentów – na przykładzie badania studentów I roku Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie	85

MATERIAŁY DLA NAUCZYCIELI

Anna Perkowska-Klejman – Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego	101
---	-----

MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

Joanna Smogorzewska – Metoda „Storyline” a wybrane koncepcje pedagogiki i psychologii	117
--	-----

RECENZJE

Urszula Dernowska – William Powell, Ochan Kusuma-Powell: <i>How to Teach Now. Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom</i>	137
Stefan M. Kwiatkowski – „Neodidagmata” nr 33/34 – 2012	139

KRONIKA

Jolanta Wiśniewska – Ogólnopolska konferencja naukowa: 40 lat polskiej pedagogiki pracy	141
Joanna Łukasiewicz-Wieleba – XIV Międzynarodowa Konferencja Naukowa PTU „Europejczyk twórcą cywilizacji rozwoju i postępu”	145

CONTENTS

INAUGURAL LECTURE AT WSP ZNP

Irena Wojnar – Pedagogy of restlessness	I–VII
--	-------

*

Jan Łaszczyk – Preface	5
-------------------------------------	---

ARTICLES

Urszula Dernowska – Teacher’s professional knowledge – sources and exploitation	11
Marek Smulczyk – Temperament and the dynamics of interpersonal aggression. Characteristic of the phenomena. Pedagogical implications	23

RESEARCH REPORTS

Grzegorz Szumski, Maciej Karwowski – The psychosocial functioning of students with mild intellectual disability in comparison with students in intellectual norm – the role of the form of education and gender	33
Adam Frączek, Marta Rutkowska – Socio-moral approval of violence in relation to gender and education path among Polish adolescents	57
Karolina Konopka, Monika Dominiak-Kochanek – Educational orientation and the patterns of readiness for interpersonal aggression during adolescence and emerging adulthood	69
Michał Kwiatkowski – Determinants of faculty selection as an introduction to research the fate of graduates – using the example of studies carried out on first-year students of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw	85

ADDITIONAL MATERIAL FOR TEACHERS

Anna Perkowska-Klejman – Reflective practice at school pedagogue work	101
--	-----

ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

Joanna Smogorzewska – The Storyline Method – selected pedagogical and psychological concepts	117
---	-----

REVIEWS

Urszula Dernowska – William Powell, Ochan Kusuma-Powell: <i>How to Teach Now. Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom</i>	137
Stefan M. Kwiatkowski – „Neodidagmata” no 33/34 – 2012	139

CHRONICLE

Jolanta Wiśniewska – Nationwide Scientific Conference: 40 years of polish labour pedagogy	141
Joanna Łukasiewicz-Wieleba – Polish Society for Universalism – 14th International Scientific Conference on „European as a Creator of Civilization Development and Progress” ...	145

WYKŁAD INAUGURACYJNY W WSP ZNP

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2012

Irena Wojnar
Uniwersytet Warszawski

PEDAGOGIKA NIEPOKOJU¹

Tytuł wykładu, odległy nieco od przyjętych kanonów pedagogicznego myślenia, wymaga wstępnych wyjaśnień. Nie podejmując szerszej dyskusji w sprawach terminologicznych zakładam, że dla zaprezentowanej tu intencji przyjmuję rozumienie pedagogiki jako ogólnej refleksji na temat edukacji. Edukację natomiast określam, za Bogdanem Suchodolskim, jako „tworzenie losu człowieka w świecie wartości i kultury”. Człowiek przecież – między decyzją a losem – znajduje się (powinien się znajdować?) w centrum naszych edukacyjnych trosk i działań.

Kategoria pojęciowa niepokoju ma liczne odniesienia literackie, edukacyjne i filozoficzne. Wszyscy pamiętają romantyczny „jaskółczy niepokój” i musilowskie Niepokoje wychowanka Törlessa. Znając klasyczne teksty Johna Deweya rzadko jednak przypominamy, że uzasadniał on potrzebę budzenia „stanów zaciekawienia i niepokoju”, dzięki bogactwu edukacyjnych doświadczeń, także tych, które związane są z obecnością sztuki. Szczególnie inspirujące są jednak dla mnie rozważania francuskiego filozofa, Gabriela Marcela, który analizuje egzystencjalne aspekty niepokoju, w powiązaniu z ciekawością i poznaniem. Czytamy: „Być ciekawym – to wychodzić z pewnego nieruchomego centrum, to usiłować uchwycić, ująć ów przedmiot, o którym miało się niejasne jedynie lub schematyczne wyobrażenie. W tym znaczeniu wszelka ciekawość skierowana jest ku peryferiom. Natomiast – być niespokojnym – to nie być pewnym swego centrum, to poszukiwać swej równowagi (...). Ciekawość tym bardziej stawać się będzie we mnie niepokojem, w im większym stopniu jej przedmiot będzie stanowić część mnie samego, im ściślej będzie włączony w moją strukturę wewnętrzną. Z drugiej strony niepokój jest tym bardziej metafizyczny, im bardziej dotyczy tego, czego nie można oddzielić od mego »ja« nie powodując jednocześnie unicestwienia owego »ja«” (Marcel, 1984, s. 142). Niepokój zatem stanowi szczególną odmianę uniwersalnego ludzkiego doświadczenia, wrażliwości, wrażliwości egzystencjalnej na to, co ważne i najważniejsze.

W świetle przypomnianych poglądów niepokój ujawnia się jako osobisty, osobowy stan zaniepokojenia, a więc troski zabarwionej emocjonalnie i intelektualnie. Przypomnę dwa podstawowe obszary niepokoju, znaczące dla edukacyjnego myślenia: świat i człowiek, w perspektywie interakcji.

Obszar zaniepokojenia – ŚWIAT

Znane są liczne próby „diagnozy naszego czasu”, od pamiętnego studium Karla Mannheim’a pod takim właśnie tytułem. Intensywność zaniepokojenia wzmaga się jednak w naszych czasach,

kiedy sytuacja świata ulegać zaczęła odczuwalnemu pogorszeniu w związku z natężeniem zjawisk znanych jako globalizacja. Odwołam się do szczególnie moim zdaniem ważnych diagnoz, korzystając z autorytetu przede wszystkim Klubu Rzymskiego, gremium powołanego w roku 1968, które wystartowało symbolicznym raportem pt. Granice wzrostu. Był to pierwszy powszechnie znany dokument ostrzegawczy, który ukazywał różne alternatywy dalszego rozwoju. Niedługo potem, w końcu lat 70., pojawiła się, w tym samym interdyscyplinarnym środowisku działaczy i badaczy, kategoria pojęciowa „luka ludzka” (Human Gap). Stanowi ona nawiązanie do filozoficznego określenia rozbieżności między człowiekiem-twórcą a tworzonym przez niego światem, powodującym groźne zjawisko alienacji, wyobcowania spod panowania tych, którzy ten świat budowali. Przewodniczący Klubu Rzymskiego Aurelio Peccei, bystry obserwator współczesnego świata, dowodził, iż dzisiejsze społeczeństwa nie potrafią nadążyć za falami powodowanych przez nie przemian, a ludzie nie są w stanie zrozumieć znaczenia i następstw tego, co czynią. Stwierdzał A. Peccei, że ludzie nie potrafiąc zrozumieć powodowanych przez samych siebie zmian w środowisku naturalnym i we własnym położeniu, coraz bardziej oddalają się od realnego świata. Powiększa się więc nieustannie powstała w ten sposób luka ludzka. Autorzy Raportu Klubu Rzymskiego pod takim właśnie tytułem (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982) dowodzą, iż w latach 70. XX wieku sytuacja świata uległa istotnemu pogorszeniu, a niebezpieczne tendencje stale przybierają na sile, w dziedzinie politycznej, społecznej i psychologicznej. W cytowanym raporcie zaakcentowane zostały dwie sprawy: „Pierwsza z nich polega na tym, że ludzkość jako całość zmierza szybko ku rozdrożu, gdzie nie będzie miejsca na pomyłki. Druga sprowadza się do tego, że musimy wyrwać się z owego zakłętą kółka, w którym nasza zdolność rozumienia zjawisk nie nadąża za ich narastającą złożonością, póki jeszcze można wywierać wpływ na nasz los i na naszą przyszłość, i w jakimś stopniu nad nimi panować” (tamże, s. 40). Autorzy eksponują, a podkreślam, że było to pisane w latach 70., zagrożenia masową militaryzacją świata („świat stał się zbrojnym obozem”, „całą ludność świata można dziś zetrzeć wielokrotnie z powierzchni ziemi”), a jednocześnie nieodwracalne wyczerpywanie zasobów bogactw nieodnawialnych, czyli zagrożenie samej zdolności do przetrwania biologicznego.

Kolejny dokument przygotowany w tym samym środowisku (King, Schneider, 1992) eksponuje „Złe samopoczucie członków ludzkiej wspólnoty”, czyli – analizowany przez nas – stan niepokoju, niepokojącą sytuację w świecie. Przedstawiona argumentacja, sądzę, zasługuje na naszą uwagę; sformułowana u progu lat 90. nie traci aktualności. Prawdą jest bowiem, że sygnalizowana „luka” pojawia się w układzie stosunków międzypokoleniowych, i szerzej – międzyludzkich, a także między odradzającym się poczuciem kulturowej i społecznej odrębności a tendencją do budowania globalnych grup interesów, zwłaszcza ekonomicznych. Liczne są przykłady schizofrenicznych tendencji we współczesnym świecie, kiedy eskalacja wielostronnej ludzkiej aktywności, motywowana przede wszystkim żądzą zysku, pociąga za sobą nowe zagrożenia warunków życia ludzi, naturalnego środowiska i zdrowia psychicznego.

Szczególnym aspektem notowanych zagrożeń jest ambiwalentne zjawisko konsumpcji. Nabiera niebezpiecznego przyspieszenia wzmacniający się wzajemnie układ konsumpcja – produkcja; wyższa konsumpcja pobudza wzrost gospodarczy, ale i wpływa na niebezpieczne dewiacje w tej dziedzinie, ograniczenie zasobów naturalnych, nierówności społeczne w zakresie konsumpcyjnych zaspokojeń, a także dominację pseudowartości konsumpcyjnych, sztucznie podsycanych. Autorzy Raportu słusznie chyba wyrażają przekonanie, że problemy środowiska, energii, nadmiernej gęstości zaludnienia, zaopatrzenia w żywność oraz rozwoju tworzą zazębiający się wzajemnie kompleks, źródło niepewności co do przyszłości rodzaju ludzkiego. Przywoływane nieustannie zagrożenia i konflikty podważają wiarę w możliwość budowania w świecie ładu społecznego, a postawy ludzi wyrażają się w doraźnych reakcjach na sytuacje kryzysowe i na bie-

zące wydarzenia, zawsze przecież zaskakujące. Napięcia społeczne i konflikty polityczne niemal wykluczają wspólne działania, czy choćby tylko akceptowalne wspólne diagnozy, gasną autorytety, poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za los ziemi, określonej kiedyś jako „planeta ludzi”.

Prezentując syntetycznie obszary niepokoju autorzy omawianego Raportu zastanawiają się nad możliwością zarysowania konkretnych zadań do rozwiązania, w perspektywie humanistycznych priorytetów etycznych i wartości zbiorowych. Eksponują trzy takie obszary, a mianowicie: przedstawienie przemysłu wojskowego na potrzeby cywilne, ograniczenie podnoszenia się temperatury na ziemi i rozwiązanie problemów energetycznych oraz opracowanie strategii zrównoważonego i społecznie sprawiedliwego rozwoju społecznego. Presja faktów jest tak silna – czytamy w Raporcie – że „albo musimy się zmienić, albo znikniemy z powierzchni ziemi” (tamże, s. 176).

Przypomniana diagnoza świata kryje w sobie przejmujący apel o mądrość i współdziałanie, a więc o szczególnego rodzaju powszechną edukację kształtującą ludzką wyobraźnię i gotowość do rozwiązywania nowych trudnych problemów. Wymaga ona krytycznej wiedzy na temat współczesnego świata, umysłów otwartych i wrażliwych. Przywołuję znaczące i niebanalne przyczynki do obrazu współczesnych zaniepokojeni kondycją świata zarysowane w ostatnim ćwierćwieczu. Ilustrują one trwałość pewnych argumentów, a więc obserwowanych tendencji, a jednocześnie kryją w sobie niejako immanentne zobowiązania edukacyjne.

Trzeci zakres diagnoz i sugestii określam na podstawie nieco późniejszych lektur uwzględniających nie tylko dominantę nieustannie przypominanych procesów globalizacji, ale także napięcia związane z konfliktami natury cywilizacyjnej i społecznej. Faktem stał się żywiołowy charakter globalizacji, powstanie globalnego rynku, nasilenie spekulacyjnej gry kapitału i liberalnego ekonomizmu. Pogłębia się współzależność gospodarek i krajów, umacniają się transnarodowe potęgi finansowe, a jednocześnie świat staje się wielobiegunowy i pobudzany pluralizmem dynamicznie działających wartości („wartości krążą bezładnie na rynkach świata”). Neoliberalny ekonomizm staje się charakterystycznym źródłem porażki aksjologicznego pluralizmu, a światowa gra spekulacyjnego kapitału zdaje się podważać wartości społeczeństwa obywatelskiego, sens ruchów społecznych i utrwalanie praw człowieka. W świecie wzmagającego się chaosu ekonomicznego, społecznego, politycznego w sposób niejako „logiczny” narastają fale agresji i egoizmu, a jednocześnie swoiste potrzeby eskapizmu i kompensacji symbolizowane choćby tytułami książek takich, jak N. Postmana Zabawić się na śmierć czy G. Ritzera Makdonaldyzacja społeczeństwa.

Chętnie u nas czytany i ceniony brytyjski socjolog A. Giddens zajmuje się „niepokojami tożsamościowymi” współczesnego człowieka z uwagi na „doświadczenia urynkowione”. Rozważa więc problematykę zagrożeń wynikających z patologii gospodarki. Zwraca uwagę na pogłębiające się postawy bierności i fatalistycznego ulegania zjawiskom uznanym za konieczne, eksponuje wszakże, silniej niż poprzednio cytowani badacze, zjawisko ryzyka i jego nowe parametry związane z groźbą katastrofy ekologicznej i konfliktu zbrojnego. Sądzi, zapewne słusznie, iż w epoce nowoczesnej dokonuje się wzmocnienie instytucjonalnie ustrukturuowanych obszarów ryzyka i pojawia się „atmosfera ryzyka”, w różnych obszarach życia. Ulega zachwianiu powszechne poczucie bezpieczeństwa. Odczucie świata oscyluje między „pragmatyczną akceptacją” a „cynicznym pesymizmem”, w efekcie odczuwanego wpływu odległych wydarzeń na to, co dzieje się w bezpośredniej bliskości. Nowe środowisko wytworzone przez człowieka stanowi oczywisty dowód jego kreatywnych możliwości, ale i źródło zagrożeń dalekich od kontroli i przewidywalności. Władza człowieka nad tym środowiskiem ma więc charakter co najmniej ambiwalentny wzmacniający poczucie ryzyka i niepokoju. Wzmaga się lęk przed rozszerzającymi się siłami represji wywołanymi przez niekontrolowane działania ludzi. Represja pogłębia „etos fatalistyczny”, sankcjonuje stany społecznej i indywidualnej bierności, podatność na kłamstwo i propagandę, uleganie fałszywym autorytetom; jednostka traci swoją wewnętrzną autentyczność (Giddens, 1997).

Obszar zaniepokojenia – CZŁOWIEK

Przypomniane problemy współczesnego świata, w perspektywie troski o jego rozwój i trwanie, ujawniają bolesne zachwianie ludzkiej kondycji. Wzmacnia się aktualność pytań o sens i wartość człowieczeństwa. Warto oczywiście pamiętać, że już Kant zastanawiał się nad „pokrzywionym drzewem człowieczeństwa”. Konrad Lorenz upatrywał w dzisiejszym świecie „regres człowieczeństwa”, a Bogdan Suchodolski pytał: „Dlaczego, skoro Człowiek jest tak wielki, ludzie są tak mali?”, a ludzkie życie oscyluje między uległością wobec wzorców i okoliczności a swobodnymi decyzjami wyboru. Style czy sposoby ludzkiego życia w znacznym stopniu wyznaczane są przez stosunek do czasu, dziś jesteśmy świadkami dominanty terażniejszości, poszukiwania satysfakcji doraźnych, łatwych i bezpośrednich, zjawiska znanego jako „kultura niecierpliwości”. Wyraża się ona w prymacie działań doraźnie pragmatycznych, umożliwiających „urządzenie się” w świecie, motywowana bezrefleksyjnością i egoizmem. Tego rodzaju priorytet znajduje swoje uzasadnienie w cytowanych już urynkowionych doświadczeniach zdominowanych przez priorytety konsumpcyjne.

W sposób niemal niepostrzeżony, ale trwały i konsekwentny, tego typu priorytety ulegają swoistemu transferowi z obszarów ekonomicznych na wszystkie zakresy ludzkiego życia. Omawiane powyżej problemy niekontrolowanej ekspansji neoliberalnego ekonomizmu ujawniły niebezpieczną sprzeczność między coraz bardziej dominującą zasadą wzrostu a bardziej wysublimowanymi potrzebami rozwoju, zrównoważonego i jakościowego. O symboliczne już „granice wzrostu” upominali się przed czterdziestu laty członkowie Klubu Rzymskiego, zastanawiając się nad przyszłością człowieka i świata. Pogłębione studia diagnostyczne, propozycje zarysowania alternatywnych wymiarów przyszłości wpłynęły pośrednio na odsłonięcie roli tzw. czynnika ludzkiego, czyli granic i możliwości sterowania losami świata, ale nade wszystko ukazały zamazywane wciąż różnice między „wzrostem” a „rozwojem”. Z troską i niepokojem stwierdzano, iż społeczeństwa zdolne do przetrwania wybierając między różnymi rodzajami rozwoju i celami wzrostu, bardziej zainteresowane są wzrostem niż rozwojem.

Zgodnie z definicją przyjętą w Raporcie Banku Światowego „wzrost oznacza zwiększenie rozmiarów poprzez asymilację lub narastanie materii. Rozwój oznacza zwiększenie szans lub wykorzystanie własnych możliwości, doprowadzenie do pełniejszej, większej i lepszej postaci. Kiedy coś rośnie, to staje się większe, jeśli chodzi o ilość; kiedy się rozwija, to staje się lepsze w sensie jakości” (Informacja..., 1992). Zasada wzrostu wywodzi się z programów przyspieszenia cywilizacyjnego i ma oczywiste uzasadnienie, stała się jednak dominantą działania i myślenia we wszystkich niemal zakresach życia społecznego i jednostkowego. Nie ulega wątpliwości rola wzrostu w podnoszeniu jakości życia w zakresie materialnym, wymaga ona wszakże komplementarności w postaci zasady rozwoju wyznaczanej przez tzw. czynnik ludzki konkretyzowany w postaci szeroko rozumianej kultury. Rozwój bowiem pobudzany jest przez intencjonalną kreatywną rolę człowieka wymierną bogactwem zróżnicowanych jakości. W sposób szczególnie odkrywczy zwracano na te sprawy uwagę w Programie Dekady Rozwoju Kulturalnego (1988–1997) proklamowanym przez ONZ/UNESCO.

Tymczasem w szerokiej praktyce życia społecznego i edukacji dzieje się tak, że sposoby działania, a zwłaszcza myślenie właściwe dla filozofii wzrostu materialnego opanowują obszary z natury swej związane z humanistyczną filozofią rozwoju. Mówiąc słowami cytowanego wyżej Giddensa, „doświadczenia urynkowane” uzyskują niemal obowiązujący status powszechności. Dzieje się to w sposób zaborczy i monopolistyczny. Myślenie ilościowe odbiera humanistyczny sens i autonomiczną wartość coraz większej liczbie ludzkich działań społecznych, kulturze i edukacji. Ludzkie wspólnoty stają się „ludzkimi zasobami”, czy „ludzkim kapitałem”, obywatele – klientami, kształcenie – działalnością usługową o nastawieniu rynkowo-produkcyjnym,

w najlepszym wypadku – tylko szkoleniem. Priorytet zasady konkurencyjności, uzasadniony w produkcji, zaczyna dominować w sferze stosunków międzyludzkich, generując konflikty i napięcia, wyciszając bezinteresowność, przyjaźń i wspólnotowość. Gaśnie podstawowy sens współdziałania z myślą o bezinteresownym wzbogacaniu dobra wspólnego, gubią się podmiotowe motywacje ludzkich działań.

Nowe zagrożenia pojawiają się w podstawowych obszarach ludzkiej kondycji, rzadko ujawniane i analizowane, kompensowane powierzchownymi doświadczeniami w skali ludzyczno-konsumpcyjnej. Tendencje te trafnie i gorzko charakteryzuje tytuł książki Herberta Marcuse Człowiek jednowymiarowy. Gaśnie, a z pewnością wycisza się wewnętrzne bogactwo człowieka, definiowane kiedyś jako „humanistyczna tkanka ludzka”, podmiotowość. Stopniowe wzmocnienie tendencji do uprzedmiotowienia człowieka, pozbawiania go świadomej autonomii wyraża się w narastającym przekonaniu na temat samoczynności czy samoregulacji zachodzących przemian w skali ekonomicznego wzrostu, a więc w pogłębianiu społecznie uzasadnionego fatalizmu. Bierność, uległość i brak krytycznej refleksyjności czynią ludzi coraz bardziej podatnymi na propagandę i różnego typu manipulacje, polityczne, obyczajowe, kulturowe.

Upominam się o pełniejszą i powszechniejszą świadomość istnienia dwóch typów przemian zachodzących w naszym świecie i decydujących o charakterze żyjących w nim ludzi. Zawłaszczanie przez zasadę wzrostu ilościowego obszaru jakościowego rozwoju jest groźne dla tych dziedzin, w których dominuje (powinien dominować?) czynnik ludzki, a więc dla kultury i edukacji. Ich opanowanie przez mentalność uprzedmiotowioną może na dłuższą metę stawać się nawet niszczące. Gubi się bowiem podmiotowa tożsamość człowieka, twórcy, czy po prostu odpowiedzialnego sprawcy, współtworzącego różne obszary rzeczywistości, a jednocześnie osoby, zdolnej do samorozwoju i działań w kręgu ludzkiej wspólnoty.

EDUKACJA – nadzieje, szanse, możliwości

Tradycyjnie edukacja kojarzyła się z obszarem powinności, potrzebą określenia wartości podstawowych dla ludzkiego życia. J. H. Pestalozzi upominał się o „szkołę wychowania człowieka”, zapewne słusznie stwierdzał, że lepiej czy gorzej potrafiśmy uczyć, z trudem natomiast kształcimy ludzi, brak nam „szkoł człowieka” – powtarzał.

Można by, w świetle naszych doświadczeń, powtórzyć analogiczną refleksję: wymagałaby ona wszakże konkretnej argumentacji w warunkach, kiedy szczególnej aktualności nabiera teza, iż wychowanie/edukacja jest sprawą człowieka w świecie. Z jednej bowiem strony, słusznie, obarczamy człowieka odpowiedzialnością za to, co w tym świecie stworzył i tworzy, z drugiej uzasadniamy, iż ten właśnie człowiek współczesny jest w znacznym stopniu produktem jego własnego świata. Jest naszym obowiązkiem myślenie na temat interakcji, continuum człowiek – świat. Takie przekonanie jest historycznie udokumentowane charakterem przypominanych wyżej przemian w świecie i logiczną komplementarnością działań podejmowanych w skali międzynarodowej od lat 70. XX wieku. Nie jest sprawą przypadku, że w tym samym 1972 roku ukazały się dwa znaczące raporty, które uzasadniały współzależność ludzkiej odpowiedzialności: za świat i za edukację ludzi. Cytowany Raport Granice wzrostu sugerował, że „przyszłość jest w naszych rękach”, natomiast raport Uczyć się, aby być proponował nowe horyzonty kształcenia ludzkiej osoby. Dziś, bogatsi o edukacyjne doświadczenia choćby w dziedzinie edukacji permanentnej, staliśmy się wrażliwi na istnienie horyzontu możliwych alternatyw, przyszłości otwartej, uwarunkowanej nieznaną bliżej grą możliwości i rzeczywistości, zarówno czynnikami nieprzewidywalnymi (katastrofy i kataklizmy), jak intencjonalnymi działaniami ludzi, nie

przypadkiem przez socjologię określanymi jako „aktorzy” – osoby działające, sprawcy. Jesteśmy przekonani o szczególnej roli tzw. czynnika ludzkiego, czyli możliwej-potrzebnej-koniecznej-wielostronnej aktywności człowieka jako autonomicznej siły regulacyjnej, zdolnego do podmiotowego wybierania i realizacji założonych prospołecznych celów, a nie tylko do ulegania adaptacji i podporządkowywania się tendencjom manipulacyjnym. W dziedzinie szeroko rozumianej edukacji wymaga to działań inspiracyjnych bardziej niż przyuczania do adaptacji, eksponowania samodzielności myślenia i działania, myślenia krytycznego i działania kreatywnego. Człowiek – jako podmiot zawsze uwikłany w sprawy rzeczywistości istniejącej, wciąż nowe sprzeczności i zobowiązania, a także konflikty interesów, stanowi szansę jako „człowiek możliwy”, siła sprawcza, a jednocześnie efekt realizowanych działań.

Proponowana tu „pedagogika niepokoju” uzasadnia wzmocnienie osobistej wrażliwości jednostki, pogłębienie w działaniach edukacyjnych tzw. współczynnika personalistycznego, którym jest „subiektywne doświadczenie obiektywnych działań ludzkich”. Innymi słowy, konieczne jest przywrócenie zagubionej wrażliwości egzystencjalnej, wspomaganie „refleksyjnego projektu tożsamości”, czyli zdolności do świadomego samorozwoju. Odwołam się do dwóch, moim zdaniem podstawowych, zakresów działania edukacyjnego, w skali potocznie określanej jako „intelektualna” i „moralna”, choć określenia te mają wyłącznie charakter porządkujący, a edukacja odnosi się zawsze do CAŁEGO człowieka i musi być zintegrowana.

W pierwszym zakresie zasługuje na przypomnienie edukacyjna intencja procesu Learning, czyli podmiotowego i osobistego procesu uczenia się, mającego stanowić uzupełnienie tradycyjnego nauczania (Teaching). Learning to tyle, co podmiotowy wysiłek edukacyjny, „rodzaj takiej postawy zarówno wobec wiedzy jak i wobec życia, w której akcentuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy. Uczenie się jest procesem przygotowywania się do postępowania w obliczu nowych sytuacji” (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982, s. 8). Zasługujący na nowe odczytanie Raport zajmuje się podstawowymi aspektami tego procesu, mianowicie uczeniem się innowacyjnym i uczeniem się antycypacyjnym, w odniesieniu do człowieka „obywatela świata” i „gospodarza cywilizacji globalnej”, powołanego do działań odpowiedzialnych i zaangażowanych. W roku 1972 zajmowano się badaniem zewnętrznych granic zawężających możliwości wzrostu materialnego na planecie Ziemia o skończonych rozmiarach. Otwiera się natomiast dla ekspansji obszar wewnętrzny istniejący w nas samych, „brzemienno potencjałem rozwojowym o bezprecedensowej wielkości”. Raz jeszcze odslania się istotna różnica, tym razem edukacyjna, między wzrostem a rozwojem.

Rosnąca rola czynnika ludzkiego w świecie, z uwagi na istniejące, ale nie zawsze uświadamiane alternatywy przyszłości, wymaga innych niż dotąd priorytetów w realizacji szeroko rozumianych procesów edukacyjnych, zarówno intencjonalnych, jak i dokonujących się w zakresie szeroko rozumianej permanentnej samoedukacji. W Polsce, niestety, wciąż utrzymuje się jednowymiarowa koncepcja edukacji – bardziej nastawiona na przekaz wiadomości, pomyślanych na ogół w sposób utylitarny niż na kształcenie człowieka jako osoby. Jest to więc przede wszystkim „szkolenie”. Tematem zapomnianym, a nawet dziś nieco wstydliwym stało się tradycyjnie pomyślane kształcenie ogólne. Być może wymagałoby ono przypomnienia, odkurzenia, weryfikacji w świetle aktualnych diagnoz i zamówień edukacyjnych odpowiadających kształtowaniu ważnej dziś, czy może generalnie ważnej, jakości człowieka jako osoby, istoty wciąż nie-skończonej, która, aby żyć, musi ciągle stawać się na nowo; nieustannie na nowo „wchodzi w życie”, rodzi się w swym ludzkim kształcie.

Wymaga namysłu problematyka kształcenia umiejętności w zakresie działań podmiotowych, osobowej odpowiedzialności obecnie zbyt jednostronnie koncentrowanej na tzw. przedsiębiorczości, zacięra się natomiast umiejętność przyjaznej i wspólnotowej współpracy, mającej prowadzić do realizacji dobra wspólnego, w poczuciu odpowiedzialności i klimacie wzajemnego zaufania. Zachodzi pilna potrzeba wyzwalania w ludziach orientacji prospołecznych, różnych

rodzajów uczestnictwa, personalizacji więzi międzyludzkich, które wzbogacają dominujące motywacje „sukcesu” i „zysku” o wymiar altruistyczny.

W ten sposób, drugi z sygnalizowanych zakresów podstawowych powinności edukacyjnych ujawnia się w związku z postulowanymi priorytetami wartości. Nieuchronnie musi pojawić się pytanie o strategię tworzenia, umacniania i rozwijania dobra, czyli wartości prospołecznych wyznaczających jakość człowieka i jakość stosunków międzyludzkich. Sprawa jest oczywista, ale i trudna. Żyjemy bowiem na dwóch poziomach: pierwszy wiąże się z określonym porządkiem mierzonym zasadą sprawiedliwości, kiedy odpowiednie instancje, prawa i instytucje, realizują różne formy kontroli w zakresie zwalczania krzywd i niesprawiedliwości. Czynsł innym wszakże jest walka ze złem już zaistniałym, czynsł innym apel do czynienia dobra, niejako „ponadnormatywnego”, apel do ofiarności, która wykracza ponad poziom oczywistego porządku społecznego. I w tym właśnie zakresie, wyznaczaniu horyzontów działania „ku górze”, konieczne są inspirujące działania edukacyjne. Perspektywą powinna być wspólnota ludzi, zaświadczyających swoim życiem prawdę moralną, spotkanie tych, co chcą budować dobro, z tymi, którzy walczą ze złem. Miałoby to być życie, które, jak pisał B. Suchodolski, „byłoby życiem powszechnym w sprawiedliwości, ale wznoszącym się wciąż wzwyż ku wartościom dobroczynności i heroizmu” (Suchodolski, 1986, s. 25).

* * *

Proponowane rozważania na temat „Pedagogiki niepokoju” nie mają na celu konkretyzacji zadań edukacyjnych. Ujawniają istotne obszary troski edukacyjnej udokumentowane oglądem współczesnego świata i odczuciem niepokoju współczesnego człowieka. Sądzę, iż pedagogowie, niezależnie od kierunkowych działań własnych, powinni przejawiać wrażliwość na te sprawy i mieć świadomość istniejących trudności. Nie należy unikać ani myślenia o sprawach trudnych, ani – tym bardziej – podejmowania trudnych zadań. Humanistyczna wrażliwość polega na porządkowaniu rzeczywistości, na opanowaniu chaosu faktów i zdarzeń, choć, niestety, jej poręczeniem jest jedynie odczucie tragizmu. Wymaga on ofiarności „mimo wszystko” i afirmacji wartości podstawowych.

Przypisy

¹ Wykład inauguracyjny wygłoszony w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego, na inauguracji roku akademickiego 2012/13, w dniu 28 września 2012.

Literatura

Botkin J. W., Elmandjra M., Malitza M. (1982): *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Przekł. M. Kukliński. PWN, Warszawa

Giddens A. (1997): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności.* Przekł. A. Szulżycka. PWN, Warszawa

Informacja sygnalna nr 19/4 1992, Biuro Organizacji Prognoz i Ekspertyz komitetów naukowych przy Prezydium PAN, Warszawa

King A., Schneider B. (1992): *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać.* Raport rady Klubu Rzymskiego. Przekł. W. i S. Rączkowsy. Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa

Marcel G. (1984): *Homo viator, wstęp do Metafizyki nadziei.* Przekł. P. Lubicz. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa

Suchodolski B. (1986): *O rosnących wartościach w życiu Polaków. O kondycję moralną społeczeństwa.* Opr. zbior. Czytelnik, Warszawa

SŁOWO WSTĘPNE

Aktualny numer oddawany do rąk czytelników jest szczególnie, a jego specyfika nie tyle związana jest z zawartością treściową, co z zespołem autorskim. Redakcja udostępniła swoje łamy pracownikom naukowym Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, którzy swymi tekstami wypełnili je bez reszty. Dziękując Redakcji za stworzenie tej wspaniałej możliwości chcemy jednocześnie podkreślić, że wykorzystujemy ją dla pomnożenia dorobku akcentującego zaangażowanie społeczności uczelnianej w świętowanie jubileuszu 90-lecia istnienia Akademii Pedagogiki Specjalnej, ośrodka akademickiego posiadającego najdłuższą tradycję spośród wszystkich polskich uczelni pedagogicznych. Tradycja ta sięga okresu odzyskania przez Polskę niepodległości, kiedy to Maria Grzegorzewska – nasza patronka – wróciła do Kraju, by włączyć się w nurt działań formujących nową państwowość oraz nowatorsko rozwiązywać edukacyjne wyzwania, jakie stanęły przed społeczeństwem budującym swój nowy byt państwowy. Okoliczności jubileuszowe usprawiedliwiają rektorskie słowa wstępu, a te nie powinny pominąć prezentacji Jubilatki, jej historii, dokonań i zasług oraz usiłowań i dążeń. Te właśnie zagadnienia ujęte syntetycznie organizują treści otwierające zawartość publikacji.

W 1922 roku w wyniku połączenia Państwowego Instytutu Fonetycznego oraz kierowanego przez M. Grzegorzewską Państwowego Seminarium Pedagogiki Specjalnej powstał Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, którego kontynuatorką jest Akademia Pedagogiki Specjalnej. Od początku istnienia Uczelni realizowane w niej kształcenie nauczycieli i wychowawców przygotowanych do pracy pedagogicznej z osobami niepełnosprawnymi było zawsze programowo i organizacyjnie połączone z potrzebami społecznymi i z całym, funkcjonującym w naszym kraju, systemem edukacyjnym. Obecnie w coraz szerszym zakresie sprzyja ono także realizacji zadań wynikających z wejścia Polski do wspólnoty państw europejskich.

W historii takiej instytucji, jaką jest szkoła wyższa, 90 lat to nie jest wiek zaawansowany; jest to raczej wiek młodzieńczy, ale to właśnie ten wiek cechuje się szczególną aktywnością i dynamizmem. Nasza Akademia swym rozwojem daje wyraziste dowody i aktywności, i dynamizmu tworzącej ją społeczności, a więc zarówno pracowników, jak i studentów.

Gdy na początku lat dwudziestych ubiegłego wieku, wskutek starań Profesor Marii Grzegorzewskiej, powstawała nasza uczelnia, zapewne nikt nie przypuszczał, że po latach Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej wyrośnie na jedną z największych i najlepszych uczelni pedagogicznych w Polsce, z ambicjami na ośrodek odgrywający istotną rolę w określaniu drogi rozwoju nauk pedagogicznych oraz kształcenia kadr na potrzeby edukacji. Nie mamy wątpliwości, że realizując wytyczone cele, przy pełnym zaangażowaniu całej społeczności uczelni, konsekwentnie budujemy nowoczesną

Akademii Pedagogiki Specjalnej – integrującą już dzisiaj bez mała 500 pracowników oraz 7000 studentów. Tworzymy wspólnotę kontynuującą dorobek będący owocem talentów i oddania oraz ogromnego nakładu pracy naszych poprzedników, Mistrzów i Nauczycieli, którzy najpierw tworzyli podwaliny, a następnie wznosili solidny gmach Akademii ciągle niemającej swego odpowiednika nie tylko w kraju, ale także daleko poza jego granicami. Przywilejem i atutem wszystkich uczelni jest – bez względu na ich wiek metrykalny – nieustająca młodość i nieustanne skierowanie w przyszłość. Nie traktujemy tej konstatacji jako metafory. Codziennosc każdej szkoły wyższej jest wypełniona młodością – tych, którzy tu przychodzą po naukę i zarazem ją współtworzą – ale także tych, którzy naukę uprawiają, często bardzo długo. Mimo upływu lat nie starzeją się, bo pracują dla przyszłości, a praca wykonywana z taką perspektywą zapewnia nieprzemijającą młodość. Zwłaszcza gdy wysiłki podejmowane są ze świadomością wypełniania misji. W Akademii dopracowaliśmy się misji szczególnej. W oficjalnych dokumentach zapisaliśmy, że misją Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, zgodnie z przesłaniem patronki Uczelni **nie ma kaleki – jest człowiek**, jest przygotowanie pedagogów specjalnych i nauczycieli pracujących na rzecz osób z różnorodnymi rodzajami niepełnosprawności w duchu poszanowania ich ludzkich i obywatelskich praw, zrozumienia i akceptacji dla odmienności, traktowania niepełnosprawności jako niezbywalnego elementu ludzkiej kondycji oraz włączania osób niepełnosprawnych w życie społeczeństwa na zasadzie równoprawnych obywateli.

W podobnym duchu tolerancji i sprzeciwu wobec wszelkich form dyskryminacji kształceni są i będą wszyscy inni studenci Uczelni, przygotowujący się do zawodów określanych mianem zawodów zaufania społecznego. Intencją APS jest wykształcenie światłych i twórczych profesjonalistów, dbających zarówno o rozwijanie własnej osobowości, zamiłowań naukowych i umiejętności praktycznych – jak i troszczących się o wszechstronny rozwój osób i środowisk, na rzecz których będą pracować.

Jako ośrodek akademicki APS prezentuje ambicje wzbogacania swego potencjału badawczego i dydaktycznego, rozwijając nurt badań podstawowych i aplikacyjnych oraz doskonaląc warsztat dydaktyczny.

Uczelnia pełni również służebną rolę wobec środowiska lokalnego, poszerzając systematycznie wachlarz usług edukacyjnych i terapeutycznych, oferowanych przez nauczycieli akademickich i studentów – wolontariuszy.

W perspektywie aspirujemy do roli wiodącego krajowego i europejskiego centrum wymiany myśli i idei w zakresie nowoczesnej pedagogiki, pedagogiki specjalnej oraz nauk społecznych, zorientowanych na profesjonalne wspieranie ludzi z różnego rodzaju trudnościami, wynikającymi ze stanu zdrowia i sytuacji społecznej.

Przywołana misja nie stanowi tylko zbioru oficjalnie uformowanych zapisów. Te zapisy wyrażają naszą specyfikę, którą wyznacza troska o rozwój indywidualny każdej osoby, a także powinność wobec innych ludzi, dla których los okazał się niezbyt łaskawy, a czasem zgoła okrutny. Wypełniając tę misję staramy się kształtować i rozwijać zarówno umiejętności i sprawności, dążenie do zdobywania wiedzy, jak też przymioty charakteru, motywację i wrażliwość społeczną naszych studentów. Tutaj, w Akademii Pedagogiki Specjalnej, dobrze rozumiemy znaczenie profesjonalnego przygotowania absolwentów do takich zadań. Wiemy także, że dobremu kształceniu kadry oraz stojącym przed nami wyzwaniom lepiej odpowiada uczelnia nowoczesna, otwarta i wieloprofilowa. Jesteśmy ze swej nazwy Akademią Pedagogiki Specjalnej, jednakże nasz obecny profil kształcenia i badań naukowych daleko wykracza poza wą-

sko pojmowane potrzeby dziecka specjalnej troski. Prowadzimy akademickie kształcenie na kierunku psychologia, socjologia i pedagogika. Nasi absolwenci powiększają grono profesjonalnie przygotowanych pracowników socjalnych. Pracownicy, studenci i goście APS mogą obejrzeć w galerii wystawy prac profesorów i studentów kierunku edukacji artystycznej w zakresie sztuk plastycznych. Jesteśmy ośrodkiem kształcenia pedagogów potrafiących skutecznie wspomagać rozwój uczniów zdolnych już od najwcześniejszego okresu edukacji oraz rozwijać potencjał ich kreatywności. Przygotowujemy nauczycieli technologii informacyjnej i edukacji medialnej. To są nasze odpowiedzi na nowe wyzwania, jakie niesie dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość. Nie jest łatwo tym wyzwaniom sprostać, dlatego stale towarzyszy nam zaduma nad słowami szczególnej przestrogi „Starego Doktora” (Rok Janusza Korczaka świętujemy równocześnie z obchodami jubileuszu APS), który powiedział: „Chciałbyś dać dzieciom swobodę harmonijnego rozwoju wszystkich władz duchowych, wydobyć pełnię ukrytych sił, wychowywać w czci dla dobra, piękna i wolności Naiwny – spróbuj. Społeczeństwo dało małego dzikusa, byś go ociosał, ułożył, uczynił łatwo strawnym – i czeka (...). Państwo żąda państwowego patriotyzmu, kościół kościelnej wiary, pracodawca uczciwości, a wszyscy przeciwności i pokory”.

Ta zaduma związana jest przede wszystkim z poszukiwaniem odpowiedzi o cel i drogę przygotowywania pedagogicznego naszej niemałej przecież społeczności studenckiej. Przez ostatnie kilka lat corocznie Uczelnia otwiera swoje mury dla ponad trzech tysięcy studentów rozpoczynających kształcenie na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych studiach magisterskich. Tyłu przyjmujemy spośród ponad sześciu i pół tysiąca kandydatów na studia stacjonarne oraz niestacjonarne, przystępujących każdego roku do rekrutacji, nawet mimo niekorzystnych tendencji demograficznych. Jesteśmy więc uczelnią popularną, a popularność tę wyznacza i gruntuje wiele czynników. Do najważniejszych zaliczyć należy zgodność kształcenia z profilami zawodowymi, skutkująca sukcesami absolwentów APS na rynku pracy, a także atmosfera i warunki studiowania sprzyjające rozwojowi osobistemu i realizacji indywidualnych potrzeb uczestników kształcenia.

Nie sposób pominąć faktu, że Akademia jest uczelnią spełniającą standardy szkoły wyższej nie tylko w wymiarze krajowym, ale także europejskim. Uruchomione przed trzema laty studia trzeciego stopnia – stacjonarne studia doktoranckie – cieszą się wzrastającym powodzeniem czterokrotnie przekraczającym nasze możliwości kształcenia na tym poziomie. To konsekwencja systematycznego rozwoju kadry profesorskiej będącego przynajmniej jednym ze skutków wcześniejszego uzyskania uprawnień habilitacyjnych. Studia doktoranckie to esencja kształcenia akademickiego. Stawia ona przed nami ważne zadanie wypełnienia zasady wspomagania nauczania przez badania i odwrotnie.

Ostatnie dziesięciolecie wzbogaciło nas o nowe rezultaty w postaci dokonań gruntujących naszą pozycję akademicką. Szczycimy się tym, że wśród naszych doktorów honoris causa są takie postaci, jak Thomas Hammarberg – były sekretarz generalny Amnesty International, w latach 2006–2012 sprawujący funkcję Komisarza Praw Człowieka Rady Europy, Profesor Ewa Łętowska – pierwszy polski Rzecznik Praw Obywatelskich, Profesor Henryk Skarżyński – twórca i dyrektor Światowego Centrum Słuchu, oraz Profesor Szewach Weiss. W szczególności końcówka minionego dziesięciolecia zaowocowała w pełni pozytywną akredytacją większości prowadzonych kierunków kształcenia, a jakość naszych działań edukacyjnych otrzymała

wysokie lub bardzo wysokie oceny zespołów lustracyjnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Niemal równolegle oba wydziały uzyskały możliwość poszerzenia oferty kształcenia wskutek nabycia uprawnień do prowadzenia studiów drugiego stopnia na realizowanych w nich kierunkach. To ważne dokonania. Wierzymy, że stanowią one przesłanki do uzyskania w nieodległym czasie uprawnień do nadawania stopni doktora w tych dziedzinach nauki i sztuki.

Nasze odpowiedzi na wyzwania, jakie stawiane są wobec nowoczesnej szkoły wyższej, urzeczywistniane są także w obszarze infrastruktury służącej kształceniu i badaniom naukowym. Rozwinięta baza materialna (budynki, sprzęt i wyposażenie, zaplecze biblioteczne) budzą niedowierzanie u tych naszych przyjaciół i gości, którzy odwiedzają APS po kilkuletniej nieobecności. Mniej dostrzegalne dla przelotnego obserwatora, choć równie znaczące są wyniki działań związanych z tym aspektem funkcjonowania Akademii, który wyrażany jest poprzez nieodłączny obecnie wskaźnik nowoczesności, to jest informatyzację procesów kształcenia i zarządzania Uczelnią. Spektakularnym wyrazem tego procesu jest fakt, iż indeksy wydajemy studentom głównie z powodów sentymentalnych, bo ogół zdarzeń związanych z procesem studiowania podlega rejestracji elektronicznej. Podobnie organizujemy proces rekrutacji na studia, funkcjonowanie biblioteki, wymianę informacji wewnętrznych itp. Innym wyrazem postępującej informatyzacji są rezultaty projektów finansowanych z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego. Dzięki uzyskanym środkom dokonano gruntownej modernizacji sieci elektronicznej, wyposażono wszystkie sale dydaktyczne w sprzęt multimedialny, zainstalowano bezprzewodowy Internet – by ograniczyć się do efektów najbardziej widocznych.

Tym, którzy znają nas tylko z nazwy, należy się uporządkowana informacja o prowadzonym w APS kształceniu. Z konieczności będzie ona bardzo skrótowa. Od roku 2006, w którym utworzono Wydział Stosowanych Nauk Społecznych, funkcjonujemy jako uczelnia dwuwydziałowa. Na Wydziale Nauk Pedagogicznych prowadzone są trzy kierunki studiów. Studiowanie **pedagogiki specjalnej** przygotowuje do pracy nauczycielskiej oraz opiekuńczo-wychowawczej z osobami dotkniętymi wadami wzroku (tyflopädagogika), słuchu (surdopedagogika), mowy (logopedia), niepełnosprawnością intelektualną, niesprawnościami ruchu, a także osobami z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym (resocjalizacja). Edukacja integracyjna i włączająca, terapia pedagogiczna czy rehabilitacja osób ze sprzężoną niepełnosprawnością to przykłady specjalności odpowiadających nowym potrzebom edukacyjnym. Studia na kierunku **pedagogika** pozwalają absolwentom podjąć pracę zarówno w przedszkolu i szkole, jak też w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Studenci tego kierunku kształcą się także w zakresie szeroko pojętej pedagogiki społecznej, nabywając wiedzę i umiejętności niezbędne do wychowawczego wspomagania rodzin, działalności kulturalno-oświatowej w środowisku lokalnym, edukacji dorosłych, prowadzenia doradztwa zawodowego. Kierunek ten obejmuje także unikalne w kraju specjalności: pedagogika informatyki i pedagogika zdolności oraz psychopedagogika kreatywności. Studenci kierunku **edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych** rozwijają swoje uzdolnienia artystyczne, a także przygotowują się do pracy w placówkach edukacyjnych oraz terapeutycznych, realizujących terapię przez sztukę.

Na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych prowadzone są studia na trzech kierunkach: psychologia, socjologia oraz praca socjalna. Kształcenie na tych kie-

runkach, choć wyznaczone ich specyfiką, także nawiązuje do tradycji Uczelni wyrażonej ideą wrażliwości na potrzeby człowieka znajdującego się w szczególnie trudnych sytuacjach. Studenci pracy socjalnej nabywają kompetencji niezbędnych do skutecznego wspierania i zaspokajania potrzeb ludzi w wieku starszym, chorych i niepełnosprawnych, studenci socjologii poznają w szczególności problematykę środowiskowego działania przeciw marginalizacji społecznej i wykluczenia, a studia na kierunku psychologia koncentrują się na problematyce promocji zdrowia, diagnozie i usuwaniu zachowań dysfunkcyjnych u dzieci i młodzieży oraz psychologii klinicznej.

Studenci APS mają możliwość realizowania części studiów w uczelniach zagranicznych – korzystając ze stypendiów programu Erasmus. Pozadydaktyczna aktywność studentów znajduje swój wyraz w działalności studenckiego wolontariatu, Akademickiego Związku Sportowego, wielorakich i aktywnie pracujących studenckich i doktoranckich kół naukowych, jak również bogatej oferty programowej Samorządu Studenckiego, będącego realnym współgospodarzem Uczelni.

Akademia Pedagogiki Specjalnej jest Uczelnią przyjazną dla studentów niepełnosprawnych, którzy znajdują tu dogodne warunki studiowania, pomoc ze strony pracowników Biura ds. Osób Niepełnosprawnych oraz ułatwienia w poruszaniu się i orientacji przestrzennej, a ze strony pracowników Biura Karier Zawodowych wszyscy absolwenci uzyskują skuteczną pomoc w poszukiwaniu pracy zawodowej.

Choćby skromnie trzeba również wspomnieć na koniec o naszych pracownikach akademickich, którzy dzięki wyróżniającym się dokonaniom poznawczym zasilają swym członkostwem wiele znaczących instytucji publicznych i naukowych. To głównie rezultat ich osobistych osiągnięć i zasług, chociaż – jak sądzę – afiliacja do Akademii co najmniej tych nominacji nie utrudnia. Toteż cieszy nas obecność naszych profesorów w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Komitecie Nauk Psychologicznych PAN, Komitecie Nauk Historycznych PAN, Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułu Naukowego oraz wielu innych instytucji wpływających na kształt szkolnictwa wyższego oraz kierunki rozwijania nauki. Takie fakty cieszą, bo niewątpliwie przydają Uczelni splendoru.

Szanowni Czytelnicy,

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, zajmująca wśród uczelni pedagogicznych kraju znaczącą pozycję, wkracza w dekadę rozpoczynając stulecie jej istnienia. Pragniemy, aby kolejne lata przyniosły – podobnie jak poprzednie – liczne osiągnięcia. Pragniemy, by nasza wspólnota akademicka rozbudowywała fundamenty pozwalające utrzymać wzrost i zdolności rozwojowe Uczelni. Dokładamy starań, by w tym dziele aktywnie uczestniczyła cała społeczność akademicka¹.

Jan Łaszczyk

Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Przypisy

¹ Tekst zawiera fragmenty wypowiedzi zamieszczonej w jubileuszowym numerze „Szkoły Specjalnej”.

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2012

Urszula Dernowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

PROFESJONALNA WIEDZA NAUCZYCIELA – ŹRÓDŁA I SPOSOBY EKSPLOATACJI

Samotność dydaktyczna jest częstym doświadczeniem wielu nauczycieli. Jej istota sprowadza się do konieczności polegania w procesie kształcenia na sobie i na własnym poszukiwaniu, poszukiwaniu w pojedynkę efektywnych sposobów i strategii nauczania. A przecież owo osamotnienie i odizolowanie nie służy rozwojowi nauczycielskich kompetencji czy polepszeniu funkcjonowania szkoły.

Roland Barth (za: Marzano, Frontier, Livingston, 2011) uważa, że nauczyciele, paradoksalnie, pracują w różnych światach, nawet jeśli miejscem ich pracy jest ten sam budynek szkolny, nawet jeśli używają tych samych materiałów czy realizują ten sam program. Rzadko zwracają się do siebie w ciągu dnia, poza przerwą na obiad, ale nawet w jej trakcie omawiane są wszystkie inne sprawy, poza zawodowymi. Nieformalne rozmowy zdominowują więc inne tematy niż te o charakterze merytorycznym, te dotyczące kształcenia – jego planu, przebiegu, uwarunkowań, doświadczanych trudności i efektów. Ten stan rzeczy być może mógłby być do utrzymania, gdyby przyjąć, że nauczanie to nic więcej, jak tylko kilka prostych technik do opanowania właściwie przez każdego, technik bazujących na raz na zawsze ustalonym i skończonym zbiorze informacji. Tak jednak nie jest – problemy związane z nauczaniem cechuje dynamizm, ciągła zmienność i charakter otwarty. Nie sposób zatem wygenerować, na podstawie posiadanego i zamkniętego zbioru wiadomości, w sposób algorytmiczny, jednego, właściwego i słusznego ich rozwiązania. Efektywne nauczanie to kompilacja sztuki i rzemiosła, nie danych, lecz zadanych, a więc zdobywanych w toku doświadczeń, własnych i cudzych, okupionych wysiłkiem nauczyciela. W tym zawodzie więc brak zaangażowanego merytorycznie dyskursu z innymi może mieć wręcz katastrofalne skutki.

Profesjonalna wiedza i umiejętności nauczyciela mogą, rzecz jasna, pochodzić z różnych źródeł. Celem artykułu jest przedstawienie i opis niektórych z nich. Warto także dodać, że tekst, zgodnie z intencją autorki, jest jedynie przyczynkiem do bardziej pogłębionej i wnikliwej dyskusji nad wskazanymi źródłami, obszarami wiedzy i umiejętności zawodowych nauczyciela. Wylonione obszary z całą pewnością można bowiem penetrować głębiej, a każdy z nich, na dobrą sprawę, może stać się przedmiotem osobnego opracowania.

Nadzór i ewaluacja a wiedza profesjonalna nauczyciela

O wartości nadzoru decydują zasady, którym jest on podporządkowany. Robert J. Marzano, Tony Frontier i David Livingston (2011) uważają, że nadzór, jeśli ma być skuteczny, a więc jeśli ma służyć kształtowaniu i rozwojowi profesjonalnych umiejętności nauczyciela, musi obejmować nie tylko jego działania, orientując się na ich polepszenie, ale także osiągnięcia ucznia. Warto dodać, że jeszcze do niedawna profesjonalne umiejętności związane z nauczaniem były postrzegane jako coś, co nie poddaje się ingerencjom z zewnątrz i nie podlega rozwojowi. Były one traktowane jako swoisty „produkt” posiadanego przez kogoś talentu. Talent natomiast był „bożym darem”, determinantem umiejętności. Owe umiejętności i ich poziom próbowano także powiązać z ilorazem inteligencji nauczającej osoby, ale i to stanowisko nie oparło się krytyce. Jeśli zatem umiejętności specjalistyczne nie są pochodną talentu czy inteligencji, to co sprzyja ich nabywaniu, co je kształtuje i rozwija? Wspomniani autorzy, powołując się na wyniki prowadzonych przez siebie badań, uważają, że można sformułować uwarunkowania konieczne do systematycznego rozwijania profesjonalnych umiejętności. Konieczna jest zatem dobrze wyartykułowana wiedza związana z nauczaniem, jasna informacja zwrotna i możliwość ćwiczenia. Nie sposób też pominąć okazji do obserwacji i dyskusji na temat opanowanych umiejętności, ani odstąpić od opracowania czytelnych kryteriów i planu osiągnięcia zawodowego sukcesu czy też od rozpoznawania i celebrowania nabytych umiejętności.

Różne są modele nadzoru i ewaluacji, ewaluacji rozumianej jako gromadzenie wiadomości, pozyskiwanie i analizowanie dostępnych danych. Na uwagę zasługuje model zaproponowany w latach pięćdziesiątych minionego stulecia w Stanach Zjednoczonych przez Morrisa Cogana. To podejście do nadzoru działań nauczyciela zakorzenione jest w modelu klinicznym, popularnym na gruncie medycyny i stamtąd się wywodzącym. W proces kształcenia lekarzy wpisana jest specyficzna interakcja, implikująca swoistą symbiotyczną więź między stażystą a rezydentem, w której obserwacja i dyskusja służą obu zaangażowanym w nią podmiotom do sukcesywnego osiągania wyższego poziomu działania i budowania jego efektywności. Na podstawie setek obserwacji prowadzonych w klasie szkolnej i konkluzji formułowanych w trakcie setek spotkań i konferencji poświęconych temu typowi nadzoru, wyodrębniono w tym procesie pięć etapów składających się na nacechowane refleksyjnym dialogiem współbycie nauczycieli i supervisorów:

- *spotkanie przed obserwacją*: służy ono opracowaniu ram pojęciowych planowanej obserwacji. Nauczyciel i osoba nadzorująca wyłaniają obszary i kategorie obserwacji;
- *obserwacja w klasie szkolnej*: osoba nadzorująca prowadzi obserwację działań nauczyciela, korzystając z przygotowanych wcześniej ram kategoryzacyjnych;
- *analiza*: dane z obserwacji zostały przez supervisorów zorganizowane w taki sposób, by umożliwić nauczycielom uczestnictwo w procesie ewaluacji ich działań dydaktycznych;
- *spotkanie*: jego istotą jest wytworzenie atmosfery zaufania i opieki, sprzyjającej podjęciu przez obie strony dialogu na temat pozyskanego materiału; nauczyciel jest proszony o refleksję nad własnym działaniem i wyjaśnienie podjętych w trakcie nauczania decyzji; ten etap może także służyć dostarczeniu nauczycielowi dydaktycznego wsparcia i pomocy, jeśli zaistnieje taka potrzeba;
- *analiza analizy*: Robert Goldhammer (za: Marzano i in., 2011, s. 18) pisze – tym razem „działanie supervisorów było rozpatrywane i analizowane według tych sa-

mych rygorów i zasad, jak miało to miejsce wcześniej, podczas analizy dydaktycznych zachowań nauczyciela”.

Istnieją stanowiska, zgodnie z którymi wysiłki osoby nadzorującej w klasie szkolnej czynności nauczyciela powinny skupiać się na poszukiwaniu i identyfikacji tak zwanych zdarzeń krytycznych, przez które zwykle rozumieć się to wszystko, co dzieje się w trakcie procesu kształcenia, a co nie zostało przez nauczyciela zaplanowane i prowadzi do modyfikacji wcześniej przyjętych rozwiązań dydaktycznych lekcji (zob. np. Tripp, 1996). Nadto warto zauważyć, że istniejący w umyśle superwizora model cech i kompetencji nauczyciela oraz jego przekonania i wyobrażenia na temat istoty nauczania, mogą zakłócać jego zdolność do dostarczania obserwowanemu nauczycielowi wartościowej informacji zwrotnej. Większość nauczycieli, uważa Cogan, świadomie bądź nie, konstruuje własny model tak zwanego dobrego nauczyciela. Ów model nie jest „produktem” egzaminowania czy dokładnego testowania, wyłania się on raczej z gromadzonych doświadczeń. Kiedy nauczyciele zostają superwizorami, ich własne preferencje często zdominowują to, co obserwowani nauczyciele prezentują sobą i swoimi działaniami, zakłócając jednocześnie rzetelny i profesjonalny tego osąd (za: Marzano i in., 2011).

Goldhammer jasno wyartykułował, że przedmiotem obserwacji jest praktyka nauczania ujęta holistycznie: obserwacji poddawane są interakcje nauczyciel – uczeń w klasie szkolnej, w powiązaniu z uczniowskimi osiągnięciami. Wspomniane wcześniej etapy, wyszczególnione w podejściu klinicznym, z założenia służyć miały ujawnieniu efektywnych działań edukacyjnych. Jednakże z czasem okazało się, że to założenie nie ma konsekwencji praktycznych. W wielu przypadkach bowiem bogaty, przepelniony wzajemnym zaufaniem i troską nadzorującego i nadzorowanego dialog, jakiego chciał Goldhammer, został zredukowany do zrutynizowanej rozmowy, towarzyszącej kolejnym krokom, wykonywanym bez należytej refleksji i koniecznego namysłu. Wizja nadzoru, opisana w schemacie klinicznym, nadzoru rozumianego jako wspólne, odbywające się w koleżeńskiejszej atmosferze, poszukiwanie lepszych rozwiązań dydaktycznych, większej efektywności kształcenia, zorientowane także na pogłębienie profesjonalnej samoświadomości zaangażowanych w ów nadzór stron, dość szybko uległa rozmyciu. Pozbawione autentycznego dialogu etapy uległy przekształceniu w strukturę procesu ewaluacji nauczycieli, strukturę, którą z założenia nigdy nie były (tamże).

Z zaproponowanego przez Madeline Hunter siedmiostopniowego porządku lekcji wyłonił się kolejny model nadzoru, określany w literaturze anglojęzycznej mianem *mastery teaching*. Zdaniem Hunter w strukturze każdej lekcji obecne są następujące elementy:

- moment antycypacyjny – obejmujący mentalne przygotowanie uczniów na to, co będą poznawać. Może on także służyć zainicjowaniu ich uczenia się i dostarczyć nauczycielowi danych na temat uczniowskich intuicji związanych z zagadnieniami, które mają zostać opanowane – N: „popatrzcie na tekst na tablicy; jak myślicie, która jego część jest najistotniejsza i wymaga zapamiętania?”;
- cele i dążenia – nie tylko uczniowie *uczą się* efektywniej wtedy, kiedy wiedzą czego będą się uczyć i dlaczego jest to godne poznania. Nauczyciele także *nauczają* efektywniej, gdy mają te same informacje;
- wprowadzenie – uczniowie muszą zdobywać nowe informacje na temat procesu poznania, wiedzy i umiejętności, których nabędą; by zaprojektować ten moment

lekcji właściwie, nauczyciel musi przeanalizować dążenia i uświadomić sobie, jaka wiedza jest pożądana i na jakie umiejętności będzie orientował się wraz z uczniami;

- modelowanie – uchwycenie znaczenia działań nauczyciela jest istotnym „dodatkiem” w procesie uczenia się. Nauczyciel działając powinien unikać niszczenia kreatywności, pomocne jest też demonstrowanie pożądanego zachowania w trakcie tego procesu czy ukazywanie jego oczekiwanych efektów;
- sprawdzanie rozumienia – zanim uczniowie zostaną poproszeni o zrobienie czegoś, nauczyciel powinien sprawdzić, czy wiedzą oni co powinni zrobić i czy rozumieją strukturę tych działań oraz ustalić, czy dysponują niezbędnymi narzędziami oraz umiejętnościami i czy potrafią z nich skorzystać choćby w minimalnym stopniu;
- kierowanie działaniem – uczniowie praktykują korzystanie z nowej wiedzy i ćwiczą nabyte umiejętności *pod nadzorem nauczyciela*. Wyniki uczenia się są jak świeży cement – łatwo poddają się uszkodzeniom. Błąd popełniony na początku procesu uczenia się łatwiej skorygować natychmiast niż później, kiedy już ulegnie utrwaleniu;
- niezależne działanie – tego typu działanie uczeń może podjąć wówczas, gdy nauczyciel upewni się, że jest ono wolne od poważnych błędów, które mogą zakłócić bądź wręcz zahamować przebieg dalszego procesu uczenia się. Nauczycielski nadzór jest więc obecny także i w tym momencie lekcji.

Ów schemat został wykorzystany do namysłu nad efektywnością nauczania. Za pomocą obserwacji i transkrypcji werbalnych interakcji nauczyciela z uczniami w trakcie lekcji, gromadzono materiał empiryczny po to, by następnie ów materiał poddać analizie. Zachowania nauczyciela były przez superwizora przypisywane do różnych kategorii: promujących uczenie się, dobrze wykorzystujących czas i energię, nic nie wnoszących do uczenia się, wreszcie takich, które, jakkolwiek w sposób niezamierzony, jednak zakłócały uczenie się. Skategoryzowany w ten sposób materiał był następnie przedmiotem dyskusji z nauczycielem. Propozycja Hunter, w odróżnieniu od modelu klinicznego z jasno opisanymi etapami nadzoru, zorientowana na kształcenie nauczycieli do mistrzostwa w nauczaniu, obejmowała trzy momenty: prekonferencję nauczyciela i superwizora – obserwację – postkonferencję. Nauczyciel opisywał lekcję za pomocą terminów zaproponowanych przez Hunter i odzwierciedlających poszczególne jej etapy, natomiast superwizor określał efektywność obserwowanej lekcji również odwołując się do tych terminów.

Na lata osiemdziesiąte minionego stulecia przypada rozwój refleksyjnych modeli nadzoru. W tym czasie badacze i teoretycy nadzoru zaczynają ukazywać alternatywne perspektywy jego oglądu, będące właściwie swego rodzaju reakcją na podejście kliniczne i *mastery teaching*. Zwolennicy stanowiska refleksyjnego w procesie nadzoru nauczycieli uważają, że ów nadzór nie może obyć się bez odwołania do stopni nauczycielskiej kariery, jak i – co istotne – bez pełnego włączenia nauczycieli w ten proces, bez subiektywnego poczucia kontroli z ich strony nad własnym rozwojem zawodowym. Carl Glickman chociażby, w swoim „rozwojowym podejściu” do nadzoru kształcenia, uważa, że najważniejszym celem nadzoru musi być doskonalenie procesu nauczania–uczenia się. Nie jest to możliwe bez głębokiej refleksji nauczyciela nad swoim działaniem i jego skutkami, bez odwoływania się do codziennych doświadczeń związanych z nauczaniem. Nadzór, jeśli ma być sensowny, a więc jeśli

ma służyć urzeczywistnieniu wyartykułowanego tu celu, powinien – zdaniem Glickmana – obejmować następujące ogniwa: bezpośrednią pomoc nauczycielom, rozwój grupowy, rozwój zawodowy, rozwój programu kształcenia, badania w działaniu (*action research*). „Dzięki zrozumieniu, jak nauczyciele rozwijają się optymalnie w warunkach wsparcia i wyzwania, osoba nadzorująca może zaplanować zadania wpisane w nadzór, by zharmonizować dwa aspekty: ten związany z celami nadzoru i ten związany z nauczycielskimi potrzebami” (za: tamże, s. 22).

Jan Broeckmans (2005), badając myślenie i działanie studentów – przyszłych nauczycieli edukacji początkowej, orientował się na opis planowania przez nich lekcji i ich przebiegu, refleksji osób badanych w trakcie spotkań z superwizorami i w późniejszym czasie, a także na opis zmian w planowaniu i przebiegu nauczania, będących pokłosiem owej refleksji. Warto dodać, że pojęcie refleksji jest używane przez Broeckmansa w znaczeniu szerokim, a więc obejmuje ono myślenie, uczucia i działania studentów w trakcie spotkań i po rozmowach z osobami nadzorującymi. Opis i analiza pozyskanego materiału badawczego ujawniły pewne „wzory” refleksji. Broeckmans wyróżnia „otwartą” i „zamkniętą” refleksję. Otwarta refleksja wpisana jest w dążenie studentów do nabywania i rozwijania kompetencji przydatnych w trakcie kolejnych lekcji, a więc istotnych z punktu widzenia ich dalszego profesjonalnego rozwoju. W zamkniętej refleksji natomiast student wraz z superwizorem koncentrowali się na informacjach związanych z oceną wartości przeprowadzonej lekcji. Autor uważa, że można także mówić o refleksji, która koncentruje się na pewnych aspektach nauczania, szczególnie istotnych dla studenta. W jej trakcie dochodzi do zidentyfikowania problemów doświadczanych podczas interakcji z uczniami i wskazania sposobów ich rozwiązania czy też do ewaluacji lekcji, a więc zgromadzenia informacji na jej temat według określonych kryteriów. W opozycji do tego typu refleksji znajduje się refleksja wysycona krytyką ze strony osoby nadzorującej przebieg nauczania. Refleksja ta determinuje jakość i znaczenie kontaktu studenta z superwizorem – chodzi o to, że student nie koncentruje się na własnych doświadczeniach, nie próbuje określać i nazywać napotkanych w interakcji z uczniem trudności, by następnie aktywnie poszukiwać sposobów ich pokonania, tylko skupia się na krytyce osoby nadzorującej i stara się odpowiedzieć na jej krytyczne uwagi. Broeckmans dokonuje także rozróżnienia między refleksją analityczną i globalną. „Ewaluację studentów można określić mianem analitycznej wtedy, kiedy odnoszą się oni *explicite* do norm i zasad. Analityczne podejście do rozwiązywania doświadczanych problemów czy krytyki wymaga odwoływania się do konkretnych przykładów doświadczonych trudności. Globalna ewaluacja natomiast *implicite* odnosi się do norm i zasad. Globalna refleksja nie wymaga identyfikowania i przywoływania przypadków sytuacji problemowych czy uwag krytycznych” (tamże, s. 204).

(Samo)Krytyczna refleksja a wiedza profesjonalna nauczyciela

Zaproponowany przez Broeckmansa podział refleksji nie jest, rzecz jasna, jedynym. W kontekst problematyki związanej z krytycznym podejściem nauczyciela do własnych działań dydaktycznych, podejściem, które może zaowocować rozwojem wiedzy profesjonalnej, wzbogaceniem sztuki i rzemiosła nauczania, doskonale wpisuje się rozróżnienie typów refleksji, zakorzenione w myśli Jurgena Habermasa, a dokonane

przez Wilfred Carr i Stephen Kemmis (zob. 1986), do którego to rozróżnienia odwołuje się w swoim tekście Kenneth M. Zeichner (1994). Chodzi mianowicie o refleksję techniczną, praktyczną i krytyczną.

Pierwszą z nich charakteryzuje koncentracja na wydajności i efektywności przyjętych sposobów osiągnięcia celów, które zostały nie tyle *zadane*, ile *dane* do urzeczywistnienia. W praktycznej refleksji to zadanie determinuje założenia i predyspozycje znajdujące się u podstaw działań związanych z nauczaniem i ocenę adekwatności edukacyjnych celów, na które owe działania są zorientowane. Każde działanie wymaga więc jakościowo innego, od przedstawionego wcześniej, zaangażowania, w tym sensie, że osoba działająca (nauczyciel) sama rozważa wartość konkurencyjnych efektów kształcenia oraz wartość operacyjnych celów uczenia się. Kierunek dążeń nauczyciela, a co za tym idzie, osiągnięcia uczniów, są więc tu raczej *zadane* niż *dane*. Wreszcie refleksja krytyczna wprowadza do dyskursu na temat działania elementy moralne i etyczne. Najważniejsze pytania dotyczą więc tego, które cele edukacyjne, działania i doświadczenia przybliżają nas do lepszego, bardziej sprawiedliwego życia (tamże, s.12).

Mary M. Kennedy (2005), w książce *Inside Teaching*, sporo uwagi poświęca samokrytycznej refleksji nauczyciela, analizując to zagadnienie w kontekście problematyki związanej z możliwościami doskonalenia nauczania i, w konsekwencji, zmiany oblicza szkoły. Kennedy, odwołując się do obserwacji lekcji – prowadzonej wraz z nauczycielami analizy nagrań lekcji i do rozmów z nimi, słusznie zauważa, że – by coś mogło w działaniu nauczyciela zmienić się na lepsze, by w ogóle jakkolwiek zmiana mogła zostać zainicjowana – nauczyciel musi być raczej niezadowolony z lekcji niż usatysfakcjonowany przebiegiem kształcenia. Samozadowolenie nauczyciela, w przeciwieństwie do samokrytyki, jest na swój sposób zabójcze dla wszelkiej pogłębionej refleksji, nie ma mocy wyzwania potrzeby doskonalenia jego warsztatu dydaktycznego. Jeśli natomiast nauczyciel ma w zwyczaju namysł nad działaniami, z których nie był w trakcie lekcji zadowolony, jeśli potrafi takie momenty w ogóle zidentyfikować i jeśli potrafi uczynić z tych słabości źródło nowych pomysłów dotyczących pokonania tego typu i im podobnych niedostatków w przyszłości, wówczas pokłosiem tak pojętej i w ten sposób przebiegającej samokrytyki nauczyciela jest jego efektywne uczenie się. Jeśli samokrytyka nie stanie się zaczynem nowych idei i pomysłów na nauczanie, pozostanie wówczas zwykłym „samokrytykanctwem”, bez konsekwencji rozwojowych dla nauczyciela, jego wiedzy, umiejętności i postaw.

Rozumienie zdarzeń, które dzieją się obok, jak również i tych, w których uczestniczymy, często jest równoważne z pewnym ich doświadczeniem. Doświadczenie jakiejś sytuacji to rozumienie jej w sposób osobisty i bezpośredni, zazwyczaj z udziałem emocji. Narracyjne doświadczenie oznacza, że kolejno napływające fakty, zdarzenia, w tym również własne zachowania i stany emocjonalne, doświadczane są przez człowieka jako określone składniki czy epizody rozwijającej się historii. Wszystko to, co jednostka widzi, słyszy, myśli, jak przeżywa kolejne zdarzenia i sytuacje, jest współkształtowane przez treść rozwijającej się narracji. Doświadczenie historii nie jest jednak jedyną formą narracyjnego rozumienia. Narracyjnie rozumiemy także wtedy, kiedy przyjmujemy wobec jakiejś sytuacji czy zdarzenia postawę refleksyjną i dostrzegamy określoną historię (por. Trzebiński, 2002).

Wydaje się, że to czego brakuje w szkole i w klasie, to miejsca dla nauczycieli, by mogli opowiadać historie ze swojego nauczania i do tych narracji powracać. Ale

samo opowiadanie historii, powracanie do nich to jeszcze za mało, by dostrzec rozległą i bogatą panoramę własnej wiedzy zawodowej. Muszą jeszcze zaistnieć możliwości „przebudzeń” i „transformacji”, a te są ograniczone, kiedy nauczyciel jest ze swoją opowieścią sam. Potrzebni są inni, potrzebny jest zaangażowany dyskurs, podjęty i przebiegający w atmosferze zrozumienia, bezpieczeństwa, ale także dyskrecji. Tylko wtedy można opowiadać historie na temat swojego nauczania, opowiadać je, rekonstruować i na nowo przeżywać, dokonując refleksji nad przeszłością. Christopher Day (2004), powołując się na wnioski z badań prowadzonych przez D. Jean Clandin i F. Michaela Connelly, przedstawia trzy „pragnienia” nauczycieli związane z ich rozwojem zawodowym, a mianowicie: opowiadanie o zdarzeniach z praktyki zawodowej; posiadanie takich relacji z innymi, by możliwe stało się dzielenie opowieściami; potrzeba ponownego przemyślenia zdarzeń i refleksji nad praktyką zawodową – jej przeszłymi, teraźniejszymi i przyszłymi kontekstami.

Współpraca z innymi a wiedza profesjonalna nauczyciela

Porównanie zawodu nauczyciela z innymi profesjami, takimi chociażby jak lekarz czy prawnik, ujawnia daleko idące między nimi różnice. Te najbardziej wyraźne dotyczą między innymi potrzeby i możliwości bycia razem, wymiany doświadczeń, czerpania z kompetencji innych, wspólnego ustalania *co i jak*. Lekarze czy prawnicy zrzeszają się po to, by wspólnie tworzyć określone standardy działania, które następnie każdy członek rady/stowarzyszenia/izby musi zaakceptować i którym musi sprostać. Jeśli nie wręcz ustalają, to przynajmniej w znacznym stopniu wpływają na warunki swojej pracy i, co także istotne, cieszą się zaufaniem i prestiżem społecznym. Tego pozbawieni są nauczyciele – mają niewiele do powiedzenia, jeśli chodzi o warunki pracy, nie decydują o tym, jakich uczniów będą nauczać oraz jaka wiedza i umiejętności będą im przekazywane. Nauczyciele na co dzień są od siebie odseparowani, pozamykani w klasach, do których z reguły nikt w trakcie lekcji nie ma wstępu. Pozbawieni w ten sposób możliwości współpracy, nie mają okazji do uczenia się od siebie nawzajem (Wolk, 2011).

William Powell i Ochan Kusuma-Powell (2011), odwołując się do własnych obserwacji szkoły i nauczycieli, zwracają uwagę, że „historycznie rzecz ujmując, nauczanie kojarzone jest z bardzo wyalienowaną działalnością (...). Klasa szkolna – piszą autorzy analizując sytuację zastaną w latach siedemdziesiątych minionego stulecia – była nauczycielską twierdzą, a zasada terytorialności była niepisana acz obowiązującą regułą. Nawet dyrektor z wahaniem przekraczał jej próg, jeśli nie uzyskał wcześniej choćby cichego przyzwolenia bądź jeśli uprzednio swojej wizyty nie zapowiedział. Nikt nie słyszał wówczas o wzajemnej obserwacji, a coaching wciąż należał do przyszłości. Lekcje, ich plan i przebieg, mogły być komentowane przez dyrektora, ale nikt poza nim ich nigdy nie widział. Strategie kształcenia, jak tajne przepisy, stanowiły prywatną własność intelektualną jednostki i w większości nie były dzielone z innymi. W wielu szkołach obowiązywała niepisana zasada, że rozmowy na temat nauczania i uczenia się w holu szkolnym nie będą prowadzone. Początkującym nauczycielom zwykle przydzielano klasy tak zwane trudne, z którymi nikt inny nie chciał pracować. Kiedy nauczyciel odchodził na emeryturę, zabierał ze sobą wiedzę dydaktyczną i doświadczenia zdobyte na przestrzeni lat, toteż pozostawione

samo sobie młode pokolenie nauczycieli musiało, w pewnym sensie, za każdym razem ponownie wynaleźć koło” (tamże, s. 135). Z pewnością opisana przez Powellów sytuacja nie należy, niestety, tak zupełnie do przeszłości. Z pewnością istnieje wiele szkół, w których wciąż trwa ów *status quo*, a samotność nauczycieli jest powszechna, choć może przez nich samych nie do końca uświadamiana. A stan ten z pewnością jest nieefektywny i niewydajny. Drzwi do klas powinny zatem zostać szeroko otwarte po to, by nauczyciele mogli czerpać z doświadczeń innych, dzielić się własnymi, być razem, uczyć się z innymi i dzięki innym. Wymaga to jednak od nauczyciela pokonania lęku, niekiedy dość głęboko zakorzenionego w jego umyśle, lęku przed ujawnieniem i nazwaniem obszarów własnej dydaktycznej niewiedzy. Paradoksalnie ci, którzy na co dzień obcuja z wiedzą i niewiedzą innych – swoich uczniów, często uważają, że brak kompetencji dowodzi słabości, że nauczycielska niewiedza jest wstydlivym, a przez to ukrywanym, problemem jednostki i takim powinna pozostać.

Tymczasem bez wzajemnego wsparcia nauczycieli i bez ich współdziałania nie sposób wyobrazić sobie szkoły, która jest w stanie sprostać licznym wyzwaniom współczesności. Różnice indywidualne w poziomie doświadczeń, jakości i ilości potocznych doświadczeń, z jakimi uczniowie trafiają do szkoły, to nie jedyne wyzwanie, któremu w klasie szkolnej musi sprostać nauczyciel. Tym różnicom obecnie coraz częściej towarzyszą także te związane z kulturą, z której wywodzi się dziecko i w której wzrastało, różnice i, co za tym idzie, niekiedy także bariery językowe i te dotyczące stylów uczenia się i preferencji poznawczych uczniów. Próba sprostania w pojedynkę tym wyzwaniom i wielu innym, z którymi nauczyciele są w swojej codziennej pracy nieustannie konfrontowani, raczej z góry skazana jest na niepowodzenie. Być może na grunt edukacji warto zaszczerpić medyczny model współpracy, którego kwintesencją są konsylia lekarskie, konsultacje w sprawie konkretnego pacjenta, jego potrzeb i dolegliwości, postępowania diagnostycznego i przebiegu kuracji. „Te same standardy powinny obowiązywać w szkolnictwie. Powinniśmy zapraszać naszych kolegów do współpracy i doceniać ich pomoc w rozpoznaniu i analizie potrzeb edukacyjnych naszych uczniów i dopasowaniu do nich najlepszych strategii nauczania. Tego typu wymiana jest esencją i świadectwem profesjonalizmu” nauczycieli (tamże, s. 136).

Ciekawych informacji na temat nauczycielskiego poczucia izolacji i osamotnienia w szkole oraz współpracy nauczycieli, dostarczają wnioski z badań Elisabeth Ahlstrand (1994). Badała ona tak zwaną narzuconą współpracę, przebiegającą w zespołach nauczycielskich, a analiza zgromadzonego materiału empirycznego ujawnia dwa wymiary tej współpracy: formalny i nieformalny. Aspekt formalny pojawia się wtedy, kiedy zadania nauczycieli mają charakter organizacyjny, kiedy dyskutowane są warunki kształcenia, kiedy przewidywane są formy aktywności uczniów wykraczające poza normalny plan, takie choćby jak wycieczki czy interdyscyplinarne projekty. Ten obszar współpracy jest też eksploatowany (choć w ograniczonym zakresie) wtedy, kiedy nauczyciele przedstawiają problemy dydaktyczne oraz te opiekuńczo-wychowawcze, odczuwane w kontakcie z uczniem. Inni nauczyciele, poinformowani o trudnościach i ich źródłach, mogą wspólnie z tym nauczycielem starać się dostroić nauczanie do specyficznych potrzeb dziecka, prowadzić obserwacje jego zachowań w trakcie lekcji i przerwy po to, by na tej podstawie wnioskować o tym, jak radzi sobie ono w roli ucznia. Mogą dzielić się swoimi spostrzeżeniami w mniej formalnych sytuacjach i miejscach, takich jak pokój nauczycielski czy korytarz szkolny. Nieformalny wymiar współpracy – zgodnie z ustaleniami Ahlstrand – pojawia

się częściej niż ten formalny. Nauczyciele w trakcie wywiadów mówili, że praca zespołowa, w której uczestniczyli, sprawiła, że poczucie izolacji, które towarzyszyło im w szkole, zostało przezwyciężone. Dotychczas bowiem brakowało im swoistego forum dyskusyjnego, możliwości dzielenia się wątpliwościami, wymiany poglądów na temat kształcenia i wychowania. Jest to, zdaniem nauczycieli uczestniczących w badaniu, szczególnie cenne doświadczenie z punktu widzenia ich relacji z uczniami. Jeden z nich nawet wyjaśnił istotę funkcjonowania zespołu w ten sposób: znalezienie wspólnej optyki oglądu ucznia – jego trudności i niedostatków oraz zgromadzenie bogatych spostrzeżeń na temat dziecka przez grupę nauczycieli. To także wspólna na nim koncentracja i poszukiwanie optymalnych sposobów wspierania jego uczenia się i rozwoju. Praca dla dobra ucznia, którą nauczyciele podejmują w zespole, to swoista kombinacja troski i kontroli. „Jeśli szkoła jako miejsce ma sprzyjać także rozwojowi nauczyciela, powinna bazować na relacjach nacechowanych troską i pomocą. Jest to szczególnie istotne w przypadku początkujących nauczycieli, gdyż tego typu interakcje chronią ich przed grawitowaniem w stronę izolacji” (tamże, s. 270). Nie chodzi przy tym tylko o tworzenie więzi społecznych, partnerskich relacji implikujących efektywne rozwiązywanie doświadczanych problemów natury dydaktycznej czy wychowawczej, ale nade wszystko o budowanie opartej na zaufaniu i pomocy społeczności czy wspólnoty uczących się. Żaden chyba nauczyciel nie może powiedzieć o sobie, że opanował sztukę/rzemiosło nauczania w takim stopniu, że wie już wszystko i wszystko potrafi. Inni, ich doświadczenia, inne przecież i bogatsze od tych jednostkowych, mogą być cennym źródłem wiedzy, umiejętności i postaw nauczycielskich (zob. także Rosenholtz, 1991).

Zamiast zakończenia: „czyste kryteria i plan sukcesu”

Jednym z istotnych czynników rozwoju zawodowego nauczyciela, a więc rozwoju jego kompetencji, jest opracowanie klarownych kryteriów sukcesu. Bez nich bowiem nie sposób określić czyjegoś postępu w nabywaniu wiedzy, umiejętności i postaw. Jednakże same kryteria to, mimo wszystko, jeszcze za mało, by ów progres został zainicjowany. Potrzebny jest także plan osiągnięć dydaktycznych nauczyciela, z jasno wyartykułowanymi celami szczegółowymi/krótkoterminowymi i przemyślanymi sposobami ich urzeczywistnienia. Wspomniani już wcześniej Marzano, Frontier i Livingston (2011) uważają, że należy uwzględnić dwie obszerniejsze kategorie kryteriów wyznaczających nauczycielski sukces dydaktyczny: kryteria obejmujące strategie i zachowania w klasie szkolnej oraz kryteria związane z podwyższaniem poziomu osiągnięć uczniów w procesie kształcenia. Nauczyciele mogą na różne sposoby gromadzić informacje zwrotne na temat wykorzystywanych strategii działania oraz zachowania – za pomocą samooceny, rozumiejącej obserwacji, nauczania opartego na wskazówkach czy badania opinii uczniów, by wymienić tylko niektóre z nich. Wykorzystując tak zróżnicowane dane, nauczyciel może wybrać niewielki zestaw owych zachowań i strategii po to, by przez rok pracować nad polepszeniem ich efektywności. Zgodnie z rekomendacją Marzano i innych, nauczyciel powinien wyselekcjonować przynajmniej jedną strategię lub zachowanie z każdego z trzech zasadniczych segmentów, składających się na lekcję – części, którym można przypisać etykiety: porządek zajęć (*routine segments*), treść kształcenia i rola nauczyciela,

a więc zachowania w klasie szkolnej wynikające z jej pełnienia, a następnie, wraz z supervizorem i przy jego wsparciu, pracować nad ich, a pośrednio także własnym, rozwojem.

Jak już wcześniej wspomniano, swoistą miarą i wyznacznikiem wiedzy i umiejętności specjalistycznych nauczyciela są osiągnięcia uczniów. Warto zatem przeanalizować drugą klasę kryteriów wyodrębnionych przez Marzano i współpracowników, a mianowicie kryteria związane z podwyższaniem kompetencji osób uczących się. By móc wnioskować o osiągnięciach dydaktycznych uczniów, nauczyciel musi dysponować sposobami/formami/narzędziami pomiaru owych osiągnięć. Marzano i inni proponują trzy takie sposoby: „przyrost wiedzy”, „szcztkowe wyniki” (*residual scores*) i „uczniowski raport na temat przyrostu wiedzy”. Przyrost wiedzy określa różnicę w poziomie wiadomości i umiejętności między wiedzą wyjściową uczniów, mierzoną na początku cyklu kształcenia, a wiedzą końcową, której pomiar nastąpił po jego zakończeniu. Wyniki pretestu i posttestu pozwalają więc nauczycielowi wnioskować o jakości własnych zabiegów dydaktycznych. „Wyniki szcztkowe” natomiast odzwierciedlają różnicę między przewidywanym a obserwowanym wynikiem, to znaczy osiągnięciem ucznia. Uzyskane przez ucznia wyniki pretestu i posttestu poddaje się korelacjom statystycznym, by na tej podstawie przewidywać dalsze jego postępy w nauce. Tego typu operacje pozwalają więc wyjść nauczycielowi poza „tu i teraz” i próbować rozeznaczyć, oczywiście z pewnym tylko prawdopodobieństwem, dalszy przebieg uczenia się ucznia i jego efektów. Również uczeń, świadomy tego co i jak poznaje, może dostarczać nauczycielowi informacji na temat skuteczności jego działań dydaktycznych. Chodzi mianowicie o uczniowski raport dotyczący tego, ile uczeń (w sensie subiektywnym) dowiedział się i nauczył w klasie szkolnej. Uczeń, mając do dyspozycji skalę od 0, czyli „nic”, do 4, czyli „bardzo dużo”, zaznacza punkt, który, w jego mniemaniu najlepiej oddaje towarzyszące mu w procesie kształcenia przeświadczenie na temat własnej kompetencji. Jest to dość prosty, a jednocześnie cenny sposób pozyskiwania przez nauczyciela informacji zwrotnej dotyczącej tego, co dzieje się, w znaczeniu dydaktycznym, w klasie szkolnej i jak jest to postrzegane przez ucznia (tamże).

Spółeczeństwo wymaga od nauczyciela ciągłego doskonalenia metodycznego warsztatu, ciągłego poszerzania i uaktualniania wiedzy merytorycznej związanej z nauczaniem przedmiotem. Nie chodzi jednak o to, by sprostanie tego typu wymogom sprowadzić do, bezrefleksyjnego niekiedy, uczestnictwa nauczycieli w „kursach, kursikach, kursiątkach”, jak powiada Maria Dudzikowa, które, często, w niewielkim stopniu (jeśli w ogóle?) pomagają nauczycielowi na co dzień wspierać uczniów. Wykorzystując natomiast dwie kategorie przedstawionych wcześniej kryteriów, nauczyciel może konstruować plany rozwoju i awansu zawodowego, ale takie plany, w których nadrzędną wartością jest dobro ucznia i jego wszechstronny rozwój, a nauczyciel i jego działania zorientowane są na eksponowanie tej wartości i służyć jej.

Lew Wygotski pisał, że uczenie się przebiega w społecznym kontekście, jest wręcz w ten kontekst wpisane. Źródeł profesjonalnej wiedzy i umiejętności nauczyciela, o których mowa w artykule, także należy poszukiwać w wymiarze interakcyjnym. Nauczyciel musi uświadomić sobie, że w klasie szkolnej nie tylko naucza, może także uczyć się, czerpać z wiedzy innych, nie tylko osób nadzorujących jego działania, ale także koleżanek i kolegów wykonujących ten sam zawód oraz z informacji

dostarczanych przez swoich uczniów. Pytanie tylko, czy i w jakim stopniu zechce z tej możliwości skorzystać. Samotność dydaktyczna wcale nie musi być dominującym doświadczeniem nauczycieli.

Literatura

- Ahlstrand E. (1994): *Professional Isolation and Imposed Collaboration in Teachers' Work*. W: I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage (red.): *Teachers' Minds and Actions. Research on Teachers' Thinking and Practice*. RoutledgeFalmer, London-New York
- Broeckmans J. (2005): *Supervision Conferences and Student Teachers' Thinking and Behaviour*. W: P. M. Denicolo, M. Kompf (red.): *Teacher Thinking and Professional Action*. Routledge, London-New York
- Carr W., Kemmis S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. The Falmer Press, London
- Day Ch. (2004): *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Tłum. J. Michalak. GWP, Gdańsk
- Kennedy M. M. (2005): *Inside Teaching. How Classroom Life Undermines Reform*. Harvard University Press, Cambridge
- Marzano R. J., Frontier T., Livingstone D. (2011): *Effective Supervision. Supporting the Art and Science of Teaching*. ASCD, Alexandria
- Powell W., Kusuma-Powell O. (2011): *How to Teach Now? Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom*. ASCD, Alexandria
- Rosenholtz S. J. (1991): *Teachers' Workplace*. Teachers College Press, New York
- Tripp D. (1996): *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Tłum. K. Krużewski. WSiP, Warszawa
- Trzebiński J. (2002): *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: J. Trzebiński (red.): *Narracja jako sposób rozumienia świata*. GWP, Gdańsk
- Wolk R. A. (2011): *Wasting Minds. Why Our Education System Is Failing and What We Can Do about It*. ASCD, Alexandria
- Zeichner K. M., (1994): *Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice*. W: I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage (red.): *Teachers' Minds and Actions. Research on Teachers' Thinking and Practice*. RoutledgeFalmer, London-New York.

Profesjonalna wiedza nauczyciela – źródła i sposoby eksploatacji

Samotność dydaktyczna jest częstym doświadczeniem wielu nauczycieli. Większość z nich poszukuje więc w pojedynkę, bez pomocy i wsparcia ze strony innych, efektywnych sposobów i strategii nauczania. Nie służy to jednak rozwojowi nauczycielskich kompetencji czy poprawie funkcjonowania szkoły. Ten stan można zmienić. Artykuł dostarcza przesłanek do dyskusji na temat (niektórych) źródeł profesjonalnej wiedzy nauczyciela.

Słowa kluczowe: profesjonalna wiedza nauczyciela, nadzór, ewaluacja, refleksja

Teacher's professional knowledge – sources and exploitation

Teachers work in a different worlds. Most of them have learned to rely solely on themselves and their own experimental learning. Isolation and insulation are the expected conditions in too many schools. These conditions do not foster school improvement as well as individual teacher growth. But it does not have to be this way. The article provided the foundation for the discussion of (some) sources of teachers' professional knowledge.

Keywords: teacher's professional knowledge, supervision, evaluation, reflection

Marek Smulczyk
 Aleksandra Thuściak-Deliowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

TEMPERAMENT A DYNAMIKA AGRESJI INTERPERSONALNEJ. CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA. IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE¹

Pojęcie temperamentu zdefiniowane jest na wiele różnych sposobów i wynika z relacji do orientacji biologicznej, osobowościowej czy rozwojowej oraz miejsca tego konstruktów wśród innych konstruktów psychologicznych. W wielu koncepcjach (Buss i Plomin, 1984, Zuckerman, 1979, Kagan, 1994, za: Strelau, 2000) czynniki temperamentalne, rozumiane jako elementy tworzące strukturę temperamentu, uznawane są za regulatory zachowania. Ich określona konstelacja jest związana z prawdopodobieństwem powstawania określonych zaburzeń w zachowaniu, może też być czynnikiem ryzyka powstawania patologii (por. Strelau, 2000). Temperament opisywany był jako jeden z ważniejszych czynników w socjalizacji agresji (Olweus, 1980 za: Frączek, 1986). Ustalono szereg związków między zachowaniami definiowanymi jako agresywne a czynnikami temperamentalnymi (Frączek, 1986). Niniejszy artykuł zawiera przegląd badań nad rolą czynników temperamentalnych w aktywowaniu i dynamice zachowania się agresywnego w relacjach interpersonalnych. Przedstawiona koncepcja mechanizmów gotowości do agresji interpersonalnej jest nową propozycją teoretyczną, która być może umożliwi zaplanowanie skutecznej profilaktyki zachowań agresywnych oraz stworzenie nowych propozycji do działań pedagogicznych.

Własności temperamentu jako regulatory zachowania agresywnego

Zgodnie z Regulacyjną Teorią Temperamentu (RTT), pojęcie „temperament” odnosi się do „(...) podstawowych, względnie stałych czasowo cech osobowości, które manifestują się w formalnej charakterystyce zachowania” (Strelau, 1993, s. 117, za: Zawadzki i Strelau, 1997, s.12). Cechy te ujawniają się we wczesnym dzieciństwie i są wspólne dla człowieka i zwierząt. Do opisu tendencji do reagowania z określoną intensywnością Strelau (2006) zaproponował pojęcie reaktywności, traktując je jako jedną z podstawowych cech temperamentu, która determinuje względnie stałe różnice indywidualne w wielkości (intensywności) reakcji. Reaktywność charakteryzowana jest jako specyficzna dla jednostki konfiguracja mechanizmów nerwowych i hormonalnych, które są odpowiedzialne za regulację poziomu energetycznego reakcji (zachowania). W związku z tym, jednostki wysoko reaktywne charakteryzują się

tym, że mechanizm fizjologiczny leżący u podstaw reaktywności wzmacnia stymulację, a w przypadku jednostek nisko reaktywnych – mechanizm tłumi stymulację (Strelau, 2006).

Reaktywność stanowi istotną determinantę zapotrzebowania na stymulację. W wyniku socjalizacji i uczenia się jednostka wybiera takie sytuacje oraz podejmuje się takich działań, które z jednej strony zapewniają osiągnięcie lub utrzymywanie optymalnego poziomu aktywacji, z drugiej zaś strony, są zgodne z oczekiwaniami środowiska społecznego (Strelau, 1992).

Strelau (1992) doprecyzował charakterystykę jednego z konstruktów odnoszących się do mechanizmu reaktywności i związał ją z obszarem emocjonalnych reakcji. Jednym z wymiarów *Regulacyjnej Teorii Temperamentu* jest reaktywność emocjonalna definiowana jako „tendencja jednostki do intensywnego reagowania na emoto-genne bodźce, wyrażająca się w dużej wrażliwości emocjonalnej i małej odporności emocjonalnej” (Strelau, 1992, s.327). Osoby o wysokiej reaktywności emocjonalnej charakteryzuje łatwość reagowania intensywnymi emocjami, duża pobudliwość, a także obniżony poziom wykonania zadania w warunkach stresowych w związku z małą odpornością emocjonalną.

Rolę emocji i emocjonalności, jako jednego z głównych czynników temperamentalnych, podkreślał już Allport (1937, za: Strelau, 2000), a także Buss i Plomin (1984, za: Strelau 2000) oraz Mehrabian (1991, za: Strelau, 2000). Skłonność do reagowania silnym pobudzeniem i ekspresja strachu, złości, czy niezadowolenia jest szeroko podkreślana w literaturze i ma swoje odniesienie do koncepcji Strelaua, Thomasa i Chess oraz Bussa i Plomina (por. Strelau, 2000).

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej przedstawiono wiele badań pokazujących związek między cechami temperamentu i przejawami nieprzystosowania m. in. takimi jak zachowania agresywne. Temperament człowieka decyduje o jego zapotrzebowaniu na stymulację, która z kolei może być zaspokajana w różny sposób, między innymi poprzez agresję. Cechy temperamentu wpływają na dynamikę agresji reaktywnej poprzez modulowanie pobudzenia emocjonalnego, oddziałują na socjalizację zachowań agresywnych poprzez współdeterminowanie preferencji określonych interakcji społecznych, a także wpływają na wewnętrzną motywację do agresji poprzez modulowanie potrzeby stymulacji (Frączek, 1986).

Pojęcie agresji interpersonalnej

W tradycyjnych badaniach nad zachowaniem agresywnym, agresja jest umieszczana najczęściej w jednym z kilku kontekstów: (1) jako sytuacyjnie wzbudzany stan emocjonalno-motywacyjny; (2) jako orientacja życiowa, postawa jednostki; (3) jako stała cecha, własność jednostki; oraz jako (4) zachowanie się interpersonalne występujące w bardziej lub mniej złożonych formach (Frączek, 2002).

Niespójność stanowisk różnych badaczy wobec zjawiska agresji wyraża się w istnieniu różnorodnych definicji tego zjawiska. Poniżej przedstawiamy porównanie koncepcji terminologicznych i teoretycznych dotyczących agresywności.

Agresja jako zachowanie bywa bardzo często utożsamiana z agresywnością, czyli cechą człowieka, która przejawia się względnie stałymi wzorcami zachowania (Surykiewicz, 2000). W literaturze wyróżniono agresywność jako względnie trwałe

dyspozycje osobowościowe do przejawiania agresji (Frączek, 1986). W kategoriach jakościowych powszechnie wyróżnia się agresję fizyczną, werbalną i pośrednią (Bjorkqvist, za: Frączek, 2002). Ze względu na własności regulacji przeciwstawia się agresji reaktywnej proaktywną. W psychologii społecznej przez agresję interpersonalną rozumie się zachowania o różnym stopniu złożoności (mogą to być proste reakcje, czynności i ich sekwencje o charakterze fizycznym, werbalnym, symbolicznym, upośrednionym), skierowane na inną osobę bądź zespół ludzi, spełniające jednocześnie trzy kryteria: bezpośrednio lub pośrednio szkodzą (prowadzą do cierpienia, bólu, utraty cenionych wartości); są podejmowane intencjonalnie (stan emocjonalny, zamiśl, ale nie oznacza to w każdym przypadku wyrazistego zwerbalizowania źródła i celu); są postrzegane społecznie i oceniane jako przeciwieństwo zachowań prospołecznych (tj. służących ochronie i podtrzymaniu dobrostanu innej osoby, np. współpraca, pomoc, altruizm) (Frączek, 2002, 2008).

Określając etiologię zachowań agresywnych zwraca się uwagę, że takie zachowania i kierujące nimi mechanizmy kształtują się przede wszystkim w toku doświadczeń socjalizacyjnych (Frączek, 1986). Wprowadzono pojęcie „temperamentalnego czynnika ryzyka”, którym jest „każda cecha temperamentu lub konfiguracja tych cech, która w interakcji z innymi czynnikami działającymi bardzo intensywnie, w sposób ciągle lub powtarzający się zwiększa ryzyko pojawienia się zaburzeń zachowania lub patologii bądź sprzyja kształtowaniu się osobowości nieprzystosowanej” (Streaul, 2001, s. 408).

Pojęcie gotowości do agresji – nowy konstrukt opisujący zachowania agresywne

Koncepcja gotowości do zachowań agresywnych (Frączek, 2002) jest próbą zmiany sposobu myślenia o ludzkiej agresji. Przesuwa ona środek ciężkości z czynników egzogennych – zewnętrznych korelatów na czynniki endogenne – mechanizmy prowadzące do zachowania agresywnego. Koncepcja gotowości do zachowań agresywnych koncentruje się zatem na identyfikowaniu i wyjaśnianiu natury specyficznych wzorów intrapsychicznej regulacji agresywnego zachowania.

Poprzez „gotowość do agresji” rozumie się konstelację specyficznych procesów i struktur psychologicznych, które występują w kontekście innych własności człowieka i które stanowią konieczny intrapsychiczny warunek pojawienia się agresywnych czynności. Są one aktywowane poprzez zewnętrzną lub/i wewnętrzną stymulację (Frączek, 2002, 2008, 2010).

Opierając się na wiedzy odwołującej się do psychologicznych mechanizmów agresji, zostały wyróżnione trzy podstawowe typy gotowości do zachowań agresywnych: gotowość typu emocjonalno-impulsywnego (zwana także reaktywno-emotogenną), nawykowo-poznawczego i osobowościowo-immanentnego (Frączek, 2009).

Głównym komponentem psychologicznym gotowości emocjonalno-impulsywnej jest łatwość generowania złości i deficyt kontroli emocjonalnej. Gotowość ta generuje zachowania agresywne w sytuacji negatywnej stymulacji i pojawienia się w środowisku przykrych dla jednostki bodźców, również bodźców blokujących możliwość realizacji ważnych dla jednostki celów, a więc frustracji. Najczęściej tak wzbudzona agresja ma charakter gwałtowny i krótkotrwały (Frączek, 2009, 2010).

Głównymi komponentami gotowości typu nawykowo (habitualno)-poznawczego są przede wszystkim utrwalone nawyki, skrypty/schematy zachowania się, przekonania i postawy (Frączek, 2009). Przekonania i nawyki te zostają utrwalone w procesie socjalizacji, jeśli w trakcie rozwoju dziecka agresja staje się efektywnym sposobem realizacji zadań i oczekiwań. Agresja ma wówczas dla dziecka, a także później w dorosłości, gratyfikujący dla jednostki charakter. Jak pisze Frączek (2002, s. 50) „podstawowym »nośnikiem« tego typu gotowości są skrypty zachowań powstałe w drodze habituacji i schematy poznawcze określające okoliczności, w których agresywne interakcje są dopuszczalne lub pożądane”. Dlatego też gotowość typu nawykowo-poznawczego generuje agresję w specyficznych sytuacjach, w których jednostka za pomocą agresywnego zachowania może osiągnąć cele, wykonać pewne zadania, sprostać konkretnym oczekiwaniom.

Trzecim typem gotowości, jest gotowość osobowościowo-immanentna, której główną istotą jest stała, zakorzeniona w osobowości potrzeba agresji, potrzeba „szkodzenia” innym. W tym przypadku dla jednostki gratyfikujące nie są cele i osiągnięcia, które za pośrednictwem agresji mogą być zrealizowane, ale samo wykonywanie agresywnych i dokuczliwych dla innych czynności oraz obserwowanie ich konsekwencji. Obserwowanie cierpienia ofiary stanowi źródło satysfakcji działającego aktora. Drogą rozwoju tego typu gotowości do agresji mogą być doświadczenia socjalizacyjne. Jeśli dla jednostki w trakcie rozwoju agresja była źródłem satysfakcji emocjonalnej oraz sposobem radzenia sobie zarówno z deprivacją, jak i innymi przykrymi sytuacjami, wówczas może stać się ona integralną, zakorzenioną w osobowości potrzebą (Frączek, 2002).

Koncepcja ta została poddana psychometrycznej weryfikacji, czego efektem jest *Inwentarz Gotowości do Agresji Interpersonalnej IGAI* (Frączek, Konopka, Smulczyk, 2008).

Właściwości temperamentalne a regulacja agresji

Ujmując temperament zgodnie ze sposobem myślenia Strelau (1992), konstrukt ten obejmuje przede wszystkim formalne cechy zachowania, przejawiające się we wszelkiego rodzaju zachowaniach i czynnościach – niezależnie od ich treści. Istnieją badania podejmujące opis związku między cechami temperamentu i przejawami nieprzystosowania, takimi jak zachowania agresywne. Cechy temperamentu wpływają na dynamikę agresji reaktywnej poprzez modulowanie pobudzenia emocjonalnego, oddziałują na socjalizację zachowań agresywnych poprzez współdeterminowanie preferencji określonych interakcji społecznych oraz wpływają na wewnętrzną motywację do agresji poprzez modulowanie potrzeby stymulacji (Frączek, 1986). Badania nad relacjami między cechami temperamentalnymi a agresją interpersonalną są szczególnie istotne do zrozumienia dynamiki zachowania agresywnego.

Pierwsze jednoznaczne sygnały o związku między pobudzeniem emocjonalnym a gniewnym i agresywnym zachowaniem przyniosły wyniki badań Fabesa i Einserberg (1993) nad dziećmi w wieku przedszkolnym. Uzyskane przez nich wyniki potwierdziły istnienie silnych zależności między poziomem pobudzenia emocjonalnego a kompetentnym społecznym zachowaniem i zaburzeniami zachowania dzieci. Wyniki wskazały także na istnienie silnych związków między pobudliwością a społecznym funkcjonowaniem dzieci. Dane uzyskane przez Fabesa i Einserberg (1993)

ujawniły ponadto, że dzieci, które w awersyjnych społecznych interakcjach całkowicie ulegają negatywnym emocjom, jednocześnie przejawiają mniejsze skłonności do efektywnego i konstruktywnego radzenia sobie z tymi sytuacjami.

Istnieje większe prawdopodobieństwo rozwinięcia się trwałych wzorców zachowania agresywnego u dzieci wykazujących deficyty w regulacji afektywnej i kontrowaniu impulsów (Kingston, Priori, 1995, za: Krahe, 2006). Caprara i współpracownicy (1994, za: Krahe, 2006) definiują pobudliwość i podatność emocjonalną jako konstrukty, które wskazują na wyższą gotowość do zachowania agresywnego.

W badaniach Tallandini (2004) ustalono, że wyższy poziom negatywnej emocjonalności był istotnie skorelowany z większym stopniem/nasileniem agresywnych zachowań w grupie dzieci. W badaniach Wilson (2006) stwierdzono, że charakterystyka temperamentalna dzieci odgrywała istotną rolę w wyjaśnianiu ich zachowań wobec członków grupy oraz pozycji w grupie. Agresywne i odrzucane dziewczęta były bardziej impulsywne niż inne dziewczęta w grupie i wykazywały tendencję bycia mniej bojaźliwymi od innych.

Wyniki badań Carasco, Ortis i Barrio Gandara (2006) pokazują, że trudności czy problemy temperamentalne dzieci dają początek uzewnętrznianiu emocji, szczególnie złości. Wartość predykcyjna temperamentu w odniesieniu do agresji i złości mieści się w 1% do 7% wyjaśnianej wariancji. Wiele badań dokumentuje istotne powiązania między „trudnym” temperamentem i zachowaniami agresywnymi (Caspi i in., 1995; Guerin i in., 1997; Maziade i in., 1989; Schmitz i in., 1999). Związek między „problemowym” temperamentem i zachowaniami agresywnymi został udowodniony zarówno u dzieci (Rubin i in., 1998), jak i u dorastających (Giancola i in., 1998). Olweus (1984) koncentrując się na problemach emocjonalnych wiążących się w największym stopniu ze złością i agresją, odnotował istotny związek między tymi zmiennymi. Ponadto, problemowy temperament, za którym kryje się wysoki poziom aktywności i negatywna emocjonalność, prowadzi do tego, że dzieci gorzej sobie radzą i powodują więcej konfliktów w relacjach z rodzeństwem (Brody i in., 1994). Inne studia empiryczne (Lengua i in., 1998) na próbie 237 dzieci (średnia wieku 10 lat) wykazały, że koncentracja uwagi i pozytywna emocjonalność są powiązane z zachowaniami problemowymi. Korelacja pomiędzy poszczególnymi wymiarami temperamentu (tj. pozytywną emocjonalnością, impulsywnością i koncentracją uwagi) a samooceną pod kątem zachowań problemowych przedstawiała się odpowiednio: -0.13; 0.20; -0.14. Natomiast w badaniach Rende (1993), tylko negatywna emocjonalność (uzyskana w skali Bussa i Plomina, pozostawała w wyraźnej, czystej korelacji z przestępczością i zachowaniami destrukcyjnymi.

Analizy przeprowadzone przez Bacchini, Affuso i Trotta (2008) potwierdzają, że zmienne temperamentalne pozostają w bezpośrednim związku z objawami ADHD, z kolei ADHD pozostaje w bezpośrednim związku z zachowaniem agresywnym (zastraszaniem rówieśników) wśród chłopców i z wiktymizacją wśród dziewcząt.

Wyniki badań uzyskane przez Xu, Farver i Zhang (2009), wskazują na podobieństwa i różnice pomiędzy proaktywną i reaktywną agresją w relacji do temperamentu dziecka oraz w relacji do stylu wychowania (pobłażliwego czy surowego) w Chinach. Poszukiwanie doznań przez dzieci było istotnie powiązane z proaktywną agresją, podczas gdy złość/frustracja korelowała z agresją reaktywną.

Związek między zapotrzebowaniem na stymulację a zachowaniem agresywnym uczniów szkoły średniej był przedmiotem badań Siudema (2008). Badaniom

poddano dwie grupy uczniów liczące po 30 osób w wieku 16–17 lat. Stwierdzono, że ogólny poziom zapotrzebowania na stymulację jest większy wśród młodzieży agresywnej niż wśród nieagresywnych rówieśników. Zapotrzebowanie na stymulację w przypadku tych uczniów przejawia się w potrzebie silnych przeżyć, zwiększonej podatności na nudę i rozhamowaniu.

Badania nad indywidualnymi i społecznymi determinantami agresywności uczniów przeprowadzonych przez Guskowską (2008) wskazały na temperamentalne uwarunkowania agresji. Wyniki badań pokazały, że dzieci agresywne cechują się większą aktywnością, a także są mniej emocjonalne. Zachowania agresywne mogą być w przypadku tych dzieci sposobem dostarczania sobie bodźców, podnoszenia poziomu aktywacji do optymalnego. Emocjonalność zaś stanowi przejaw dużej reaktywności. Osoby reaktywne cechują się małym zapotrzebowaniem na stymulację, nie tylko nie poszukują dodatkowych bodźców, ale starają się unikać silnej stymulacji. Zachowania agresywne dzieci o dużym zapotrzebowaniu na stymulację mogą się utrwać, ponieważ prowadzą do wzmocnienia, którym jest osiągnięcie pożądanego poziomu aktywacji. Duża towarzyskość dzieci agresywnych sprawia, że dzieci te częściej wchodzą w interakcje społeczne, co z kolei zwiększa ryzyko konfliktów interpersonalnych, które mogą być rozwiązywane w agresywny sposób. Wyniki tych badań potwierdziły, że ogólny wskaźnik agresywności koreluje istotnie ze wskaźnikami wszystkich czterech cech temperamentu uwzględnionych w koncepcji Bussa i Plomina (emocjonalność, aktywność, towarzyskość i impulsywność).

W badaniach Miklewskiej i Miklewskiej (2000) został potwierdzony związek między określonymi cechami temperamentalnymi a wyższym poziomem agresji, predyspozycjami do pewnych form zachowań agresywnych. Analiza uzyskanych wyników pozwoliła na wysunięcie konkluzji, dotyczącej tego, że niski poziom reaktywności emocjonalnej u badanych osób jest związany z podwyższonym poziomem ich agresji ogólnej. Ponadto ustalono, że wśród cech temperamentalnych najbardziej związana z zachowaniami agresywnymi jest reaktywność emocjonalna oraz perseweratywność. Oprócz tego zaobserwowano, że najsłabszy związek z formami agresji mają: zważowość, wrażliwość sensoryczna, wytrzymałość oraz aktywność.

Temperament a gotowość do agresji

Jednym z ostatnich badań nad związkiem cech temperamentalnych z zachowaniami agresywnymi, była przeprowadzona weryfikacja empiryczna koncepcji trzech mechanizmów gotowości do agresji w połączeniu z rolą cech temperamentalnych odnoszących się do: reaktywności emocjonalnej i perseweratywności. Przebadana była grupa młodzieży (N=275) w wieku 14–26 lat. Uzyskane wyniki wskazują na silny związek między tymi dwiema cechami temperamentalnymi a gotowością emocjonalno-impulsywną. Nie uzyskano istotnych statystycznie związków z pozostałymi wzorcami gotowości do agresji interpersonalnej. Dalsze analizy statystyczne wykazały, że uwzględniane dwie cechy temperamentalne, czyli reaktywność emocjonalna i perseweratywność są istotnymi predyktorami gotowości do agresji emocjonalno-impulsywnej (Smulczyk, 2008).

Kolejnym krokiem analizy związków czynników temperamentalnych i gotowości do agresji było badanie związku emocjonalności (wymiar temperamentu z koncep-

cji EAS Bussa i Plomina) oraz reaktywności emocjonalnej (wymiar temperamentu z RTT Stelaua). Badanie przeprowadzono na trzech grupach młodzieży: w gimnazjach, w szkołach ponadgimnazjalnych oraz wśród studentów pierwszych lat studiów. Uzyskane wyniki (Smulczyk, 2010) potwierdzają istotną zależność reaktywności emocjonalnej i gotowości emocjonalno-impulsywnej. Uzyskano również silne dodatnie korelacje skali emocjonalności ze skalą gotowości emocjonalno-impulsywnej.

Podsumowanie – implikacje pedagogiczne

W artykule został przedstawiony przegląd badań nad rolą czynników temperamentalnych w powstawaniu i utrzymywaniu się zachowań agresywnych w kontekście interpersonalnym. Z przytoczonych badań wynika, że czynniki temperamentalne odgrywają istotną rolę w regulacji zachowań agresywnych. Najnowsze badania, związane z gotowością do agresji interpersonalnej potwierdzają również założenie, że właściwości temperamentalne związane z emocjonalnością pozostają w ścisłym związku z mechanizmami gotowości do agresji interpersonalnej. Wydaje się znaczące, by przy tworzeniu różnych interwencji pedagogicznych jak i psychologicznych uwzględniać wiedzę o temperamentalnych uwarunkowaniach zaburzeń zachowania. Znajomość wyników badań pokazujących wpływ własności temperamentu na agresywność może implikować skuteczne strategie eliminacji czy zmniejszania częstości występowania takich zachowań w szkole, klasie szkolnej czy w grupie rówieśniczej.

Trzeba wnikliwie szukać przyczyn niewłaściwego zachowania dzieci. Mając na uwadze temperamentalne uwarunkowania zachowań agresywnych i zaburzeń w zachowaniu należy pamiętać, że takie a nie inne zachowanie dziecka nie wynika z jego złej woli. Zachowania agresywne pozwalają niekiedy jednostce utrzymać pożądaną stan stymulacji, bez którego pojawia się nuda i pustka. Szczególnie ostatnio intensywnie eksploatowany w literaturze pedagogicznej jest wątek problemu dzieci nadpobudliwych w szkole. Aktywnością dzieci nadpobudliwych należy właściwie kierować, wykorzystując ją do celów społecznie pozytywnych.

Szkoły mogą przeciwdziałać marginalizacji poszczególnych jednostek i zachęcać do zaangażowania się w realizację pozytywnych ideałów. Tworzenie pozytywnego klimatu szkoły należy do nowego nurtu pozytywnej profilaktyki w szkole, akcentującej silny wpływ klimatu szkoły na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów. Badania wykazują, że dobry społeczny klimat szkoły sprzyja, lepszym osiągnięciom szkolnym uczniów, co zwiększa efektywność kształcenia i wychowania. Barbara Woynarowska i Magdalena Woynarowska-Sołdan (2003) dokonując przeglądu badań, wymieniają następujące czynniki, które brane są pod uwagę przy eliminowaniu przemocy wśród uczniów: relacje interpersonalne między członkami społeczności szkolnej, autonomia uczniów i ich uczestnictwo w podejmowaniu decyzji, dyscyplina i porządek (ustalone i przestrzegane normy) oraz uczestnictwo rodziców w życiu szkoły.

Kompetentne zarządzanie klasą szkolną tworzy pozytywną atmosferę, w której dzieci czują się mniej sfrustrowane i mniej znudzone, a także mniej skłonne do zachowań agresywnych wobec innych. Rolą szkoły jest między innymi kształtowanie odpowiednich postaw oraz umiejętności dzieci i młodzieży. Szczególnie ważne są umiejętności społeczne oraz rozwijanie świadomości własnych uczuć i potrzeb. Warto położyć akcent za uczeniu konstruktywnych metod radzenia sobie z własnymi

emocjami, złością i gniewem. Nie należy zapominać, że uczniowie posiadają swoje ograniczenia, wynikające z ich właściwości temperamentalnych, aczkolwiek nie może być to usprawiedliwieniem zachowań agresywnych.

Literatura

- Bacchini D., Affuso G., Trotta T. (2008): *Temperament, ADHD and Peer Relations Among Schoolchildren: The Mediating Role of School Bullying*. „Aggressive Behavior”, Vol. 34
- Brody G., Stoneman Z., McCoy J. (1994): *Forecasting sibling relationships in early adolescence from child temperaments and family processes in middle childhood*. „Child Development”, Vol. 65
- Carasco Ortis M.A., del Barrio Gandra V. (2006): *Study on the Relations Between Temperament, Aggression, and Anger in Children*. „Aggressive Behavior”, Vol. 32
- Caspi A., Henry B., McGee R., Moffitt T., Silva P. (1995): *Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to age fifteen*. „Child Development”, Vol.66
- Fabes A., Eisenberg J. (1993): *Pobudzenie emocjonalne a gniewne i agresywne zachowanie*. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.): *Socjalizacja a agresja*. PAN, Warszawa
- Frączek A. (1986): *Temperamental and regulation of interpersonal aggression*. „Polish Psychological Bulletin”, nr 17 (1)
- Frączek A. (2002): *O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej*. W: I. Kurcz, D. Kądziałowa (red.): *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Frączek A. (2008): *Studies on interpersonal aggression – description of behavior or understanding its intrapsychic mechanisms (conceptual consideration)*. Streszczenie referatu z konferencji the XVIIIth Biennial Meeting of the ISRA, Budapeszt, 8–13 VII
- Frączek A., Konopka K., Smulczyk M. (2008): *Inventory for Readiness to Interpersonal Aggression (RIAI)*. Poster for XIII Workshop on Aggression, November 6–8, Potsdam, Germany
- Frączek A. (2009): *O naturze i diagnozowaniu gotowości do agresji interpersonalnej*. Streszczenie prezentacji z konferencji „Stop Przemocy”, Warszawa, 22–23 X
- Frączek A. (2010): *O naturze i pomiarze gotowości do agresji*. Prezentacja na IV Międzynarodową Letnią Szkołę Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa, 20–22.09.
- Giancola P. R., Mezzich A. C., Tarter R. E. (1998): *Executive cognitive functioning, temperament, and social behavior in conduct disorder adolescent females*. „Journal of Abnormal Psychology”, Vol.4
- Guerin D., Gottfried A., Thomas C. (1997): *Difficult temperament and behavior problems: a longitudinal study from 1.5 to 12 years*. „International Journal of Behavioral Development”, Vol.21
- Guszkowska M. (2008): *Indywidualne i społeczne determinanty agresywności uczniów klas czwartych*. W: A. Rejzner (red.): *Przemoc i agresja w szkole*. WSP TWP, Warszawa
- Krahe B. (2006): *Agresja*. GWP, Gdańsk
- Lengua L., West S., Sandler I. (1994): *Temperament as a predictor of symptomatology in children: addressing contamination of measures*. „Child Development”, Vol.68
- Maziade M. (1989): *Should adverse temperament matter to the clinician? An empirically based answer*. W: G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, M. K. Rothbart (eds.): *Temperament in Childhood*. Wiley, Chichester
- Mikłewska A., Mikłewska A. (2000): *Związek temperamentu z zachowaniami agresywnymi i zagrożeniem uzależnieniem od alkoholu w świetle regulacyjnej teorii temperamentu J. Strelau: sprawozdanie z badań*. „Przegląd Psychologiczny”, t. 43, nr 22
- Olweus D. (1984): *Development of stable aggressive reaction patterns in males*. W: R. J. Blanchard, D. C. Blanchard (eds.): *Advances in the Study of Aggression*. Vol. I. Academic Press INC, London
- Rende R. (1993): *Longitudinal relations between temperament traits and behavioral syndromes in middle childhood*. „Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry”, Vol.32
- Rubin K., Hastings P., Chen X., Stewart S., McNichol K. (1998): *Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict and externalizing problems in toddlers*. „Child Development”, Vol. 69
- Schmitz S., Fulker D., Plomin R., Zanh-Waxler C., Emde R., DeFries J. (1999): *Temperament and problem behaviour during early childhood*. „International Journal of Behavioral Development”, Vol.23
- Siudem I. (2008): *Zapotrzebowanie na stymulację a zachowania agresywne uczniów*. W: A. Rejzner (red.): *Przemoc i agresja w szkole*. WSP TWP, Warszawa

Smulczyk M. (2008): *Functions of emotional reactivity and perseverativeness in intrapsychic mechanisms of interpersonal aggression in adolescence*. Poster for XVIIIth Biennial Meeting of the Interpersonal Society for Research on Aggression, 8–13 VII, Budapest, Hungary

Smulczyk M. (2010): *Raport z badania BW 17/09-I*. Dokument wewnętrzny. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

Strelau J. (1992): *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowanie*. Ossolineum, Warszawa

Strelau J. (2000): *Temperament*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. GWP, Gdańsk

Strelau J. (2001): *Psychologia temperamentu*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Strelau J. (2006): *Temperament jako regulator zachowań: z perspektywy półwiecza badań*. GWP, Gdańsk

Surzykiewicz J. (2000): *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. CMPP – P, Warszawa

Tallandini M. A. (2004): *Aggressive Behavior in Children's Dolls' House Play*. „Aggressive Behavior”, Vol. 30

Wilson B. J. (2006): *The Entry Behavior of Aggressive/Rejected Children: The Contributions of Status and Temperament*. „Social Development”, Vol. 15

Wojnarowska B. Wojnarowska-Soldan M. (2003): *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne uczniów* W: B. Wojnarowska (red.): *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce*. Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa

Xu Y., Farver J. A. M., Zhang Z. (2009): *Temperament, Harsh and Indulgent Parenting, and Chinese Children's Proactive and Reactive Aggression*. „Child Development”, Vol. 80, No. 1

Zawadzki B., Strelau J. (1997): *Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT)*. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.

Przypisy

¹ Artykuł przygotowano w ramach programu badawczego BW 17/09-I realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz grantu MNiSW N N106264437.

Temperament a dynamika agresji interpersonalnej. Charakterystyka zjawiska. Implikacje pedagogiczne

Celem artykułu jest próba wyjaśnienia roli czynników temperamentalnych w regulacji zachowań agresywnych. Przedstawiono przykłady badań pokazujące związek emocjonalności, reaktywności emocjonalnej, pobudzenia emocjonalnego z zachowaniami agresywnymi. Opisano również koncepcję mechanizmów gotowości do agresji interpersonalnej. Z przedstawionych badań i koncepcji wyłania się konkluzja, że przy planowaniu skutecznych działań pedagogicznych i resocjalizacyjnych dotyczących zaburzeń zachowania warto uwzględnić wiedzę o cechach temperamentalnych.

Słowa kluczowe: temperament, agresja, zachowania, działania pedagogiczne

Temperament and the dynamics of interpersonal aggression. Characteristic of the phenomena. Pedagogical implications

The aim of the article is to explain the role of temperamental factors in the regulation of aggressive behavior. Number of studies shows the relationship between emotionality, emotional reactivity, emotional arousal and as well as aggressive behavior. In the article there is also described the concept of readiness for interpersonal aggression. The conclusion which emerges is that planning effective pedagogical prevention and rehabilitation of disturbed behavior should include knowledge about the temperamental features.

Keywords: temperament, aggression, behaviour, pedagogical activities

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2012

Grzegorz Szumski

Maciej Karwowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

FUNKCJONOWANIE PSYCHOSPOŁECZNE UCZNIÓW Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ NA TLE UCZNIÓW SPRAWNYCH INTELEKTUALNIE – ZNACZENIE FORMY KSZTAŁCENIA I PŁCI

Kluczowym problemem badawczym tego artykułu jest ocena psychospołecznego funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim w szkole. Tak zarysowany obszar dociekań jest jednak w sposób oczywisty nazbyt ogólnikowy, warto więc już na wstępie poczynić trzy uściślenia.

Po pierwsze, interesować nas będą jedynie wybrane aspekty wspomnianego funkcjonowania, w szczególności zaś poziom odczuwanego przez uczniów zintegrowania ze szkołą w ogóle (integracja emocjonalna), ze swoimi rówieśnikami (integracja społeczna), wreszcie – obraz siebie jako ucznia zdolnego bądź niezdolnego do realizacji szkolnych zadań (akademicki obraz siebie – integracja motywacyjna). Po drugie, uczniowie niepełnosprawni intelektualnie interesować nas będą w porównaniu do swoich sprawnych kolegów – a więc poziom ich integracji zamierzamy oceniać w sposób względny, jako mniejszy lub większy na tle uczniów w intelektualnej normie. Po trzecie wreszcie, nasze dociekania prowadzić będziemy wokół jednego z najistotniejszych problemów współczesnych dyskursów nad integracją i włączaniem (nie traktując tych pojęć jako synonimy), a więc problemu, czy i w jakiej mierze forma kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie: segregacyjna (szkoły specjalne), integracyjna (szkoły i klasy integracyjne), wreszcie włączająca (szkoły masowe) wiąże się (w domyśle zaś – powoduje) lepsze lub gorsze psychospołeczne funkcjonowanie uczniów. Te trzy zagadnienia wyznaczają ramy naszych teoretycznych i empirycznych dyskusji prezentowanych w dalszej części artykułu. Nie ograniczamy się jednak wyłącznie do nich, uznając, że osobne zainteresowanie należy się również płci ucznia, jako wymiarowi istotnemu, a nie zawsze docenianemu w wyjaśnianiu różnicowania interesujących nas w tym studium zmiennych.

Psychospołeczne funkcjonowanie uczniów niepełnosprawnych jest przedmiotem stałego zainteresowania badaczy, co z jednej strony wskazuje na wagę tego problemu, z drugiej zaś może być oznaką „badawczej mody”, która pewne pytania badawcze czyni „problemami głównego nurtu” nauki normalnej, inne wykluczając poza

jej nawias. Choć samo określenie „funkcjonowanie psychospołeczne” jest nieostre, to jest stosowane przez wielu autorów (Brzezińska, 1991; Deptuła, 1996, s. 51). Podkreśla ono wzajemne powiązania między pełnieniem ról społecznych i realizowaniem podstawowych zadań rozwojowych a cechami psychicznymi człowieka.

Funkcjonowanie psychospołeczne dzieci i młodzieży obejmuje *gros* zmiennych, możliwych do badania na wiele sposobów. W niniejszym artykule koncentrujemy się na trzech spośród nich: subiektywnie ocenianym zintegrowaniu z rówieśnikami z klasy, zadowoleniu ze szkoły oraz samoocenie zdolności do uczenia się w szkole. O takim wyborze przesądziły zarówno względy teoretyczne, jak i praktyczne. Wyróżnione wymiary często są przedmiotem badań prowadzonych na uczniach niepełnosprawnych, gdyż są uważane za kluczowe kryteria oceny ich integracji społecznej. Ta zaś jest dzisiaj uznawana za podstawowy cel wszelkich oddziaływań rehabilitacyjnych, w tym edukacji osób niepełnosprawnych (Szumski, 2009). Nic dziwnego, że grupa szwajcarskich badaczy związanych z Uniwersytetem we Fryburgu postanowiła skonstruować kwestionariusz, który składa się z trzech skal obejmujących te zmienne (Haeblerlin i in., 1989). Polską adaptację tego kwestionariusza wykorzystaliśmy w przedstawionych dalej badaniach. Nasze analizy obejmują jednak nie tylko diagnozę więzi uczniów niepełnosprawnych z ich klasowymi rówieśnikami, emocjonalne nastawienie do szkoły oraz samoocenę własnych zdolności do uczenia się, ale i wybrane korelaty (a być może determinanty) tego stanu. Dokonaliśmy zatem analizy związków między funkcjonowaniem psychospołecznym a niepełnosprawnością intelektualną, formą organizacji kształcenia uczniów z takąż niepełnosprawnością oraz ich płcią. Chociaż każdy z tych problemów badawczych ma częściowo specyficzne przesłanki teoretyczne, to uzyskane wyniki łączy wspólny walor praktyczny. Zgromadzone w jednym badaniu pozwalają na pogłębienie wiedzy o uwarunkowaniach poziomu integracji społecznej uczniów z niepełnosprawnością, a tym samym mogą być użyteczne w doskonaleniu praktyki edukacji tej grupy uczniów.

Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów i jego znaczenie rozwojowe

Bez wątplenia najczęściej badanym obszarem przy ocenie poziomu integracji uczniów niepełnosprawnych są ich społeczne relacje z kolegami z klasy. Wielu badaczy i praktyków zdaje się przy tym zakładać, że pozytywny charakter tych relacji jest tożsamy z integracją społeczną, a więc legitymizacja badania tego obszaru nie wymaga uzasadniania (Maciarz, 1999). Wydaje się jednak, że praktyka taka prowadzi do nieuchronnego i niczym nieuzasadnionego uproszczenia rzeczywistości. Odwołując się do klasycznego, wprowadzonego przez Ferdynanda Tönniesa (2008) rozróżnienia dwóch typów więzi społecznych, którym odpowiadają dwa rodzaje organizacji społecznej: wspólnota (*Gemeinschaft*) i stowarzyszenie (*Gesellschaft*), można zauważyć, że poziom nieformalnych więzi osoby niepełnosprawnej z osobami sprawnymi z jej otoczenia społecznego jest wskaźnikiem tylko jednego sposobu rozumienia integracji (por. Szumski, 2003). Tymczasem w nowoczesnych społeczeństwach, w których więzi formalne odgrywają niezmiernie istotną rolę, definiowanie integracji społecznej osób niepełnosprawnych powinno obejmować obie wyróżnione płaszczyzny. Stanowisko takie zyskuje w pedagogice specjalnej na uznaniu w ostatnich latach, czego dowodem mogą być badania Kyriaki Messiou (2006, s. 41). Autor ten wyod-

rębnia dwa poziomy marginalizacji uczniów niepełnosprawnych w klasie integracyjnej, nazywając je szkolnym i społecznym. Przez marginalizację szkolną rozumie on odmawianie uczniowi niepełnosprawnemu możliwości uczestnictwa w zajęciach szkolnych, co można by uznać za ograniczenie dostępu do cenionych społecznie ról i wykluczenie ze społeczności rozumianej jako Tönniesowskie stowarzyszenie. Z kolei mianem marginalizacji społecznej określa odrzucenie przez rówieśników, na którym koncentrują się dotychczasowe badania nad integracją społeczną uczniów niepełnosprawnych.

Potrzeba badania charakteru nieformalnych relacji ucznia niepełnosprawnego z jego klasowymi kolegami znajduje uzasadnienie nie tylko w teorii społecznej integracji niepełnosprawnych, ale i – jeśli nie przede wszystkim – w ogólnej wiedzy z zakresu psychologii rozwoju dzieci i młodzieży. Dawniej psychologowie rozwoju uważali, że dobre stosunki z rówieśnikami są szczególnie istotne dla dzieci w wieku adolescencji, ale mniejszą rolę odgrywają w życiu dzieci młodszych, które zorientowane są głównie na dorosłych. Dzisiaj pogląd ten uznawany jest jednak za nieaktualny. Wzrost znaczenia relacji rówieśniczych w życiu młodszych dzieci jest proporcjonalny do wzrostu czasu spędzanego przez nie w towarzystwie innych dzieci (Dunn, 2008, s. 4). Niektórzy autorzy rozróżniają przy tym dwa typy tych relacji: pozycję dziecka w większej grupie (określaną także popularnością) oraz przyjaźnie, czyli bardziej intymne związki między dwojgiem dzieci (np.: Dunn, 2008, s. 93–94). Choć rozróżnienie to wydaje się istotne również w określaniu relacji społecznych osób niepełnosprawnych, wielu badaczy nie posługuje się nim w sposób konsekwentny.

Relacje z rówieśnikami stanowią dla dzieci zarówno wartość samoistną, jak i instrumentalną (Vasta i in., 2004, s. 635). Odrzucenie przez grupę i brak przyjaciół często prowadzi u dzieci do poczucia bezwartościowości i osamotnienia (Dunn, 2008, s. 100). Złe relacje rówieśnicze mogą skutkować także nieprawidłowym rozwojem innych sfer funkcjonowania jednostki. W myśl poznawczych teorii rozwoju, kontakty z rówieśnikami stymulują przełamywanie egocentryzmu, a w konsekwencji także rozwój rozumienia innych ludzi i bardziej złożonych umiejętności społecznych (Vasta i in., 2004, s. 623). Z kolei teorie behawioralne akcentują rolę rówieśników w modelowaniu zachowań oraz kształtowaniu się poczucia własnej skuteczności (tamże, s. 624).

O ile problem relacji między uczniami niepełnosprawnymi i ich klasowymi rówieśnikami jest często podejmowany w badaniach, o tyle pytanie o emocjonalne nastawienie uczniów niepełnosprawnych do szkoły stawiane jest znacznie rzadziej. Większość badaczy wychodzi z – przeważnie milcząco przyjmowanego – założenia, że emocjonalne nastawienie do szkoły daje się zredukować do dwóch wymiarów cząstkowych: nastawienia do szkoły jako miejsca przekazywania wiedzy oraz oceny relacji rówieśniczych (Janowski, 1995, s. 77). Takie redukcjonistyczne stanowisko pozostaje w sprzeczności z koncepcjami klimatu szkoły czy kultury szkoły, które wielu badaczy traktuje jako niezależne wymiary funkcjonowania szkoły, czyli byty same w sobie (Karwowski, 2009; Tuohy, 2002). Także we współczesnej pedagogice specjalnej rośnie liczba zwolenników stanowiska, że kultura szkoły odgrywa niezmiernie ważną rolę w integracji uczniów niepełnosprawnych (np. Deppe-Wolfinger, 2004; Hanko, 2003; Salisbury, McGregor, 2002; Zollers, Ramanathan, Yu, 1999). Wreszcie *Index for Inclusion*, bardzo popularne w wielu krajach narzędzie, służące wspomaganianiu

przekształcania szkół w placówki włączające wyodrębnią kulturę włączającą, obok włączających struktur i praktyk (Booth, Ainscow, 2003).

Dobre emocjonalne samopoczucie ucznia niepełnosprawnego w szkole może być traktowane jako jeden z ważnych wskaźników jego integracji społecznej. Ma ono przy tym, podobnie jak relacje rówieśnicze, charakter wartości samoistnej i instrumentalnej. W pierwszym przypadku samopoczucie w szkole jest po prostu tożsame z lubieniem szkoły i stanowi ważny wymiar dobrostanu jednostki (Sadowska, 2006). W wypadku drugim jest jednym z podstawowych warunków odpowiedzialnego i owocnego wspierania uczniów niepełnosprawnych (Bach, 1987, za: Haeblerlin i in., 1989).

Trzecim z badanych przez nas wymiarów psychospołecznego funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych jest dokonywana przez nich samoocena własnych zdolności do uczenia się. Samoocena jest bardzo silnie związana z obrazem siebie, gdyż jest ewaluacyjnym komponentem Ja (Crisp, Turner, 2009, s. 43). Popularność pojęcia „obraz siebie” (*self-concept*) rośnie zwłaszcza w badaniach zakresu psychologii wychowawczej. Jest to związane z pracami Shavelsona i jego współpracowników (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976), którzy rozwinęli hierarchiczną teorię obrazu siebie. W jej ramach, obok ogólnego obrazu siebie wyróżnia się społeczny obraz siebie (*social self-concept*) oraz akademicki obraz siebie (*academic self-concept*). W późniejszych badaniach wyodrębniono także dziedzinowe wymiary obrazu siebie, np. matematyczne czy językowe (Marsh, 1990). Z powodu nieostrych granic między obrazem siebie, samooceną i poczuciem własnej skuteczności niektórzy badacze używają tych terminów zamiennie, a przede wszystkim łącznie analizują wyniki badań nad tymi zjawiskami (Bakker i in., 2007; Meltzer i in., 2004). Ze względu na znaczenie roli społecznej ucznia w życiu współczesnych dzieci i młodzieży, trudno przecenić rolę samooceny zdolności szkolnych, czy akademickiego obrazu siebie. Podobnie jak dwa, wcześniej omówione wymiary, wyobrażenie na temat własnych zdolności szkolnych pełni w życiu uczniów podwójną funkcję. Po pierwsze jest ono w sposób istotny związane z ogólnym obrazem Ja (Smith, Nagle, 1995; Vaughn i in., 1996). Uczniowie przekonani o swoich niskich zdolnościach szkolnych częściej mają obniżoną ogólną samoocenę, odczuwają niższe zaufanie i szacunek do siebie; są też mniej dumni z siebie i swoich wyborów. Wiele badań dowodzi, że gorszy obraz siebie wśród dzieci jest predyktorem wielu problemów w okresie młodzieńczym i we wczesnej dorosłości. W dotychczasowych badaniach wykryto zależności między niską samooceną a złymi relacjami rodzinnymi, używaniem alkoholu, depresją i innymi zaburzeniami psychicznymi w późniejszym życiu (Deihl, Vicary, Deike, 1997; Zimmerman i in., 1997). Odrębną kwestią jest potencjalny wpływ działania samooceny zdolności szkolnych na motywację do uczenia się, a w dalszej kolejności na osiągnięcia szkolne. James W. Chapman i jego współpracownicy (1981) wykazali w badaniach podłużnych, że samoocena uzdolnień akademickich pozytywnie koreluje z wkładanym wysiłkiem w naukę, a tym samym z przyszłymi wynikami. Późniejsze badania pozwoliły na wykrycie innych moderatorów tego związku, również związanych z charakterem środowiska edukacyjnego (Trautwein i in., 2006). Na uznaniu zyskuje także pogląd, że zależność między akademickim obrazem siebie i osiągnięciami ma charakter dwustronny (Dai, Rinn, 2008). Zanika za to spotykane dawniej utożsamianie wyobrażeń o własnych możliwościach edukacyjnych z motywacją do uczenia się (Haeblerlin i in., 1989).

Teoretyczne przesłanki badań

Dwa podstawowe modele wyjaśniające funkcjonowanie psychospołeczne uczniów niepełnosprawnych wywodzą się z teorii naznaczenia społecznego oraz teorii społecznych porównań (Elbaum, 2002). Stanowią one podstawę naszych hipotez dotyczących różnic i podobieństw w zakresie funkcjonowania psychospołecznego uczniów o różnym poziomie sprawności.

Teoria porównań społecznych głosi, że „definiowania Ja uczymy się na podstawie porównań siebie z osobami z naszego otoczenia” (Crisp, Turner, 2009, s. 37). Z kolei teoria naznaczenia zwraca uwagę na to, że na proces kształtowania się tożsamości jednostki bardzo silny wpływ może wywierać tzw. „tożsamość oczekiwana”, która jest konstruktem o charakterze społecznym (Siemaszko, 1993). Tożsamość oczekiwana to zespół cech przypisywanych danej jednostce przez jej otoczenie na podstawie innych charakterystyk przez nią posiadanych. Oczekiwania te mogą mieć ważny wpływ na kształtowanie się Ja jednostki. Teoria porównań społecznych implikuje, że wyobrażenie na temat własnych zdolności do uczenia się czy atrakcyjności interpersonalnej jest wyższe u dzieci uczęszczających do szkół specjalnych, niż u ich rówieśników ze szkół integracyjnych. Koncepcja stygmatyzacji z kolei daje podstawy budowania odwrotnych przewidywań. Trzeba bowiem mieć na względzie fakt, że stygmat niepełnosprawności może być wzmacniany stygmatem ucznia szkoły specjalnej oraz negatywnymi wyobrażeniami nauczycieli szkół specjalnych co do możliwości intelektualnych i atrakcyjności ich uczniów (Elbaum, 2002; Stanovich, Jordan, Perot, 1998). Nie wolno też zapominać o Allportowskiej „hipotezie kontaktu”, w myśl której bezpośrednie kontakty z przedstawicielami grup obarczonych negatywnym piętnem wyraźnie łagodzą działanie mechanizmu naznaczenia społecznego. Uwzględnienie takich wymiarów pozwala zaś przyjąć, że samoocena zdolności szkolnych (a być może także zadowolenie ze szkoły i kontaktów rówieśniczych) niepełnosprawnych uczniów klas integracyjnych jest wyższa, niż uczniów klas specjalnych.

Przedstawione modele teoretyczne mogą być pomocne także w budowaniu hipotetycznych wyjaśnień ewentualnych różnic między uczniami niepełnosprawnymi i bez niepełnosprawności. Zarówno procesy stygmatyzacji, jak i mechanizmy odniesienia porównawczego stawiają w korzystniejszej sytuacji osoby sprawne. Lepszą pozycję pełnosprawnych wzmacnia także wyższy poziom ich społecznych kompetencji (Heward, 2009; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, 2010) oraz większa atrakcyjność fizyczna, a w przypadku porównań z uczniami z ograniczeniami poznawczymi, także wyższy poziom wiedzy i zdolności intelektualnych oraz wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziny (Szumski, 2011; Szumski, Karwowski, 2012).

Rozwijające się bardzo dynamicznie badania nad kulturą płci i pedagogiką rodzaju dostarczają przesłanek teoretycznych do wyjaśniania ewentualnych różnic w funkcjonowaniu psychospołecznym chłopców i dziewcząt (Chomczyńska-Rubacha, 2011). Nadal jednak dominujące wydają się koncepcje stereotypów, w myśl których oczekiwania społeczne wobec dorastających przedstawicieli różnych płci są w znacznej mierze odmienne (Broverman i in., 1972; Ruble, 1983), choć coraz częściej zwraca się uwagę na zacieranie się tradycyjnych stereotypów płci we współczesnej kulturze (Elwood, 2005). Stereotypy wpływają na funkcjonowanie psychospołeczne poprzez mechanizmy społecznego uczenia się. Przekaznikiem „idealnych wzorów męczyzny

i kobiety” są nie tylko wytwory kultury i wychowujący dzieci dorośli. Duże znaczenie w budowaniu tożsamości płciowej odgrywają także grupy rówieśnicze. Względnie heterogeniczne pod względem płci grupy rówieśnicze wytwarzają odmienne mechanizmy regulujące stosunki wewnątrzgrupowe (Maccoby, 1990). W grupach zdominowanych przez chłopców do zdobywania pozycji częściej wykorzystuje się bezpośrednio artykułowanie własnych oczekiwań, w grupach dziewcząt wyżej ceniona jest ugodowość i grzeczność. Te różnice sprawiają, że w zróżnicowanych pod względem płci klasach szkolnych strategie wykorzystywane przez chłopców do zdobywania pozycji i zasobów są skuteczniejsze, co obniża poczucie wartości i samoocenę dziewcząt (Kling i in., 1999). Badania pokazują jednak, że wykorzystywanie przez chłopców tzw. „męskich sposobów” zdobywania pozycji i dóbr słabnie w obecności dorosłych (Powlisha, Maccoby, 1990). Zjawisko to może mieć istotne znaczenie dla psychospołecznego funkcjonowania uczniów w młodszych klasach szkoły podstawowej, gdyż uczniowie ci spędzają więcej czasu z nauczycielami, niż ich starsi koledzy, a ich aktywność w czasie przerw czy pobytu w świetlicy szkolnej jest z reguły organizowana przez wychowawców. Próbując zarysować model teoretyczny wpływu płci na psychospołeczne funkcjonowanie uczniów w szkole nie sposób abstrahować od charakteru samych szkół.

Mariola Chomczyńska-Rubacha (2011) zwraca uwagę na inny aspekt tego zjawiska. Autorka ta twierdzi, że szkoła podstawowa jest lepiej dopasowana do wartości reprezentowanych przez dziewczynki, podczas gdy szkoły na wyższych etapach edukacyjnych są raczej „męskocentryczne”. „O ile w szkole podstawowej najbardziej liczy się grzeczność, przystosowanie, dobre zachowanie, o tyle w szkole średniej bardziej cenione są praca, wiedza i kompetencje ...” (Chomczyńska-Rubacha, 2011, s. 120). Analizy Krzysztofa Konarzewskiego (1991) pozwalają sądzić, że to nie tyle szkoła dopasowana jest do wartości typowych dla pojedynczej płci, ile stosuje odmienne strategie socjalizacji chłopców i dziewczynek, te ostatnie częściej stawiając w sytuacji ćwiczeń i wymagając podporządkowania, chłopcom zaś pozostawiając bardziej otwarte, skłaniające do myślenia i pozwalające na niezależność problemy. Sprawia to, że często już na poziomie wczesnej edukacji dziewczynki podejmują specyficzną grę z nauczycielami (Konarzewski, 1999) i stosują inne niż chłopcy taktyki i strategie przystosowania się do szkolnych wymogów.

Choć więc nie ma powodów, aby sądzić, że chłopcy i dziewczynki różnią się zakresem społecznej integracji czy akademickim obrazem siebie (ten bowiem może być z powodzeniem budowany zarówno poprzez wykonywanie ćwiczeń, jak i rozwiązywanie problemów), to wolno zakładać, że poziom emocjonalnego zintegrowania, a więc „lubienia szkoły” będzie wyższy wśród dziewczynek niż wśród chłopców. Oczekiwanie tego typu wzoru zależności w przypadku uczniów w normie intelektualnej znajduje solidne wsparcie w wynikach badań realizowanych na całym świecie, gdzie uzyskuje się konsekwentnie wyższe wyniki pozytywnych postaw wobec szkoły wśród dziewcząt niż wśród chłopców (Brown i in., 2003; Gray, McLellan, 2006; Holfve-Sabel, 2011; Jarvis, Pell, 2002; Sullivan, Riccio, Reynolds, 2008). Rzadsze są natomiast podobne studia realizowane na uczniach niepełnosprawnych intelektualnie. Jeśli jednak wziąć pod uwagę fakt, że umiejętności przystosowawcze są wyżej cenione w szkołach specjalnych niż ogólnodostępnych, wolno spekulować, że szczególnie w tej formie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną powinien dać się zauważyć podobny efekt.

Przedstawione powyżej argumenty sprawiają, że oczekujemy, że dziewczynki będą się lepiej czuły w szkole i bardziej ją lubiły niż chłopcy. Nie oczekujemy natomiast różnic międzypłciowych w zakresie akademickiego obrazu siebie i satysfakcji z kontaktów rówieśniczych.

Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów niepełnosprawnych i sprawnych w świetle badań

Porównania funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych z uczniami sprawnymi

Badania porównujące funkcjonowanie psychospołeczne uczniów niepełnosprawnych ze sprawnymi mają długą tradycję. Wśród nich najliczniejszą grupę stanowią badania relacji rówieśniczych w klasach integracyjnych realizowane za pomocą różnych odmian metody socjometrycznej. Większość tego typu dociekań, prowadzonych w różnych systemach szkolnych, wskazuje, że pozycja uczniów niepełnosprawnych jest wyraźnie gorsza niż ich sprawnych rówieśników (Freeman, Alkin, 2000; Frostad, Pijl, 2007; Kuhne, Wiener, 2000). Do analogicznych wniosków prowadzą badania prowadzone w Polsce (por. Parys, 2007). Można zatem przyjąć, że obserwowany efekt jest względnie niezależny od sposobu organizacji wspólnego nauczania uczniów sprawnych i niepełnosprawnych. Badania subiektywnej oceny sytuacji społecznej oraz studia prowadzone za pomocą innych niż socjometria metod przynoszą jednak mniej jednoznaczne wyniki (Nakken, Pijl, 2002). Wskazują one na przykład, że codzienne kontakty w szkole uczniów sprawnych i niepełnosprawnych są poprawne, jednak rzadko dochodzi do zawiązywania się między nimi pogłębionych relacji, które można nazwać przyjacielskimi (Cukle, Wilson, 2002; Laws i in., 1996).

Częstym tematem porównań międzygrupowych jest także samoocena zdolności szkolnych uczniów. Seleshi Zeleke (2004) przeanalizowała 28 takich badań notowanych w popularnych bazach informacji naukowej (ERIC i PsychINFO). Uwzględniła przy tym raporty publikowane od drugiej połowy lat 80., które nie były objęte wcześniejszym przeglądem Chapmana (1988b). Aż w 25 studiach objętych przeglądem stwierdzono niższy akademicki obraz siebie uczniów z trudnościami w uczeniu się niż uczniów bez niepełnosprawności. Ustalenie to potwierdzają także późniejsze badania, nie objęte przeglądem Zeleke (Cambra, Silvestre, 2003). Warto jednak zwrócić uwagę na formy kształcenia badanych uczniów niepełnosprawnych oraz inne zmienne, które mogą być moderatorami obserwowanych wyników. Uwzględnione w przeglądzie Zeleke badania dotyczyły uczniów z trudnościami w uczeniu się kształconych w klasach integracyjnych, w zwykłych klasach bez specjalnopedagogicznego wsparcia, uczniów kształconych częściowo poza normalną klasą szkolną (*resource rooms*) oraz w klasach bądź szkołach specjalnych. O ile trzy pierwsze formy nie różnicują akademickiego obrazu siebie, o tyle kształcenie w formach segregacyjnych może mieć znaczenie dla kształtowania się samooceny zdolności szkolnych. Spośród trzech badań zrealizowanych na uczniach klas lub szkół specjalnych, w dwóch nie odnotowano różnic w poziomie samooceny zdolności szkolnych między grupami (Crabtree, Rutland, 2001; Durrant, Cunningham, Voelker, 1990). W badaniu Durrant, Cunningham i Voelker (1990) uwzględniono także znaczenie zaburzeń zachowania.

Okazało się, że zmienna ta w sposób istotny różnicuje poziom samooceny zdolności szkolnych na niekorzyść dzieci z współwystępującymi problemami w zachowaniu. Inne badania nie wskazują na różnice w zakresie społecznego obrazu siebie między uczniami z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności w klasach włączających (Koster i in., 2010).

Porównania uczniów niepełnosprawnych ze względu na formy ich kształcenia

Impulsem do porównania funkcjonowania psychospołecznego uczniów z niepełnosprawnością w różnych formach organizacyjnych kształcenia był rozwój koncepcji integracji i włączania. Ze względu na przełomowy charakter tych koncepcji dla teorii i praktyki kształcenia specjalnego badań takich przeprowadzono stosunkowo dużo (Heimlich, 2003, s. 178–183). Najmniej spośród nich poświęconych jest analizie relacji rówieśniczych, co jest pochodną ograniczeń, które niesie ze sobą metoda socjometryczna. Proste porównywanie pozycji socjometrycznej uczniów niepełnosprawnych w formach integracyjnych i segregacyjnych wydaje się problematyczne, gdyż socjometria była pomyślana do badania struktury grup, a nie pozycji członków tych grup. Tym niemniej zdarzają się i takie porównania. Zofia Palak (1993) ustaliła, że uczniowie niewidomi uczęszczający do klas ogólnodostępnych częściej zajmują niekorzystne pozycje socjometryczne w klasie niż ich koledzy ze szkół specjalnych. Do podobnych wniosków prowadzą badania na uczniach z niepełnosprawnością intelektualną (Ferencz-Stager, Young, 1981). Wyniki te wspierają badania subiektywnie odczuwanej satysfakcji z relacji z innymi w szkole. W badaniach Sławomiry Sadowskiej (2006) ustalono, że ogólna satysfakcja ze stosunków interpersonalnych uczniów szkół specjalnych była wyższa niż ich niepełnosprawnych rówieśników ze szkół ogólnodostępnych. Nie wykryto różnic między uczniami klas integracyjnych i dwóch pozostałych form.

Badania porównujące emocjonalne nastawienie uczniów niepełnosprawnych do szkoły przynoszą wyniki częściowo rozbieżne, co jest prawdopodobnie spowodowane dużym zróżnicowaniem używanych narzędzi badawczych. Z badań Ursa Habberlina i zespołu (1991), w których wykorzystywano ten sam kwestionariusz, który stosowany był w naszych badaniach, nie wyłonił się jednoznaczny obraz zależności. Porównanie wyników uczniów kształconych w szkołach specjalnych, zwykłych klasach ze specjalną pomocą i klasach bez takiej pomocy, nie wykazało istnienia statystycznie istotnych różnic w emocjonalnym nastawieniu do szkoły. Jednak po redukcji próby ujawniła się przewaga szkół specjalnych, których uczniowie najlepiej czuli się w szkole. Zbieżne rezultaty uzyskano także w polskich badaniach prowadzonych za pomocą tego samego kwestionariusza. Ustalono w nich, że emocjonalne nastawienie do szkoły uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest wyższe w szkołach specjalnych niż w integracyjnych (Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010). Nie wykryto za to różnic między niepełnosprawnymi uczniami klas ogólnodostępnych i dwóch pozostałych form organizacji kształcenia. W badaniach Hartmuta Willanada (1999) zebrano jednak dane przemawiające raczej na korzyść niesegregacyjnych form kształcenia. Ankietowani uczniowie klas specjalnych o wiele częściej deklarowali, że nudzą się na lekcjach niż ich rówieśnicy z klas integracyjnych. Szczególnie znaczące były jednak deklaracje badanych co do chęci zmiany szkoły –

taką deklarację złożyło aż 44% uczniów szkół specjalnych i tylko 14% uczniów klas integracyjnych. W polskich badaniach Sławomiry Sadowskiej (2006) zadowolenie uczniów z lekką niepełnosprawnością ze szkoły oceniano wielowymiarowo. Globalny wskaźnik satysfakcji ze szkoły uczniów klas integracyjnych był istotnie wyższy, niż uczniów klas ogólnodostępnych i szkół specjalnych.

Metaanaliza 38 badań porównujących obraz siebie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie nie wykazała wyraźnych różnic między uczniami kształconymi w formach mniej i bardziej segregacyjnych (Elbaum, 2002). Uwaga ta dotyczy zarówno ogólnego obrazu siebie, jak i jego elementów składowych, np. akademicki i społeczny obraz siebie (*academic self-concept* i *social self-concept*) (Elbaum, 2002). Warto podkreślić, że prawidłowość ta jest niezależna od narzędzi pomiaru stosowanych w poszczególnych badaniach, a także wieku badanych. Zarówno badania prowadzone w Szwajcarii (Haeblerlin i in., 1991), jak i w Polsce (Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010) nie potwierdzają jednak prawidłowości wykrytej przez Batyę Elbaum. W badaniach Ursy Haeblerlina i współpracowników (1991, s. 224) ustalono, że samoocena zdolności szkolnych uczniów z trudnościami w uczeniu się w klasach specjalnych jest istotnie wyższa niż uczniów z tym samym typem specjalnych potrzeb edukacyjnych w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych. W polskich badaniach prowadzonych na uczniach z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykryto analogiczne różnice między dziećmi uczęszczającymi do szkół specjalnych i integracyjnych (Szumski, Firkowska-Mankiewicz 2010). Jednak uczniowie klas ogólnodostępnych nie różnili się pod względem nasilenia tej cechy od swoich rówieśników z klas specjalnych i integracyjnych. Częściowo odmienne rezultaty niż uzyskane przez Batyę Elbaum przyniosły także późniejsze badania Whitley (2008), gdy wykazano, że społeczny obraz siebie uczniów w formach włączających jest istotnie niższy, niż w formach segregacyjnych.

Porównania uczniów ze względu na płeć

Na gruncie dynamicznie rozwijającej się pedagogiki rodzaju powstaje coraz więcej badań nad odmiennymi wzorami funkcjonowania psychospołecznego dziewcząt i chłopców oraz zróżnicowania uwarunkowań ich adaptacji szkolnej. W przeprowadzonej pod koniec lat 90. XX wieku metaanalizie, obejmującej ponad 200 pojedynczych badań stwierdzono, że mężczyźni mają wyższą samoocenę niż kobiety. Jednak wykryta siła efektu była słaba (Kling i inni, 1999). Co więcej, istotnych różnic w poziomie samooceny nie wykryto w metaanalizie badań prowadzonych na dzieciach przed jedenastym rokiem życia (Kling i in., 1999). Różnice takie ujawniły się dopiero w grupie dzieci między 11 a 14 rokiem życia, a najsilniejsze były wśród piętnasto-osiemnastolatków. Warto jednak zwrócić uwagę, że przedmiotem omawianej analizy była ogólna samoocena, nie zaś samoocena zdolności akademickich. Prowadzone później badanie wykazało, że zarówno ogólny, jak i akademicki obraz siebie chłopców jest lepszy niż dziewcząt (Hergovich, Sirsch, Felinger, 2004). Przeprowadzona przez Hergovich i współpracowników analiza regresji dostarczyła dowodów wspierających popularną tezę, że na kształtowanie się obrazu siebie dziewczynki duży wpływ mają rodzice i nauczyciele. Efektu tego nie wykryto w przypadku chłopców (tamże). Także w badaniach prowadzonych na uczniach z trudnościami w uczeniu się, uczęszczających do szkoły podstawowej zaobserwowano istotne różnice

w samoocenie chłopców i dziewcząt (Beltempo, Achille, 1990). Zgodnie z oczekiwaniami samoocena chłopców była wyższa niż dziewcząt.

Dotychczas prowadzone badania wskazują na odmienne uwarunkowania statusu chłopców i dziewcząt w klasach szkolnych. Status socjometryczny dziewczynki jest istotnie dodatnio związany z ich osiągnięciami szkolnymi, podczas gdy u chłopców nie stwierdza się takiej zależności (Kistner, Gatlin, 1989; La Greca, Stone, 1989; Bakker i in., 2007). Co więcej, ta charakterystyczna różnica występuje zarówno w grupie uczniów w normie intelektualnej, jak i niepełnosprawnych intelektualnie (Bakker i in., 2007). Autorzy uważają, że obserwowane różnice są wynikiem kulturowo uwarunkowanych różnic w oczekiwaniach adresowanych do chłopców i do dziewcząt. Wyniki nowych badań zdają się wspierać tę tezę. Elkins i współpracownicy (2011) zauważyli, że dziewczynki z ADHD są zdecydowanie mniej popularne i częściej stają się ofiarami *bullyingu* niż ich rówieśnice bez tego zaburzenia. W grupie chłopców nie zaobserwowano analogicznej zależności. Wiele przemawia za tym, że oczekiwania stawiane dziewczynkom są bardziej sztywne niż oczekiwania stawiane ich rówieśnikom. Wszelkie odstępstwa od społecznie wyznaczonych norm ze strony dziewcząt są gorzej tolerowane, zarówno przez dorosłych, jak przez rówieśników.

W badaniach Sadowskiej (2006, s. 182) dotyczących satysfakcji ze szkoły nie stwierdzono różnic między dziewczynkami i chłopcami, ani w grupie uczniów sprawnych, ani z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Poza tym nie wykryto różnic w nasileniu tej cechy u dziewcząt i chłopców z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na poziomie szkoły podstawowej (Sadowska, 2006, s. 190). Jest to wynik sprzeczny z opisanymi przez nas wcześniej przesłankami teoretycznymi, w myśl których szkoła podstawowa jest lepiej dopasowana do cech dziewcząt, a zatem powinny się one w niej lepiej czuć niż chłopcy. Potrzebne są dalsze badania weryfikujące tę tezę.

Na podstawie dotychczasowych studiów oczekiwaliśmy więc wyższego poziomu psychospołecznego zintegrowania wśród uczniów pełnosprawnych niż niepełnosprawnych, a nasza druga hipoteza – również wyprowadzona z wcześniejszych studiów (Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010) – zakładała istnienie różnic warunkowanych formą kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. Spodziewaliśmy się najwyższego poziomu zintegrowania wśród uczniów szkół specjalnych, najniższego zaś masowych. Oczekiwaliśmy też – co znalazło odzwierciedlenie w trzeciej hipotezie – wyższego poziomu emocjonalnego zintegrowania dziewczynki niż chłopców, nie oczekując jednocześnie różnic międzypłciowych ani na poziomie integracji społecznej, ani akademickiego obrazu siebie.

Metoda

Uczestnicy – dobór próby i źródła danych

Dane wykorzystane do analiz prezentowanych niżej pochodzą z dwóch źródeł: badania własnego zrealizowanego na licznej próbie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim ($N=859$) oraz reanalizie rezultatów badania przeprowadzonego na reprezentatywnej próbie uczniów szkół podstawowych zrealizowanego

przez Zespół Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK) Instytutu Badań Edukacyjnych.

Uczniów do pierwszego badania dobrano korzystając z ogólnopolskiej bazy danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO), weryfikując w poszczególnych placówkach zgodność danych z bazy ze stanem faktycznym poprzez rozmowy z dyrektorami. Ponieważ opisany niżej kwestionariusz jest przeznaczony do badania poziomu integracji uczniów w trzech formach organizacji kształcenia (szkołach specjalnych, klasach integracyjnych i ogólnodostępnych), badaniami objęto uczniów ze wszystkich tych form: specjalnych ($n=309$, 36%), integracyjnych ($n=294$, 34%) i masowych ($n=256$, 30%). W całej populacji znalazł się podobny odsetek chłopców i dziewcząt – odpowiednio 57% ($n=491$) i 43% ($n=368$). Badanie było finansowane z grantu MNiSW 1566/H03/2007/32. Badania przeprowadzili uprzednio przeszkoleni ankieterzy firmy Millward Brown SMG/KRC.

Drugim źródłem danych – tym razem na temat uczniów w normie intelektualnej – są wyniki badania zespołu Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia w Instytucie Badań Edukacyjnych. Badanie prowadzone jest od 2010 roku w 176 szkołach podstawowych w całym kraju. Badaniem objęto 306 oddziałów klasowych i 5572 uczniów, którzy jesienią 2010 roku rozpoczęli naukę w III klasie. W badaniu tym pełne dane z wykorzystania opisanego niżej kwestionariusza KIU zebrano od 5542 uczniów¹.

Wiek badanych z niepełnosprawnością intelektualną i uczniów z badania SUEK różni się o niemal rok. Sprawia to, że poza samą niepełnosprawnością, nieznacznie inną procedurą (w badaniu SUEK uczniowie czytali pozycje kwestionariusza sami), również i ten czynnik może wpływać na uzyskiwane rezultaty. Fakt, że uczniowie klas IV (badani niepełnosprawni intelektualnie) weszli w etap nauczania przedmiotowego może – choć nie musi – odbijać się na ich integracji, sprawiając, że przy dokonywaniu porównań należy mieć ten fakt na względzie.

Narzędzie

W badaniu wykorzystano Kwestionariusz Integracji Uczniów (KIU), polską adaptację Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4–6 przygotowaną przez pierwszego z autorów.

Kwestionariusz do Badania Wymiarów Integracji Uczniów (Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4–6) został opublikowany w 1989 roku. Jego autorami jest grupa szwajcarskich badaczy związanych z Uniwersytetem we Fryburgu, kierowana przez Ursula Haeblerina.

Adaptacja kwestionariusza dokonana została zgodnie z zaleceniami zawartymi w literaturze przedmiotu (Drwal, 1995; Hornowska, Paluchowski, 2004), tj. z uwzględnieniem analizy konstruktywnej teoretycznych, procedurę *translation i back translation*, badania pilotażowego oraz badania właściwego.

W pierwszym etapie treść kwestionariusza poddano retranslacji, czyli „tłumaczeniu wstak”, co uznawane jest dzisiaj za wymóg standardowy podczas adaptacji kwestionariuszy psychologicznych (Drwal, 1995, s. 17). Niezależne tłumaczenia przeprowadziły dwie osoby: polska germanistka oraz niemiecki polonista. Ponowne tłumaczenie na język niemiecki było jednak mało zgodne z oryginałem. W tej sytuacji powołano zespół sędziów kompetentnych, w skład którego weszli nauczyciele uczniów szkół specjalnych

i integracyjnych, doradcy metodyczni oraz naukowcy zajmujący się tą problematyką. W wyniku prac ekspertów ustalono ostateczną wersję pozycji kwestionariusza.

Narzędziu nadano postać graficzną zgodną z oryginałem. Zachowano zatem 45 pozycji, a obok każdej z nich umieszczono 4-stopniową skalę, na której badany ma zaznaczyć, na ile treść pozycji odpowiada jego sytuacji w szkole. Zachowano także dwa zadania wstępne służące nauczaniu badanego zasad wypełniania kwestionariusza oraz ocenie czy badany rozumie zasady udzielania odpowiedzi.

Kwestionariusz mierzy funkcjonowanie ucznia wyrażone w trzech skalach: integracji emocjonalnej (ogólnego emocjonalnego stosunku do szkoły; przykładowe pozycje: „lubię chodzić do szkoły”, „w szkole jest ciekawie”, „po feriach cieszę się, że wracam do szkoły”), integracji społecznej (relacji z innymi uczniami; przykładowe pozycje: „bardzo chętnie przebywam z kolegami i koleżankami ze szkoły”, „w klasie mam bardzo wielu przyjaciół”, „moje koleżanki i koledzy z klasy zawsze chętnie mi pomagają”) oraz integracji motywacyjnej (mierzącej w znacznej mierze akademicki obraz siebie; przykładowe pozycje: „kiedy nauczyciel tłumaczy nową lekcję, od razu wszystko rozumiem”, „potrafię rozwiązać nawet bardzo trudne zadania”, „szybko się uczę”). Rzetelność wszystkich skal kwestionariusza była bardzo wysoka w przypadku każdej ze skal w obu grupach (integracja emocjonalna: uczniowie niepełnosprawni intelektualnie $\alpha=0,85$, uczniowie sprawni $\alpha=0,93$; integracja społeczna: uczniowie niepełnosprawni intelektualnie $\alpha=0,78$, uczniowie sprawni $\alpha=0,85$, integracja motywacyjna: uczniowie niepełnosprawni intelektualnie $\alpha=0,79$, uczniowie sprawni $\alpha=0,87$).

Prezentacja wyników

Struktura prezentacji rezultatów badania oddaje kluczowe punkty narracji przedstawionej we wprowadzeniu. Zawarliśmy w niej kolejno: porównanie poziomu integracji uczniów pełnosprawnych i uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, zestawienie poziomu integracji w zależności od form kształcenia uczniów niepełnosprawnych (uczących się w szkołach masowych, integracyjnych i specjalnych), aby wreszcie uwzględnić w naszych dociekaniach możliwą różnicującą rolę płci dla odzyskanej przez uczniów integracji.

Poziom integracji uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych intelektualnie

Kluczowe pytanie badawcze naszych analiz, to porównanie poziomu integracji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie ze zintegrowaniem uczniów w intelektualnej normie (tabela 1).

W każdym przypadku różnice są statystycznie istotne – co nie dziwi, zważywszy na ogromną próbę. W związku z „przemocowaniem” badania za sprawą licznej zbadaanej grupy, więcej informacji na temat wielkości różnic płynie z porównania wskaźników siły efektu, zamieszczonych w dwóch ostatnich wierszach tabeli 1. W przypadku integracji motywacyjnej obserwowana różnica jest znaczna (wielkość efektu wyrażona w jednostkach d Cohena równa $d=0,80$), w dwóch zaś pozostałych przypadkach umiarkowana, lecz warta odnotowania. Potwierdza się więc nasza pierwsza hipoteza, spójna z ustaleniami badaczy zachodnich (np.: Chapman, 1988a) – uczniowie niepełnosprawni intelektualnie cechują się wyraźnie słabszą integracją ze szkołą niż ich pełnosprawni koledzy.

Tabela 1. Różnice między uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie i w normie intelektualnej w zakresie integracji emocjonalnej, społecznej i motywacyjnej

	Integracja emocjonalna <i>M (SD)</i>	Integracja społeczna <i>M (SD)</i>	Integracja motywacyjna <i>M (SD)</i>
Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie (<i>N</i> =859)	39,37 (10,46)	43,74 (8,55)	38,85 (8,89)
Uczniowie w normie intelektualnej (<i>N</i> =5450)	45,21 (11,22)	49,54 (7,70)	45,72 (8,51)
ANOVA	$F(1,6307)=205^{***}$	$F(1,6307)=408,23^{***}$	$F(1,6307)=477,92^{***}$
Siła efektu			
η^2	0,03	0,06	0,07
<i>d</i> Cohena (95% PU)	0,53 (0,45–0,60)	0,74 (0,67–0,82)	0,80 (0,73–0,88)

*** $p < 0,0001$

Skale kwestionariusza KIU były ze sobą istotnie, choć niezbyt silnie skorelowane. Istnienie różnic między uczniami pełno- i niepełnosprawnymi w nasileniu trzech badanych wymiarów może oznaczać istnienie innego wzoru zależności pomiędzy skalami KIU. Interesujące wydawało się sprawdzenie charakteru związków występujących między skalami integracji emocjonalnej i społecznej (o zbliżonej strukturze treściowej) ze skalą integracji motywacyjnej – w większej mierze odnoszącej się do sfery samooceny jako ucznia i akademickiego obrazu siebie (tabela 2).

Tabela 2. Korelacje między skalami integracji emocjonalnej, społecznej i motywacyjnej w grupach uczniów niepełnosprawnych intelektualnie i w normie intelektualnej

	Integracja emocjonalna	Integracja społeczna	Integracja motywacyjna
Integracja emocjonalna	1	0,39***	0,40***
Integracja społeczna	0,46***	1	0,32***
Integracja motywacyjna	0,41***	0,53***	1
Istotność różnic między korelacjami			
Emocjonalna-społeczna	$z = -2,31^*$		
Społeczna-motywacyjna	$z = -0,33$		
Emocjonalna-motywacyjna	$z = -7,03^{***}$		

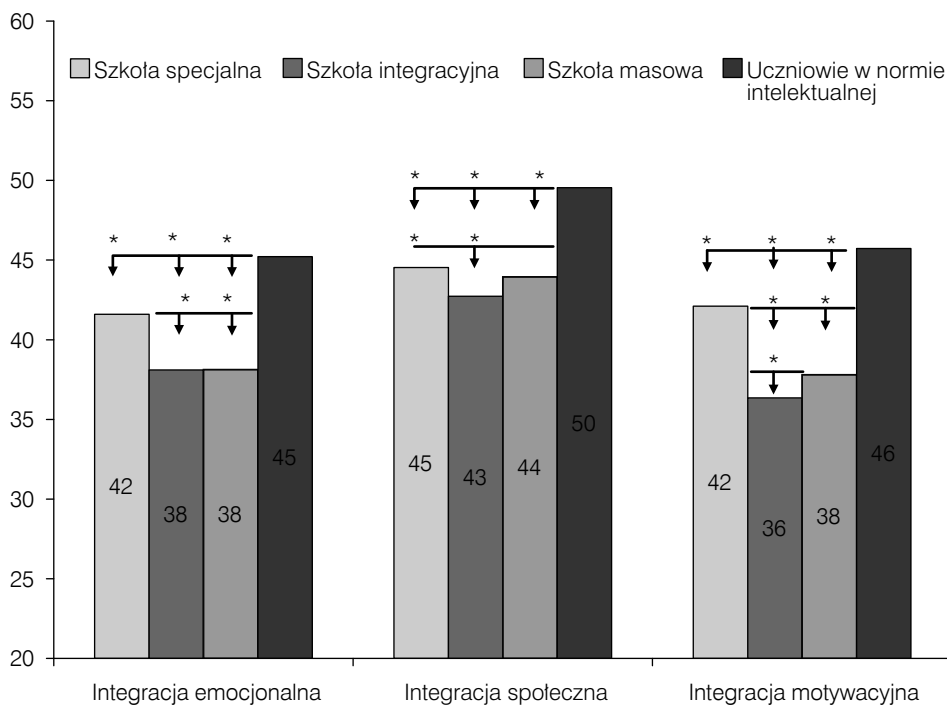
* $p < 0,05$; *** $p < 0,0001$. Nad przekątną korelacje dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, pod przekątną dla uczniów w normie intelektualnej

W każdym przypadku korelacje są statystycznie istotne i umiarkowane. Ich siła jest nieco większa w przypadku uczniów w normie intelektualnej, co jednak może wynikać z powodów pomiarowych, w przypadku uczniów sprawnych rzetelność skal była bowiem wyższa. W sposób szczególny zwraca uwagę fakt, iż relacje pomiędzy integracją społeczną a motywacyjną (akademickim obrazem siebie) w przypadku uczniów w normie intelektualnej są znacznie silniejsze ($r = 0,53$) niż w przypadku uczniów niepełnosprawnych intelektualnie ($r = 0,32$). Nawet gdyby zastosować poprawkę na nierzetelność skal oba współczynniki wciąż różniłyby się istotnie ($z = -7,97$), dając wartość $r = 0,41$ dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie i $r = 0,62$ dla ich pełnosprawnych kolegów. Rezultat ten jest interesujący i wymaga dalszych badań, może bowiem wskazywać na inne źródła formowania się przekonań o byciu dobrym lub słabym uczniem (w znacznej części to bowiem mierzy skala

integracji motywacyjnej). Opisywanie siebie jako dobrego ucznia silniej wiązało się więc z postrzeganą jakością relacji z kolegami w klasie w przypadku uczniów pełnosprawnych niż niepełnosprawnych.

Integracja a forma kształcenia uczniów niepełnosprawnych

Fakt uczęszczania uczniów niepełnosprawnych do szkół specjalnych, integracyjnych i masowych daje unikalną możliwość konfrontacji poziomu ich integracji zarówno między formami kształcenia, jak również zestawienie każdej z nich z rezultatami uczniów w normie intelektualnej nauczanych w szkołach masowych. Wcześniejsze ustalenia (Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010) wskazywały na lepszą integrację uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w szkołach specjalnych niż integracyjnych i masowych – takich zależności oczekiwaliśmy też formułując naszą drugą hipotezę (rys. 1).

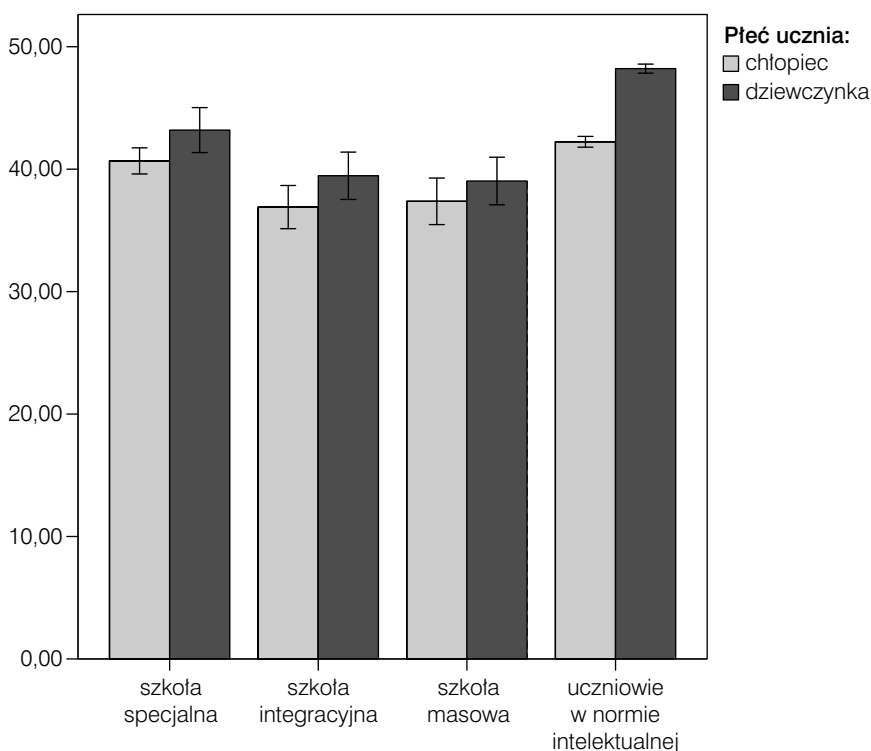


Rys. 1. Średnie (i istotne różnice między grupami) dla wyników w zakresie integracji emocjonalnej, społecznej i motywacyjnej uzyskanych przez uczniów niepełnosprawnych intelektualnie uczących się w szkołach specjalnych, integracyjnych i masowych oraz uczniów w normie intelektualnej. Minimalna możliwa wartość w każdym przypadku to 15. Strzałkami i gwiazdkami oznaczono istotne różnice międzygrupowe

W przypadku integracji emocjonalnej test *post hoc* (Duncana) wykazał statystycznie istotne różnice między badanymi grupami. Uczniowie w normie intelektualnej

uzyskiwali wyższe wyniki niż uczniowie niepełnosprawni intelektualnie (niezależnie od formy kształcenia), zaś wśród tych ostatnich, uczniowie szkół specjalnych osiągnęli wyższe rezultaty niż uczniowie szkół integracyjnych i masowych. Uczniowie szkół integracyjnych okazali się słabiej zintegrowani społecznie niż uczniowie szkół masowych i specjalnych, ci zaś uzyskiwali niższe wyniki niż uczniowie w normie intelektualnej. W przypadku integracji motywacyjnej wszystkie grupy różniły się od siebie w sposób istotny, najniższe rezultaty uzyskiwali uczniowie szkół integracyjnych, wyższe – uczniowie szkół masowych, specjalnych oraz uczniowie w normie intelektualnej.

Ostatnim krokiem naszych analiz było sprawdzenie ewentualnych różnic międzypłciowych w zakresie trzech analizowanych rodzajów integracji. Kwestia ta wydawała się ważna do sprawdzenia, chociażby ze względu na znaczną liczebną przewagę chłopców niepełnosprawnych intelektualnie i ich naturalną nadreprezentację – szczególnie w szkołach specjalnych (GUS, 2012). Wielokrotna analiza wariancji (MANOVA) w schemacie 4 x 2 (typ szkoły x płeć) pokazała istnienie statystycznie istotnych efektów jedynie w przypadku integracji emocjonalnej, zgodnie z zakładaną hipotezą. Porównanie to zawiera rysunek 2, na którym oprócz średnich uzyskanych przez chłopców i dziewczęta z różnych typów szkół umieszczono także 95% przedziały ufności pozwalające zorientować się, które wartości różnią się od siebie w sposób statystycznie istotny.



Rys. 2. Średnie (i 95% przedziały ufności) wyników w zakresie integracji emocjonalnej uzyskanych przez chłopców i dziewczynki niepełnosprawne intelektualnie uczących się w szkołach specjalnych, integracyjnych i masowych oraz chłopców i dziewczynki w normie intelektualnej

Choć statystycznie istotne różnice między chłopcami i dziewczętami odnotowaliśmy jedynie wśród niepełnosprawnych intelektualnie uczniów szkół specjalnych oraz uczniów w normie intelektualnej, to widoczna tendencja jest taka sama niezależnie od badanej grupy – w każdym przypadku dziewczynki cechują się wyższym poziomem emocjonalnego zintegrowania niż chłopcy, co potwierdza naszą hipotezę. Wynik ten jest interesujący, skłania do sięgnięcia w wyjaśnianiu po teorii wtórnej socjalizacji specyficznej płciowo (Chomczyńska-Rubacha, red., 2007). Interesujące są nie tylko międzypłciowe różnice obserwowane w obrębie szkół, ale także brak takich różnic między szkołami, gdy analizujemy poziom integracji emocjonalnej chłopców. Zwrócenie uwagi na poziom zintegrowania szczególnie wśród niepełnosprawnych intelektualnie chłopców jest istotne ze względu na ich liczbową dominację – szczególnie w szkołach specjalnych. Jak łatwo zauważyć analizując dane zawarte na rysunku 2, poziom integracji emocjonalnej chłopców ze szkół specjalnych (niepełnosprawnych intelektualnie) i ich sprawnych kolegów nie różni się od siebie. Zarówno niepełnosprawni intelektualnie chłopcy uczęszczający do szkół specjalnych, jak też ich sprawni intelektualnie rówieśnicy ze szkół masowych są też znacznie lepiej emocjonalnie zintegrowani z kolegami i szkołą niż upośledzeni umysłowo uczniowie szkół integracyjnych i masowych. Może to oznaczać – choć niewykluczone są rzecz jasna hipotezy alternatywne – że ograniczone możliwości dokonywania porównań społecznych obecne w szkołach specjalnych (z wyłączeniem uczniów niepełnosprawnych) lub masowych (ze zdecydowaną większością uczniów w normie intelektualnej – będących punktem odniesienia dla badanych uczniów sprawnych) powoduje taki wzór rezultatów.

Dyskusja

Trawestując głośną myśl twórcy Summerhill, wedle której o jakości edukacji nie tyle mówią wyniki w nauce, ile uśmiechy na twarzach dzieci, moglibyśmy podsumować nasze ustalenia lapidarnym stwierdzeniem, że uśmiechy te zapewne rzadziej goszczą na twarzach uczniów niepełnosprawnych intelektualnie niż ich sprawnych rówieśników. I choć sąd ten odnalazłby uzasadnienie w wynikach naszych badań, jego kategoryczność zniechęca, a teoretyczna i praktyczna waga naszych ustaleń skłania do mniej ideologicznych interpretacji.

Przystępując do badań przedstawionych w tym artykule oczekiwaliśmy – a oczekiwanie to płynęło z przeglądu bogatej tradycji badawczej krajów zachodnich i dyskursów wokół włączania – że poziom psychospołecznego funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych intelektualnie będzie gorszy niż ich sprawnych rówieśników (Freeman, Alkin, 2000; Kuhne, Wiener, 2000). Ta hipoteza znalazła potwierdzenie w naszym studium. Każdorazowo, a więc zarówno w odniesieniu do integracji emocjonalnej, jak też społecznej i motywacyjnej obserwowaliśmy statystycznie istotne różnice rezultatów, za każdym razem na niekorzyść uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. Prymat statystycznej istotności może jednak czasem prowadzić do wniosków przedwczesnych, nazbyt kategorycznych i o niewielkim uzasadnieniu. Faktycznie, mamy solidne podstawy, aby zrezygnować z hipotezy zerowej, jakoby uczniowie niepełnosprawni i pełnosprawni nie różnili się poziomem trzech badanych rodzajów integracji. Jednak masywna, niespotykana jak na polskie warunki próba – tak w od-

niesieniu do uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, jak i sprawnych – sprawia, że nawet najmniejsza różnica błyskawicznie uzyskuje status statystycznie istotnej.

Odnotowując potwierdzenie naszej pierwszej hipotezy i spójność wzoru relacji w Polsce i na świecie, musimy postawić pytanie idące krok dalej – czy różnice, które obserwujemy są na tyle duże, aby miały znaczenie praktyczne i mówiły o czymś więcej niż o prawidłowości, możliwej do wykrycia na wielkich próbach, lecz niewiele mówiącej o pojedynczym uczniu? Porównanie siły różnic, wyrażone standaryzowanymi miarami efektu – typowym dla analizy wariancji współczynnikiem η^2 i łatwiejszą w interpretacjach, właściwą metaanalizie miarą d Cohena, pokazuje obraz nieco bardziej zróżnicowany. Okazuje się bowiem, że wielkość różnic między dwiema grupami uczniów (pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi) jest mocno zróżnicowana w zależności od analizowanego wymiaru. W przypadku integracji emocjonalnej, a więc ogólnego pozytywnego nastawienia do szkoły i nauki, „lubienia” uczenia się i przebywania w szkole (Sadowska, 2006) różnice między uczniami sprawnymi i niepełnosprawnymi są najmniejsze. Nieco ponad pół odchylenia standardowego różniące te dwie grupy świadczy co najwyżej o przeciętnej sile efektu. Wyrażając się nieco bardziej obrazowo i precyzyjnie – gdybyśmy wyobrazili sobie rozkład rezultatów w zakresie emocjonalnej integracji wśród uczniów niepełnosprawnych intelektualnie i analogiczny rozkład wśród ich sprawnych kolegów, okazałoby się, że obie te krzywe w znacznej mierze się pokrywają. Przeciętnie zintegrowany emocjonalnie ze szkołą uczeń w normie intelektualnej miałby wprawdzie wyższy poziom tejże integracji niż 69% uczniów niepełnosprawnych (ale i przy braku różnic miałby wynik wyższy niż 50% uczniów niepełnosprawnych, gdyż rozkłady idealnie by się nakładały), ale i przeciętnie zintegrowane dziecko z niepełnosprawnością intelektualną miałoby rezultat wyższy niż 1/3 uczniów sprawnych. Choć więc różnica jest niewątpliwa, nie jest ona wielka. Ryzykując uproszczenie można by rzec, że uczniowie niepełnosprawni intelektualnie również lubią szkołę, bądź mówiąc inaczej – podobnie jak sprawni koledzy jej nie lubią. Forma kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie odgrywała tu jednak swoją, niebagatelną rolę. Choć bowiem niezależnie od tego czy badani uczniowie uczęszczali do szkół specjalnych, masowych czy integracyjnych uzyskiwali niższe rezultaty niż ich sprawni koledzy, to jednak wśród uczniów niepełnosprawnych intelektualnie wyraźne były też różnice między tymi spośród nich, którzy uczęszczając do szkół specjalnych wyraźnie bardziej je lubili, a bardziej sceptycznymi uczniami szkół integracyjnymi i masowych.

Bardziej wyraziste różnice odnotowaliśmy na wymiarach integracji społecznej i motywacyjnej. Tu wielkości efektów były już niebagatelne, bo d w granicach 0,7–0,8 przyjęło się uważać za efekt znaczący (Cohen, 1988). Szczególnie wyraźne różnice te widać na wymiarze integracji motywacyjnej – w istocie będącej kategorią akademickiego obrazu siebie. Tu uczniowie niepełnosprawni intelektualnie uzyskiwali wyraźnie niższe rezultaty niż ich sprawni koledzy. Można by więc rzec, że ich autopercepcja jest adekwatna, gdyż w porównaniu ze sprawnymi intelektualnie kolegami uznają siebie za obdarzonych mniejszą sprawnością uczenia się i radzenia sobie ze szkolnymi przedmiotami; wiedzą też, że więcej szkolnych zadań sprawia im problemy. Z drugiej jednak strony ten akurat wymiar, a więc konstruowanie obrazu siebie jako ucznia, pozostaje w szczególnym związku ze społecznym kontekstem uczenia się, w naszym studium operacjonalizowanym jako różne formy kształcenia. Wiele badań (Elbaum, Vaughn, 2001) pokazuje, że obraz siebie w ogóle, zaś

akademicki obraz siebie w szczególności konstruowany jest w procesie porównań społecznych, głównie za sprawą efektu rówieśników (Wilkinson i in., 2000), do tej pory badanego przede wszystkim w odniesieniu do osiągnięć i znaczenia społecznego składu klasy (Dolata, 2008). Badania Herberta Marsha (1987) nad „efektem dużej ryby w małym stawie” wskazują, że zdolni uczniowie cechują się przeciętnie wyższym obrazem swojego akademickiego obrazu siebie, ale jedynie wówczas, kiedy nie znajdują się w klasie złożonej z samych uczniów o wysokich zdolnościach, wtedy bowiem społeczne porównania wyraźnie pogarszają ich autopercepcję. Marsh i jego współpracownicy oczekują podobnego efektu wśród uczniów niepełnosprawnych – sądzą, że poprzez silniejsze i bardziej kontrastujące porównania, wyraźniejsze będzie pogarszanie się autopercepcji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w klasach integracyjnych i masowych.

Nasze studium tego typu rozumowanie wspiera – różnice pomiędzy uczniami szkół specjalnych a integracyjnych i masowych wskazują, że ci pierwsi oceniają swoje możliwości wyżej. Jednak dwie kwestie warte są w tym miejscu podniesienia. Po pierwsze, zauważamy także wyższy poziom akademickiego obrazu siebie wśród niepełnosprawnych intelektualnie uczniów szkół masowych niż uczniów szkół integracyjnych. Ten wynik nie daje się już łatwo wyjaśnić na gruncie koncepcji Marsha, jest natomiast możliwy do interpretacji zgodnie z ideologią zwolenników edukacji włączającej. Według nich pełne włączenie (a na takie jest większa szansa w szkołach masowych) związane jest także z wyższym poziomem ogólnego dobrostanu, wyników szkolnych i ogólnie lepszym funkcjonowaniem (Ryndak, Alper, 2003). Jednak ta myśl w świetle naszych badań wydaje się przedwczesna (wszak uczniowie ze szkół specjalnych cechowali się znacznie wyższym poziomem motywacyjnej integracji niż ich rówieśnicy z form niesegregacyjnych). Można by również sądzić, że uzyskane różnice mają przynajmniej w części artefaktualny charakter i wynikają nie tyle ze zróżnicowania form kształcenia ile ich, tu niekontrolowanych, korelatów – różnego statusu społeczno-ekonomicznego, aspiracji rodzicielskich, osiągnięć szkolnych, postaw nauczycieli czy klimatu klasy (por. Szumski, Karwowski, 2012). Nie wydaje się to jednak zagrożenie realne, bo czynniki te wprawdzie mocno odróżniają uczniów szkół specjalnych od ich kolegów z form niesegregacyjnych, ale już nie uczniów szkół masowych od integracyjnych (Szumski, 2011) – zapewne więc nie one stoją za uzyskanymi różnicami. Nie sposób na podstawie porównawczo-korelacyjnego studium formułować jednoznacznych wniosków o przyczynowym charakterze. Przyszłe badania powinny podjąć te kwestie wykorzystując mocniejsze schematy badawcze.

Niezmiernie istotną kwestią, pozostającą jednak zdecydowanie na marginesie naszych rozważań, są uwarunkowania obrazu siebie wśród uczniów sprawnych, w szczególności zaś poznawczo zajmujące jest pytanie, czy w tej grupie mechanizm kształtowania się autopercepcji jest taki sam, a więc czy identyczną rolę odgrywają społeczne porównania. Brak podstaw, by sądzić, że jest inaczej, a jeśli przyjmiemy tezę o uniwersalnym znaczeniu porównań dla kształtowania się akademickiego obrazu siebie, intrygująca jest kwestia znaczenia obecności w szkole uczniów niepełnosprawnych dla obrazu siebie ich pełnosprawnych kolegów. W naszym studium interesował nas problem odwrotny – to, na ile obraz siebie uczniów niepełnosprawnych „pogarsza się” wskutek porównań ze sprawnymi rówieśnikami. Przyszłe studia powinny jednak podjąć – najlepiej na poziomie reprezentatywnym – również problem odwrotny.

Ostatnim problemem podjętym i eksplorowanym w naszym studium – z konieczności pobieżnie – były różnice międzypłciowe w psychospołecznym funkcjonowaniu uczniów. Na podstawie polskich i światowych badań realizowanych głównie na uczniach w intelektualnej normie, oczekiwaliśmy lepszego przystosowania emocjonalnego dziewczynek niż chłopców, nie mieliśmy natomiast wystarczających argumentów, aby spodziewać się różnic w zakresie integracji społecznej i akademickiego obrazu siebie. Wyniki potwierdziły nasze oczekiwania wskazując, że badane dziewczynki lepiej od chłopców czuły się w szkole. Z jednej więc strony można by skonstatować, że efekt lepszego emocjonalnego funkcjonowania dziewczynek jest w znacznej mierze uniwersalny. Za wcześnie jednak na takie stwierdzenia, bo opisowe studium nie jest w stanie w pełni oświetlić możliwych mechanizmów tego stanu rzeczy i jego uwarunkowań. Niewykluczone, że za podobnym rezultatem stoją inne zjawiska, które dopiero czekają na swój opis. Intrygującym ustaleniem jest też obserwacja, że lepsze przystosowanie emocjonalne do szkoły uczniów sprawnych niż niepełnosprawnych ma miejsce wyłącznie wśród dziewczynek – chłopcy cechują się identycznym poziomem emocjonalnej sympatii do szkoły, bez względu na to, czy są w intelektualnej normie czy też mają orzeczenia o intelektualnej niepełnosprawności. Ten wątek naszych badań wymaga dalszych studiów, w których poza prostym porównaniem miar przystosowania, analizowane będą również możliwe różnice w zakresie osiągnięć szkolnych uczniów oraz bardziej subtelne charakterystyki ich funkcjonowania.

Przypisy

¹ Romanowi Dolacie i całemu zespołowi Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia IBE dziękujemy za udostępnienie danych. Badanie szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia jest realizowane w ramach projektu systemowego Badanie Jakości i Efektywności Edukacji oraz Instytucjonalizacja Zaplecza Badawczego, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Literatura

- Bakker J. T. A., Denessen E., Bosman A. N. T., Krijger E.-M., Bouts L. (2007): *Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes*. „Learning Disability Quarterly”, 30
- Beltempo J., Achille P. A. (1990): *The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities*. „Child Study Journal”, 20
- Bless G. (2007): *Zur Wirksamkeit der Integration*. Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien
- Boersma F. J., Chapman J. W., Battle J. (1979): *Academic self-concept change in special education students: some suggestions for interpreting self-concept scores*. „Journal of Special Education”, 13
- Booth T., Ainscow M. (2003): *Index für Inklusion*. Martin Luter-Universität, Halle-Wittenberg
- Brown M. R., Higgins K., Pierce T., Hong, E., Thoma C. (2003): *Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race*. „Learning Disability Quarterly”, 26
- Broverman I. K., Vogel S. R., Broverman D. M., Clarkson F. E., Rosenkrantz P. S. (1972): *Sex role stereotypes: A current appraisal*. „Journal of Social Issues”, 28
- Cambra C., Silvestre N. (2003): *Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept*. „European Journal of Special Needs Education”, 18
- Chapman J. W., Cullen J. L., Boersma F. J., Maguire T. O. (1981): *Affective variables and school achievement: a study of possible causal influence*. „Canadian Journal of Behavior Science”, 2

- Chapman J. W. (1988a): *Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study*. „Journal of Educational Psychology”, 80
- Chapman J. W. (1988b): *Learning disabled children's self-concepts*. „Review of Educational Research”, 58
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.) (2007): *Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową*. WSHE, Łódź
- Cohen J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ Erlbaum
- Crabtree J., Rutland A. (2001): *Self-evaluation and social comparison among adolescents with learning disabilities*. „Journal of Community and Applied Social Psychology”, 11.
- Crisp R. J., Turner R. J. (2009): *Psychologia społeczna*. PWN, Warszawa
- Cuckle P., Wilson J. (2002): *Social relationships and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools*. „British Journal of Special Education”, 29
- Dai D. Y., Rinn, A. N. (2008): The Big-Fish-Little Pond effect: What do we know and where do we go from here? „Educational Psychology Review”, 2
- Deihl L. M., Vicary J. R., Deike R. C. (1997): *Longitudinal trajectories of self-esteem from early to middle adolescence and related psychosocial variables among rural adolescents*. „Journal of Research on Adolescence”, 7
- Deppe-Wolfinger H. (2004): *Integrationskultur-am Anfang oder am Ende?* W: I. Schnell, A. Sander (red.): *Inklusive Pädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Deptuła M. (1996): *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz
- Dolata R. (2008): *Szkola, segregacje, nierówności*. Wyd. UW, Warszawa
- Drwal R. Ł. (1995): *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Dunn J. (2008): *Przyjaźnie dzieci*. Wyd. UJ, Kraków
- Durrant J. E., Cunningham C. E., Voelker S. (1990): *Academic, social, and general self concepts of behavioral subgroups of learning disabled children*. „Journal of Educational Psychology”, 82
- Elbaum B., Vaughn S. (2001): *School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A Meta-Analysis*. „Elementary School Journal”, 101
- Elbaum B. (2002): *The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements*. „Learning Disabilities Research and Practice”, 17
- Elkins I. J., Malone S., Keyes M., Iacono W. G., McGue M. (2011): *The Impact of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder on preadolescent adjustment may be greater for girls than for boys*. „Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology”, 40
- Elwood J. (2005): *Gender and achievement: what have exams got to do with it?* „Oxford Review of Education”, 31
- Ferencz-Stager S., Young R. D. (1981): *Intergroup contact and social outcomes for mainstreamed RME adolescents*. „American Journal of Mental Deficiency”, 85
- Freeman S., Alkin M. (2000): *Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education setting*. „Remedial and Special Education”, 1
- Frosted P., Pijl S. J. (2007): *Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education*. „European Journal of Special Needs Education”, 22
- Gray J., McLellan R. (2006): *A matter of attitude? Developing a profile of boys' and girls' responses to primary schooling*. „Gender and Education”, 18
- Gurney P. (1988): *Self-Esteem in Children with Special Educational Needs*. Routledge, London
- GUS (2012): *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa
- Haerberlin U., Moser U., Bless G., Klaghofer R. (1989): *Integration in der Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6*. Verlag Paul Haupt, Bern-Stuttgart
- Haerberlin U., Bless G., Moser U., Klaghofer R. (1991): *Die Integration von Lernbehinderten*. Verlag Paul Haupt, Bern-Stuttgart
- Hanko G. (2003): *Towards an inclusive school culture – but what happened to Eliot's 'affective curriculum'*. „British Journal of Special Education”, 3
- Hergovich A., Sirsch U., Felinger M. (2004): *Gender differences in the self-concept of preadolescent children*. „School Psychology International”, 25
- Heward W. L. (2009): *Exceptional children. An Introduction to Special Education*. Pearson Education, New Jersey

- Holfve-Sabel M-A. (2011): *Gender attitudes in school have changed maliny in peer relational factors over a period of 35 years*. „Gender and Education”, 23
- Hornowska E., Paluchowski W. (2004): *Kulturowa adaptacja testów psychologicznych*. W: J. Brzeziński (red.): *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Hornowska E. (2007): *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa
- Janowski A. (1995): *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. WSiP, Warszawa
- Jarvis T., Pell A. (2002): *Changes in primary boys' and girls' attitudes to school and science Turing a two-year science in-service programme*. „The Curriculum Journal”, 13.
- Joyce T. B. J., Yates S. M. (2007): *A Rasch analysis of the academic self-concept questionnaire*. „International Education Journal”, 8
- Karwowski M. (2009): *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Difin, Warszawa
- Kistner J. A., Gatlin D. (1989): *Sociometric differences between learning-disabled and non-handicapped students: Effects of sex and race*. „Journal of Educational Psychology”, 81
- Kling K. C., Shibley Hyde J., Showers C. H., Buswell B. N. (1999): *Gender differences in self-esteem: A meta-analysis*. „Psychological Bulletin”, 125
- Konarzewski K. (1991): *Problemy i schematy*. Żak, Warszawa
- Konarzewski K. (1999): *Nie zawsze zgoda buduje, a niezgoda rujnuje*. „Studia Psychologiczne”, 37
- Koster M., Pijl S. J., Nakken H., Van Houten E. (2010): *Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands*. „International Journal of Disability, Development & Education”, 57
- Kuhne M., Wiener J. (2000): *Stability of social status with and without learning disabilities*. „Learning Disabilities Quarterly”, 23
- La Greca A. M., Stone W. L. (1990): *Learning disabilities status and achievement: confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioral functioning*. „Journal of Learning Disabilities”, 23
- Laws G., Taylor M., Bennie S. Buckley S. (1996): *Classroom behavior, language competence, and the acceptance of children with Down's syndrome by their mainstream peers*. „Down's Syndrome Research and Practice”, 4
- Maccoby E. E. (1990): *Gender and relationships: A developmental account*. „American Psychologist”, 45
- Maciarz A. (1999): *Cel i istota społecznej integracji*. W: A. Maciarz (red.): *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Marsh H. W. (1987): *The big-fish-little-pond effect on academic self-concept*. „Journal of Educational Psychology”, 79
- Marsh H. W. (1990): *A multidimensional hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification*. „Educational Psychology Review”, 2
- Meltzer L., Katzir T., Miller L., Reddy R., Roditi B. (2004): *Academic self perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time*. „Learning Disabilities Research & Practice”, 19
- Messiou K. (2006): *Conversations with children: making sense of marginalization in primary school settings*. „European Journal of Special Needs Education”, 1
- Nakken H., Pijl S., J. (2002): *Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships*. „International Journal of Inclusive Education”, 6
- Palak Z. (1993): *Z badań nad integracyjnym kształceniem dzieci niewidomych*. W: R. Ossowski (red.): *Sytuacja dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*. WSP, Bydgoszcz
- Parys K. (2007): *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.): *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Powlishta K. K., Maccoby E. E. (1990): *Resource utilization in mixed sex dyads: The influence of adult presence and task type*. „Sex Roles”, 23
- Ruble T. L. (1983): *Sex stereotypes: Issues of change in the 1970s*. „Sex Roles”, 9
- Ryndak D. L., Alper S. (2003): *Curriculum and Instruction for Students with Significant Disabilities in Inclusive Setting. Second edition*. Allyn and Bacon, Boston
- Sadowska S. (2006): *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Salisbury C. L., McGregor G. (2002): *The Administrative climate and context of inclusive elementary schools*. „Exceptional Children”, 68
- Shavelson R. J., Hubner J. J., Stanton G. C. (1976): *Self-concept: Validation of construct interpretations*. „Review of Educational Research”, 46

- Siemaszko A. (1993): *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. PWN, Warszawa
- Smith D. S., Nagle R. J. (1995): *Self-perceptions and social comparisons among children with LD*. „Journal of Learning Disabilities”, 28
- Stanovich P. J., Jordan A., Perot J. (1998): *Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms*. „Remedial and Special Education”, 2
- Sullivan J. R., Riccio C. A., Reynolds C. R. (2008): *Variations in students' school- and teachers-related attitudes across gender, ethnicity, and age*. „Journal of Instructional Psychology”, 35
- Szumski G. (2003): *Przez kształcenie integracyjne do integracji społecznej*. „Ruch Pedagogiczny”, 5–6
- Szumski G. (2009): *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Wyd. Naukowe PWN-Wyd. APS, Warszawa
- Szumski G. (2012): *Efekt skupienia. W jaki sposób światła zasada przyczynia się do edukacyjnego wykluczenia*. „Chowanna”, 2.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010): *Is Polish special education effective? Academic and socio-emotional effects of schooling in special, integrated and regular schools*. „New Educational Review”, 1
- Szumski G., Karwowski M. (2012): *School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement and parents' engagement*. „Research in Developmental Disability” (w druku)
- Tönnies F. (2008): *Wspólnota i stowarzyszenie*. PWN, Warszawa
- Trautwein U., Lüdtke O., Köller O., Baumert U.: *Self-Esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 2
- Tuohy D. (2002): *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. PWN, Warszawa
- Turnbull A., Turnbull R., Wehmeyer M. L. (2010): *Exceptional Lives*. Pearson Education, New Jersey
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (2004): *Psychologia dziecka*. WSiP, Warszawa
- Vaughn S., Elbaum B. E., Schumm J. S. (1996): *The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities*. „Journal of Learning Disabilities”, 29
- Wilkinson I. A. G., Hattie J. A., Parr J. M., Townsend M. A. R., Fung J., Ussher C., Thrupp M., Lauder H., Robinson T. (2000): *Influence of peer effect on learning outcomes: A review of the literature*. Uniservices Limited, Auckland
- Willand H. (1999): *Wie geht es Dir so in Deiner Schule?* „Zeitschrift für Heilpädagogik”, 12
- Zelege S. (2004): *Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review*. „European Journal of Special Needs Education”, 19
- Zimmerman M. A., Copeland L. A., Shope J. T., Dielman T. E. (1997): *A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development*. „Journal of Youth and Adolescence”, 26
- Zollers N. J., Ramanathan A. R., Yu M. (1999): *The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education*. „Qualitative Studies in Education”, 2.

Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na tle uczniów sprawnych intelektualnie – znaczenie formy kształcenia i płci

Wykorzystując dane z dwóch dużych studiów badawczych: jednego na niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim uczniach podstawowych szkół specjalnych, integracyjnych i masowych ($N=859$) oraz drugiego, zrealizowanego na masowej i reprezentatywnej próbie uczniów w normie intelektualnej ($N=5450$), dążyliśmy do odpowiedzi na trzy kluczowe pytania: (i) czy poziom psychospołecznego funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych i w intelektualnej normie różni się od siebie? (ii) czy forma kształcenia uczniów niepełnosprawnych jest czynnikiem różnicującym funkcjonowanie psychospołeczne? oraz (iii) czy i jakie znaczenie dla społecznej integracji odgrywa płeć ucznia? W obu badaniach zastosowano Kwestionariusz Integracji Uczniów (KIU), polską adaptację Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4–6, opisujący funkcjonowanie uczniów w trzech wymiarach: integracji emocjonalnej (ogólne pozytywne versus negatywne nastawienie do szkoły), społecznej (postrzeganie innych uczniów i relacje z kolegami) oraz motywacyjnej (obraz siebie jako ucznia). Okazało się, że uczniowie niepełnosprawni intelektualnie charakteryzują się istotnie niższym poziomem zintegrowania niż ich sprawni koledzy, zaś

różnice są szczególnie znaczne w przypadku integracji motywacyjnej ($d=0,80$). Forma kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie odgrywała istotną rolę jako czynnik różnicujący uzyskiwane rezultaty: uczniowie szkół specjalnych byli istotnie lepiej zintegrowani emocjonalnie, społecznie i motywacyjnie, niż ich niepełnosprawni rówieśnicy ze szkół integracyjnych i masowych. Płeć ucznia okazała się różnicować poziom ogólnego emocjonalnego przystosowania do szkoły (integracja emocjonalna) – dziewczynki wykazywały się ogólnie bardziej pozytywnym nastawieniem do szkoły niż chłopcy. Wyniki dyskutujemy w kontekście koncepcyjnych i empirycznych ustaleń teorii edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, edukacja włączająca, integracja emocjonalna, integracja społeczna, integracja motywacyjna

The psychosocial functioning of students with mild intellectual disability in comparison with students in intellectual norm – the role of the form of education and gender

Based on data from two large research projects: first, on a sample of primary school students with mild intellectual disability attending special, integrative and mainstream schools ($N=859$) and second, realized on a massive and representative sample ($N=5450$) of able students, we tried to answer three main research questions: (i) whether the level of psychosocial functioning among able and disabled students differs? (ii) whether the form of education of disabled students moderates this relations? (iii) whether gender differentiates the psychosocial functioning? In both studies the Questionnaire of Students Integration (QSI) was used, a Polish adaptation of Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4–6, developed to measure students' functioning in three areas: emotional integration (the overall positive versus negative attitude toward school), social (perception of other students' and peer relationship) and motivational (academic self-concept). We found that students with mild intellectual disability were reliably less integrated than their able peers, and differences were especially large in case of motivational integration ($d=0,80$). The form of education of disabled students played a significant role in differentiation of the results: disabled students from special schools were much better integrated than their peers from integrative and mainstream schools. Students' gender was also differentiated the level of emotional integration – with girls being better integrated than boys. We discuss results in the context of conceptual and empirical findings of the theory of inclusive education.

Keywords: intellectual disability, inclusive education, emotional integration, social integration, motivational integration

Adam Frączek

Marta Rutkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

PŁEĆ I ŚRODOWISKO EDUKACYJNE A APROBATA SPOŁECZNO-MORALNA PRZEMOCY INTERPERSONALNEJ PRZEZ DORASTAJĄCYCH¹

Wprowadzenie: problematyka badań

W każdym społeczeństwie funkcjonuje kodeks moralny, dzięki któremu ludzie powinni wiedzieć, jak należy bądź nie należy zachowywać się w różnych sytuacjach. Kodeks taki zawiera m.in. normy odnoszące się do różnych form zachowania się bardziej lub mniej aprobowanego w konkretnych sytuacjach społecznych. Tak więc agresja w obronie innych, jako przejaw altruizmu, jest bardziej aprobowana, aniżeli zachowanie agresywne podejmowane z pobudek egoistycznych. Użycie przemocy w odpowiedzi na atak uznaje się za bardziej uzasadnione niż dokonanie jej dla sprawienia sobie przyjemności. Agresja werbalna jest ponadto traktowana jako forma zachowania mniej szkodliwego i bardziej dopuszczalnego, aniżeli agresja fizyczna (Lagrespetz, 1980). Normy tego rodzaju bywają dalece odmienne, zależne od kontekstu społeczno-kulturowego i konkretnych sytuacji. Wiedza o tym, jakie zachowania agresywne i w jakich sytuacjach społecznych są akceptowane w ramach przyjętych norm społeczno-moralnych, pozwala na przewidywanie tego jak często i w jakiej formie agresja może pojawiać się w życiu społecznym. Normy i postawy zinternalizowane w trakcie procesu socjalizacji, odnoszące się do zasad postępowania w danej społeczności, są obok pewnych dyspozycji osobowościowych ważnym wyznacznikiem zachowania. Jeżeli zatem ludzie żyją w atmosferze społecznego przyzwolenia na agresję, to należy się spodziewać, że w zachowania tego typu będą angażować się znacznie częściej i z większą intensywnością, niż funkcjonujący w klimacie dezaprobaty dla tego typu zachowań (Frączek, 1985).

Jednym z podstawowych paradygmatów w studiach empirycznych nad postawami wobec agresji jest koncentracja na badaniu aprobaty/dezaprobaty różnych postaci zachowania agresywnego, a więc zarówno form ekstremalnych (stosowanie tortur, zabójstwo), jak i umiarkowanych (wyrażenie ironii, wściekłości), w różnych okolicznościach. Studia tego rodzaju mają długą tradycję (Lagerspetz & Westman, 1980; Frączek, 1985; Ramirez, 1993; Fujihara i in., 1999; Pena i in., 2008).

Pierwszy, znany w literaturze raport z empirycznych badań nad aprobatą społeczno-moralną czynności agresywnych został przedstawiony w 1980 roku (Lagerspetz, Westman, 1980). Studia przeprowadzono w Finlandii, próba badana to 87 osób (57 kobiet i 23 mężczyzn) w wieku od 17 do 68 lat. Do pomiaru aprobaty agresji

wykorzystano specjalnie przygotowane narzędzie, w którym osoby badane oznaczały na skali, w jakim stopniu uznają za dopuszczalne posłużenie się bardziej lub mniej drastycznymi formami agresji (np. uderzenie kogoś, ironizowanie) w różnych okolicznościach (np. w sytuacji konieczności obrony kogoś, gdy chce się kogoś ukarać). Wskazany model „pomiaru” aprobaty/dezaprobaty agresji – z pewnymi modyfikacjami – jest typowy i wciąż używany w tego rodzaju studiach.

Ustalono – co jest zgodne z doświadczeniem potocznym – że: bardziej aprobowano łagodniejsze przejawy zachowań agresywnych (np. nakrzyczenie na kogoś), podczas gdy bardziej drastyczne formy przemocy (np. torturowanie) były w istotnym stopniu spostrzegane jako mniej dopuszczalne; ponadto działania agresywne podejmowane z motywacji altruistycznych (np. w obronie innej osoby) spotykają się z większą aprobatą niż podejmowane w innych okolicznościach, a szczególnie sytuacjach o orientacji emocjonalnej (np. jako wybuch wściekłości), przy czym kobiety w porównaniu z mężczyznami manifestują wyższe „przyzwolenie” dla aktów agresji (np. wściekanie się, grożenie innym) motywowanych stanem emocjonalnym podmiotu.

Badanie Lagerspetz i Westmana (1980) było inspiracją do dalszych studiów z tego zakresu, zwłaszcza do podjęcia pytań o to, czy i w jakim stopniu opisany wzorzec zmienia się w zależności od wieku oraz kontekstu kulturowo-społecznego (m.in. edukacja), w jakim funkcjonują ludzie. Pierwszą replikację badania Lagerspetz i Westmana (1980) przeprowadzono w Polsce (Frączek, 1985; publikacja w „Journal of Cross-Cultural Psychology”). Posługując się zaadaptowaną wersją fińskiego narzędzia („Kwestionariusz Nastawień Społecznych” – Frączek i in., 1985) zebrano dane od 64 osób (33 kobiet i 31 mężczyzn) w wieku od 23 do 40 lat. Okazało się, że: ogólny profil aprobaty społeczno-moralnej agresji i przemocy w porównywanych próbach (fińskiej i polskiej) jest podobny, aczkolwiek polska próba manifestowała generalnie nieco wyższą akceptację dla różnych form zachowań agresywnych (szczególnie zwróciło uwagę znacznie wyrazistsze uznanie dla ironii relatywnie nisko aprobowanej w próbie fińskiej); analogicznie w obu próbach „łagodniejsze” formy agresji interpersonalnej były bardziej dopuszczalne w opinii badanych niż przemoc wyraźnie ekstremalna; w obu próbach kobiety w porównaniu z mężczyznami wyżej akceptowały agresję typu ekspresyjno-emocjonalnego, mężczyźni zaś w porównaniu z kobietami bardziej dopuszczali ekstremalne formy przemocy; w obu próbach, zarówno wśród kobiet jak i wśród mężczyzn, za najbardziej zasadne usprawiedliwienie działań agresywnych uznawano podejmowanie takich czynności w obronie innych osób i w samoobronie. Można powiedzieć, że standardy aprobaty społeczno-moralnej agresji w relacjach międzyludzkich są bardzo podobne w badanych próbach, mimo niewątpliwych odmienności między nimi w osadzeniu kulturowym (np. religia, system społeczno-polityczny) oraz (w tym czasie) drastycznej różnicy pod względem warunków bytowych.

W kolejnych latach analizowano wzorce aprobaty agresji i przemocy diagnozowane za pomocą przedstawionego paradygmatu (Lagerspetz, Westman, 1980; Frączek, 1985) w próbach osób o różnych identyfikacjach społecznych (np. porównywano pod tym względem pacyfistów, żołnierzy trenowanych do bezpośrednich walk, młodzież z różnych grup subkulturowych) oraz w próbach ze społecznościami wyraziście odmiennymi pod względem tradycji kulturowo-społecznych (m.in. z Europy z różnych regionów Hiszpanii, także z Japonii, Iranu, USA; Ramirez, 1990; Fujihara i in., 1999). Ujmując wyniki tych badań syntetycznie można powiedzieć, że „pacyfiści”

zdecydowanie mniej akceptowali agresję w życiu społecznym niż żołnierze jednostek bojowych, a „punkowcy” mniej niż „heavy metalowcy”. Z grup subkulturowych największą aprobatę dla różnych zachowań agresywnych przejawiała zwłaszcza młodzież „faszyzująca” (Lagerspetz, Westman. 1980). Natomiast porównania wyraziście kulturowo odmiennych prób dokumentują, że: występują w nich specyficzne różnice w społeczno-moralnej aprobacie agresji, np. wysoka zgoda na ironię w relacjach interpersonalnych tylko w polskiej próbie, generalnie większe przyzwolenie na agresję ekspresyjno-emocjonalną w próbie hiszpańskiej, wyrazistsze dopuszczanie agresji i przemocy jako efektywnego sposobu karania w próbie irańskiej; biorąc pod uwagę ogólne profile czy wzorce aprobaty społeczno-moralnej agresji i przemocy, oddające ustosunkowanie się do formy agresji (od mniej do bardziej brutalnych) w interakcji z rodzajem uzasadnienia (od pobudzenia emocjonalnego do funkcji obronnych) rejestruje się daleko idące podobieństwo w badanych próbach; ustalono również, że mężczyźni w porównaniu z kobietami wyrażali większą aprobatę dla różnych form agresji i przemocy, z wyjątkiem gdy takie czynności miały uwarunkowania ekspresyjno-emocjonalne.

Inny, podstawowy paradygmat studiów nad aprobatą społeczno-moralną agresji, to badania wzorców i regulacyjnych funkcji tzw. przekonań normatywnych (Huesman, Guerra, 1997). W tym przypadku chodzi o poszukiwanie odpowiedzi na pytania o to, czy zakres akceptacji agresji fizycznej (np. uderzenie, popchnięcie itp.), werbalnej (np. zwymyślanie, obrażenie itp.), relacyjnej (np. plotkowanie itp.) zależy od płci osób wchodzących w interakcję. Inaczej mówiąc, czy agresywne zachowanie akceptowane w interakcjach między chłopcami (np. czy chłopiec sprowokowany atakiem kolegi może go pobić) spotyka się z analogiczną aprobatą, gdy ma miejsce w interakcji chłopiec (prowokator) dziewczyna (odpowiedź na takie zachowanie) itd. Wyniki pokazują m.in., że: w miarę rozwoju obserwuje się stabilizowanie się przyjmowanych przez dzieci przekonań normatywnych względem agresji i przemocy; poziom akceptacji agresji i przemocy w interakcjach jest funkcją formy agresji (większa aprobatą mniej drastycznych form) i płci osób w kontakcie (mówiąc prościej: co wolno w relacji chłopiec – chłopiec, nie znajduje aprobaty w relacji chłopiec – dziewczyna, a jeszcze inaczej ma się sprawa, co wolno chłopcu, gdy jest prowokowany przez dziewczynę itd.; w pewnym zakresie, zwłaszcza u dzieci nieco starszych, bardziej akceptujące agresję przekonania normatywne są pozytywnie powiązane z natężeniem faktycznych zachowań agresywnych wobec rówieśników. Taki czynnik, jak rola społeczna związana z płcią, zwłaszcza miejsce zachowań agresywnych w społeczno-psychologicznej identyfikacji płci powoduje pojawianie się odmienności w społeczno-moralnej aprobacie agresji w relacjach interpersonalnych.

Uzyskane w obu sygnalizowanych nurtach badawczych ustalenia prowadzą do ogólnej konkluzji, iż społeczno-moralna aprobatą agresji i przemocy w życiu społecznym oraz w bezpośrednich interakcjach interpersonalnych ma, z jednej strony, osadzenie w identyfikacjach społecznych, z drugiej, pełni istotną rolę regulacyjną względem realnie podejmowanego zachowania się. Problematyka taka, tj. opis i analiza wzorców i uwarunkowań społeczno-moralnej agresji i przemocy, jest wciąż podejmowana w aktualnych studiach, zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży i w kontekście obserwowanej intensyfikacji różnych przejawów agresji przez dorastających (Pena i in., 2008; Ramirez, Frączek, 2010 – podsumowanie wielu wcześniejszych prac badawczych).

W badaniu opisanym przez Peny (Pena i in., 2008) posłużono się znacznie zmodyfikowaną wersją narzędzia (Lagerpetz i Westman, 1980; Frączek, 1985), przygotowaną w zespole Ramireza, funkcjonującą pn. „Kwestionariusz Postaw Moralnych wobec Agresji” (w oryginale: *Cuestionario de Actitudes Morales sobre Agresion* – CAMA, Ramirez). Wprowadzono większą niż w tradycyjnej wersji liczbę specyficznych form agresji (np. agresja seksualna) oraz kategorii uzasadnień tego rodzaju czynów, a odpowiedzi badanych rejestrowane były na 5-stopniowej skali typu Likerta. Badania przeprowadzono na dużej próbie (łącznie 735 osób, w tym 415 mężczyzn i 320 kobiet) w wieku 15–30 lat, uczniów i studentów różnych instytucji edukacyjnych w Madrycie. Pierwszym krokiem w opracowaniu danych było wykonanie analizy czynnikowej pozyskanych odpowiedzi. W efekcie wyróżniono dwie główne kategorie czynów agresywnych, tj. agresję umiarkowaną (np. ironizowanie, manifestowania złości wobec innej osoby, krzyczenie na inną osobę) oraz agresję ekstremalną (np. drastyczne pobicie kogoś, zabójstwo, torturowanie). Również w zakresie uzasadniania czynów agresywnych wyniki grupowały się w dwóch podstawowych kategoriach określonych, pierwsza, jako okoliczności „reaktywne” (np. w samoobronie), i druga, jako okoliczności „instrumentalne” (np. agresja jako sposób rozwiązania konfliktu czy sposób podniesienia samooceny).

Analizy m.in. pokazały, że: generalnie wyżej aprobowana jest agresja i przemoc występująca w okolicznościach „reaktywnych” niż tzw. „instrumentalnych”; mężczyźni w porównaniu z kobietami manifestowali wyższy poziom aprobaty społeczno-moralnej ekstremalnych form agresji i przemocy; młodzi badani, a dotyczy to zarówno dziewcząt, jak i chłopców (przedział wieku 15–17 lat) w porównaniu ze starszymi (powyżej 18 roku – młodzi dorośli) przejawiali większą aprobatę społeczno-moralną agresji i przemocy w życiu społecznym.

Przeprowadzone przez nas i referowane w artykule studium nawiązuje do przedstawionego opracowania i ma na celu zorientowanie się w tym, jak kształtuje się aprobatę społeczno-moralną agresji w próbie polskich dorastających. Dodatkowo chcemy ustalić, w jakim stopniu aprobatę wiąże się z płcią badanych oraz realizowaną przez nich ścieżką edukacyjną (liceum, technikum, szkoła zawodowa). Jest to zatem studium mieszczące się w pierwszym z wcześniej sygnalizowanych paradygmatów analizy aprobaty społeczno-moralnej agresji i przemocy w życiu społecznym (w odróżnieniu od badania charakteru i regulacyjnych funkcji tzw. przekonań normatywnych u dzieci), pozwalające także na opisowe porównanie danych uzyskanych od młodzieży z dwóch różnych krajów europejskich.

Metoda i procedura badania

Próba i przebieg badania. Osobami badanymi byli uczniowie różnych typów szkół ponadpodstawowych, tj. liceum ogólnokształcącego, technikum zawodowego i szkoły zawodowej w jednym ze średniej wielkości miast w centralnej Polsce. Materiał uzyskano łącznie od 316 osób (w tym 136 kobiet i 180 mężczyzn) w wieku od 14 do 24 lat (średnia wieku 18,7). Zbieranie materiału odbyło się w szkołach w godzinach zajęć, za zgodą dyrektorów placówek, którzy wcześniej zostali poinformowani o celu studium oraz otrzymali do wglądu wykorzystywane narzędzie. Uczniowie pod nieobecność nauczyciela zostali poproszeni przez osobę przeprowadzającą badanie

o anonimowe wypełnienie Inwentarza Aprobata Społeczno-Moralnej Agresji Interpersonalnej (IAS-MAI; Frączek, Dominiak, Kulawska, 2009); wykonanie tego zadania zajmowało około 25 minut.

Pomiar aprobata społeczno-moralnej agresji. Inwentarz Aprobata Społeczno-Moralnej Agresji Interpersonalnej (IAS-MAI; Frączek, Dominiak, Kulawska, 2009) został przygotowany na podstawie dawniej stosowanego Kwestionariusza Nastawień Społecznych (Frączek, 1985 – polska adaptacja narzędzia Lagerspetz i Westmana) oraz Kwestionariusza Postaw Moralnych wobec Agresji (*Cuestionario des Actitudes Morales sober Agresion*; Ramirez i in., 1991). W wykorzystanej wersji inwentarza, nieco uproszczonej, ale bardziej czytelnej dla badanych niż wymienione narzędzia, ocenie podlega sześć form agresji/przemocy (ironia, manifestowanie wściekłości, stosowanie gróźb, pobicie, stosowanie tortur, zabójstwo) mogących wystąpić w sześciu możliwych okolicznościach (w samoobronie, w obronie innej osoby, do wymuszenia porozumienia się, w efekcie furii, w obronie własności, jako kara). Oceny aprobata specyficznych form agresji/przemocy we wskazanych okolicznościach (łącznie 36 możliwych kombinacji) badani dokonywali na trzystopniowej skali: (1) nigdy; (2) czasami; (3) zawsze, co oznacza, że większa liczba wskazuje większą aprobatę społeczno-moralną specyficznego zachowania się manifestowanego w zdefiniowanych okolicznościach.

Omówienie i analiza wyników

Płeć a aprobatą agresji/przemocy. Aby uzyskać obraz wzorców aprobata agresji/przemocy, w badanych próbach zestawiono średnie wskaźniki aprobata dla odpowiednich kategorii. Biorąc pod uwagę 6 form agresji/przemocy i 6 możliwych „okoliczności” (uzasadnień ich wykonania) mamy łącznie 36 kategorii poddanych ocenie.

Zajmijmy się porównawczą analizą globalnych (łączych) średnich wskaźników aprobata różnych form agresji/przemocy w próbie dziewcząt i chłopców. Szczegółowe zestawienia średnich aprobata szczególnych kategorii agresji/przemocy osobno dla grupy dziewcząt i chłopców podane są w tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Zestawienie średnich wskaźników aprobata różnych kategorii agresji/przemocy (próba Dziewcząt N = 136)

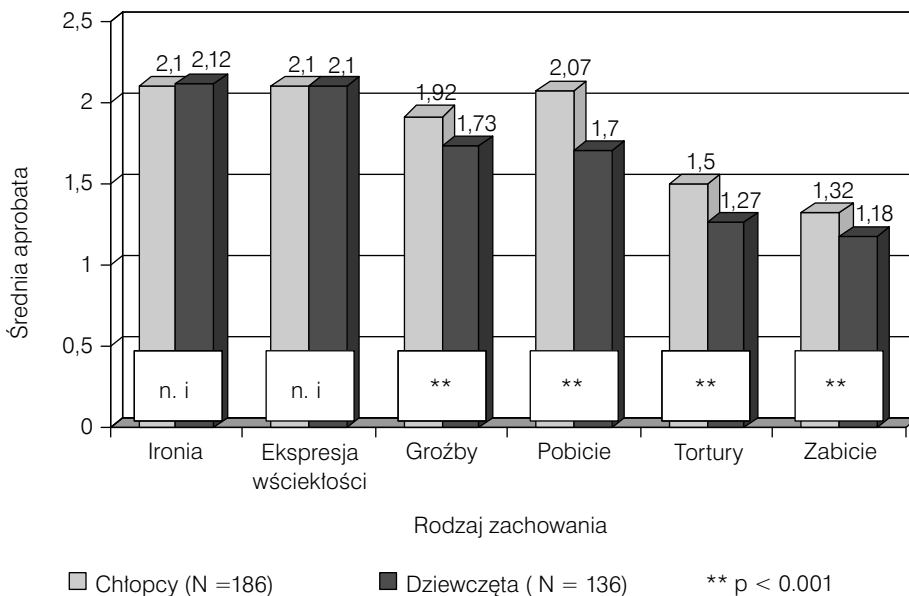
Forma zachowania \ Okoliczność	Ironia	Ekspresja wściekłości	Groźby	Pobicie	Tortury	Zabicie	Razem
Samoobrona	2.24<	2.18	1.85	2.00	1.28	1.27	1.80
Obrona kogoś	2.15	2.03	1.88	1.88	1.28	1.26	1.74
W obronie własności	2.31<	2.22	2.03	1.95	1.32	1.18	1.53
Jako kara za wykroczenie	1.74	1.78	1.46	1.36	1.26	1.15>	1.45
Przy braku porozumienia	1.98	1.93	1.43	1.38	1.18	1.08>	1.49
Gdy jest się rozszluszczonym	2.27	2.26<	1.70	1.60	1.26	1.09>	1.51
Łącznie	2.15	2.06	1.72	1.69	1.26	1.17	1.63

Uwaga: Drukiem pogrubionym **ze znakiem <** oznaczono najwyżej aprobowane kategorie, **ze znakiem >** najniżej aprobowane kategorie.

Tabela 2. Zestawienie średnich wskaźników aprobaty różnych kategorii agresji/przemocy (próba Chłopców N = 180)

Okoliczność \ Forma zachowania	Ironia	Ekspresja wściekłości	Groźby	Pobicie	Tortury	Zabicie	Razem
Samoobrona	2.11	2.22	2.03	2.42<	1.47	1.48	1.95
Obrona kogoś	2.11	2.13	2.06	2.29	1.50	1.39	1.91
W obronie własności	2.34<	2.26	2.23	2.37<	1.70	1.37	2.04
Jako kara za wykroczenie	1.96	1.89	1.74	1.75	1.52	1.36	1.70
Przy braku porozumienia	1.91	1.86	1.56	1.69	1.33>	1.15>	1.58
Gdy jest się rozszalonym	2.13	2.15	1.91	1.92	1.44	1.19>	1.79
Łącznie	2.09	2.08	1.92	2.07	1.49	1.32	1.83

Uwaga: Drukiem pogrubionym **ze znakiem <** oznaczono najwyżej aprobowane kategorie, **ze znakiem >** najniżej aprobowane kategorie.

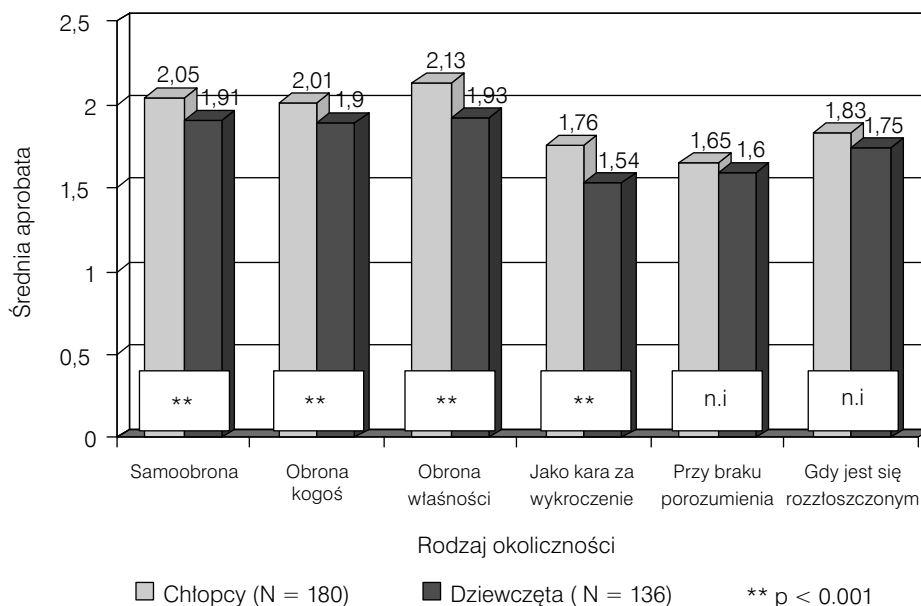


Rys. 1. Płeć a aprobaty zachowań agresywnych

Porównując dane z wykresu rejestrujemy kilka prawidłowości. Po pierwsze okazuje się, że ogólny wzorec (profil) aprobaty jest bardzo podobny w porównywanych próbach – „najłagodniejsze” formy zachowania się agresywnego (ironia, ekspresja złości) są aprobowane zarówno przez dziewczęta, jak i chłopców bardziej niż „średnio” (wskaźnik powyżej „2” na 3-stopniowej skali), a wyrazistsze i zdecydowanie drastyczne formy (groźby, pobicie, zabicie, tortury) są mniej aprobowane. Po drugie, różnice w aprobaty między dziewczętami a chłopcami nie występują, gdy chodzi o takie formy manifestacji agresji, jak ironia i ekspresja złości (uznawane za relatyw-

nie łagodne), ale pojawiają się, gdy przedmiotem oceny są takie formy, jak stosowanie gróźb i pobicie. Również wobec najdrastyczniejszych form – zabójstwo i tortury – chłopcy są nieco bardziej „tolerancyjni”, ale w tych wypadkach różnice w stosunku do ocen dziewcząt nie są statystycznie znaczące.

Kolejno przyjrzyjmy się danym pokazującym ustosunkowanie się dziewcząt i chłopców wobec różnych okoliczności mogących stanowić uzasadnienie wystąpienia różnych form agresji/przemocy.



Rys. 2. Płeć a aprobaty okoliczności uzasadniających przemoc

Podobnie jak poprzednio rejestrujemy, że ogólny wzorec (profil) aprobaty szczególnych okoliczności uzasadniających agresję jest zbliżony w próbach dziewcząt i chłopców, aczkolwiek w tym przypadku wskaźniki aprobaty wyrażane przez chłopców konsekwentnie przewyższają wskaźniki dziewcząt. Chłopcy w porównaniu z dziewczętami, uznają „obronę własności” za ważny argument posłużenia się agresją, ale, co zaskakujące, bardziej niż dziewczęta akceptują także racje emocjonalne (brak porozumienia, rozszluczenie) dla usprawiedliwienia agresji/przemocy.

Analizując aprobatę specyficznych kategorii agresji/przemocy, tj. gdy uwzględnione zostaną łącznie zachowania się w kontekście uzasadniających okoliczności (przyjmijmy – jest 36 możliwych tego rodzaju kategorii), okazują się, że między dziewczętami i chłopcami są w tym zakresie pewne różnice. Trzy najwyższej aprobowane przez dziewczęta kategorie to ironiczne zachowanie się jako sposób obrony własności oraz jako samoobrona i wyrażenie (ekspresja) wściekłości w stanie pobudzenie emocjonalnego, chłopcy zaś za relatywnie najbardziej dopuszczalne uznali pobicie w samoobronie, pobicie w obronie własności... i ironiczne zachowanie w obronie własności. Interesujące, że lista kategorii uznanych za najmniej aprobowane w zasadzie nie

różnicuje dziewcząt od chłopców – zabójstwo w rezultacie afektu (pobudzenia emocjonalnego, braku porozumienia), także jako kara spotkało się z najniższą aprobatą.

Ścieżka edukacyjna a aprobatą agresji/przemocy. Zajmijmy się teraz analizą danych odnoszących się do aprobaty agresji/przemocy w kontekście ścieżek edukacyjnych realizowanych przez badanych. Szczegółowe zestawienia średnich podane są w tabeli 3 – szkoła zawodowa, tabeli 4 – technikum zawodowe; tabeli 5 – liceum ogólnokształcące. Nie będziemy przedstawiać ilustracji (wykresów) porównujących uczniów różnych szkół pod względem stopnia aprobaty różnych form agresji, jak i aprobaty różnych okoliczności uzasadniających użycie agresji/przemocy – okazało się, że ogólne wzorce (profile) w obu tych zakresach są bardzo podobne (brak istotnych statystycznie różnic) u młodzieży z różnych ścieżek edukacyjnych.

Tabela 3. Zestawienie średnich wskaźników aprobaty różnych kategorii agresji/przemocy (próba uczniów ze szkoły zawodowej N = 75)

Forma zachowania / Okoliczność	Ironia	Ekspresja wściekłości	Groźby	Pobicie	Tortury	Zabicie	Razem
Samoobrona	2.13	2.15	1.93	2.12	1.36	1.36	1.84
Obrona kogoś	2.16	2.12	2.00	2.03	1.35	1.29>	1.82
W obronie własności	2.39<	2.31<	2.20<	2.17	1.65	1.31	2.00
Jako kara za wykroczenie	1.84	1.80	1.69	1.70	1.45	1.25	1.62
Przy braku porozumienia	1.89	1.87	1.58	1.64	1.32	1.15>	1.57
Gdy jest się rozszlaczonym	2.12	2.08	2.00	1.89	1.44	1.23>	1.79
Łącznie	2.08	2.05	1.90	1.92	1.42	1.26	1.77

Uwaga: Drukiem pogrubionym **ze znakiem <** oznaczono najwyżej aprobowane kategorie, **ze znakiem >** najniżej aprobowane kategorie.

Tabela 4. Zestawienie średnich wskaźników aprobaty różnych kategorii agresji/przemocy (próba uczniów z technikum zawodowego N = 165)

Forma zachowania / Okoliczność	Ironia	Ekspresja wściekłości	Groźby	Pobicie	Tortury	Zabicie	Razem
Samoobrona	2.15	2.25	2.03	2.36<	1.42	1.39	1.93
Obrona kogoś	2.08	2.11	2.05	2.22	1.43	1.32	1.86
W obronie własności	2.36<	2.29	2.21	2.30<	1.55	1.25	1.99
Jako kara za wykroczenie	1.85	1.85	1.58	1.57	1.38	1.26	1.25
Przy braku porozumienia	1.92	1.90	1.54	1.64	1.24>	1.13>	1.56
Gdy jest się rozszlaczonym	2.14	2.25	1.86	1.83	1.36	1.15>	1.76
Łącznie	2.08	2.10	1.88	1.98	1.39	1.25	1.78

Uwaga: Drukiem pogrubionym **ze znakiem <** oznaczono najwyżej aprobowane kategorie, **ze znakiem >** najniżej aprobowane kategorie.

Tabela 5. Zestawienie średnich wskaźników aprobaty różnych kategorii agresji/przemocy (próba uczniów z liceum ogólnokształcącego N = 76)

Okoliczność \ Forma zachowania	Ironia	Ekspresja wściekłości	Groźby	Pobicie	Tortury	Zabicie	Razem
Samoobrona	2.26<	2.15	1.80	2.11	1.36	1.43	1.85
Obrona kogoś	2.17	2.01	1.82	1.97	1.41	1.42	1.80
W obronie własności	2.21<	2.09	1.96	1.96	1.38	1.35	1.82
Jako kara za wykroczenie	1.92	1.87	1.66	1.50	1.42	1.29>	1.61
Przy braku porozumienia	2.00	1.88	1.35	1.29>	1.29>	1.09>	1.48
Gdy jest się rozszluszonym	2.37<	2.21<	1.57	1.59	1.29>	1.09>	1.68
Łącznie	2.15	2.03	1.69	1.73	1.36	1.27	1.70

Uwaga: Drukiem pogrubionym **ze znakiem <** oznaczono najwyżej aprobowane kategorie, **ze znakiem >** najniżej aprobowane kategorie.

Posumowanie i komentarz

Można powiedzieć ogólnie, że prawidłowości dotyczące aprobaty społeczno-moralnej agresji/przemocy przez młodzież ustalone w próbie dorastających w Polsce są zgodne z opisanymi w literaturze (Pena i in., 2008; Ramirez, Frączek, 2010). Po pierwsze – badani, niezależnie od płci i ścieżki edukacyjnej, bardziej akceptują „łagodniejsze” formy agresji (ironię, ekspresję złości, ewentualnie groźbę) niż formy drastyczne (pobicie, zabójstwo, tortury). Po drugie – generalnie, dziewczęta w porównaniu z chłopcami manifestują relatywnie niższą aprobatę wszystkich form agresji/przemocy, aczkolwiek istotne różnice w tym zakresie dotyczą drastycznych przejawów agresji/przemocy. Po trzecie – jeśli chodzi o uzasadnienia agresji/przemocy to niezależnie od płci i ścieżki edukacyjnej rejestrujemy większą akceptację dla racji obronno-prospołecznych (samoobrona, obrona kogoś, obrona własności) niż gdy agresja/przemoc jest rezultatem afektu (rozszluzzenie, brak porozumienia) bądź zostaje użyta instrumentalnie (kara). Po czwarte – również w przypadku, tj. stopnia aprobaty, różnych okoliczności uzasadniających agresję/przemoc aprobatą generalnie wyrażaną przez dziewczęta jest nieco mniej „entuzjastyczna” niż manifestowana przez chłopców, a szczególnie wyraziście dotyczy to zgody na stosowanie drastycznych form agresji/przemocy w obronie własności. Warto również odnotować – po piąte – wysokie pozytywne korelacje, jakie są między aprobatą różnych aspektów czy form agresji/przemocy, jak też wysokie pozytywne korelacje między aprobatą specyficznych okoliczności czy racji uzasadniających czyny agresywne. Oznacza to, że natężenie aprobaty społeczno-moralnej agresji/przemocy ma charakter zgeneralizowanej postawy czy orientacji życiowej.

W świetle przedstawionych informacji z literatury i pokazanych ustaleń empirycznych należy przyjąć, że manifestowana przez dorastających aprobatą społeczno-moralna agresji odzwierciedla normatywne standardy funkcjonujące w naszej kulturze. W pewnym stopniu standardy te są modyfikowane przez społeczno-psychologiczną identyfikację z rolą kobiety i mężczyzny.

Przypisy

¹ W artykule wykorzystano część materiału z pracy magisterskiej Marty Rutkowskiej pt. „Indywidualna gotowość do agresji a aprobata przemocy w życiu społecznym przez dorastających” przygotowanej pod kierunkiem prof. dra hab. Adama Frączka w 2010 r. na Wydziale Nauk Pedagogicznych APS. Badania zrealizowano w ramach projektu BST – APS 2008–2009 pt. „Formy manifestacji i wzorce intrapsychiczne regulacji zachowań agresywnych”, przygotowanie artykułu w ramach projektu KBN-MNiSzW 2009–2011 pt. „Identyfikacja z płcią i emocjonalność kobiet i mężczyzn a gotowość do agresji”.

Literatura

- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (2006): *Psychologia społeczna*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Bandura A., Walters R. H. (1968): *Agresja w okresie dorastania. Wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*. PWN, Warszawa
- Bandura A. (1973): *Aggression a social learning analysis*. The Prentice-Hall, Inc. New Jersey
- Berkowitz L. (1993): *Aggression. Its causes, consequences and control*. Temple University Press, Philadelphia
- Björkqvist K., Lgerspetz K. M., Kaukiainen A. (1992): *Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression*. „Aggressive Behavior” nr 18
- Bonino S., Cattelino E., Ciairano S. (2005): *Adolescents and risk. Behavior, functions and protective factors*. Springer-Verlag, Italia
- Cadwallader T. W., Farmer T. W., Cairns B. D. (2003): *The Transition to High School: Prodigal Analysis of Developmental Pathways*. „New Directions for Child and Adolescents Development” nr 101
- Coyne S. M., Archer J., Eslea M. (2006): *„We’re Not Friends Anymore! Unless...” The Frequency and Harmfulness of Indirect, Relational, and Social Aggression*. „Aggressive Behavior” nr 32
- Crick N. R., Bigbee M. A., Howes C. (1996): *Gender differences in children’s normative belief aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways*. „Child Development” nr 67
- Cummings E. M., Zahn-Waxler C. (1993): *Emocje i socjalizacja agresji: gniewne zachowanie się dorosłych a pobudzenie i agresja u dzieci*. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.): *Socjalizacja a agresja*. IPPAN, WSPS, Warszawa
- Frączek A. (1985): *Moral approval of aggressive acts. A Polish-Finnish Comparative Study*. „Journal of Cross-Cultural Psychology” nr 16(1)
- Frączek A. (1993): *Socjalizacja a Intrapsychiczna Regulacja Agresji Interpersonalnej*. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.): *Socjalizacja a agresja*. PPA, WSPS, Warszawa
- Frączek A., Kirwil L. (1993): *Życie rodzinne a agresja dzieci: Badania nad niektórymi warunkami socjalizacji sprzyjającymi rozwojowi agresji*. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.): *Socjalizacja a agresja*. IPPAN, WSPS, Warszawa
- Fujihara T., Kohayama T., Andreu J. M., Ramirez J. M. (1999): *Justification of interpersonal Aggression in Japanese, American, and Spanish Students*. „Aggressive Behavior” nr 25
- Huesmann L. R. (1994): *Aggressive Behavior. Current Perspectives*. Plenum Publishing Corporation, New York
- Huesmann L. R., Guerra N. G. (1997): *Children’s Normative Beliefs About Aggression and Aggressive Behavior*. „Journal of Personality and Social Psychology” 72, No. 2
- Kulesza M. (2008): *Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole*. W: M. Libiszowska-Zóltkowska, K. Ostrowska (red.): *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Difin, Warszawa
- Lagerspetz K., Westman M. (1980): *Moral approval of aggressive acts: a preliminary investigation*. „Aggressive Behavior” nr 6
- Martino S. C. (2008): *Multiple Trajectories of Physical Aggression among adolescents boys and girls*. „Aggressive Behavior” (34)
- Matyjas B. (1996): *Agresja dziecka w szkole jako skutek błędów wychowawczych rodziców*. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.): *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. WP ZNP, Kielce
- Ostrowska K. (2008): *Agresywne zachowania uczniów w świetle badań porównawczych z 1997 i 2003 roku*. W: M. Libiszowska-Zóltkowska, K. Ostrowska (red.): *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Difin, Warszawa
- Pena M. E., Andreu J. M., Grana J. L., Pahlavan F., Ramirez J. M. (2008): *Moderate and severe aggression justification in instrumental and reactive contexts*. „Social Behavior and Personality” nr 36(2)
- Ramirez J. M. (1991): *Similarities in Attitudes Toward Interpersonal Aggression in Finland, Poland and Spain*. „The Journal of Social Psychology” nr 131(5)

Ramirez J. M. (1993): *Acceptability of Aggression in Four Spanish Regions and a Comparison with Other European Country*. „Aggressive Behavior” nr 19

Raust-Von Wright M. (1993): *Funkcja agresji w życiu młodzieży*. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.): *Socjalizacja a agresja*. IPPAN, WSPS, Warszawa

Surzykiewicz J. (2000): *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania Socjoekologiczne*. CMPPM, Warszawa

Zumkley H. (1993): *Stalność różnic indywidualnych w zakresie agresji*. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.): *Socjalizacja a agresja*. IPPAN, WSPS, Warszawa.

Płeć i środowisko edukacyjne a aprobatę społeczno-moralną przemocy interpersonalnej przez dorastających

Przedmiotem badań były postawy wobec agresji interpersonalnej dziewcząt i chłopców uczęszczających do różnych typów szkół ponadgimnazjalnych. Aprobatę społeczno-moralną sześciu różnych zachowań agresywnych (ironia, manifestowanie wściekłości, stosowanie gróźb, pobicie, stosowanie tortur, zabójstwo) w sześciu różnych okolicznościach (w samoobronie, w obronie innej osoby, dla wymuszenia porozumienia się, w efekcie furii, w obronie własności, jako kara) została zmierzona przy użyciu Inwentarza Aprobaty Społeczno-Moralnej Agresji Interpersonalnej (Frączek, Dominiak i Rutkowska, 2009). Badania przeprowadzono na próbie 316 uczniów (136 dziewcząt i 180 chłopców) uczęszczających do szkoły zawodowej (N = 74), technikum zawodowego (N = 166) oraz liceum ogólnokształcącego (N = 76). Ustalono, że drastyczne formy przemocy (np. zabicie) są mniej aprobowane niż jej łagodne przejawy (np. ironia). Najbardziej akceptowanym uzasadnieniem dla stosowania zachowań agresywnych były sytuacje o orientacji obronnej i zadaniowej, a najmniej okoliczności, w których agresję uzasadniano emocjonalnie. W odniesieniu do różnic międzyplciowych stwierdzono, że bez względu na ścieżkę edukacyjną chłopcy w porównaniu do dziewcząt w większym stopniu aprobują zachowania agresywne/przemoc, zwłaszcza jej drastyczne formy oraz sytuacje, gdy agresja służy obronie własności. Ponadto zaobserwowano wysoką, pozytywną korelację między aprobatą różnych aspektów czy form agresji/przemocy, jak też wysokie pozytywne korelacje między aprobatą specyficznych okoliczności czy racji uzasadniających czyny agresywne. Oznacza to, że natężenie aprobaty społeczno-moralnej agresji/przemocy ma charakter zgeneralizowanej postawy czy nawet orientacji życiowej.

Słowa kluczowe: adolescencja, postawy, aprobatę agresji/przemocy, typ szkoły, płeć

Socio-moral approval of violence in relation to gender and education path among Polish adolescents

This study was to define the attitudes toward interpersonal aggression in boys and girls attending different types of secondary schools. Socio-moral approval of six forms of aggressive behaviour (e.g., using threats, killing a perpetrator) in six different situations (e.g., in self-defence or when angered) was measured with the Socio-Moral Approval of Interpersonal Aggression Inventory (S-MAAI; Frączek, Dominiak & Rutkowska 2009). The data were collected from 316 pupils (136 females and 180 males) attending secondary schools (N=76), technical schools (N=166) and vocational schools (N=74). We found that the extreme forms of violence (e.g. killing) were approved to a lesser extent than the moderate forms (e.g. irony). The most acceptable justifications of aggressive behaviour were related to defense-oriented and task-oriented situations while the least acceptable circumstances were those justified emotionally. With regard to sex differences, it was found that regardless of education path, boys compared to girls manifested higher level of socio-moral approval of aggression. This deference was particularly noticeable with respect to the extreme forms of violence and situations, when aggression serves as a way to protect a property. Moreover, significant positive correlation was found between all the forms of aggression and all the justifications of aggression taking into account in this study. This suggests that the high level of socio-moral approval for aggression and violence indicates a general attitude or even life orientation.

Keywords: adolescence, attitudes, approval of aggression/violence, type of school, gender

Karolina Konopka
 Monika Dominiak-Kochanek
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ORIENTACJA EDUKACYJNA A WZORCE GOTOWOŚCI DO AGRESJI INTERPERSONALNEJ W OKRESIE ADOLESCENCJI I WCZESNEJ DOROSŁOŚCI¹

W akcie agresji interpersonalnej, jak każdej interakcji społecznej, uczestniczy co najmniej dwóch aktorów: ofiara i agresor. Agresję interpersonalną definiuje się przede wszystkim poprzez odniesienie do psychospołecznych skutków tego aktu dla ofiary, wymieniając takie następstwa, jak ból fizyczny, cierpienie moralne, utratę cenionych społecznie wartości (Frączek, 1979). Zagadnienie agresji poruszane z punktu widzenia agresora obejmuje najczęściej opis zewnętrznych form manifestacji agresji, analizy, jak często i w jakich okolicznościach agresję podejmują kobiety i mężczyźni, dziewczęta i chłopcy bądź grupy i osoby, zróżnicowane pod względem wybranych wskaźników socjoekonomicznych. Takie podejście deskryptywne wskazuje na częstość, dynamikę i rozkład różnych form agresji interpersonalnej w badanych próbach, ale nie pozwala wyjaśnić w żaden sposób etiologii tych zachowań. Aby zrozumieć, przewidzieć, a w konsekwencji zapobiegać wystąpieniu agresji interpersonalnej należy ustalić, jakie własności indywidualne, czy konstrukty osobowościowe agresora aktywują zachowanie agresywne (Caprara, 1986). Wyrazem tego podejścia jest koncentracja na wzorcach gotowości do agresji interpersonalnej, które są przedmiotem niniejszych badań. Gotowość do agresji interpersonalnej rozumiana jest jako zespół specyficznych procesów i struktur leżących u podstaw i regulujących czynności agresywne (Frączek, 2010, 2008, 2002). Analizy teoretyczne i badania empiryczne pozwoliły na wyodrębnienie trzech rodzajów gotowości do agresji: emotogenno-impulsywnej (E-IG), nawykowo-poznawczej (N-PG) oraz osobowościowo-immanentnej (O-IG). Każdy rodzaj gotowości do agresji wiąże się z odmienną ontogenezą, ale w rozwoju wszystkich zaznacza się udział czynników socjalizacyjnych. Poniżej scharakteryzujemy trzy wyodrębnione gotowości, eksponując ich funkcję regulacyjną względem agresji interpersonalnej oraz socjalizacyjne uwarunkowania formowania się.

Gotowość emotogenno-impulsywna odnosi się do skłonności reagowania złością na bodźce szkodliwe i frustrację przy jednoczesnym braku adekwatnej kontroli emocjonalnej. Agresor, nie mogąc poradzić sobie ze złością czy irytacją, podejmuje reakcję agresywną, która jest po prostu manifestacją jego negatywnych stanów emocjonalnych. Ze względu na afektywne źródło agresji, sam akt agresji sterowany gotowością E-IG ma gwałtowny przebieg, jest szybki i stosunkowo krótki, tak jak szybko i na krótko pojawiają się i utrzymują w organizmie człowieka negatywne stany emocjonalne o bardzo dużym natężeniu. Gotowość E-IG zależy z jednej strony od siły pobudzenia

emocjonalnego, która ma podłoże biologiczne, niezależne od uwarunkowań socjalizacyjnych. Z drugiej strony, w toku ontogenezy człowiek uczy się, że pewnych emocji nie należy manifestować w sytuacjach społecznych, nawet jeśli się je wyraźnie odczuwa. Wiele bodźców może wraz z wiekiem tracić swoją moc wywoływania negatywnych, silnych emocji, ponieważ jednostka uznaje je już za nieistotne, przejściowe, a co za tym idzie niewarte reakcji angażującej czas i energię. Ludzie mają różną sposobność nauczenia się w toku socjalizacji radzenia sobie z negatywnymi emocjami i nabycia samokontroli emocjonalnej. Za przykład może posłużyć rozwój kontroli emocjonalnej dziecka, które reaguje płaczem bądź tupaniem, jeśli chce osiągnąć jakiś stan, uzyskać przywilej czy otrzymać atrakcyjny przedmiot. Jeśli rodzice wzmacniają takie reakcje emocjonalne, podejmując zachowanie zgodne z intencją dziecka, to mamy do czynienia z socjalizacyjnym uwarunkowaniem, hamującym formowanie się samokontroli emocjonalnej tego dziecka.

Gotowość nawykowo-poznawcza to specyficzne nawyki, schematy i skrypty agresywnego zachowania, które aktywizują się w odpowiedzi na wymagania sytuacyjne oraz zadania związane z pełnioną rolą społeczną, zawodową czy płciową. Przykładem zachowania sterowanego gotowością N-PG jest użycie agresji po to, aby osiągnąć pożądaną cel, czy wygrać rywalizację o sumie zerowej z innymi. Jeśli dana jednostka uważa, że w takich okolicznościach stosowanie agresji jest właściwe, to ma ona wysoką gotowość N-PG, u podstaw której leży dobrze wykształcony i często aktywowany skrypt osiągania celów z „wbudowanym modułem” agresji. Rozwój takich schematów i skryptów odbywa się poprzez procesy modelowania i wzmacniania. Człowiek obserwuje, naśladuje i uczy się, że w pewnych sytuacjach zachowania agresywne są dopuszczalne czy wręcz pożądane, a przy tym żywi przekonanie, że taki sposób postępowania jest wartościowy i przede wszystkim skuteczny. Istotnie, niektóre role zawodowe, np. policjanta, żołnierza czy nawet prawnika, wymagają podejmowania działań agresywnych. Badania potwierdzają, że pełnienie takich ról wiąże się z większą aprobatą dla agresji i częstszym podejmowaniem zachowań agresywnych (Maxwell i Visek, 2009; Weinstein i in., 1995; Lagerspetz i in., 1988).

Ostatni rodzaj gotowości, określonej mianem osobowościowo-immanentnej oznacza stabilną, autonomiczną potrzebę agresywnych zachowań, którym towarzyszą pozytywne emocje (satysfakcja) wywoływane zarówno samym aktem, jak i obserwowaniem jego skutków. Formowanie się gotowości O-IG następuje w toku ontogenezy, gdy podjęcie agresji okazuje się najbardziej skuteczną czy nawet jedyną metodą na wzrost samooceny i poczucia własnej wartości, czy potwierdzenie własnej tożsamości. Można powiedzieć, że w trakcie rozwoju zachowanie, które pierwotnie służyło zaspokojeniu innych ważnych i podstawowych potrzeb, zautonomizowało się, czyli samo stało się potrzebą. Dobrą ilustracją tego zjawiska jest sytuacja, w której na skutek pokonania kogoś w trakcie rywalizacji jednostka odkrywa, że zwycięstwo własne przynosi jej mniejszą radość w porównaniu do satysfakcji, wynikającej z upokorzenia przeciwnika. W ten sposób człowiek zaczyna podejmować zachowanie agresywne już nie tylko w sytuacji rywalizacji, ale zawsze, kiedy nadarza się okazja na poniżenie drugiego człowieka. Oznacza to, że jednostka nauczyła się, że określone zachowania, w tym przypadku zachowania agresywne, opłaca się uruchamiać tak często, jak to tylko możliwe, ponieważ przynoszą jej satysfakcję, podwyższają samoocenę – czyli mówiąc najogólniej – są instrumentalne względem JA.

W prezentowanych badaniach dokonano pomiaru gotowości do agresji interpersonalnej na dużej, heterogenicznej próbie, zróżnicowanej pod względem płci, wieku

oraz orientacji edukacyjnej, rozumianej jako typ szkoły, do której uczęszcza jednostka. Stwarza to przesłanki do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania badawcze. Po pierwsze, przeprowadzone badania pozwolą na ustalenie różnic między płciami w zakresie trzech rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej. Warto zaznaczyć, że gotowość do agresji jest mechanizmem intrapsychicznym, który należy traktować jako ważny, ale nie jedyny warunek wystąpienia zachowania agresywnego. Kobiety mogą osiągać niższe wskaźniki w zakresie zachowań agresywnych, zwłaszcza w odniesieniu do agresji fizycznej, nie dlatego, że mają niskie natężenie określonej gotowości, ale z lęku przed społecznym ostracyzmem, czy ze względu na antycypację poczucia winy. Po drugie, celem badań jest określenie, czy i w jakim zakresie natężenie gotowości do agresji zmienia się wraz z wiekiem. Biorąc pod uwagę etiologię poszczególnych gotowości, kierunek potencjalnych zmian nie jest oczywisty. I tak np. wraz z wiekiem człowiek może uformować rozbudowane schematy i skrypty zachowań agresywnych, które leżą u podstaw gotowości N-PG. Z drugiej strony, wraz z rozwojem społecznym człowiek powinien dysponować coraz bogatszym repertuarem zachowań umożliwiających realizację celów, daleko wykraczających poza skrypt zachowania agresywnego. Jednocześnie odniesienie się do kategorii rozwoju społecznego sygnalizuje wagę wpływów socjalizacyjnych, które w niniejszych badaniach reprezentuje orientacja edukacyjna. Dlatego trzecie pytanie badawcze ukierunkowane jest na ustalenie, czy uczniowie i studenci, którzy wybrali za kierunek własnej edukacji orientację humanistyczno-artystyczną różnią się w zakresie gotowości do agresji od tych, którzy realizują swoje zainteresowania na ścieżce techniczno-ekonomicznej. Jest to w istocie pytanie o wychowawczą funkcję instytucji edukacyjnych różnego szczebla i zakres socjalizacyjnego oddziaływania grupy rówieśniczej, z którą jednostka kontynuuje naukę.

Agresja interpersonalna jako funkcja płci i wieku

Płeć jest jednym z najczęściej branych pod uwagę korelatów zachowań agresywnych. Metaanalizy badań (Archer, 2004; Eagly i Steffen, 1986; Frodi i in., 1977) dotyczące różnic między płciami w agresji wskazują, że twierdzenie o większej agresywności mężczyzn niż kobiet jest artefaktem. Istotne jest bowiem uwzględnienie formy zachowania, metody badania, wieku osób badanych czy płci osoby, wobec której agresja jest kierowana. Dość konsystentny wzorec wyników ujawnia się w badaniach nad formami agresji. Chłopcy i mężczyźni częściej manifestują agresję fizyczną, i zwykle rzadziej, ale wciąż częściej niż dziewczynki i kobiety agresję werbalną (Toldos, 2005; Crick, 1997; Lagerspetz i in., 1988). Przewagę dziewcząt i kobiet odnotowuje się natomiast przy uwzględnieniu pośrednich form agresywnego zachowania, takich jak obmawianie, plotkowanie i wykluczanie (Osterman i in., 1998; Crick, 1997; Bjorkqvist i in., 1994; Bjorkqvist i in., 1992).

Odmienność funkcjonowania mężczyzn i kobiet w zakresie agresywnego zachowania nie musi wynikać z różnic w natężeniu agresywności, ale może być i jest rozpatrywana w kategoriach wpływu czynników i oddziaływań społecznych. W Teorii Schematów Płci wskazuje się na fakt dostosowywania się dziecka do obowiązujących w społeczeństwie norm i wzorców określających męskość i kobiecość (Bem, 2000). Najprościej rzecz ujmując, dorośli w różny sposób, zgodny z utrwalonym społecznie stereotypem płci, traktują dziewczynki i chłopców. Dziecko uwewnętrznia tę polaryzację rodzaju,

postrzega rzeczywistość przez jej pryzmat i dostosowuje do niej nie tylko swoje zachowania, ale także pojęcie JA i cechy osobowości (Bem, 1981). Agresywność jest cechą stereotypowo przypisywaną mężczyznom, nie kobietom (Eagly i Steffen, 1986), a obserwowane różnice mogą mieć swoje podłoże w odmiennych konsekwencjach, jakie przynosi agresywne zachowanie (Frodi i in., 1977). Czynnikiem sprzyjającym podejmowaniu aktów agresji przez mężczyzn może być przykładowo wzrost samooceny, jeśli to zachowanie umożliwiło osiągnięcie korzyści i towarzyszyło mu uznanie otoczenia. Czynnikiem hamującym agresję kobiet może być natomiast większe poczucie winy czy lęku odczuwane po takim zachowaniu zwłaszcza wtedy, gdy podlegało ono ocenie innych osób. Na rzecz tej tezy przemawiają wyniki badań pokazujące, że w warunkach prywatnych (na przykład w relacjach partnerskich) kobiety potrafią być tak samo agresywne fizycznie, jak mężczyźni (Krahe i Berger, 2005; Archer, 2000).

Podobnie można interpretować różnice w agresji związane z wiekiem, które są po prostu pochodną standardów zachowań, jakie wymaga się i oczekuje od osób, reprezentujących określone grupy wiekowe. Pierwszy nurt badań w tym zakresie koncentruje się na zależnych od wieku zmianach preferencji, co do form agresywnego zachowania. U chłopców, niezależnie od wieku, dominuje agresja fizyczna (Osterman i in., 1998; Bjorkqvist i in., 1992; Lagerspetz i in., 1988). U dziewczynek w wieku szkolnym dominuje agresja werbalna, ale w okresie adolescencji najczęstszą jest agresja pośrednia. W drugim nurcie badacze ogniskują swoje zainteresowanie na próbach ustalenia, czy i na ile poziom agresji u jednostki jest stały w ciągu życia. W metaanalizie badań dokonanej przez Dana Olweusa (1979) wykazano, że średni współczynnik stałości agresji wynosi od $r = 0,79$ do $r = 0,81$. Jednakże i pod tym względem obserwuje się różnice pomiędzy mężczyznami i kobietami – agresja wykazuje większą stabilność w grupie mężczyzn (Zunkley, 1993). Już pomiędzy drugim a piątym rokiem życia u dziewczynek obserwuje się spadek agresji fizycznej, podczas gdy u chłopców w tym samym wieku agresja fizyczna utrzymuje się na stałym poziomie (Cummings i in., 1989). Wniosek o stałości agresji w ciągu życia odnosi się do szerszego zakresu zjawisk związanych z agresją niż tylko agresji fizycznej. Badania wykazały również wysoką stabilność agresji proaktywnej i reaktywnej (Mcauliffe i in., 2007) oraz sądów normatywnych, dopuszczających stosowanie agresji w sytuacjach społecznych (Huesmann i Guerra, 1997). W badaniach podłużnych udaje się jednak wyodrębnić również takie osoby, u których agresywność maleje lub rośnie wraz z wiekiem (Underwood i in., 2009; Martino i in., 2008). Można przypuszczać, że czynnikiem współdeterminującym wzrost lub spadek manifestacji agresywnego zachowania jest – najogólniej rzecz ujmując – środowisko socjalizacyjne, w którym jednostka przebywa. W okresie adolescencji oraz wczesnej dorosłości najsilniej funkcję tę pełni środowisko szkolne (edukacyjne).

Środowisko szkolne a agresja interpersonalna ucznia

Badania, które poruszają zjawisko agresji szkolnej, koncentrują się po pierwsze na pokazaniu, jakie własności indywidualne ucznia odpowiadają za zachowania agresywne w klasie szkolnej (np. Bosworth i in., 1999; Olweus, 1996). Typowy agresor charakteryzuje się impulsywnością, potrzebą dominacji, wysoką aprobatą dla stosowania przemocy w relacjach interpersonalnych oraz przejawia szereg innych,

aspołecznych zachowań w środowisku rodzinnym i szkolnym, takich jak wagarowanie, nieposłuszeństwo, oszukiwanie. Drugi nurt badań nad agresją szkolną ukierunkowany jest na pomiar i opis form, natężenia i dynamiki zachowań agresywnych, podejmowanych przez uczniów z różnych środowisk szkolnych (Ostrowska, 2005). W badaniach próbuje się nakreślić rozwojowy trend w zakresie agresji poprzez opis różnic w częstości czy formach zachowań agresywnych występujących na różnych poziomach edukacji oraz wśród uczniów, reprezentujących różne orientacje edukacyjne (Ostrowska, 2007; Dąbrowska-Bąk, 1996). Ustalono, że agresja i przemoc fizyczna (bójki koleżeńskie, potrącanie, przewracanie) nasila się do piętnastego roku życia (czyli do końca nauki na szczeblu gimnazjalnym), a następnie natężenie tych zachowań znacząco się zmniejsza na rzecz agresji werbalnej i pośredniej. Z kolei badania nad zachowaniami agresywnymi uczniów, reprezentujących różne orientacje edukacyjne obejmowały dotychczas szkoły z jednego szczebla edukacyjnego (najczęściej szkoły średniej) i polegały głównie na porównaniu zakresu doświadczanej i podejmowanej agresji przez dorastających, uczęszczających do liceów i szkół zawodowych. Z badań tych wyłania się niezwykle negatywny obraz szkół zawodowych, w których od 30% do 46% uczniów przyznaje się do podejmowania różnych działań agresywnych, w tym agresji i przemocy fizycznej oraz wandalizmu (Ostrowska, 2007). Trudno zatem dziwić się, że szkoła jest źródłem negatywnych przeżyć częściej dla uczniów szkół zawodowych niż uczniów liceów, którzy raczej są obserwatorami agresywnych zachowań niż ich obiektami (Dąbrowska-Bąk, 1996).

Trzecim nurtem badań jest socjoekologiczny model agresji szkolnej, w którym zakłada się, że agresja jest efektem interakcji indywidualnych własności jednostki z różnymi aspektami mikrosystemu ucznia (Surzykiewicz, 2000). Wyjaśnienie zjawiska agresji szkolnej w podejściu socjoekologicznym wymaga zatem uwzględnienia zarówno cech podmiotu, jak i charakterystyki innych uczniów i nauczycieli, klimatu szkoły, ewaluacji szkoły pod względem funkcji wychowawczych i misji edukacyjnych (Surzykiewicz, 2000; Craig i in., 2000). Dobrym przykładem ujmowania zjawiska agresji w kategoriach interakcyjnych jest społeczno-poznawczy model przetwarzania informacji (Crick i Dodge, 1994). Wedle tego modelu podjęcie przez ucznia zachowania agresywnego jest pochodną interakcji jego indywidualnych własności z bodźcami środowiskowymi, realizowanymi w danej chwili celami, skryptami zachowania agresywnego oraz uogólnionym przeświadczeniem o stosowaniu agresji przez innych, wypracowanym w toku doświadczeń własnych. Można zatem przypuszczać, że uczniowie będący w kontakcie z nauczycielami stosującymi raczej represywne formy zachowań, polegające na wymuszaniu posłuszeństwa, a nie wychowaniu, będą częściej interpretować różne sytuacje szkolne, nawet te obiektywnie neutralne, w kategoriach sytuacji zagrażających, o wyraźniej konotacji agresywnej. Konsekwencją może być wzrost prawdopodobieństwa podjęcia zachowania agresywnego przez samych uczniów, jeśli ta forma zachowania wydaje się im właściwą odpowiedzią na przewidywany atak. Tezę tę potwierdzają wyniki badań, pokazujące, że stosowanie przez nauczycieli metod punitywnych i agresywnych w klasie szkolnej współwystępuje z eskalacją niewłaściwych zachowań uczniów (Lewis i in., 2005). W innych badaniach wykazano, że przemoc i zachowania aspołeczne w klasie szkolnej negatywnie korelują z poczuciem przynależności i akceptacji grupowej (Tłuściak-Deliowska, 2011). Oznacza to, że percepcja klasy szkolnej w kategoriach wrogo nastawionej grupy rówieśniczej skutkuje – zgodnie z modelem przetwarzania

informacji Dodga – podejmowaniem agresji interpersonalnej wobec jej członków, co jest nie tyle efektem osobowościowo uwarunkowanej agresji, ile wyrazem negatywnych i czasami trafnych oczekiwań społecznych.

Na zakończenie warto podkreślić, że w ramach wszystkich zaprezentowanych nurtów badań nad agresją szkolną należałoby również poszukiwać intra-, interpersonalnych bądź socjoekologicznych przesłanek, które mogą skutecznie ograniczać zjawisko agresji i przemocy w środowisku szkolnym. Obraz szkoły oraz grupy rówieśniczej, wywierającej wyłącznie negatywny wpływ na jednostkę falsyfikuje rzeczywistość. Badania podłużne pokazują, że zarówno normy grupowe, piętnujące zachowania agresywne, jak i poczucie wsparcia społecznego w klasie szkolnej prowadzą w dłuższej perspektywie czasowej do pożądanych zmian w zakresie przekonań normatywnych ucznia na temat dopuszczalności stosowania agresji w kontaktach społecznych (Pfetsch i Ittel, 2011). Ujmowanie szkoły w kategoriach środowiska, w którym następuje raczej rozwój zdolności pokonywania negatywnych zachowań własnych niż nabywanie swoistej sprawności w zakresie tych zachowań jest istotnym krokiem w kierunku uzyskania systemowego obrazu środowiska szkolnego i jego wpływów na osobowość ucznia.

Metoda i procedura badania

Osoby badane i przebieg badań. Osobami badanymi byli uczniowie i studenci ($N = 934$; 534 kobiety, 400 mężczyzn) szkół średnich oraz studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Wiek badanych zawierał się w przedziale od 16 do 26 roku życia ($M = 20,07$; $SD = 2,24$). Szczegółową charakterystykę próby z uwzględnieniem liczebności, płci, typu szkoły oraz średniej wieku przedstawia tabela 1. Badania przeprowadzono na zajęciach lekcyjnych i w grupach ćwiczeniowych w latach 2008–2010.

Tabela 1. Charakterystyka próby

Typ szkoły	Płeć (N)				M (SD) wieku
	chłopcy / mężczyźni	dziewczeta / kobiety	ogółem	przedział wieku	
liceum ogólnokształcące	31	45	76	17–19	17,68 (0,59)
liceum wojskowe	15	14	29	16–20	17,83 (1,16)
technikum	116	63	179	16–20	18,07 (0,79)
technikum ekonomiczne	13	35	48	18–19	18,58 (0,49)
Szkoły wyższe					
Pedagogika	3	35	38	20–26	21,63 (1,35)
Psychologia	7	89	96	18–23	20,28 (1,27)
Europeistyka	65	107	172	18–24	19,8 (0,79)
Marketing	40	82	122	21–26	24,29 (1,08)
edukacja artystyczna	3	27	30	19–23	21,10 (1,09)
Akademia Sztuk Pięknych (różne kierunki)	7	27	34	19–26	21,59 (1,65)
Wojskowa Akademia Techniczna (różne kierunki)	100	10	110	19–23	20,45 (0,91)

Aby ustalić, czy natężenie gotowości do agresji interpersonalnej jest funkcją wieku osób badanych, przyporządkowano osoby badane do dwóch okresów rozwoju:

adolescencji i wczesnej dorosłości. Do pierwszej kategorii zaklasyfikowano osoby w wieku od 16 do 19 roku życia, drugą kategorię reprezentowali badani, których wiek mieścił się w przedziale 20–26 lat. Grupa adolescentów składała się z 445 osób (214 chłopców i 231 dziewcząt), a grupa młodych dorosłych liczyła 489 osób (186 mężczyzn i 303 kobiety). Ukończenie 19 lat można traktować jako umowny moment graniczny między adolescencją a wczesną dorosłością. Zdecydowano o włączeniu 19-latków do grupy adolescentów ze względu na specyficzną sytuację społeczno-ekonomiczną badanej próby. Badani byli studentami i wobec tego należy założyć, że kontynuując edukację własną nie osiągnęli pełnej niezależności ekonomicznej, którą uznaje się za jedno z podstawowych zadań rozwojowych okresu adolescencji (Haviquurst, 1948; za: Brzezińska, 2000).

Na orientację edukacyjną składają się dwie następujące ścieżki edukacyjne: 1) orientacja humanistyczno-artystyczna, do której zaliczono uczniów liceum ogólnokształcącego oraz studentów europeistyki, psychologii, pedagogiki, edukacji artystycznej i różnych kierunków studiów na Akademii Sztuk Pięknych (ogółem 446 osób; 116 badanych płci męskiej i 330 badanych płci żeńskiej); 2) orientacja techniczno-ekonomiczna, do której zaliczono uczniów liceum wojskowego, technikum, technikum ekonomicznego oraz studentów marketingu i różnych kierunków studiów w Wojskowej Akademii Technicznej (ogółem 488 osób; 284 badanych płci męskiej i 204 badanych płci żeńskiej).

Pomiar gotowości do agresji interpersonalnej. Do pomiaru gotowości do agresji wykorzystano Inwentarz Gotowości do Agresji Interpersonalnej (IGAI; Frączek, Konopka, Smulczyk, 2008). Inwentarz składa się z 30 pozycji mierzących trzy rodzaje gotowości do agresji: emotogenno-impulsywną (E-I), nawykowo-poznawczą (N-P) oraz osobowościowo-immanentną (O-I). W instrukcji osoby badane są proszone o ocenę, czy zgadzają się z danym stwierdzeniem (TAK / NIE). Na każdy rodzaj gotowości do agresji przypada 10 twierdzeń, na przykład: „Łatwo wpadam w złość, ale szybko mi to przechodzi” (gotowość emotogenno-impulsywna), „Można mścić się na tych, którzy na to zasługują” (gotowość nawykowo-poznawcza), „Ośmieszanie innych bywa dla mnie źródłem przyjemności” (gotowość osobowościowo-immanentna). Współczynniki rzetelności dla skal gotowości wyniosły odpowiednio: 0,715 (dla E-IG), 0,798 (dla N-PG) oraz 0,695 (dla O-IG).

Analiza i omówienie wyników

W celu sprawdzenia, czy natężenie trzech rodzajów gotowości do agresji interpersonalnej różni się w zależności od płci, orientacji edukacyjnej i wieku osób badanych, zostały przeprowadzone trzy analizy wariancji w schemacie: 2 (płeć: kobiety, mężczyźni) x 2 (rodzaj orientacji edukacyjnej: społeczno-humanistyczna, techniczno-ekonomiczna) x 2 (okres rozwojowy: adolescencja, wczesna dorosłość), gdzie zmienna zależną były rodzaje gotowości do agresji (emotogenno-impulsywna, nawykowo-poznawcza, osobowościowo-immanentna).

Analiza emotogenno-impulsywnej gotowości do agresji

Spośród zmiennych uwzględnionych w analizie wariancji, tylko jeden efekt główny płci w sposób istotny statystycznie różnicował badanych pod względem natężenia

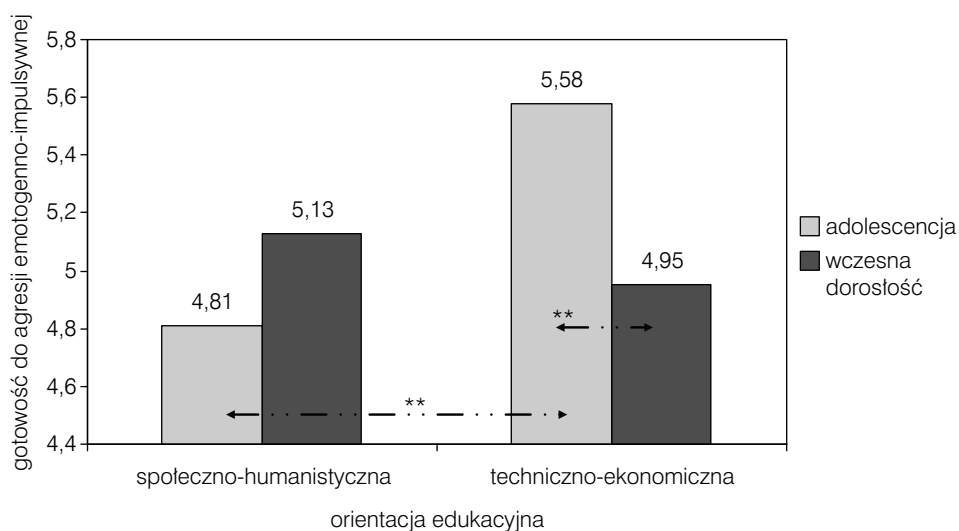
emotogenno-impulsywnej gotowości do agresji [$F(1,932) = 50,34; p < 0,001$] w taki sposób, że dziewczęta i kobiety uzyskują wyższy poziom tej gotowości niż chłopcy i mężczyźni. Efekty główne, związane z wiekiem (okres rozwojowy) oraz orientacją edukacyjną, okazały się nieistotne statystycznie (tabela 2).

Tabela 2. Średnie, odchylenia standardowe, wartości testu F i poziomy istotności efektów głównych dla gotowości do agresji emotogenno-impulsywnej

Efekty porównań	Porównywane kategorie	M (SD)	F	p
efekt główny płci	mężczyźni	4,57 (2,54)	50,34	$p < 0,001$
	kobiety	5,67 (2,36)		
efekt główny okresu rozwojowego	adolescencja	5,35 (2,53)	1,06	n. i.
	wczesna dorosłość	5,07 (2,46)		
efekt główny orientacji edukacyjnej	społeczno-humanistyczna	5,22 (2,47)	2,58	n. i.
	techniczno-ekonomiczna	5,19 (2,53)		

Źródło: opracowanie własne

Choć poza płcią wszystkie efekty główne okazały się nieistotne statystycznie, to dla gotowości emotogenno-reaktywnej stwierdzono istotny i interesujący poznawczo efekt interakcji okresu rozwojowego oraz orientacji edukacyjnej [$F(1, 932) = 7,04; p < 0,01$]. Szczegółowe średnie przedstawia rysunek 1.



Uwaga: ** $p < 0,01$

Rys. 1. Orientacja edukacyjna i okres rozwojowy a gotowość do agresji emotogenno-impulsywnej

Na podstawie testów *post hoc* stwierdzono po pierwsze, że w ramach orientacji techniczno-ekonomicznej adolescenci manifestują wyższą gotowość do agresji emo-

togenno-impulsywnej niż młodzi dorośli. Takich różnic nie zaobserwowano w przypadku drugiej orientacji edukacyjnej. Poza tym młodzi dorośli bez względu na typ orientacji edukacyjnej uzyskują taki sam poziom gotowości E-I podczas, gdy w grupie adolescentów o orientacji humanistyczno-społecznej odnotowano istotnie niższe natężenie gotowości tego rodzaju. Podsumowując, wszystkie trzy zmienne, uznane za potencjalne źródło zróżnicowania badanych pod względem gotowości emotogenno-reaktywnej wyjaśniają w sumie 6,4% jej zmienności.

Analiza nawykowo-poznawczej gotowości do agresji

W przypadku nawykowo-poznawczej gotowości do agresji analiza wariancji wykazała istotność wszystkich trzech efektów głównych. Pierwszy efekt główny dotyczy płci i wskazuje, że chłopcy i mężczyźni manifestują istotnie wyższe natężenie gotowości N-P niż dziewczęta i kobiety. Drugim, istotnym czynnikiem różnicującym gotowość N-P jest orientacja edukacyjna badanych. Uczniowie i studenci zaklasyfikowani do orientacji wojskowo-technicznej uzyskują wyższe natężenie gotowości N-P niż uczniowie zaklasyfikowani do orientacji humanistyczno-społecznej. Trzeci efekt główny wskazuje natomiast, że adolescenti charakteryzują się wyższą gotowością N-P niż młodzi dorośli.

Tabela 3. Średnie, odchylenia standardowe, wartości testu F i poziomy istotności efektów głównych dla gotowości do agresji nawykowo-poznawczej

Efekty porównań	Porównywane kategorie	M (SD)	F	p
efekt główny płci	mężczyźni	5,86 (2,59)	159,64	$p < 0,001$
	kobiety	3,36 (2,47)		
efekt główny okresu rozwojowego	adolescencja	4,82 (2,81)	5,90	$p < 0,05$
	wczesna dorosłość	4,07 (2,76)		
efekt główny orientacji edukacyjnej	społeczno-humanistyczna	3,67 (2,64)	15,43	$p < 0,001$
	techniczno-ekonomiczna	5,13 (2,78)		

Źródło: opracowanie własne

Fakt, że w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej, wszystkie trzy zmienne okazały się istotne, przejawia się także w wartości R^2 , która wynosi 0,21. Oznacza to, że ponad 20% zmienności w zakresie tej gotowości można wyjaśnić, odnosząc się do okresu rozwojowego, orientacji edukacyjnej i płci.

Analiza osobowościowo-immanentnej gotowości do agresji

W przypadku ostatniego rodzaju gotowości do agresji uzyskano istotne dwa efekty główne. Efekt płci wskazuje na wyższą manifestację gotowości O-I u chłopców i mężczyzn w porównaniu z dziewczętami i kobietami. Czynnikiem istotnym okazał się także okres rozwoju, w którym znajdują się badani. Adolescenti uzyskali wyższe natężenie gotowości O-I niż młodzi dorośli. Orientacja edukacyjna nie różnicowała badanych pod względem gotowości O-I. Szczegółowe średnie wraz z wynikami analizy wariancji przedstawiono w tabeli 4.

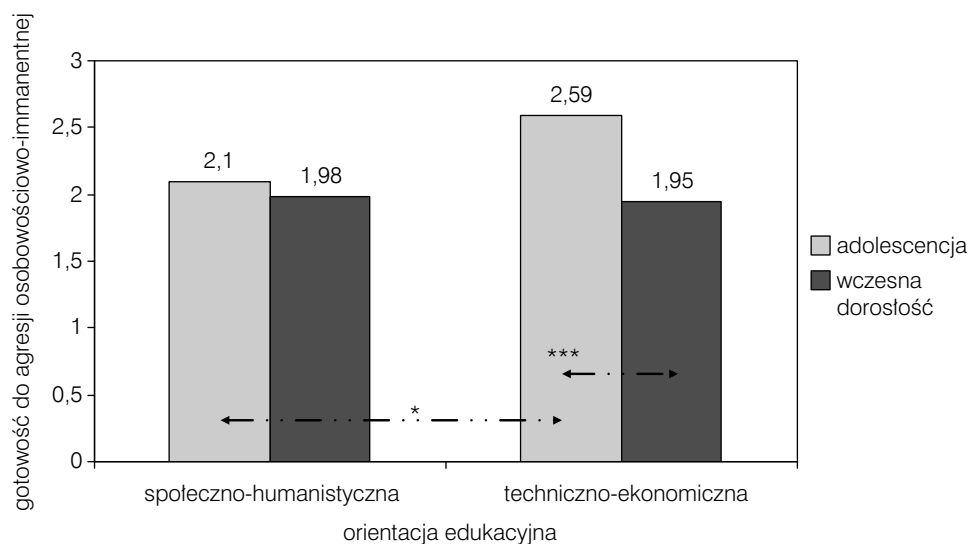
Na poziomie tendencji uzyskano efekt interakcji okresu rozwoju i orientacji edukacyjnej [$F(1,933) = 3,44; p = 0,06$], który przedstawia rysunek 2. Porównanie

Tabela 4. Średnie, odchylenia standardowe, wartości testu F i poziomy istotności efektów głównych dla gotowości do agresji osobowościowo-immanentnej

Efekty porównań	Porównywane kategorie	M (SD)	F	p
efekt główny płci	mężczyźni	2,44 (2,21)	12,84	p < 0,001
	kobiety	1,85 (1,77)		
efekt główny okresu rozwojowego	adolescencja	2,37 (2,18)	7,41	p < 0,01
	wczesna dorosłość	1,85 (1,77)		
efekt główny orientacji edukacyjnej	społeczno – humanistyczna	1,85 (1,73)	2,79	n.i.
	techniczno – ekonomiczna	2,32 (2,18)		

Źródło: opracowanie własne

natężenia gotowości O-I w czterech wyodrębnionych grupach, zróżnicowanych wiekowo i edukacyjnie ujawniło ten sam wzorzec, co w przypadku gotowości emotogenno-impulsywnej. Adolescenci charakteryzują się wyższą gotowością typu O-I niż młodzi dorośli, ale tylko w ramach techniczno-ekonomicznej orientacji edukacyjnej. Oprócz tego młodzi dorośli bez względu na typ orientacji edukacyjnej uzyskują taki sam poziom gotowości O-I podczas, gdy w grupie adolescentów mniejsze jej natężenie obserwuje się wśród uczniów i studentów o orientacji humanistyczno-społecznej.



Uwaga: * p < 0,001 *** p < 0,05

Rys. 2. Orientacja edukacyjna i okres rozwoju a gotowość do agresji osobowościowo-immanentnej

Procent wyjaśnianej wariancji przez płeć, okres rozwoju i orientację edukacyjną jest w przypadku gotowości osobowościowo-immanentnej najniższy ze wszystkich trzech rodzajów gotowości i wynosi 3,9%.

Dyskusja

Spośród uwzględnionych w badaniach korelatów gotowości do agresji interpersonalnej, to właśnie w przypadku płci otrzymano wyniki, których nie udaje się sprowadzić do jednolitego i zgodnego ze stereotypowym myśleniem wzorca o męskiej dominacji w zakresie wszystkich aspektów związanych z agresją interpersonalną. Otóż emotogenno-impulsywna gotowość do agresji osiąga wyższe natężenie w grupie dziewcząt/kobiet, podczas gdy gotowość nawykowo-poznawcza i osobowościowo-immanentna jest bardziej charakterystyczna dla osób płci męskiej (przy czym największą różnicę zaobserwowano w gotowości typu N-P). Uzyskane wyniki można interpretować w odwołaniu do różnic w procesie socjalizacji dziewcząt i chłopców oraz związanych z nimi stereotypów płci i ról płciowych. Kobiecość kojarzy się z cechami głównie ekspresyjnymi, wyrażającymi orientację kobiet na utrzymywanie dobrych relacji społecznych (tzw. wspólnotowość) i ciepło w tych relacjach, natomiast męskość utożsamiana jest z cechami instrumentalnymi, odzwierciedlającymi orientację na osiągnięcie celów (tzw. sprawczość) oraz kompetencję w działaniu. I tak cechami stereotypowo przypisywanymi kobietom są wrażliwość, czułość, opiekuńczość, a wśród cech postrzeganych jako męskie odnajdziemy: dominację, niezależność czy współzawodnictwo. Poczucie przynależności do danej płci oraz internalizacja cech stereotypowo tej płci przypisywanych działają jak regulator rozwoju i zachowania (Bem, 2000). Oznacza to po pierwsze, że dorośli w odmienny sposób traktują dziewczynki i chłopców (przykładowo, mają większą tolerancję na zachowania agresywne chłopców niż dziewcząt), a po drugie, że jednostka z mniejszym prawdopodobieństwem podejmie te zachowania, które nie mieszczą się w schemacie własnej płci. Prezentowanie zachowań wykraczających poza schemat kobiecości bądź męskości może wywołać konflikt motywacyjny, a w konsekwencji ich unikanie w przyszłości. To role społeczne pełnione przez mężczyzn zawierają normy zachęcające do zachowań agresywnych (Eagly i Steffen, 1986). Jeśli odwołamy się do uzyskanych w badaniach różnic między płciami możemy stwierdzić, że większa gotowość do agresji u mężczyzn dotyczy takich sytuacji, w których agresja ułatwia osiągnięcie ważnych dla jednostki celów, jest zachowaniem umożliwiającym skuteczne pełnienie męskiej roli płciowej (np. dopuszczalność męskiej agresji w sytuacji obrony kobiety) lub jest narzędziem do uzyskania satysfakcji w obszarze własnej tożsamości (np. zaprezentowanie agresji i związane z tym korzyści – chociażby w postaci podziwu ze strony rówieśników – wzmacniają poczucie własnej wartości zwłaszcza wtedy, gdy inne dostępne po temu sposoby zawodzą). Pomocne w wyjaśnieniu uzyskanych różnic może być również odwołanie się do konstruktu społecznej reprezentacji agresji (Campbell i Muncer, 2008; Campbell i in., 1992).

Badania wykazują, że mężczyźni charakteryzuje reprezentacja instrumentalna, tzn. postrzegają oni agresję jako sposób na kontrolę otoczenia, pojawiającą się w odpowiedzi na zagrożenie samooceny i skutkującą poczuciem triumfu i satysfakcją, jeśli cel został osiągnięty. Kobiety natomiast w większym stopniu utrzymują ekspresyjną reprezentację agresji, tzn. postrzegają ją jako deficyt samokontroli, porażkę w adaptacji do społecznych standardów oraz efekt długotrwałego napięcia emocjonalnego, którego ekspresja skutkuje lękiem oraz poczuciem winy. Kobiety jednak uznają, że pobudzenie emocjonalne jest wystarczającym uzasadnieniem podjęcia zachowania agresywnego, a dodatkowo mają poczucie społecznej aprobaty dla takiego

zachowania, o ile ma ono podłoże emocjonalne (Campbell i Muncer, 2008). Tak więc fakt rozładowania złości przez agresję jest przez kobiety interpretowany w negatywny sposób (poczucie winy), ale jednocześnie taka emocjonalna ekspresja mieści się w społecznie podzielanym obrazie „typowej” kobiety. W ten sposób można wyjaśniać wyższe natężenie gotowości emotogenno-impulsywnej do agresji u kobiet w porównaniu z mężczyznami. Podsumowując, uzyskane wyniki skłaniają do ogólnej refleksji, że nie występuje prosta zależność pomiędzy płcią a agresją, a twierdzenie o większej agresywności mężczyzn staje się nieprawdziwe, jeśli uwzględnia się mechanizm regulujący agresywne zachowanie.

Inaczej niż w przypadku płci, dla okresu rozwojowego i orientacji edukacyjnej ustalono stały i względnie uniwersalny wzorzec związku ze wszystkimi rodzajami gotowości do agresji. W odniesieniu do etapu rozwoju stwierdzono, że osoby w okresie adolescencji charakteryzują się wyższą gotowością nawykowo-poznawczą oraz osobowościowo-immanentną w porównaniu do młodych dorosłych. Ów wzorzec potwierdza się tylko częściowo w przypadku gotowości emotogenno-impulsywnej. Wprawdzie wyższe natężenie tej gotowości w istocie charakteryzuje dorastających, ale tylko tych, którzy decydują się na wybór orientacji techniczno-ekonomicznej. Większa gotowość do agresji interpersonalnej adolescentów w porównaniu z młodymi dorosłymi nie zaskakuje. Przecież już w 1904 roku Stanley Hall określił adolescencję mianem „burzy i naporu”, a współczesne badania potwierdzają, że konflikty z rodzicami, chwiejność emocjonalna oraz zachowania ryzykowne są doświadczeniem niemal każdego dorastającego (Arnett, 1999). Zmieniła się jednak ocena zjawisk, które rozpatruje się obecnie w kategoriach przejściowego testowania siebie w różnych rolach, co wprawdzie zaburza czasowo relację ze znaczącymi innymi, ale pełni jednocześnie ważne funkcje dla JA (Bonino i in., 2005; Jessor, 1991). Zachowania ryzykowane, w tym agresywne, pozwalają na uzyskanie pozytywnej stymulacji, realizację niektórych zadań życiowych oraz redukcję negatywnych stanów emocjonalnych (Frączek, 1979). Wymienione efekty aktu agresji dla agresora mają charakter uniwersalny, niezależny od wieku, ale wartość tych efektów nabiera na znaczeniu właśnie w okresie adolescencji. W obliczu procesu poszukiwania własnej tożsamości narasta lęk i niepokój, obniża się poziom dobrostanu psychicznego, wynikający z faktu, że jednostka nie ma klarownej wizji własnej przyszłości (Meeus i in., 2005; Meeus i in., 1999). Większe natężenie gotowości do agresji w okresie adolescencji można zatem traktować jako próbę radzenia sobie z negatywnymi emocjami, wyraz manifestowania własnej dorosłości oraz dążenie do zaspokojenia potrzeby szacunku i uznania w niekonwencjonalny, ale za to dostępny sposób, czyli poprzez zaznaczenia swojej pozycji zachowaniem agresywnym. Wraz z rozwiązaniem problemów tożsamościowych i osiągnięciem statusu osoby dorosłej agresja przestaje być funkcjonalna, czego wyrazem jest mniejsza gotowości do agresji interpersonalnej młodych dorosłych. Ponadto przekraczając próg dorosłości człowiek ma z reguły lepszy wgląd w JA, umie trafniej i lepiej rozpoznać swoje potrzeby oraz dysponuje bogatszym repertuarem zachowań, umożliwiających osiągnięcie tego, co pożądanego. Podsumowując, większą gotowość do agresji adolescentów w porównaniu do młodych dorosłych należy traktować jako zjawisko przejściowe, przejaw ich transgresji ku dorosłości.

Ostatnią zmienną była orientacja edukacyjna, której uwzględnienie stworzyło przesłanki do określenia, w jakim stopniu natężenie gotowości do agresji jest funkcją środowiska edukacyjnego uczniów i studentów. Wyniki badań konsystentnie

wskazują, że orientacja techniczno-ekonomiczna współwystępuje z wyższą gotowością do agresji bezpośrednio (jak w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej) bądź w interakcji z wiekiem (jak w przypadku gotowości emotogenno-impulsywnej i osobowościowo-immanentnej). Przypuszczamy, że przyczyna wyższej gotowości do agresji uczniów i studentów kierunków techniczno-ekonomicznych w porównaniu do humanistyczno-artystycznych może tkwić w skrajnie odmiennych celach edukacyjnych obu kierunków kształcenia. Wydaje się, że celem orientacji techniczno-ekonomicznej jest nauczenie pewnych sprawności w duchu indywidualizmu i rywalizacji, podczas gdy orientację humanistyczno-edukacyjną charakteryzuje większe nastawienie na kształtowanie wspólnotowości, współzależności w atmosferze kooperacji. Dobrym przykładem jest profesja żołnierza, który ma za zadanie wyuczyć się konkretnej sprawności, np. jak posługiwać się bronią, i psychologa, którego skuteczność zależy od tego, w jakim stopniu zdobędzie zaufanie pacjenta. W pierwszym przypadku zarówno treść, jak i charakter zadania może wzmacniać gotowość do agresji interpersonalnej, w drugim wysoka gotowość do agresji uniemożliwiałaby rzetelne wykonywanie zawodu. Trzeba jednak zaznaczyć, że badani uczniowie i studenci w momencie wyboru danego kierunku kształcenia byli – zważywszy na ich wiek – osobami o uformowanych preferencjach, własnościach osobowości, celach życiowych oraz gotowości do agresji. Można zatem przyjąć, że decyzję o wyborze orientacji powzięli dopasowując rozpoznane aspekty własnej osobowości do charakteru danej orientacji, a samo uczestnictwo w danej ścieżce edukacyjnej własności te po prostu wzmocniło.

Na zakończenie warto spojrzeć na uzyskane wyniki z perspektywy sformułowanego wcześniej postulatu o konieczności poszukiwania i eksponowania pozytywnych przejawów wpływu środowiska edukacyjnego na własności i zachowania jednostki. Badania wykazały, że natężenie gotowości emotogenno-impulsywnej i osobowościowo-immanentnej przestaje różnicować młodych dorosłych, reprezentujących orientację techniczno-ekonomiczną i humanistyczno-artystyczną, tak jak wyraziście różnicuje adolescentów z obu orientacji edukacyjnych. Oznacza to, że zdobywając wykształcenie wyższe jednostka osiąga coś więcej niż kwalifikacje zawodowe. Nabywa kompetencji społecznych, dzięki którym potrafi uzyskać pozytywną stymulację, podnieść samoocenę, czy poradzić sobie z negatywnymi emocjami w aprobowany społecznie sposób. Efekt ten nie występuje w przypadku gotowości nawykowo-poznawczej. Potwierdza to sformułowane uprzednio przypuszczenie o specyficznych, instrumentalnych celach edukacyjnych instytucji oświatowych, sklasyfikowanych do orientacji techniczno-ekonomicznej, które wzmacniają tę gotowości do agresji interpersonalnej na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że z trzech rodzajów gotowości aż dwie przestają na szczeblu uniwersyteckim różnicować osoby, reprezentujące odmienne orientacje edukacyjne, bilans wydaje się niezwykle pozytywny.

Przypisy

¹ Badania zrealizowano w ramach projektu BST – APS 2008 – 2009 pt. „Formy manifestacji i wzorce intrapsychiczne regulacji zachowań agresywnych”, przygotowanie artykułu w ramach projektu KBN-MNiSzW 2009–2011 pt. „Identyfikacja z płcią i emocjonalność kobiet i mężczyzn a gotowość do agresji”.

Literatura

- Archer J. (2004): *Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review*. „Review of General Psychology”, 8, 4
- Archer J. (2000): *Sex Differences in Aggression Between Heterosexual Partners: A Meta-Analytic Review*. „Psychological Bulletin”, 126, 5
- Arnett J. J. (1999): *Adolescent Storm and Stress, Reconsidered*. „American Psychologist”, 54
- Bem S. L. (2000): *Męskość. Kobięcość. O różnicach wynikających z płci*. GWP, Gdańsk
- Bem S.L. (1981): *Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing*. „Psychological Review”, 88, 4
- Bjorkqvist K., Osterman K., Lagerspetz K. M. J. (1994): *Sex Differences in Covert Aggression Among Adults*. „Aggressive Behavior”, 20
- Bjorkqvist K., Lagerspetz K.M.J., Kaukiainen A. (1992): *Do Girls Manipulate and Boys Fight?. Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression*. „Aggressive Behavior”, 18
- Bonino S., Cattellino E., Ciairano S., (2005): *Adolescents at risk. Behaviors, functions and protective factors*. Springel Verlag, Milan
- Bosworth K., Espelage D.L., Simon T.R. (1999): *Factors Associated With Bullying Behavior in Middle School Students*. „Journal of Early Adolescence”, 19
- Brzezińska A. (2000): *Spoleczna psychologia rozwoju*. Scholar, Warszawa
- Campbell A., Muncer S. (2008): *Intent to Harm or Injure? Gender and the Expression of Anger*. „Aggressive Behavior”, 34
- Campbell A., Muncer S., Coyle E. (1992): *Social Representation of Aggression as an Explanation of Gender Differences*. „Aggressive Behavior”, 18
- Caprara G. V. (1986): *Indicators of aggression: The Dissipation- Ruminant Scale*. „Personality Individual Differences”, 7(6)
- Craig W. M., Pepler D., Atlas R. (2000): *Observations of Bullying in the Playground and in a Classroom*. „School Psychology International”, 21
- Crick N.R. (1997): *Engagement in Gender Normative Versus Nonnormative Forms of Aggression: Links to Social-Psychological Adjustment*. „Developmental Psychology”, 33
- Crick N.R., Dodge K.A. (1994): *A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment*. „Psychological Bulletin”, 115
- Cummings E. M., Iannotti R., Zahn-Waxler C. (1989): *Aggression Between Peers in Early Childhood: individual continuity and developmental change*. „Child Development”, 60
- Dąbrowska-Bąk M. (1996): *Agresja a stosunki wychowawcze w szkole*. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.): *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce
- Eagly A. H., Steffen V. J. (1986): *Gender and Aggressive Behavior: A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature*. „Psychological Bulletin”, 100, 3
- Frączek A.: *O naturze i pomiarze gotowości do agresji*. Prezentacja na IV Międzynarodową Letnią Szkołę Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa, 20–22.09.2010
- Frączek A.: *Studies on interpersonal aggression – description of behavior or understanding its intrapsychic mechanisms (conceptual consideration)*. Streszczenie referatu z konferencji na XVIIIth Biennial Meeting of the ISRA, Budapeszt, 8–13 VII 2008
- Frączek A. (2002): *O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej*. W: I. Kurcz, D. Kądziaława (red.): *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Frączek A. (1979): *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław
- Frodi A, Macaulay J., Thome P. R. (1977): *Are Women Always Less Aggressive Than Men?. A Review of the Experimental Literature*. „Psychological Bulletin”, 84, 4
- Huesmann L. R., Guerra N. G. (1997): *Children's Normative Beliefs About Aggression and Aggressive Behavior*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 72, 2
- Jessor R. (1991): *Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*. „Journal of Adolescence Health”, 12
- Krahe B., Berger A. (2005): *Sex Differences in Relationship Aggression Among Young Adults in Germany*. „Sex Roles”, 52, 11/12
- Lagerspetz K. M. J., Bjorkqvist K., Peltonen T. (1988): *Is Indirect Aggression Typical of Females?. Gender Differences in Aggressiveness in 11-to 12-Year-Old Children*. „Aggressive Behavior”, 14

Lagerspetz K. M. J., Bjorkqvist K., Bjorkqvist H., Lundman H. (1988): *Moral Approval of Aggression and Sex Role Identity in Officer Trainees, Conscientious Objectors to Military Service, and in a Female Reference Group*. „Aggressive Behavior”, 14

Lewis R., Shlomo R., Yaacov J. K., Xing Q. (2005): *Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel*. „Teaching and Teacher Education”, 24

Martino S. C., Ellickson P. L., Klein D. J., McCaffrey D., Edelen M. O. (2008): *Multiple Trajectories of Physical Aggression among Adolescent Boys and Girls*. „Aggressive Behavior”, 34

Maxwell J. P., Visek A. J. (2009): *Unsanctioned Aggression in Rugby Union: Relationships Among Aggressiveness, Anger, Athletic Identity, and Professionalization*. „Aggressive Behavior”, 35

Mcauliffe M. D., Hubbard J. A., Rubin R. M., Morrow M. L. T., Dearing K. F. (2007): *Reactive and Proactive Aggression: Stability of Constructs and Relations to Correlates*. „The Journal of Genetic Psychology”, 167(4)

Meeus W., Iedema J., Maassen G., Engels R. (2005): *Separation-individualization revisited: on the interplay of parent-adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence*. „Journal of Adolescence”, 28

Meeus W., Iedema J., Helsen M. Vollebergh W. (1999): *Patterns of adolescent identity: review of literature and longitudinal analysis*. „Developmental Review”, 19

Olweus D. (1996): *Przemoc w szkole: wyniki badań oraz program skutecznej interwencji*. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.): *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce

Olweus D. (1979): *Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A Review*. „Psychological Bulletin”, 86, 4

Osterman K., Bjorkqvist K., Lagerspetz K. M. J., Kaukiainen A., Landau S. F., Frączek A., Caprara G. V. (1998): *Cross-Cultural Evidence of Female Indirect Aggression*. „Aggressive Behavior”, 24

Ostrowska K. (2007): *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997–2003–2007*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa

Ostrowska K. (2005): *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa

Pfetsch J., Ittel A.: *Peers, norms and aggression in school: On the relevance of social and normative characteristics for aggressive behavior in adolescence*. Referat wygłoszony na XVI Workshop Aggression, Marburg, 11–12. IX 2011

Surzykiewicz J. (2000): *Agresja i przemoc w szkole: uwarunkowania socjoekologiczne*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa

Thuściak-Deliowska A.: *Klimat społeczny szkoły w percepcji uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych – relacja z badań, część II*. „Ruch Pedagogiczny”, 2011

Toldos M. P. (2005): *Sex And Age Differences in Self-Estimated Physical, Verbal and Indirect Aggression in Spanish Adolescents*. „Aggressive Behavior”, 31

Underwood M. K., Beron K. J., Rosen L. H. (2009): *Continuity and Change in Social and Physical Aggression from Middle Childhood through Early Adolescence*. „Aggressive Behavior”, 35,5

Weinstein M. D., Smith M. D., Wiesenthal D., L. (1995): *Masculinity and hockey violence*. „Sex Roles”, 33(11–12)

Zumkley H. (1993): *Stołość różnic indywidualnych w zakresie agresji*. W: A. Frączek, H. Zumkley (red.): *Socjalizacja a agresja*. Instytut Psychologii PAN i WSPS im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

Orientacja edukacyjna a wzorce gotowości do agresji interpersonalnej w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości

W artykule przedstawiono wyniki badań nad związkiem orientacji edukacyjnej z gotowością do agresji interpersonalnej u osób w okresie adolescencji oraz wczesnej dorosłości. Uwzględniając charakter szkół, w których przeprowadzono badania, wyodrębniono i przypisano badanych do dwóch orientacji edukacyjnych: humanistyczno-artystycznej i techniczno-ekonomicznej. Gotowość do agresji interpersonalnej zmierzono za pomocą Inwentarza Gotowości do Agresji Interpersonalnej, który umożliwia diagnozę trzech mechanizmów regulujących zachowania agresywne: emotogenno-impulsywnej (E-IG), nawykowo-poznawczej (N-PG) oraz osobowościowo-immanentnej (O-IG). Badania przeprowadzono na próbie 934 osób, w tym 534 kobiet i 400 mężczyzn. Wyniki badań wskazują, że kobiety charakteryzują się wyższą gotowością E-IG, w porównaniu do mężczyzn, którzy z kolei

osiągają wyższe wyniki w zakresie gotowości N-PG i O-IG. W odniesieniu do okresu rozwoju stwierdzono, że dorastający osiągają wyższe wyniki w zakresie gotowości N-PG i O-IG niż młodzi dorośli. Osoby o orientacji techniczno-humanistycznej, zwłaszcza w okresie adolescencji, wyrażają wyższą gotowość E-IG i N-PG w porównaniu do uczniów i studentów, reprezentujących orientację humanistyczno-artystyczną, ale różnice te zanikają wraz z kontynuacją nauki na wyższych szczeblach edukacyjnych. Jedynie w zakresie gotowości N-PG różnice między uczniami i studentami obu orientacji utrzymują się bez względu na szczebel edukacyjny. Uzyskane wyniki omówiono w kontekście teorii socjalizacji do ról związanych z płcią, zadań rozwojowych okresu adolescencji oraz wychowawczej funkcji środowiska edukacyjnego.

Słowa kluczowe: gotowość do agresji, orientacja edukacyjna, płęć, dojrzewanie, wiek dojrzwały

Educational orientation and the patterns of readiness for interpersonal aggression during adolescence and emerging adulthood

In this paper, the results of the research on the relation of educational orientation to readiness for interpersonal aggression in adolescence and emerging adulthood are presented. Taking into account the type of schools in which the data were collected, two educational orientations were distinguished to which subjects were assigned: humanistic-artistic and technical-economic. Readiness for interpersonal aggression was measured by Readiness for Interpersonal Aggression Inventory that enables to identify three mechanisms regulating aggressive behaviors: (1) emotional-impulsive readiness (E-IR), (2) habitual-cognitive readiness (H-CR) and (3) personality-immanent readiness (P-IR). The study was conducted on a sample of 934 people, including 534 women and 400 men. The results reveal that women are higher on E-IR than man who in turn have higher scores on H-CR and P-IR. With regard to developmental stage, we found that adolescents are higher on H-CR and P-IR than young adults. Students who represent technical-economic orientation, in particular those in adolescence, manifest higher E-IR and H-CR in comparison to students assigned to humanistic-artistic orientation but these differences disappear at higher educational level. Only with regard to H-CR the difference between students representing two educational orientations remains regardless of educational level. The results are discussed in the context of gender socialization theory, developmental tasks in adolescence and the educational function of school setting.

Keywords: readiness for aggression, educational orientation, sex, adolescence, emerging adulthood

Michał Kwiatkowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

UWARUNKOWANIA WYBORU KIERUNKU STUDIÓW JAKO WSTĘP DO BADANIA LOSÓW ABSOLWENTÓW – NA PRZYKŁADZIE BADANIA STUDENTÓW I ROKU AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJANEJ IM. MARII GRZEGOREWSKIEJ W WARSZAWIE

Teoretyczne podłoże badania

Rynek pracy często okazuje się bezlitosny dla wchodzących absolwentów uczelni wyższych. Statystyki świadczą, że wielu spośród świeżo upieczonych magistrów ma poważne kłopoty ze znalezieniem jakiegokolwiek pracy. Trudno stwierdzić, czy problem ten jest konsekwencją dynamicznie ewoluującego rynku, czy podłoża tego problemu należy szukać w samych absolwentach – w ich cechach osobowości, strategiach motywacyjnych, czy w – ogólnie rozumianym – podejściu do pracy. Niewykluczone, że wysokie bezrobocie wśród młodej i wykształconej części społeczeństwa wynika z decyzji edukacyjnych, w tym przede wszystkim wyboru kierunku studiów. Nie od dzisiaj zagraniczni inwestorzy, wybierający inne kraje jako miejsce realizacji inwestycji, tłumaczą, że w Polsce nie ma specjalistów z pożądanych przez nich dziedzin. Za to, za tak zwane bezrobocie strukturalne, odpowiada wiele czynników – jednym z nich, często najważniejszym, są motywy, którymi kierują się młodzi wybierając kierunek studiów. Co motywuje maturzystów do preferowania kierunków modnych, a przy okazji kształcących specjalistów z dziedzin dawno już nie cieszących się zainteresowaniem pracodawców? Jak sprawić, by młodzież w pełni wykorzystywała swój potencjał w pracy i wzbogacała nie tylko siebie, ale też cały kraj? Jak musi zmienić się polska szkoła i uczelnia wyższa, by sprostać stawianym im, przez dynamicznie zmieniające się warunki społeczno-ekonomiczne, zadaniom (Kwieciński, 2000, s. 8)? Odpowiedzi na powyższe pytania mogą dać rzetelne, okresowo powtarzane badania losów absolwentów.

Badania zawodowych losów absolwentów uczelni wyższych stają się podstawą działań mających na celu podniesienie jakości kształcenia. Jakość kształcenia powinniśmy, w tym przypadku, rozumieć jako odpowiednie przygotowanie studentów do aktywnego uczestnictwa we współczesnym, niezwykle dynamicznym i nieprzewidywalnym rynku pracy. Doświadczenie zdobyte przez absolwentów w pierwszych latach po ukończeniu studiów wyższych da środowisku akademickiemu nie tylko wgląd w realną sytuację tych osób – pozwoli poznać problemy, jakie napotykają wchodząc na rynek pracy, ale umożliwi też poznanie ich mocnych, cenionych przez pracodawców stron. Umożliwi elastyczne reagowanie na zmiany zachodzące na rynku

pracy, tzn. przyczyni się do uaktualniania istniejących bądź tworzenia nowych programów nauczania, odpowiadających aktualnym potrzebom pracodawców. Tak więc badanie losów absolwentów powinno dawać ważną informację zwrotną, na podstawie której władze uczelni wyższych będą wyciągać wnioski na temat funkcjonowania uczelni (*Monitorowanie losów zawodowych absolwentów szkół wyższych – rozwiązania stosowane w wybranych krajach europejskich*, 2010).

Zygmunt Wiatrowski uważa, że najważniejszym zadaniem stojącym przed absolwentem, w tym wypadku szkoły zawodowej, jest:

- podjęcie pracy zawodowej,
- podjęcie pracy zgodnie z przygotowaniem zawodowym,
- podjęcie pracy zgodnie z przygotowaniem zawodowym i potrzebami społecznymi (Wiatrowski, 2005, s.264).

Stopniowanie sukcesu zawodowego odnosić się może do absolwentów wszystkich typów szkół, których ukończenie jest tożsame ze zdobyciem zawodu – w tym uczelni wyższej. Badanie losów absolwentów uczelni wyższych jest bardzo istotne, gdyż dotyczy ludzi, którzy, z racji wyuczonego zawodu, przygotowani są do pełnienia bardziej wymagających i obarczonych większą odpowiedzialnością ról społecznych (zawodów). Tak więc uczelnie wyższe, kształcąc specjalistów z różnych dziedzin, powinny równoległe podejmować działania zmierzające do zwiększenia odsetka absolwentów pracujących w zawodzie. Szczególnie ważne jest to z punktu widzenia uczelni kształcących pedagogów, psychologów, socjologów czy pracowników socjalnych, gdyż ich praca przekłada się również na mierzalne, choć często odroczone w czasie, efekty społeczne, takie jak np. odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia – w tym także do podjęcia właściwej pracy – następnego pokolenia Polaków.

Z. Wiatrowski na podstawie analizy pracy szkół zawodowych wykazuje, że:

- znaczna część dzisiejszych absolwentów nie uzyskuje zatrudnienia i rozpoczyna karierę zawodową od zarejestrowania się w Urzędzie Pracy jako bezrobotny,
- znaczna część absolwentów nie rozpoczyna jakiegokolwiek pracy zawodowej,
- część absolwentów decyduje się na kontynuowanie nauki, zgodnie z ideą, że im więcej zdobytych dyplomów, tym większa szansa na znalezienie pracy,
- znaczna część absolwentów podejmuje pracę niezgodną z wyuczonym zawodem,
- jedynie około 30% absolwentów podejmuje pracę zawodową zgodnie z wyuczonym zawodem i potrzebami społecznymi (Wiatrowski, 2005, s. 264–265).

Powyższe stwierdzenia celnie opisują sytuację absolwentów uczelni wyższych, potwierdzając tym samym potrzebę wsparcia ich poprzez celowe działania szkół wyższych, ukierunkowane na zwiększenie ogólnej liczby pracujących, w tym w wyuczonym zawodzie. Podstawą tych działań mogą być, obok nawiązania dwustronnej współpracy z pracodawcami, rzetelnie przeprowadzane w określonych odstępach czasu badania absolwentów.

Współpraca z pracodawcami może być podstawą rozważań na temat adresatów wyników badań losów absolwentów. Zainteresowani informacjami na temat jakości studiów są, co oczywiste, władze uczelni wyższych i nauczyciele akademicki, którzy zlecając badania poddają swoją pracę ocenie. Poza środowiskiem akademickim i pracodawcami, wyniki udostępniane powinny być instytucjom państwowym, wśród których wyróżnić należy Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Do grona osób upoważnionych do wglądu w wyniki badań losów absolwentów powinni się zaliczać

również sami absolwenci oraz studenci i kandydaci na studia – dla tych grup informacje o sukcesach lub porażkach zawodowych (wraz z opisem sytuacji, w których zaistniały) ich starszych koleżanek i kolegów będą najcenniejszą wskazówką, jak postępować, by zdobyć pracę, by ją utrzymać lub by odnieść w niej sukces.

Instytucje państwowe odpowiedzialne za kształtowanie polityki edukacyjnej (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej) powinny mieć dostęp do wyników badań losów absolwentów, by na ich podstawie m.in. przygotowywać odpowiednie programy nauczania. Do zadań Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej powinno należeć tworzenie prognoz zapotrzebowania na zawody. Stosując się do nich można byłoby dopasować liczbę miejsc na poszczególnych kierunkach studiów do zapotrzebowania rynku pracy (Wójcik, 2001, s. 78–79).

Badanie studentów I roku, przeprowadzone w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w roku akademickim 2011/12, miało na celu uzyskanie następujących informacji o nowych studentach: pochodzenie, sytuacja rodzinna, wykształcenie rodziców (efekt dziedziczenia zawodów), motyw wybrania kierunku studiów, plany edukacyjne i zawodowe. Część pytań ankiety dotyczyła skuteczności działań marketingowych prowadzonych przez Uczelnię. W dłuższej perspektywie uzyskane dane pozwolą na skuteczniejsze docieranie do potencjalnych kandydatów na studia. Trzecią, równie istotną, częścią badania była próba oszacowania miastotwórczej roli Uczelni. Najmniej doniosły, z naukowego punktu widzenia, wydaje się fragment poświęcony opiniom studentów na temat funkcjonowania Wydziału – nie umniejsza to jednak jego roli w badaniu, ponieważ na jego podstawie Wydział może podjąć działania mające na celu poprawę warunków studiowania.

Wpisanie badania studentów I roku w planowe działania badawcze związane z losami absolwentów wydaje się uzasadnione, gdyż badanie losów absolwentów osadzone jest na danych zebranych od byłych już studentów, których problemy koncentrują się na pracy i z tej perspektywy analizowane są jako wynik studiowania na danej uczelni. Badanie studentów I roku pozwoli na uzyskanie danych na temat procesu nie tylko kształcenia, ale również całościowo ujętego studiowania. Dzięki badaniom można poddać obserwacji proces stawania się pedagogiem, psychologiem, socjologiem itd. – co znacząco poszerza perspektywę, dając możliwość wglądu w świat widziany oczyma studenta, tego jak przewiduje swoją karierę zawodową rozpoczynając studia na wybranym przez siebie kierunku.

Nie mniej istotne wydają się problemy natury organizacyjnej, związane ze studiowaniem na danej uczelni (Kwiatkowski, Plewka, 2012, s. 140–141). Potrafią one skutecznie zniechęcać studentów do podejmowania działań. Na przykład, jakość pracy biblioteki i czytelní, czyli dostęp do literatury, może mieć przełożenie na wyniki uzyskiwane przez studentów na egzaminach. Takie i podobne sugestie pojawiały się w odpowiedziach studentów (pytania otwarte) we wcześniej przeprowadzonych na innych uczelniach, analogicznych badaniach (Kwiatkowski, Plewka, 2012; Kwiatkowski, 2012).

Założenia badawcze

Celem nadrzędnym opisywanego badania było poznanie uwarunkowań wyboru studiów w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Został on podzielony na cztery, częściowo uzupełniające się, cele szczegółowe:

1. Uzyskanie informacji o pochodzeniu, sytuacji rodzinnej, wykształceniu rodziców, motywach wyboru kierunku studiów oraz planach edukacyjnych i zawodowych studentów I roku.
2. Poznanie skuteczności poszczególnych działań marketingowych, wykorzystywanych przez Uczelnię w celu pozyskania nowych studentów.
3. Oszacowanie miastotwórczej roli APS.
4. Poznanie opinii studentów na temat funkcjonowania APS i wchodzących w jej skład Wydziałów (Wydział Nauk Pedagogicznych i Wydział Stosowanych Nauk Społecznych).

W badaniu wykorzystane zostało autorskie narzędzie „Ankieta dla studentów I roku”, w którym połączone zostały metody ilościowe (odpowiedzi zaznaczane na skalach lub wybierane spośród podanych) oraz jakościowe (pytania otwarte). W skład ankiety wchodzi rozbudowana metryczka (zawierająca obok typowych informacji – płeć, wiek, pochodzenie, miejsce zamieszkania – także te dotyczące wykształcenia i zawodu wykonywanego przez każdego z rodziców) oraz 22 pytania, koncentrujące się na problematyce zawartej w celach badania.

Analiza i dyskusja wyników badania

W badaniu wzięło udział 721 studentów – 681 kobiety i 26 mężczyzn (14 osób nie podało informacji o płci) – Akademii Pedagogiki Specjalnej, dla których rok akademicki 2011/12 był pierwszym rokiem studiów. Studenci Wydziału Nauk Pedagogicznych stanowili ponad 75% (543 osoby), a studenci Wydziału Stosowanych Nauk Społecznych niespełna 25% (178 osób). Podział na studentów studiów dziennych (338 osób) i zaocznych (383 osoby) miał na celu, obok uzyskania możliwości dokonania stosownych porównań, utworzenie zbliżonych liczebnością grup. Poddana badaniu grupa jest jednorodna pod względem wieku – zdecydowana większość studentów (94,3%) mieści się w przedziale 19–23 lata.

Trzeba podkreślić, że w analizie wyników sumaryczna liczba odpowiedzi jest mniejsza niż liczba badanych studentów. Jest to konsekwencją podejścia studentów do badania. Niejednokrotnie nie udzielali oni odpowiedzi na pytania, a w obliczeniach końcowych odnoszono się do całej grupy badanych (721).

Warszawę, jako miejsce zamieszkania – stałego lub czasowego – wskazało 496 osób, co stanowi 68,8%. Miasta i wsie z terenu województwa mazowieckiego zamieszkuje 193 studentów, czyli 26,8%. 12 osób (1,7%) zadeklarowało, że mieszka w miastach spoza województwa mazowieckiego. Pozostałe osoby (20) nie podały informacji o miejscu zamieszkania.

Z miast pochodzi 537 studentów (74,5%), z czego 349 z Warszawy (48,4%), 128 z miast leżących na terenie województwa mazowieckiego (17,8%), a 54 z miast spoza województwa (około 7,5%). Oprócz Warszawy, licznie reprezentowane są następujące miasta: Pruszków (27 wskazań), Piaseczno (19 wskazań), Grodzisk Mazowiecki (11 wskazań), Radom (9 wskazań), Otwock (7 wskazań), Nowy Dwór Mazowiecki (7 wskazań) oraz Legionowo i Ciechanów (po 5 wskazań). Wyraźnie widać, że zdecydowana większość studentów pochodzi z miast wchodzących w skład aglomeracji warszawskiej. Spoza województwa mazowieckiego odnotowano studentów z Poznania (6 wskazań), Łodzi (4 wskazania) oraz Krakowa (2 wskazania).

Ze wsi pochodzi 178 studentów, co daje 24,7% przebadanej grupy (pozostałe 0,8% stanowią braki danych), z czego 173 ze wsi położonych na terenie województwa mazowieckiego.

Z terenu województwa mazowieckiego pochodzi 650 studentów (90,2%). Pozostali studenci pochodzą z:

- województwa wielkopolskiego – 13 osób,
- województwa łódzkiego – 13 osób,
- województwa świętokrzyskiego – 8 osób,
- województwa podlaskiego – 7 osób,
- województwa małopolskiego – 7 osób,
- województwa lubelskiego – 6 osób,
- województwa podkarpackiego – 6 osób,
- województwa warmińsko-mazurskiego – 4 osoby,
- województwa kujawsko-pomorskiego – 1 osoba.

Wyniki badania świadczą, że Akademia Pedagogiki Specjalnej spełnia miastotwórczą rolę – studenci pochodzący z odległych miast często przeprowadzają się do Warszawy. Podstawą takiego wniosku jest to, że 147 studentów pochodzących z innych miast oraz ze wsi zamieszkało, co najmniej na czas studiów, w Warszawie. Uogólniając otrzymane wyniki na wszystkich studentów APS, można przyjąć, że około 20% spośród nich, co najmniej na czas studiów, przenosi się do Warszawy z innych, często odległych, miast i wsi. Wyniki w rozbięciu na miasta i wsie prezentują się następująco:

- 89 studentów przeprowadziło się do Warszawy z innych miast,
- 58 studentów przeprowadziło się do Warszawy ze wsi.

Wykształcenie rodziców i wykonywane przez nich zawody dadzą możliwość oceny stopnia dziedziczenia zawodów. Wykształcenie matek osób badanych jest następujące: podstawowe – 27 (3,8%); zawodowe – 123 (17,1%); średnie techniczne – 36 (5%); średnie – 247 (34,3%); policealne – 14 (2%); wyższe – 203 (28,2%).

Wykształcenie ojców: podstawowe – 39 (5,4%); zawodowe – 196 (27,2%); średnie techniczne – 13 (1,8%); średnie – 214 (29,7%); policealne – 3 (0,4%); wyższe – 87 (12,1%).

Zawód wykonywany przez matkę (dla przejrzystości przyjęto kryterium – związany z kierunkiem studiów dziecka/niezwiązany z kierunkiem studiów dziecka):

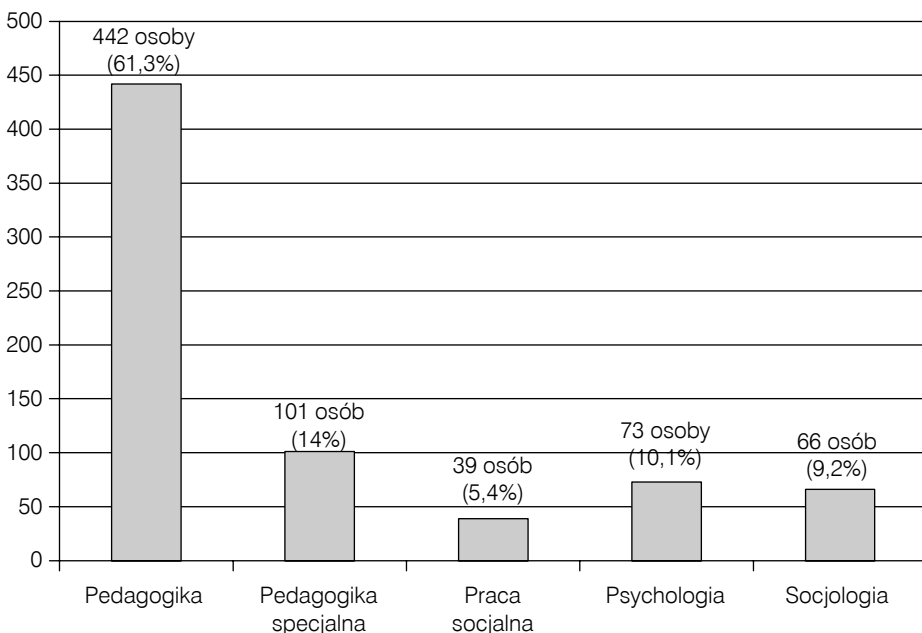
- związany z kierunkiem studiów dziecka – 64 (8,9%),
- niezwiązany z kierunkiem studiów dziecka – 473 (65,6%),
- bezrobotna – 92 (12,7%),
- rencistka/emerytka – 43 (6%).

Zawód wykonywany przez ojca:

- związany z kierunkiem studiów dziecka – 13 (1,8%),
- niezwiązany z kierunkiem studiów dziecka – 572 (79,3%),
- bezrobotny – 38 (5,3%),
- rencista/emeryt – 41 (5,7%).

Poddana badaniu populacja podjęła naukę na 5 kierunkach studiów (ilustracją jest wykres 1):

- pedagogika – 442 osoby (61,3%)
- pedagogika specjalna – 101 osób (14%)
- praca socjalna – 39 osób (5,4%)
- psychologia – 73 osoby (10,1%)
- socjologia – 66 osób (9,2%)



Wykres 1. Rozkład zmiennej „kierunek studiów”

Na pytanie: **czy wybrany przez Ciebie kierunek jest tym, na którym chciałś/chciałaś studiować w pierwszej kolejności?** odpowiedziało twierdząco 512 osób, które stanowią 71% badanych. Można więc założyć, że studia na Akademii Pedagogiki Specjalnej wybierają przede wszystkim ludzie o sprecyzowanej wizji swojej kariery zawodowej, dążący do zdobycia kwalifikacji koniecznych do pracy w wybranym zawodzie. Można oczekiwać, że osoby te będą bardziej krytycznie podchodziły do oferty edukacyjnej Uczelni, chcąc wynieść jak najwięcej wiedzy i konkretnych umiejętności z proponowanych im zajęć. Jedynie 146 osób (20,2% osób badanych) przyznało się, że trafiło na kierunek niezgodny z pierwotnymi planami.

Uzupełnienie omawianego problemu i odniesienie wyboru kierunku studiów do późniejszej pracy zawodowej mieści się w pytaniu **czy wybrany kierunek studiów daje możliwość pracy w wybranym przez Ciebie zawodzie?** Na to pytanie 603 studentów (83,6%) odpowiedziało twierdząco, dając tym samym do zrozumienia, że wyboru kierunku studiów dokonywali pod kątem ich przyszłej pracy zawodowej.

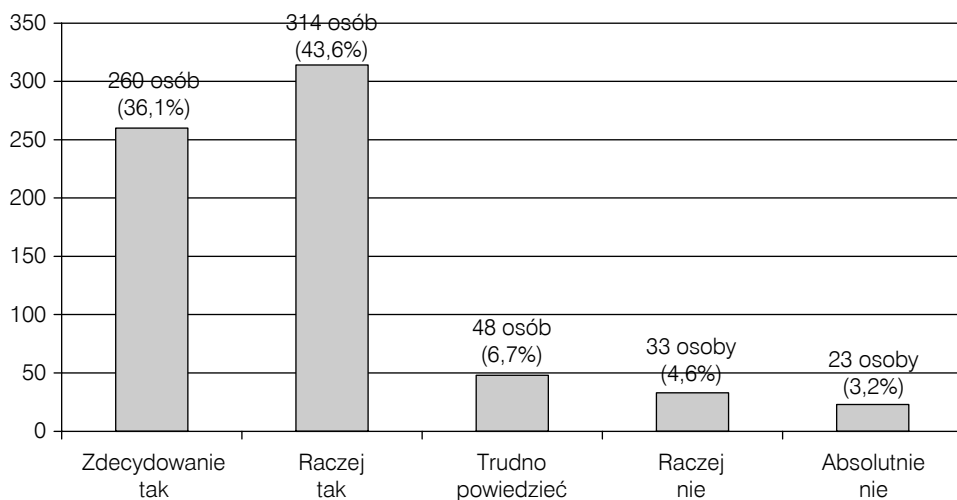
Na pytanie: **jaki zawód chciałabyś/chciałbyś wykonywać po ukończeniu studiów?** uzyskano następujące odpowiedzi:

- nauczyciel/pedagog szkolny – 98 osób (13,6%),
- nauczyciel przedszkolny – 73 osoby (10,1%),
- własna działalność – 69 osób (9,6%),
- pracownik socjalny – 38 osób (5,3%),
- psycholog-terapeuta – 19 osób (2,6%),
- logopeda – 16 osób (2,2%),
- specjalista od badań społecznych – 11 osób (1,5%),
- nauczyciel akademicki – 7 osób (1%),

- pedagog resocjalizacyjny – 7 osób (1%),
- pedagog-terapeuta – 6 osób (0,9%),
- rehabilitant – 4 osoby (0,6%),
- animator kultury – 3 osoby (0,4%).

Pozostałe 51,2% osób badanych wskazało na inny zawód (34 osoby) lub nie podało zawodu, w którym chcieliby podjąć pracę, często tłumacząc się (w rubryce przeznaczonej na podanie zawodu), że jest jeszcze za wcześnie, by wiedzieć, jaki zawód chcieliby wykonywać po ukończeniu studiów. Zawody najczęściej wybierane przez studentów są ściśle powiązane z wybranym kierunkiem studiów (dla kierunków pedagogicznych, psychologii, socjologii i pracy socjalnej).

Trzon badanej populacji stanowią studenci kierunków pedagogicznych, dlatego istotne wydaje się pytanie: **czy czujesz potrzebę niesienia pomocy potrzebującym?** Dla uszczegółowienia, odpowiedź na to pytanie zaznaczana była na pięciostopniowej skali. Wyniki zaprezentowano na wykresie 2.



Wykres 2. Rozkład zmiennej „potrzeba niesienia pomocy”

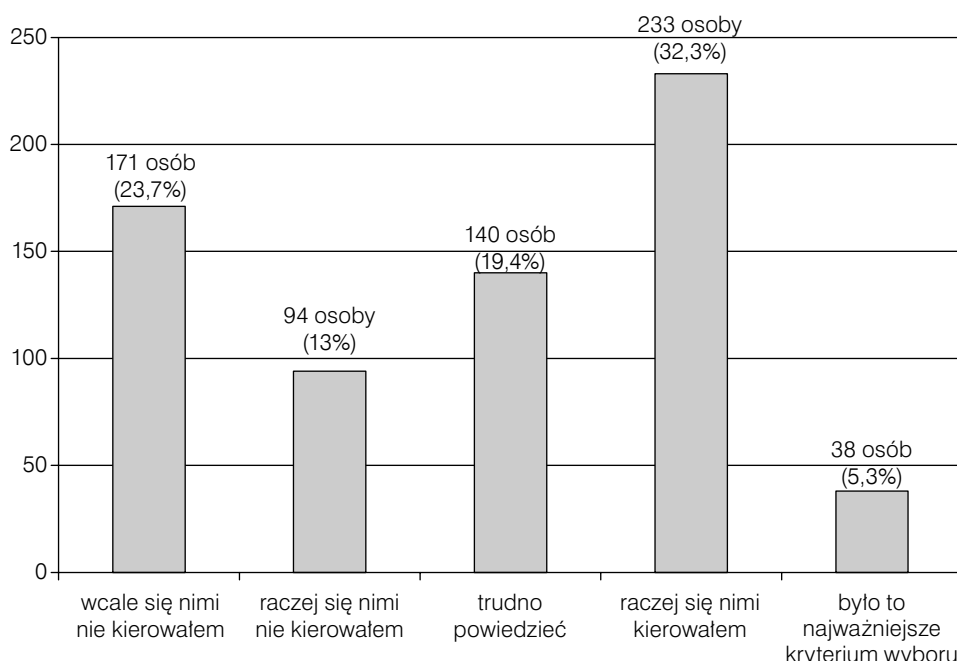
Wyniki jednoznacznie świadczą, że studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej są skłonni do niesienia pomocy potrzebującym, dlatego idealnie wpasowują się w profil studiów pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i pracy socjalnej. Warto dodać, że średnia (liczona dla zmiennych na skali przedziałowej) wynosi 4,11, czyli uogólniając możemy powiedzieć, że przeciętny student „raczej odczuwa potrzebę pomagania potrzebującym”.

Na pytanie: **czy wybrałaś/wybrałeś studia na Akademii Pedagogiki Specjalnej w wyniku niepowodzenia na innej uczelni?** zdecydowana większość respondentów odpowiedziała: nie – 549 osób (76,1% odpowiedzi). Pozostali – 107 osób (14,8%) – odpowiedzieli twierdząco. Wyeksponowanie tej informacji powinno podnieść rangę Uczelni, stawiając ją w gronie tych, które dbają o jakość i wygodę kształcenia – dzięki czemu przyciągają maturzystów chcących studiować na oferowanych kierunkach. Jest to również ważna informacja na temat dotychczasowego funkcjonowania Uczelni, która

wypracowała solidną opinię wśród studentów i absolwentów – głównym źródłem wiedzy o Uczelni, przekazywanej tzw. „pocztą pantoflową” młodszym koleżankom i kolegom.

Uzupełnieniem poprzedniego pytania jest kolejne: **czy przy podejmowaniu decyzji o wyborze uczelni kierowałaś/łeś się opiniami koleżanek i kolegów, którzy studiują/studowali na APS?** Odpowiedzi zaznaczane były na pięciostopniowej skali (gdzie 1 oznaczało całkowity brak sugerowania się opiniami, a 5, że było to najważniejsze kryterium wyboru), a wyniki są następujące:

- wcale się nimi nie kierowałem – 171 osób (23,7%)
- raczej się nimi nie kierowałem – 94 osoby (13%)
- trudno powiedzieć – 140 osób (19,4%)
- raczej się nimi kierowałem – 233 osoby (32,3%)
- było to najważniejsze kryterium wyboru – 38 osób (5,3%).

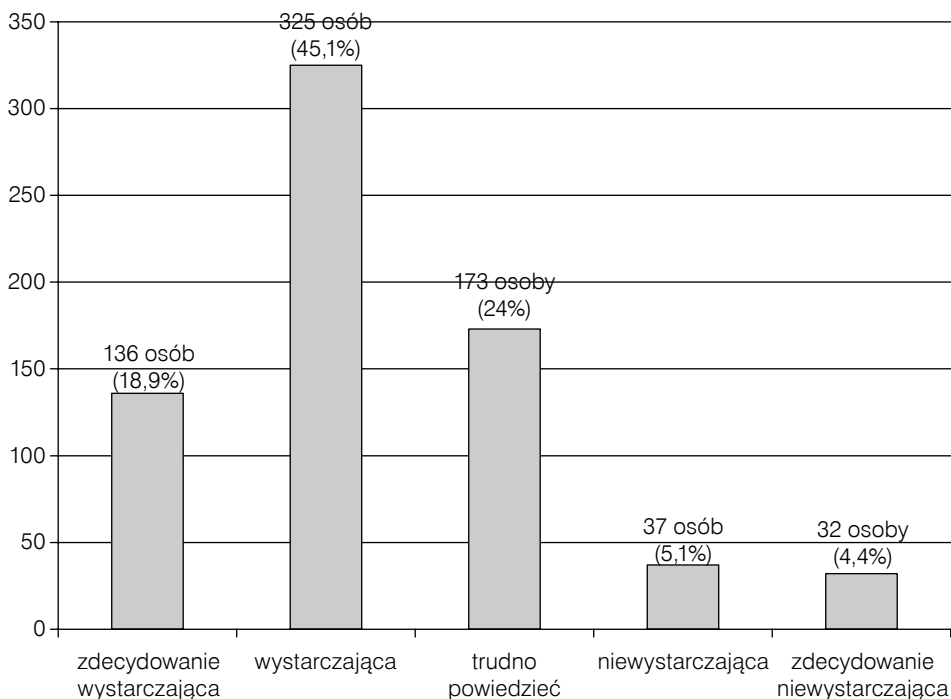


Wykres 3. Stopień kierowania się opiniami koleżanek i kolegów studiujących w APS przy wyborze uczelni

Przyjmując, że osoby, które zaznaczyły 4 i 5, w istotny sposób kierowały się opiniami starszych koleżanek i kolegów, to dotyczy to 37,6% badanych. Ten wynik pozwala wnioskować o istnieniu zależności, która pojawia się na linii: jakość usług świadczonych przez Uczelnię – opinia studentów/absolwentów. Studenci APS dali się poznać jako osoby chcące zdobyć jak najwięcej informacji na temat uczelni, choć trzeba zaznaczyć, że większość z nich, mając wybrany konkretny kierunek studiów szukała jak najlepszej uczelni. Prawdopodobnie istotną rolę odgrywa w tej sytuacji także dobra marka, którą wypracował sobie APS na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat oraz fakt, że jest to jedna z najlepszych uczelni w Warszawie i całym województwie mazowieckim, oferująca studentom szeroki wybór kierunków humanistycznych i społecznych.

Oferta kształcenia proponowana przez APS swe odbicie znalazła w pytaniu: **proszę ocenić ofertę kształcenia w APS**. Studenci określili ją jako (wykres 4):

- zdecydowanie wystarczającą – 136 osób (18,9%),
- wystarczającą – 325 osób (45,1%),
- trudno powiedzieć – 173 osoby (24%),
- niewystarczającą – 37 osób (5,1%),
- zdecydowanie niewystarczającą – 32 osoby (4,4%).



Wykres 4. Ocena oferowanych przez APS kierunków studiów

W opinii studentów oferta kształcenia proponowana przez APS jest wystarczająca. Niemniej padały propozycje utworzenia nowych kierunków studiów (pytanie otwarte):

- pedagogika z rehabilitacją – 17 wskazań,
- resocjalizacja – 14 wskazań,
- prawo (w tym prawo oświatowe) – 13 wskazań,
- terapia rodziny – 9 wskazań,
- fotografia – 6 wskazań,
- pedagogika w języku angielskim – 6 wskazań,
- psychologia międzykulturowa – 4 wskazania,
- nauki polityczne – 4 wskazania,
- dyplomacja – 3 wskazania,
- psychologia w języku angielskim – 3 wskazania.

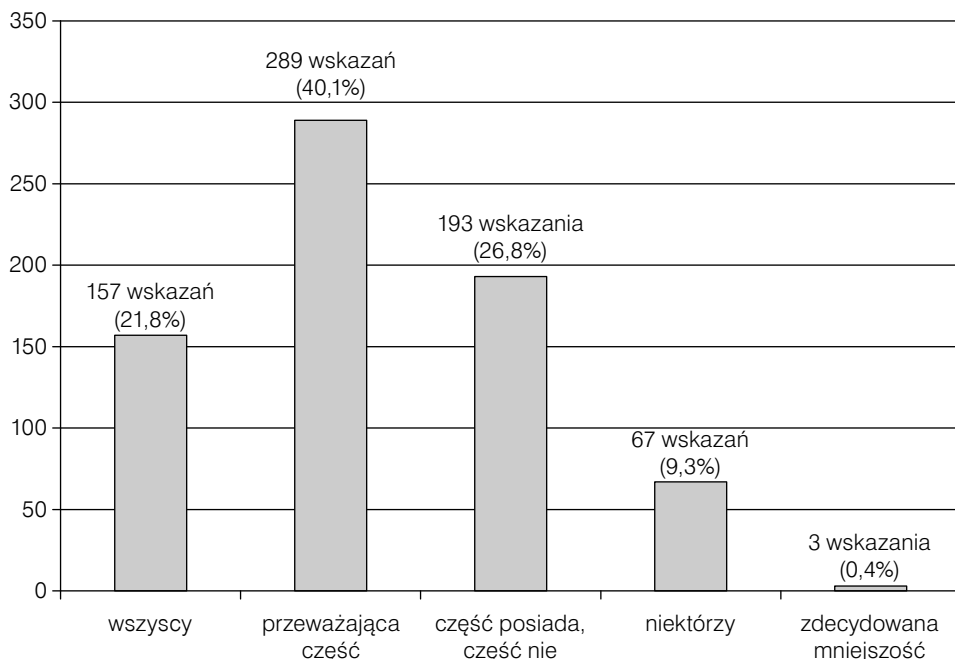
Kolejne pytanie brzmiało: **czy uważasz, że APS lepiej przygotowuje do pracy w wybranym przez Ciebie zawodzie, niż inne warszawskie uczelnie?** Odpowiedź zaznaczana była na pięciostopniowej skali, a uzyskane wyniki prezentują się następująco:

- zdecydowanie tak – 78 osób (10,8%),
- tak – 218 osób (30,2%),
- trudno powiedzieć – 314 osób (43,6%),
- nie – 72 osoby (10%),
- zdecydowanie nie – 12 osób (1,7%).

Ponad 40% poddanych badaniu studentów uważa, że APS lepiej, niż konkurencyjne uczelnie, przygotowuje do pracy zawodowej. Duża liczba osób, które nie są w stanie określić jakości rozpoczętych studiów, prawdopodobnie wynika z braku wiedzy na temat działalności APS (także na tle innych uczelni z Warszawy i województwa mazowieckiego) lub z niesprecyzowanych wizji przyszłej kariery zawodowej.

Oceny jakości pracy pracowników dydaktyczno-naukowych dotyczyło pytanie: **Jaka część kadry naukowej APS posiada zadowalające kompetencje do prowadzenia zajęć dydaktycznych?** Odpowiedzi zaznaczano na pięciostopniowej skali (wykres 5):

- wszyscy – 157 wskazań (21,8%),
- przeważająca część – 289 wskazań (40,1%),
- część posiada, część nie – 193 wskazania (26,8%),
- niektórzy – 67 wskazań (9,3%),
- zdecydowana mniejszość – 3 wskazania (0,4%).



Wykres 5. Ocena kompetencji kadry dydaktycznej APS

Podsumowując – studenci pracę dydaktyczną kadry naukowej APS ocenili jako dobrą lub bardzo dobrą (61,9%). Warto zaznaczyć, że tylko 9,3% badanych uznało, że prowadzący zajęcia niezbyt przykładają się do swojej pracy lub nie mają odpowiednich kwalifikacji. Pojęcie kwalifikacji może, w tym przypadku, oznaczać nie tylko wiedzę z danej dziedziny, ale również kompetencje i umiejętności społeczne, które są konieczne do pracy ze studentami przynoszącej pożądane efekty.

Pytanie: **co miało, w Twoim odczuciu, największy wpływ na wybór APS?** było pytaniem zamkniętym, w którym zaznaczyć można było więcej niż jedną odpowiedź. Poniżej zaprezentowane zostały wyniki w rozbiciu na możliwe odpowiedzi:

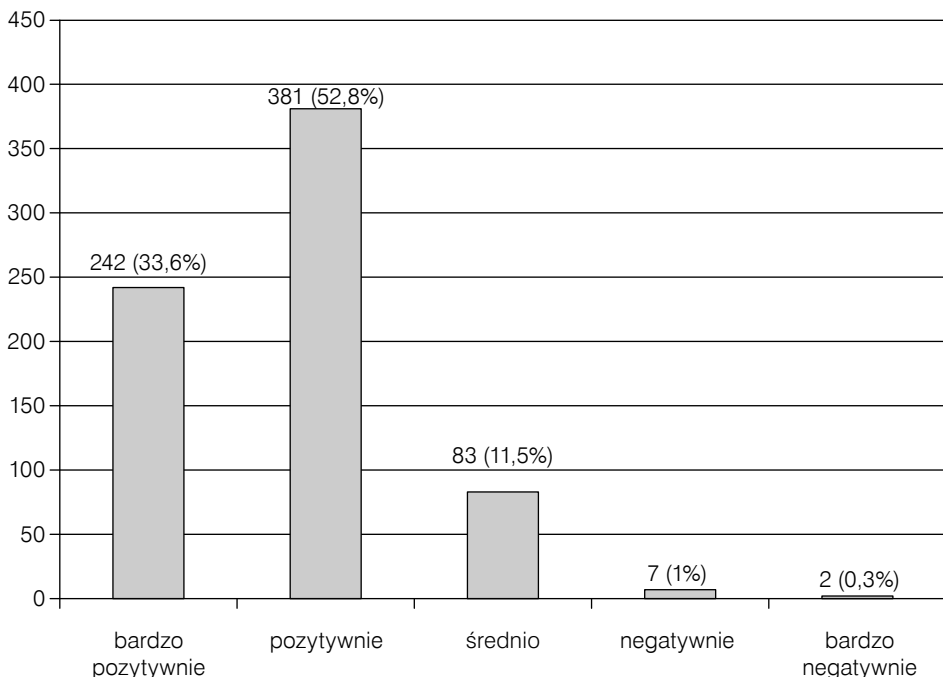
- dobra lokalizacja na mapie Polski – 156 wskazań,
- lokalizacja w Warszawie, największym w Polsce rynku pracy – 228 wskazań,
- profesjonalny marketing (targi edukacyjne, dni otwarte itp.) – 65 wskazań,
- dobrze przygotowana kadra – 352 wskazania,
- podpowiedzi rodziny i znajomych – 86 wskazań,
- publikacje w prasie ogólnopolskiej – 13 wskazań,
- publikacje w prasie lokalnej – 49 wskazań,
- informacje w Internecie – 104 wskazania,
- strona internetowa APS – 241 wskazań,
- niskie czesne – 93 wskazania,
- duży wybór kierunków – 162 wskazania,
- porada doradcy zawodowego – 9 wskazań.

Na podstawie wyników, można stwierdzić, że lokacja w Warszawie, relatywnie duży, jak na dwa Wydziały, wybór kierunków, profesjonalna strona internetowa APS oraz dobrze przygotowani pracownicy są głównym powodem wyboru tej uczelni spośród innych, konkurencyjnych w regionie. Co ciekawe, najmniejszy wpływ na wybór uczelni mają działania marketingowe, niskie czesne, notki prasowe oraz porady doradcy zawodowego. Można zatem powiedzieć, że kandydaci na studia oczekują wysokiej jakości usług edukacyjnych, które prowadzić będą do zdobycia interesującego ich zawodu. Mniej istotne są działania uczelni ukierunkowane na pozyskanie nowych studentów, co może wiązać się np. z uogólnionym oporem wobec reklamy. W świetle dotychczas przeprowadzonych przez mnie badań (Kwiatkowski, Plewka, 2012; Kwiatkowski, 2012) uzyskane wyniki są typowe, co może oznaczać, że w dobie łatwego dostępu do edukacji najważniejsza staje się jej jakość, czyli możliwość zdobycia dobrego zawodu.

Wysoka jakość świadczonych przez APS usług edukacyjnych znajduje swe odbicie również w części poświęconej ocenie wyboru uczelni – **Jak, z krótkiej perspektywy czasu, oceniasz wybór uczelni?** Studenci zaznaczali odpowiedzi na pięciopunktowej skali. Wybór uczelni podano na wykresie 6.

Wyniki jednoznacznie potwierdzają pozytywny odbiór uczelni przez studentów I roku. Tylko 1,3% osób badanych żałuje wyboru APS. W zestawieniu z 86,4% osób uważających, że wybierając studia na APS postąpiło słusznie, można stwierdzić, że Uczelnia spełnia oczekiwania zdecydowanej większości studentów.

Dodatkowe informacje na temat zadowolenia studentów z wybranego kierunku studiów, ale również z wyboru samej Uczelni przynoszą odpowiedzi na pytanie: **Czy w chwili obecnej chciałabyś/łbyś zmienić kierunek studiów?** Zdecydowana większość studentów (621 osób, 86,1% wskazań) nie planuje, przynajmniej na razie, zmiany kierunku studiów. Pozostałe osoby, które zaznaczyły odpowiedź na to pytanie (96, co stanowi 11,5%), rozważają taką możliwość.



Wykres 6. Ocena wyboru kierunku studiów w APS

Pytanie, uzupełniające poprzednie, brzmi: **Mając możliwość zmiany kierunku, jaki byś wybrała/brał?** Odpowiedzi udzieliły nie tylko osoby, które w poprzednim pytaniu zasugerowały chęć zmiany kierunku. Wyniki są następujące (więcej niż jedno wskazanie):

- psychologia – 59 osób,
- pedagogika specjalna – 43 osoby,
- logopedia – 33 osoby,
- prawo – 19 osób,
- resocjalizacja – 16 osób,
- nauki polityczne – 14 osób,
- filologia angielska – 12 osób,
- pedagogika – 4 osoby,
- fizjoterapia – 4 osoby,
- studia na ASP – 3 osoby,
- turystyka i rekreacja – 3 osoby,
- filologia rosyjska – 2 osoby,
- medycyna – 2 osoby.

Kolejne pytanie zamyka temat zmiany kierunku studiów. Brzmi ono: **Czy powyższy kierunek wybrałabyś/łbyś spośród tych, które oferuje APS?** W związku z tym, że odpowiedzi na to pytanie udzielały, przede wszystkim, osoby chcące zmienić kierunek studiów, do obliczeń użyto liczby wskazań (166), a nie całej poddanej badaniu populacji. I tak, 137 osób (82,5% tych, którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie) pozostałoby na APS, wybierając jeden z dostępnych w ofercie kierunków. Tylko 29 osób (17,5%) wybrałyby kierunek na innej uczelni.

Podsumowując, stosunkowo mała liczba studentów chcących zmienić kierunek sugeruje, że wybrany kierunek studiów oraz warunki studiowania stworzone przez Akademię Pedagogiki Specjalnej są dla nich optymalne. Dodatkowo, ponad 80% osób, które potencjalnie mogą chcieć zmienić kierunek studiów, wybrałoby ponownie jeden spośród oferowanych przez APS. Można zatem powiedzieć, że nieodpowiedni wybór kierunku ma, w większości przypadków, podłoże osobiste, niezwiązane ze złą oceną Uczelni, ale z niedopasowaniem kierunku studiów do oczekiwań (związanych np. z „wymarzonym” zawodem).

Bardzo istotne do określenia miastotwórczej roli APS jest pytanie o miejsce, w którym studenci, już jako absolwenci, będą szukać pracy (**Po zakończeniu studiów zamierzasz pracować**). I tak:

- pracować w Warszawie zamierza 548 osób (76%),
- pracować w mieście pochodzenia zamierza 91 osób (12,6%),
- pracować w innym mieście zamierza 45 osób (6,2%),
- pracować w innym kraju zamierzają 24 osoby (3,3%).

Wyniki jednoznacznie świadczą, że głównym miejscem pracy absolwentów APS pozostanie Warszawa, która może się poszczycić największym rynkiem pracy w Polsce. Stosunkowo mało osób chce podjąć pracę w swej rodzinnej miejscowości, co prawdopodobnie ma związek z tym, że pochodzą oni z miast satelickich Warszawy i mogą do pracy w stolicy dojeżdżać. Pod terminem „inne miasto” kryją się (o ile podano): Poznań – 9 wskazań; Kraków – 7 wskazań; Trójmiasto – 5 wskazań; Wrocław – 3 wskazania; Katowice – 2 wskazania; Łódź, Radom, Płock, Lublin – po 1 wskazaniu.

Z badań wynika, że największym zainteresowaniem studentów chcących podjąć pracę w innym mieście cieszą się duże miasta wojewódzkie. Prawdopodobnie przyczyną tych wyborów jest chęć powrotu w rodzinne strony i podjęcie pracy w najbliższym dużym mieście.

Studenci planujący pracę zagranicą wymienili: Wielką Brytanię (10 wskazań), Irlandię (4 wskazania), Holandię (2 wskazania), Hiszpanię (2 wskazania) oraz (po 1 wskazaniu) Islandię, Francję, Szwecję, Chiny, Niemcy i Norwegię.

Przy podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych często zdarza się, że dzieci świadomie wybierają kierunek studiów lub zawód, tak by ich kariera była jak najbardziej podobna do kariery któregoś z rodziców – taką sytuację nazywa się efektem dziedziczenia zawodów. W przeprowadzonych przeze mnie badaniach nad motywami wyboru kierunku studiów (które stały się podstawą rozprawy doktorskiej) efekt dziedziczenia zawodów, ale tylko po rodzicach, oscylował wokół 7% (Kwiatkowski, 2009). Na potrzeby opisywanego badania zadano pytanie: **czy ktoś z Twojej rodziny wybrał podobną drogę kariery zawodowej (studia na tym samym kierunku)?** Uzyskano 135 odpowiedzi twierdzących (18,7% populacji), ale obok rodziców pojawiły się odpowiedzi o innych członkach rodziny. I tak:

- rodzice – 68 wskazań, co na tle całej populacji stanowi 9,4%,
- rodzeństwo – 36 wskazań (5%),
- wujek/ciocia – 24 wskazania (3,3%),
- kuzyn/kuzynka – 8 wskazań (1,1%),
- bratowa/szwagier – 17 wskazań (2,4%),
- dziadek/babcia – 22 wskazania (3,1%).

Efekt dziedziczenia zawodów po rodzicach wyniósł 9,4%, co pozwala wnioskować o zależności między zawodem wykonywanym przez rodziców a wyborem kierunku

studiów przez dziecko. Przy uwzględnieniu wszystkich członków rodziny okazuje się, że 18,7% młodych ludzi wybiera kierunek studiów, który umożliwi pracę w tym samym zawodzie. Na tle wyników otrzymanych w identycznym badaniu, które przeprowadzono na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (dla wszystkich członków rodziny współczynnik dziedziczenia zawodu wynosił 34% – Kwiatkowski, 2012, s.114), studenci APS rzadziej wybierają zawód wykonywany przez członków najbliższej rodziny.

Na pytanie: **W jakim stopniu, w Twojej opinii, studia na wybranym kierunku dają możliwość wszechstronnego rozwoju?** – studenci odpowiedzieli następująco (pięciostopniowa skala):

- całkowicie – 76 wskazań (10,5%),
- wystarczająco – 403 wskazania (55,9%),
- przeciętnie – 168 wskazań (23,3%),
- niewystarczająco – 33 wskazania (4,6%),
- nie dają mi możliwości wszechstronnego rozwoju – 15 wskazań (2,1%).

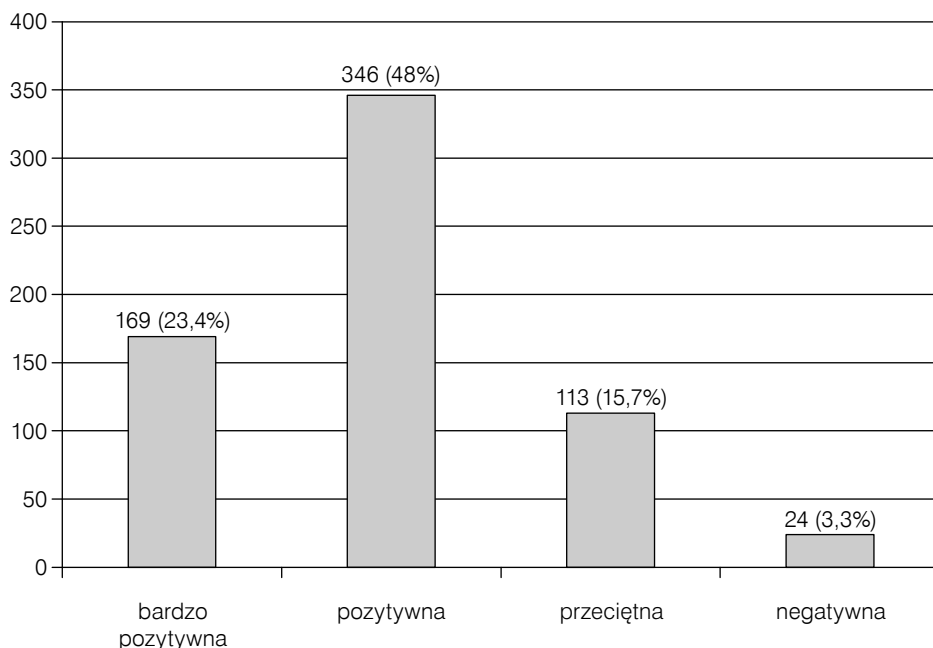
66,4% studentów uważa, że studia na APS pozwolą im poszerzyć horyzonty, zdobyć wiedzę, umiejętności i postawy, które wykraczają poza obszar studiowanego kierunku. Dla porównania, tylko 6,7% uważa, że APS nie daje im takiej możliwości. Jako uzasadnienie (pytanie składało się z dwóch części – zamkniętej i otwartej), na podstawie nielicznych uwag, studenci wymieniają małą liczbę fakultetów z innych dyscyplin naukowych oraz utrudniony kontakt z profesorami i innymi pracownikami naukowymi. Potwierdza się tym samym, po raz kolejny zresztą, że studia na APS wybierają ludzie nastawieni na podnoszenie swoich kompetencji i to nie tylko z przedmiotów ściśle powiązanych z kierunkiem studiów. Jako uzasadnienie (pozytywne) studenci najczęściej podawali odpowiedzi związane z chęciami samodoskonalenia się, które w wystarczającym stopniu zostają zaspokojone przez Uczelnię.

Pytanie: **Jak, z perspektywy studenta, oceniasz całokształt funkcjonowania APS?** – miało formę otwartą, jednak skrótowe odpowiedzi umożliwiły ich wartościowanie (wykres 7).

Uzupełnieniem powyższego pytania było: **Czego brakuje Ci na APS?** W tej sytuacji możliwa stała się konwersja pytania otwartego w zamknięte i powstała następująca lista uwag i niedociągnięć APS:

- brak miejsc do spokojnej nauki – 79 wskazań,
- zbyt mała czytelnia – 73 wskazania,
- długi okres oczekiwania na książki w bibliotece – 57 wskazań,
- trudności w załatwianiu spraw w dziekanacie – 56 wskazań,
- zbyt mało imprez studenckich, ubogie życie studenckie – 49 wskazań,
- usterki organizacyjne (powiadamiania o nieobecnościach wykładowców, zmianach sal, sposobach zaliczenia przedmiotów) – 38 wskazań,
- niejasne zasady odbywania praktyk, brak pomocy przy załatwianiu praktyk – 26 wskazań,
- za mało zajęć z wychowania fizycznego – 22 wskazania,
- zbyt niskie stypendia – 14 wskazań,
- za mało zajęć praktycznych – 3 wskazania.

Podsumowując, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej spełnia oczekiwania studentów zarówno pod względem organizacyjnym, jak i dydaktycznym. Studentów zadowolonych z wyboru studiów w APS jest kilkakrotnie więcej niż



Wykres 7. Ocena całokształtu funkcjonowania APS

niezdecydowanych w ocenie, przy marginalnej liczbie osób niezadowolonych. Pamiętając, że w badaniu wzięli udział wyłącznie studenci I roku, którzy spędzili na Uczelni niespełna rok akademicki (do momentu badania na przełomie maja i czerwca 2012 r.), trzeba wziąć poprawkę na zmiany w opiniach, jakie mogą zajść wraz z upływem czasu. Nieliczne uwagi zgłoszone przez respondentów miały na celu, zgodnie z założeniami badania, poznanie niedociągnięć organizacyjnych i dydaktycznych.

Literatura

Kwiatkowski M. (2009): *Uwarunkowania wyboru kierunku studiów przez uczniów trzech klas liceów ogólnokształcących*. Niepublikowana rozprawa doktorska, napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Janusza Gęsickiego. Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

Kwiatkowski M., Plewka Cz. (2012): *Preferencje i oczekiwania zawodowe studentów Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie. Raport z badań*. „Edukacja Humanistyczna”, nr 2, WSH TWP, Szczecin

Kwiatkowski M. (2012): *Circumstances of pedagogical study selection in Maria Curie-Skłodowska University*. W: R. Bera, A. Dudak, K. Klimkowska: *Pedagogical education in the context of the job market requirements*. Impuls, Kraków

Kwieciński Z. (2000): *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: Z. Kwieciński (red.) *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. IBE, Warszawa

Monitorowanie losów zawodowych absolwentów szkół wyższych – rozwiązania stosowane w wybranych krajach europejskich. Ekspertyza przygotowana na zamówienie MNiSW przez firmę doradczą Sedlak&Sedlak, Kraków 2010

Wiatrowski Z. (2005): *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Wójcik J. (2001): *Badanie zawodowych losów absolwentów szkoły wyższej*. W: U. Jeruszka (red.): *Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych*. Seria „Studia i Monografie”, IPISS, Warszawa.

Uwarunkowania wyboru kierunku studiów jako wstęp do badania losów absolwentów – na przykładzie badania studentów I roku Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Niniejszy raport został poświęcony prezentacji wyników badania, które miało na celu poznanie studentów I roku, ich opinii o całokształcie funkcjonowania APS oraz motywów, którymi kierowali się wybierając kierunek studiów oraz samą Uczelnię. Wnioski płynące z analizy otrzymanego w toku badania materiału statystycznego pozwolą Uczelni, w sposób bardziej efektywny, odpowiedzieć na potrzeby i oczekiwania studentów, ale również (co nie mniej istotne) dadzą informacje na temat skuteczności wykorzystywanych działań marketingowych. Badania te mogą stać się także wstępem do badania losów absolwentów, ponieważ dają możliwość poznania motywów, którymi kierowali się przy wyborze kierunku studiów i odniesienia ich do przebiegu późniejszej kariery zawodowej.

Słowa kluczowe: losy absolwentów, kierunki studiów, uwarunkowania

Determinants of faculty selection as an introduction to research the fate of graduates – using the example of studies carried out on first-year students of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw

The following report was dedicated to the presentation of the study, which was aimed at first-year students to determine their opinion on the entirety of the functioning of the ASE and their motives in the process of selection of the faculty and the University itself. The conclusions of the analysis of statistical data obtained in the course of the study will allow the University, in a more effective way, to respond to the needs and expectations of students, and last but not least, it will provide information on the effectiveness of the used marketing activities. This research may also be a prelude to study the fate of graduates as it provides an opportunity to learn the motives which guided their choice of the field of study, and relate them to the subsequent course of their careers.

Keywords: fate of graduates, faculties, determinants

MATERIAŁY DLA NAUCZYCIELI

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2012

Anna Perkowska-Klejman

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

REFLEKSYJNA PRAKTYKA W PRACY PEDAGOGA SZKOLNEGO

Przyglądając się pracy niektórych pedagogów podziwiamy ich sposób bycia oraz to, że posiadają umiejętność myślenia i działania na wielu poziomach. Wyróżnia ich głębokie zrozumienie siebie oraz uczniów. Znają życie społeczne i emocjonalne swoich wychowanków zarówno w szkole, jak i poza jej murami. Niniejsze opracowanie jest próbą opisu codzienności zawodowej pedagogów szkolnych, którzy mogą zaliczyć siebie do grona refleksyjnych praktyków. Na początku stanowisko pedagoga szkolnego zostanie omówione od strony formalnej. Następnie, zaczynając od wieloaspektywności tego zawodu ukazać refleksyjność jako własność niezbędną w profesji pedagogicznej. Później czytelnik będzie mógł zapoznać się z koncepcją refleksyjnej praktyki. Najobszerniejszą część publikacji stanowią opisy metod, które w swojej pracy może wykorzystywać pedagog szkolny – refleksyjny praktyk.

Pedagog szkolny od strony formalnej

Stanowisko pedagoga szkolnego zostało wprowadzone do polskich szkół Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania w 1975 roku. Głównymi obszarami działalności pedagogów miała być praca wychowawcza oraz opiekuńcza z dziećmi i młodzieżą, a także koordynowanie współpracy szkoły z domem. Teraźniejsze obowiązki pedagoga szkolnego regulują zapisy z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Rozporządzenie ..., 2003). Zgodnie z aktem prawnym, o którym mowa, pedagog szkolny powinien dokonywać diagnozy środowiska i zachowania uczniów ze szczególnym zwróceniem uwagi na przyczyny niepowodzeń szkolnych. Zadaniem pedagoga jest pomaganie uczniom odpowiednio do rozpoznanych potrzeb. Powinien on również udzielać wsparcia rodzicom i nauczycielom, prowadzić działalność wychowawczą i profilaktyczną, organizować opiekę i pomoc materialną oraz opcjonalnie prowadzić poradnictwo zawodowe. Pedagog ma koordynować działania szkoły na rzecz przeciwdziałania patologiom, czyli odpowiadać za wszelkie prace profilaktyczne. Do jego zadań należy także

utrzymywanie kontaktów z policją, sądem, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, opieką społeczną i innymi instytucjami (Rozporządzenie ..., 2003).

Warunki pracy pedagogów szkolnych były badane w 2008 roku przez Sekcję Poradnictwa i Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego. Badania przeprowadzono za pomocą ankiety. Analizowano sytuację zawodową pedagogów oraz określano zakres oczekiwanej przez nich pomocy ze strony innych specjalistów. Warto przytoczyć niektóre rezultaty tych studiów (www.znp ... 2010). Średni staż pracy badanych wyniósł 19 lat, na stanowisku pedagoga szkolnego zaś 6 i pół roku. 34% pedagogów oprócz pełnienia swej głównej funkcji naucza także jakiegoś przedmiotu. Pensum pedagoga nie jest określone obligatoryjnie – ustala je organ prowadzący szkołę – dlatego różna jest liczba godzin pracy tygodniowo. Najczęściej (88% badanych) pedagogzy pracują po 20 godzin tygodniowo. Pozostali mają pensum nieco wyższe – do 26 godzin. Zróżnicowana jest liczba uczniów przypadających na etat pedagoga. Mają oni pod opieką od 153 do 677 osób. Prawie wszyscy pedagogzy (86%) mają własny gabinet. Ogół badanych osób był zdania, że realizują zadania wykraczające poza te, które są nałożone przez rozporządzenie MENiS. Podkreślano bardzo szeroki i nieprecyzyjny zakres obowiązków określonych w tym dokumencie. Pedagogzy bardzo często prowadzili zastępstwa przedmiotowe za nauczycieli. Pełnili funkcję koordynatora do spraw bezpieczeństwa oraz wykonywali zadania opiekuńcze na wycieczkach i przerwach.

Wieloaspektowość pracy pedagoga szkolnego

Codziennosc w pracy pedagoga polega na dobieraniu najodpowiedniejszych form pomocy dla dzieci, młodzieży, a także dorosłych. Spektrum świadczonych przez niego usług jest bardzo szerokie. Wymaga się, aby był on ekspertem w sprawach, do których go nie przygotowano. Pedagog szkolny wypełnia zadania nie tylko wychowawcy i opiekuna, ale także terapeuty, psychologa czy pracownika socjalnego. Odbywa on w szkole swoistą służbę opiekuńczo-socjalną. Wszystkiego tego wymaga się od jednej osoby. Ma do spełnienia wiele zadań: zadania ogólnowychowawcze, indywidualną opiekę pedagogiczno-psychologiczną, pracę korekcyjno-wyrównawczą, profilaktykę wychowawczą oraz pomoc materialną (Słoma, 2001). Większość sytuacji wymagających interwencji lub pomocy pedagogicznej jest niepowtarzalna. Zmienność i niepewność są cechami środowiska szkolnego. Podmioty działalności pedagoga – przede wszystkim uczniowie i rodzice – są partnerami także bardzo niepewnymi i nieprzewidywalnymi. Jednego dnia pedagog może spotkać się z tak różnorodnymi kwestiami, jak: zaburzenie jedzenia, poszukiwanie tożsamości seksualnej, stypendium socjalne, konflikt interpersonalny nauczyciel – uczeń itp. Do takiej rzeczywistości nie da się zastosować żadnego modelu czy postulatu pedagogicznego. Innymi słowy w praktyce pedagogicznej znajdziemy wiele problemów, których rozwiązanie nie mieści się w znanych sposobach reagowania. Często na bieżąco należy definiować problemy i organizować postępowanie pomocowe. Zmienność sytuacji powoduje idącą za tym konieczność tworzenia nowych własności instrumentalnych i intelektualnych w celu zinterpretowania zastanej sytuacji oraz podjęcia działania. Funkcja pedagoga szkolnego jest otwarta na interpretacje – każdy pedagog pracuje inaczej, preferuje swój określony i niepowtarzalny styl. Niezbędne w tej pracy wydają

się jednak określone własności charakteru. W szczególności warto podkreślić: otwartość na słuchanie różnych interpretacji tego samego zdarzenia, odpowiedzialność za własne działania, szczerłość jako podstawę relacji interpersonalnych. Inne ważne cechy pedagoga to: krytycyzm wobec siebie, twórczość oraz refleksyjność. Te parametry charakteru nauczycieli trafnie opisuje H. Kwiatkowska (1997): „Działanie w sytuacjach niestandardowych, zmiennych i niedookreślonych (...) nie może się opierać na reprodukcji minionego doświadczenia, lecz wymaga wysiłku twórczego, który polega na tworzeniu nowej wiedzy i nowych sprawności działania. Sensowne i racjonalne działanie w tak złożonych układach to nie działanie zgodne z normą, lecz wykraczające poza normę, niejednokrotnie kwestionujące znane prawdy”. A zatem pedagog szkolny musi być refleksyjny... Zwłaszcza że podczas studiów kandydat na pedagoga nie znajdzie zajęć, które nauczą go, jak postępować, kiedy teoria nie ma praktycznego zastosowania. W programach zajęć nie znajdziemy też za wiele treści mówiących o tym, w jaki sposób radzić sobie ze stresem, być asertywnym i kreatywnym. Tego rodzaju umiejętności wiążą się z osobowością – dlatego niektórym przyjdą one z łatwością, a inni na skutek braku predyspozycji będą musieli się ich uczyć oraz wypracowywać w sobie. Być może w pracy pedagogicznej ważniejsze od rozległej wiedzy teoretycznej są rzeczywiście talent i intuicja. Ci, którym przyjdzie to z łatwością, będą mogli zaliczyć siebie do grona kreatywnych, refleksyjnych nauczycieli.

Refleksyjność w pracy pedagoga szkolnego

„Refleksje nad czymś to myśli, jakie to w nas wywołuje, gdy zastanawiamy się nad czymś w skupieniu”. „Refleksyjna osoba jest skłonna do refleksji i działania zwykle po namyśle” (Bańko, 2000). Refleksyjność jest własnością charakteru wybranych osób kierujących się w swoim postępowaniu głębszym namysłem, który rodzi się z niepewności, wahań oraz wątpliwości. Analizując definicje refleksyjności można stwierdzić, iż jest to jedna z najbardziej zaawansowanych czynności umysłowych. Polega ona na uświadamianiu istnienia, zawartości i przebiegu własnych procesów myślowych. Synonimem refleksji może być – głębsze zastanawianie się nad czymś, analizowanie danego zagadnienia wraz z uświadamianiem sobie tego procesu. Refleksyjność zaczyna się tam, gdzie pojawia się odłączenie od wzoru. Praca pedagoga staje się potencjalnie bardziej wydajna, kiedy następuje refleksja, zwłaszcza w sytuacjach wykraczających poza standardowe sytuacje dziejące się w szkole. „Dobry” pedagog szkolny jest praktykiem, który wykorzystuje refleksję na co dzień. Zastanawia się nad własnym postępowaniem przed, w trakcie i po wykonaniu obowiązków.

Refleksyjna praktyka

Epistemologia refleksyjnej praktyki jest szeroko uprawiana na świecie. Analizowana koncepcja ma tradycję sięgającą lat trzydziestych XX wieku. Została spopularyzowana w latach osiemdziesiątych tego stulecia i jest promowana w XXI wieku. Obrazem tego są licznie publikowane książki i artykuły z tej tematyki. W Wielkiej Brytanii wydawane jest czasopismo „Reflective Practice” (Refleksyjna Praktyka).

Nurt refleksyjnej praktyki wziął się stąd, że schematy zastosowania norm teoretycznych w działaniach praktycznych nie sprawdzały się. Innymi słowy w rozwiązywaniu rzeczywistych problemów nie można było zastosować naukowych generalizacji. Podjęto próbę nowego spojrzenia na praktykę, która przestała być traktowana jako aplikacja teorii. Popularyzatorem tego podejścia był Donald Schön. Przedstawił on swoją teorię w dwóch publikacjach: *The Reflective Practitioner* (1983) i *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession* (1987). Autor był zdania, że o umiejętności rozwiązywania rzeczywistych problemów, z którymi podmiot spotyka się w swojej pracy na co dzień, decyduje szczególnie proces myślowy – refleksja. Zdolność do tego rodzaju namysłu jest jednym z wyznaczników sukcesu zawodowego. Profesjonaliści w swojej pracy opierają się także na doświadczeniu zawodowym oraz tzw. wiedzy praktycznej, której posiadania nie zawsze są świadomi. W wielu branżach, np. informatyce, medycynie, prawie, edukacji, nie można być twórczym, jeśli nie jest się refleksyjnym. Prowadzenie praktyki zawodowej „zmusza” do indywidualnego rozwijania wiedzy opartej na własnych doświadczeniach niż o ustaleniach naukowych. Według Schöna (1987), refleksja jest niezbędna przede wszystkim w sytuacjach zawodowych, którym strukturę nadają działania spontaniczne oraz w sytuacjach mających nieoczekiwany, zaskakujący rezultat. Tego rodzaju funkcjonalność refleksji sprowadza ją do dwóch rodzajów: refleksji w działaniu (*reflection in action*) oraz refleksji na temat działania (*reflection on action*). Refleksja w działaniu – a więc w toku trwania czynności. Myślenie o działalności towarzyszy konkretnej aktywności bezpośrednio w jej trakcie. Refleksja na temat działania odbywa się po jego zakończeniu lub przerwaniu. Kottkamp (1990) posłużył się pojęciami *online* i *offline* w celu odróżnienia dwóch rodzajów refleksji. Ta na temat działania odbywa się w trybie *offline*. Wówczas problem, który podlegał rozwiązaniu, może zostać poddany analizie po jakimś czasie bez konieczności natychmiastowego działania. Pomoc zawodowa może być udzielona także przez inne osoby analizujące już zaistniałe zdarzenie. Refleksja w działaniu odbywa się w trybie *online*. Ma zastosowanie w sytuacjach, które wymagają natychmiastowej reakcji. Polega na jednoczesnym działaniu oraz analizie tego działania z zewnętrznej perspektywy. Nauczyciel nie tylko myśli o tym, co i jak robi (robił albo będzie robił), ale myśli o tym w czasie, gdy to robi. Należy stwierdzić, że nie ma możliwości uprawiania efektywnej praktyki pedagogicznej bez sprawnego funkcjonowania w dwóch „trybach” refleksji.

Warto podkreślić, iż Schön (1987) sugerował pierwszeństwo stosowania standardowych metod podczas rozwiązywania problemów. Podkreślał on zaoszczędzenie czasu i energii. W refleksyjnej praktyce nie chodzi o to, aby postępowanie wymyślać na nowo ignorując dorobek zgromadzony przez naukowców. Jednak w sytuacji, kiedy analizowane problemy nie są charakterystyczne, gdy znane wzorce działania nie mają zastosowania, należy rozwijać i testować nowe formy działania. Zawód pedagoga szkolnego dobrze wpisuje się w tego rodzaju podejście do pracy profesjonalistów. Refleksyjność powinna stanowić rutynę w pracy pedagogicznej. Środowisko szkolne jest bardzo zróżnicowane. Wielorakość, o której mowa, tworzą różnorodne zdarzenia oraz osoby wraz ze swoimi właściwościami. Duża część tych właściwości nie jest dostrzegalna od razu. Są to przede wszystkim myśli, uczucia i osobowości wychowanków. Pedagog nie ma więc możliwości zgromadzenia, zapamiętania oraz aplikowania takiej ilości twierdzeń teoretycznych, które mogłyby wytyczyć jego taktyki zawodowe oraz rozwiązać zdarzające się w pracy problemy. Jego działanie nie może

zatem być do końca określone czy zaplanowane, a koncept postępowania tworzony jest w toku trwania czynności, czyli podczas działania.

Jak już wspomniano, epistemologia refleksyjnej praktyki ma tradycje sięgające lat trzydziestych XX wieku. Pierwszy pojęcie refleksyjnej praktyki opisał John Dewey. Refleksyjność odnajdujemy w opracowanym przez niego nurcie „nowego wychowania”, którego twierdzeniem przewodnim było maksymalne zbliżenie edukacji do realiów życia oraz to, że nauka odbywa się poprzez działanie. Jest ono poprzedzone samodzielnym myśleniem – refleksją, która jest stanem głębokiego namysłu i „polega na badaniu kwestii z różnych stron i w różnym świetle tak, że nie można przeoczyć nic istotnego” (Dewey, 1988). Dewey było popularyzatorem metody problemowej, zgodnie z którą nauczyciel stawia uczniów przed wybranym, wzbudzającym ich zainteresowania problemem i nakłania do jego rozwiązania. Następnie uczniowie postępują według określonego schematu. Najpierw uświadamiają sobie trudności i definiują problem. Następnie zbierają dane i próbują opracować sposoby rozwiązania. Jedne pomysły są odrzucane, inne przyjmowane i realizowane. Jako ostatnie sformułowane są wnioski oraz oceny.

Dewey wskazał na trzy poziomy refleksyjności (za: Hall, 1997). Są to, po pierwsze: refleksja codzienna (*everyday reflection*), po drugie: refleksja zamierzona, umyślna (*deliberate reflection*), po trzecie: systematyczna refleksja umyślna i celowa (*deliberate and systematic reflection*). Warto przyjrzeć się tym poziomom z osobna wraz ze wskazaniem pedagogicznego sposobu bycia na każdym z nich.

Refleksja codzienna (*everyday reflection*) pojawia się najczęściej – choć nie zawsze – gdy człowiek przebywa w samotności. Przez niektórych definiowana jest jako działalność „samotna i milcząca”. Polega na namyśle o tym, co robimy oraz na odkrywaniu rozwiązań trudnych sytuacji. Tego rodzaju refleksja jest automatyczna. M. Bell (1996) określa ją jako codzienną lub losową. Może pojawić się, kiedy jesteśmy w pracy, ale także w drodze do niej albo w zupełnie innym środowisku. Refleksją codzienną będą spontanicznie wymyślone sposoby reagowania w trudnych sytuacjach czy intuicyjnie udzielane porady pedagogiczne podczas spotkania z uczniem lub rodzicem. Przykładem refleksji codziennej w pracy pedagoga szkolnego może być także inspiracja do pracy zdobyta w toku swobodnych rozmyślań czy obserwacji.

Zamierzona czy też umyślna refleksja (*deliberate reflection*) polega na pogłębionym przeglądzie własnej praktyki zawodowej. Może być podejmowana pojedynczo lub w ramach współpracy. Pedagog szkolny będzie stosował ten poziom refleksji w następujących formach: rozmowa z przyjacielem o własnej praktyce zawodowej, prowadzenie dziennika, spotkania z mentorem¹ oraz udzielana przez niego krytyka, uczestnictwo w seminariach tematycznych. Refleksja na tym poziomie może, ale nie musi, bezpośrednio przyczynić się do rozwoju zawodowego.

Na trzecim poziomie refleksji spotykamy się z głębokim, celowym i systematycznym rozważaniem swojego postępowania (*deliberate and systematic reflection*). Tego rodzaju refleksja poświęcona jest działaniu. Może zachodzić w trakcie wykonywania czynności przed lub po ich zakończeniu. Wymaga czasu i umiejętności planowania. Często stosowana jest w działaniach grup projektowych. Pedagog szkolny bywa członkiem tzw. zespołów pomocowych tworzonych w celu rozwiązania problemów konkretnego ucznia. Do pracy w takich grupach oprócz pedagoga zapraszani są: kuratorzy sądowi, policjanci, pracownicy opieki społecznej i poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zespół specjalistów zbiera się co jakiś czas, omawia sytuację

dziecka i wspólnie opracowuje działania wspierające. Refleksja celowa i systematyczna ma znaczące odbicie w praktyce. Może być również stosowana w celu przeglądu programów nauczania i wychowawczych różnych szkół wraz z ewaluacją tychże programów.

Jak już podkreślano refleksyjna praktyka stosowana jest w sytuacjach życiowych, które nie są standardowe. Problemy, jakie spotyka w swojej pracy pedagog szkolny, zawierają unikalne połączenie wielu czynników związanych z wychowankami. Jego praca będzie więc zawsze zawierała elementy wyjątkowości. Musi on dostosować metody i formy pracy do konkretnego ucznia, ale także do potrzeb i możliwości konkretnej szkoły oraz całej społeczności lokalnej.

Pedagog szkolny może odwoływać się do wyznaczników działań refleksyjnego praktyka, które opracował R. A. Roth (1989). Autor przedstawił konkretne elementy procesu refleksji. Na początku najważniejsze jest kwestionowanie przyjmowanych strategii oraz powodów takiego, a nie innego postępowania w danej sytuacji. Ważne jest pytanie, w jakim celu i jakimi metodami inni mierzą się z podobnymi dylematami. Następnie Roth zwrócił uwagę na poszukiwanie alternatyw rozwiązania problemu oraz na utrzymanie otwartości umysłowej na nowe pomysły. W refleksyjności ważne jest porównywanie i przeciwstawianie. Znaczenie mają także pytania o idee i poglądy innych osób. Nie można zapominać o poszukiwaniu ram teoretycznych analizowanego zdarzenia i przyglądaniu się problemowi z różnych perspektyw. Wykorzystywanie opracowanych wcześniej, standardowych metod postępowania jest stosowne tylko wtedy, gdy ściśle pasują one do problemu rozwiązywanego na bieżąco. Na każdym etapie postępowania należy brać pod uwagę konsekwencje, jakie wywołuje nasze postępowanie. Ważne jest stawianie hipotez i ich sprawdzanie. Ostatnimi elementami postępowania refleksyjnego są identyfikacja i rozwiązanie problemu (Roth, 1989).

Metody refleksyjnej praktyki w pracy pedagoga szkolnego

W pracy pedagoga wcześniej skonstruowane i dobrze opanowane standardy postępowania często nie mają związku z praktycznym działaniem. Jest to zawód, w którym postępowanie refleksyjne bierze górę nad wyuczonymi kompetencjami, polegającymi na biegłości w robieniu czegoś specyficznego. Od pedagoga wymaga się, aby rozwiązywał problemy niestandardowe i działał w sytuacjach niekonwencjonalnych.

Listę metod wykorzystywanych przez refleksyjnych praktyków w ich codziennej pracy opracowała S. Hall (1997). Autorka pozyskiwała informacje o postępowaniu profesjonalistów z kilku źródeł: literatury, wywiadów oraz obserwacji. Wśród proponowanych przez Hall metod pracy można odnaleźć te, zgodnie z którymi w swojej praktyce będzie postępować refleksyjny pedagog szkolny. Warto wymienić: uczenie się poprzez działanie, krytyczną analizę zdarzeń, prowadzenie dziennika swojej pracy, prowadzenie *portfolio*.

1. Uczenie się poprzez działanie (*action learning*)

Metoda ta została opisana przez McGill i Beatty (1995). Dość ogólnie można stwierdzić, że jest to sposób rozwijania praktyki zawodowej polegający na tym, że ludzie uczą się od „siebie samych” na podstawie doświadczeń i rozważań na temat

własnego postępowania. Należy podkreślić, iż nauka odbywa się w środowisku rzeczywistym. Rozwiązujemy problemy, które już zaistniały. Efektem tego jest nie tylko wyjście z sytuacji trudnej, ale także nabyta w toku trwania czynności wiedza i umiejętności. Metody *action learning* w pracy pedagoga szkolnego są praktykowane niemal codziennie. Zwłaszcza osoby rozpoczynające karierę spotykają się z całym spektrum oraz zmiennością zdarzeń. Każdy podejmowany przez nie problem, zajście czy incydent powodują poszerzenie wiedzy i doświadczenia pedagogicznego.

W metodzie *action learning* rozważania nad opracowywanym problemem bywają prowadzone w niewielkich grupach zwanych zespołami *action learning* (*Action Learning Sets*). Wówczas postępowanie opiera się na współpracy członków grupy i jest cyklicznym procesem refleksji na temat działania. Uczenie się poprzez działanie skłania do przyjęcia aktywnego stanowiska wobec życia zawodowego, pomaga przezwyciężyć tendencję do biernego i rutynowego postępowania. Celem metody *action learning* jest poprawa praktyki. Jednak w przeciwieństwie do działań badawczych, nie chodzi o tworzenie teorii praktyki. Inaczej niż w tradycyjnych metodach pracy – skoncentrowanych na prezentacji wiedzy czy umiejętności – w *action learning* skupiamy się na analizie działań dokonanych. Celem tego wnioskowania jest wyłonienie nowej wiedzy, a następnie poprawa jakości przyszłej pracy i lepsze jej zaplanowanie.

W funkcjonowaniu pedagoga szkolnego *action learning* związane jest z wyczuleniem na braki we własnej wiedzy oraz motywacją do jej uzupełniania także w kontakcie z innymi osobami, które spotkały się z podobnymi problemami. Uczenie się poprzez działanie można uznać za proces samoedukacyjny, podczas którego podmiot analizuje własne doświadczenia oraz to, jak się zachowuje w danej sytuacji. Celem metody jest poprawa praktyki zawodowej.

Action learning to także metoda, którą pedagog może wykorzystywać prowadząc zajęcia wychowawcze z uczniami. Nie wydaje on uczniom dyrektywnych poleceń, ale stawia ich jednocześnie przed koniecznością rozwiązywania problemów. Aranżowanie takich sytuacji ma na celu pobudzenie uczniów do tego, aby zaczęli samodzielnie myśleć, działać oraz przeżywać.

2. Badania w działaniu (*action research*)

Pedagog na co dzień diagnozuje potrzeby dzieci i młodzieży oraz dokonuje oceny własnej pracy. Tym samym pełni funkcję badacza. Obserwacje z życia szkoły skłaniają do stwierdzenia, że wychowawcy i pedagodzy dość rzadko sięgają po opracowania naukowe w celu rozwiązania rzeczywistych problemów. Praktycy poszukują „konkretnych rozwiązań”, które pozwoliły opanować trudne sytuacje oraz usprawniłyby ich pracę. Badania w działaniu są nurtem, w którym pedagog sam staje się aktywnym badaczem. Miejscem jego eksploracji jest rzeczywistość pedagogiczna, czyli wszystkie środowiska związane z uczniami. Procedura *action research* to badania rzeczywistych problemów dostrzeganych w naturalnych sytuacjach przy jednoczesnym ich rozwiązywaniu. Kemmis i Wilkinson (1998) wyróżnili cechy badania w działaniu. Podkreślili, że jest to proces społeczny związany z aktywnym uczestnictwem badacza. Z reguły nie działa on samodzielnie, ale współpracuje z innymi ludźmi ze środowiska, które eksploruje. Celem tego poznania jest udoskonalenie badanej rzeczywistości. Osoby angażujące się w opisywaną praktykę są krytyczne i refleksyjne. Badania w działaniu są prowadzone przez tę samą osobę, która działa i podejmuje decyzje. Można je łączyć z pracą pedagoga szkolnego na trzy sposoby.

Po pierwsze badania w działaniu mogą być traktowane jako metoda działalności społecznej, po drugie jako sposób testowania własnej praktyki zawodowej, po trzecie jako metoda poznawania środowiska uczniów.

Společną działalność pedagoga można wpisać w tzw. emancypacyjny nurt *action research*, w którym badanie to forma refleksyjnej działalności podejmowanej przez uczestników określonej sytuacji społecznej (Carr, Kemmis, 1986). Pedagog szkolny pomaga określonej społeczności (np. klasie szkolnej) w radzeniu sobie z jej problemami samodzielnie. Badacz (pedagog) oraz badani (uczniowie) są zaangażowani w zmianę swojego codziennego środowiska (klasy, szkoły). Opisywana zmienność jest jednym z podstawowych wyznaczników badań w działaniu. Innym ich założeniem jest współudział i zaangażowanie uczestników sytuacji, której dotyczy badanie. Zgodnie z tą zasadą uczniom zostaje oddane prawo definiowania tego, co dla nich istotne. Zaprzeczeniem takiego postępowania jest wymyślanie rozwiązań trudnych sytuacji za wychowanków. Pedagog jako badacz może jedynie zaoferować swoją pomoc, zasugerować dane rozwiązania. Jego głównym zadaniem pozostaje uaktywnianie potencjału uczniów.

Stosowanie *action research* jako metody analizowania swojej praktyki polega na ocenie własnej pracy i jednoczesnej interwencji w nią. Pedagog szkolny staje więc przed szansą rzeczywistego, świadomego przekształcania własnej pracy. Dzięki obserwacji tego co robi przed i po wykonaniu określonych czynności, pedagog zyskuje wiedzę na temat skuteczności zastosowanych rozwiązań. Przykładowo analizuje on zmiany w prospołecznych zachowaniach młodzieży przed, w trakcie i po przeprowadzeniu cyklu zajęć wychowawczych na ten temat. Procedura *action research* jest zbiorem profesjonalnej refleksji w działaniu i nad działaniem. Ta swoista samoocena prowadzona jest z perspektywy samego zainteresowanego, ale także z perspektywy uczniów. Testowanie własnej praktyki z założenia powinno być cyklicznym procesem, który opiera się na działaniu, obserwacji i ewaluacji (Kemmis, McTaggart, 1996).

Action research jest także metodą badań pedagogicznych mających na celu rozpoznanie sytuacji wychowanków. Działania praktyczne są w tej metodzie pierwotne i od nich dochodzimy do uogólnień teoretycznych. Zawsze będą odnosić się do zagadnień, które mają znaczenie dla badacza. Pedagog szkolny w zbiorze swoich obowiązków ma wpisane rozpoznanie sytuacji opiekuńczo-wychowawczej w szkole oraz diagnozę pozaszkolnego środowiska uczniów. W tym wypadku zastosowanie metod badawczych *action research* polega na uznaniu tego, iż najwyższe kompetencje do rozumienia prawidłowości danej społeczności mają jej członkowie. Pedagog szkolny dokonuje obserwacji środowisk, w których działa, bez narzucania im swoich poglądów. Rezygnuje z teoretycznych modeli badawczych i uznaje zdolności i możliwości badanej zbiorowości do definiowania tego, co jest dla niej ważne. Rezultatem badań w działaniu jest tworzenie teorii w czasie jej użytkowania. Wnioski w tego rodzaju postępowaniu badawczym są wyciągane powoli – w czasie badania – na podstawie danych z wielu źródeł.

Na końcu rozważań o zastosowaniu badań w działaniu przez pedagoga szkolnego warto podkreślić, że celem tego typu eksploracji nie jest wyłącznie opis aktualnego stanu. Dążeniem badacza jest dokonanie zmiany na lepsze w uczniach oraz w ich środowisku.

3. Nauczanie problemowe (*problem based learning*)

Można stwierdzić, że nauczanie problemowe opiera się na refleksyjnej praktyce. Wymaga ono zmodyfikowania powszechnie stosowanych w szkole – tradycyjnych –

metod nauczania na rzecz zastosowania – koniecznej w tego rodzaju metodyce – refleksji. W *problem based learning* mamy do czynienia z rezygnacją ze stosowania wiedzy naukowej w sytuacjach praktycznych. Pedagog może wykorzystywać tę metodę podczas warsztatów wychowawczych. Wówczas uczniowie – najczęściej pracujący w grupach – muszą rozwiązać określony problem. Nie oczekują oni od nauczyciela podania gotowych pomysłów, ani nawet na podpowiedzi z jego strony. Muszą sprostać plątaninie nieoczekiwanych możliwości oraz konsekwencji rozwiązań trudnej sytuacji. Pracujący uczniowie wypróbują różne podejścia. Takie postępowanie i myślenie można określić refleksją w działaniu. Jest ono czymś innym niż stosowanie wiedzy naukowej w sytuacjach praktycznych. Nauczanie problemowe przebiega w środowisku rzeczywistym lub na takie silnie symulowanym. Wychowankowie sami decydują o tym, jak zmierzyć się z postawionym przed nimi dylematem. K. Kruszewski (1994) pisze o etapach postępowania w nauczaniu problemowym. Na początku należy przygotować podopiecznych do zauważenia, odczucia i nazwania trudności. Następnie należy dokładniej określić problem, przed rozwiązaniem którego stoimy. Warto zastanowić się, z czego wynika trudność i co nam da jej rozwiązanie? Generalnie chodzi o rozbudzenie chęci do pracy nad danym zagadnieniem. Kolejne etapy rozwiązywania problemu to zarysowanie planu postępowania, a następnie postawienie hipotez, które zawierają projekty odpowiedzi na pytania zawarte w problemie. W dalszej kolejności hipotezy są weryfikowane. Na końcu uczniowie wypróbują różne podejścia, co bezpośrednio prowadzi do rozwiązania problemu.

4. Krytyczna analiza zdarzeń (*critical incident analysis*)

T. Farrell definiuje „krytyczne zdarzenie” jako coś niezaplanowanego i występującego w czasie zajęć (2008). Zdarzenie, które podlega krytyce, uznawane jest za problem lub wyzwanie ([http://legacywww ...](http://legacywww...) 2010). Metoda krytycznej analizy zdarzeń bywa stosowana przez nauczycieli i trenerów jako sposób na poprawę nauczania poprzez wykorzystanie refleksji. Dość ogólnie można powiedzieć, że jest to sposób postępowania polegający na identyfikacji i analizie niepokojącego nas zdarzenia z naszej praktyki pedagogicznej. Te incydenty mogą być zaskakujące dla prowadzącego zajęcia i „na pierwszy rzut oka” od niego niezależne. Przykładami mogą być: spóźnianie się uczniów, rozmawianie w nieodpowiednim czasie, nieprzygotowanie się uczniów do lekcji. W krytycznej analizie zdarzeń pedagogzy myślą o tym, co się stało; pytają, dlaczego tak się stało i co można zrobić, aby osiągnąć swoje cele? (Cruickshank, Applegate, 1981). Refleksyjny pedagog chce codziennie udoskonalać własną praktykę i nie godzi się na coś, co mu przeszkadza w pracy lub w jakiś inny sposób nie odpowiada. Celem krytycznej analizy zdarzeń jest zrozumienie tego, co zaistniało oraz odnalezienie alternatywnych i lepszych zarazem sposobów reagowania na przyszłość.

Krytyczna analiza zdarzeń jest metodą dość elastyczną, ale zazwyczaj przebiega w kilku etapach. Pierwszym jest wybór zdarzenia, które chcielibyśmy zanalizować. Następnie należy opisać, co dokładnie wówczas się stało. Jest to określenie faktów z danego zdarzenia (kto i co zrobił lub powiedział?). Potem warto określić uczucia, które nam towarzyszyły podczas analizowanego wydarzenia. Można zebrać informacje o incydencie od jego poszczególnych uczestników. Metodyka krytycznej analizy zdarzeń będzie opierać się więc na samoobserwacji. Postępowanie, o którym mowa, jest analizowane pod kątem istotnego wkładu podmiotu – pozytywnego lub negatywnego – w określone zjawisko lub działalność. Celem takiego rodzaju krytyki jest

zrozumienie sensu i znaczenia wydarzenia, które w taki czy inny sposób wywołuje w podmiocie reakcje emocjonalne. Na kolejnym etapie postępowania warto zaangażować przyjaciela, który pomoże nam zanalizować podjęty problem. Chodzi o odniesienie się do naszej interpretacji podejmowanego zagadnienia oraz udzielenie porad, jeśli nasza analiza wymaga modyfikacji. Następnie można podjąć decyzję, w jaki sposób rozwiązać problem, biorąc pod uwagę dostępne możliwości. Ostateczną i najważniejszą płaszczyzną jest ocena powziętych metod postępowania. Jej celem jest określenie, czy wdrożone rozwiązanie okaże się skuteczne oraz zapobiegnie podobnym problemom w przyszłości?

W metodę mogą zostać zaangażowani uczniowie. Wówczas krytyczna analiza zdarzeń prowadzona jest z uczniowskiego punktu widzenia. Celem jest promowanie aktywności ucznia oraz wzmacnianie jego odpowiedzialności. Doceniana jest u uczniów umiejętność podejmowania decyzji przez wybór określonego kierunku działania i refleksji nad jego prawdopodobnymi skutkami. Krytyczna analiza zdarzeń z udziałem uczniów może występować pod postacią angażowania się młodzieży w debaty z rówieśnikami o tym, co dzieje się w klasie (Kennedy, 1999).

Pedagog szkolny może wykorzystywać analizowaną metodę w nagłych sytuacjach, kiedy jest proszony na lekcję przez nauczyciela, który nie radzi sobie z bieżącym problemem występującym w klasie. Chodzi o tak zwaną interwencję w sytuacjach kryzysowych na lekcjach. Traktowanie pedagoga szkolnego jako osoby „do pomocy” w tego typu problemach jest wciąż powszechne. W każdej szkole znajdzie się co najmniej kilku nauczycieli, którzy będą prosili pedagoga o wsparcie.

Pedagog szkolny w indywidualnej pracy z uczniem będzie miał także wiele okazji, aby zastosować metodę krytycznej analizy zdarzeń. Przykładami analizowanych problemów mogą być: unikanie kontaktu z pedagogiem przez określonych uczniów, mało efektywny sposób zapobiegania przez pedagoga absencji uczniów w szkole.

5. Mapy myślowe (*mind mapping*)

Mind mapping tłumaczone dosłownie z języka angielskiego oznacza „mapowanie myśli”. Jest to graficzny sposób notowania – proces pracy nad określoną koncepcją czy rozwiązaniem problemu, polegający na gromadzeniu pomysłów, które są odnotowywane pod postacią mapy. Jest to specyficzna taktyka sporządzania notatek, w której wykorzystywana jest synergiczna współpraca obu półkul mózgowych oraz intuicja. Zdaniem twórców metody – Tony’ego i Barry’ego Buzan – zwiększa ona efektywność pracy i zapamiętywania (Buzan, 2004). Mapy myśli powinny przyjmować promienistą strukturę, co odzwierciedla sposób myślenia opierający się na tworzeniu ciągu następujących po sobie skojarzeń. W centralnej części mapy należy umieścić symbol przewodni mapy – coś, wokół czego będą organizowane myśli, np. hasło, kolorowy rysunek. Od niego powinny odchodzić grube linie z najważniejszymi pomysłami, hasłami czy ideami. Od tych linii mogą odchodzić kolejne cieńsze z mniej ważnymi informacjami, a od nich jeszcze kolejne. Mapy myśli nie mają żadnych ograniczeń pod względem rozmiarów. Pozwalają głębiej zastanowić się nad problemem. Można je przekształcać, stosować różne wyjaśnienia, aby dalej poruszać się na drodze rozwiązania problemów (Buzan, 2004). Ich niewątpliwą zaletą jest rozbudzanie kreatywności u jej autorów.

Mapy myśli bywają tworzone za pomocą specjalnego oprogramowania komputerowego (np.: FreeMind, Mind Mapper Professional, Nova Mind). Programy te po-

zwalają na szybsze tworzenie map myśli oraz odnajdywanie bardzo dużych ilości informacji. W ich hierarchiczną strukturę mogą być wplatanе strony internetowe, arkusze kalkulacyjne, pliki tekstowe, zdjęcia, filmy itp.

Metoda ta jest bardzo często wykorzystywana jako pomoc dla wykładowców i studentów, opracowujących zagadnienia na poziomie akademickim. Pedagog wykorzystuje metodę *mind mapping* na zajęciach wychowawczych raczej ze starszymi uczniami (na poziomie liceum, gimnazjum). Uczestnicy takiego warsztatu muszą wykazać się logicznym myśleniem, twórczością oraz kreatywnością. Mapy myślowe mogą być wykorzystywane przez grupę specjalistów pracujących nad nową strategią lub problemem. W pracy pedagogicznej metodę tę można stosować na zebraniach rady pedagogicznej wybranej placówki lub w mniejszych zespołach powołanych celowo do realizacji określonego zadania, jakim może być planowanie rozwoju instytucji. Mapy myśli mogą być wykorzystywane przez pedagoga szkolnego także jako pomoc w rozwiązywaniu problemów oraz podejmowaniu decyzji. Mogą także posłużyć jako sposób na odzyskanie wspomnień.

6. Angażowanie oceniającego przyjaciela (*engaging a critical friend*)

L. Stenhouse (1975) definiował krytycznego przyjaciela jako kogoś, kto przede wszystkim jest zaufanym i oceniającym słuchaczem. Aby udoskonalić swoją praktykę zawodową, refleksyjny pedagog może korzystać z pomocy przyjaciół pełniących funkcję konstruktywnych krytyków tego, co robi. Ważne, aby relacje pedagoga z tą osobą były oparte na obustronnym zaufaniu. Pedagog szkolny może poszukiwać tego typu osób wśród innych nauczycieli ze szkoły, w której pracuje. Wsparcie mogą stanowić także pedagodzy z innych szkół lub placówek. Osób udzielających konstruktywnej krytyki można poszukiwać także na portalach internetowych wśród użytkowników forów tematycznych. W Polsce miejscem spotkań nauczycieli w sieci są między innymi portale: interklasa, profesor, literka. Przykładowo, na portalu interklasa forum pedagoga szkolnego zawiera 4471 postów skupionych wokół 808 wątków ([http://forum ...](http://forum...) 2010). Refleksja z „wirtualnym” oceniającym przyjacielem może polegać na wzajemnej ocenie postępowania pedagogicznego, wymianie wiadomości e-mailem lub dzieleniu się swoimi zasobami piśmienniczymi.

Podsumowując można stwierdzić, że posiadanie przyjaciół w pracy jest jednym z wyznaczników sukcesu zawodowego. Łatwiej przecież pracować w miłej atmosferze opartej na zaufaniu i szacunku wobec siebie.

7. Wzajemne obserwacje (*peer observation*)

Wzajemne obserwacje polegają na serii obustronnych spostrzeżeń obserwatora i obserwowanego. W metodzie tej mamy do czynienia z dwustronnym procesem nauczania. Wzajemne obserwowanie swojej pracy przez pedagogów wykonujących podobne zajęcia na co dzień służy zebraniu opinii o metodach pracy, zachowaniu uczniów, realizowanych projektach. Spostrzegające się podmioty wykorzystują nawzajem swoje doświadczenia. Obserwator może uczestniczyć – jako bierny słuchacz – w zajęciach prowadzonych przez pedagoga. Podmioty tej relacji, wykonują takie same lub podobne profesje, znają się i mogą być przyjaciółmi. We wzajemnych spostrzeżeniach nie chodzi o krytykę, monitorowanie czy ocenę umiejętności kolegów. Celem tego rodzaju obserwacji w pracy pedagoga będzie zapewnienie wsparcia poprzez dzielenie się swoimi pomysłami na temat spraw wychowawczych i dydaktycznych.

Ważną zasadą w metodzie wzajemnych obserwacji jest obustronne zobowiązanie obserwowujących się do poszanowania swoich uczuć oraz konstruktywnej dyskusji o tym, co spostrzegane. Opisywana metoda może być wdrożona, jeśli w danej szkole pracują co najmniej dwie osoby zajmujące się pomocą psychopedagogiczną.

8. Superwizje (*clinical supervision*)

Pojęcie superwizje pochodzi od angielskiego słowa *supervision*, oznaczającego nadzór i kontrolę. Superwizje do niedawna były zarezerwowane dla osób pracujących w psychoterapii oraz innych specjalności związanych z terapią zdrowia psychicznego. Obecnie coraz częściej są stosowane w zawodach zaangażowanych w pracę z ludźmi. Na przykład w takich profesjach, jak: terapeuci zajęciowi, pracownicy socjalni, fizjoterapeuci, a nawet dietetycy. W Austrii superwizje wykorzystują także pracownicy wymiaru sprawiedliwości i administracji, w Holandii nawet studenci odbywający praktyki zawodowe (Szmagalski, 2005). „Superwizja to wzajemna wymiana doświadczeń, przemyśleń, wspólne zastanawianie się nad źródłami trudności, szukanie istoty problemu, dochodzenie do nowych rozwiązań, ujawnianie swoich uczuć” (Zuba, 2000). W pracy pedagoga szkolnego nie stanowią one wymogu formalnego, ale zachodzą coraz częściej. Podmioty wspólnie zastanawiają się nad źródłami trudności oraz poszukują istoty problemu i starają się go wspólnie rozwiązać. Nieformalnie superwizje pedagogiczne są sytuacjami spontanicznej rozmowy konsultacyjnej ze współpracownikami. Spotkania tego rodzaju nie są organizowane ani dokumentowane. Służą przede wszystkim rozwiązaniu sytuacji kryzysowych, w których pracownik potrzebuje natychmiastowego wsparcia. Superwizje formalne odbywają się na innych zasadach. Są to regularne spotkania z innym profesjonalistą z tej samej dziedziny. Profesjonalista nie musi mieć dłuższego stażu w zawodzie, powinien jednak być wyposażony w umiejętności nadzoru. Celem spotkań superwizyjnych jest omówienie bieżących spraw zawodowych. Szczególnie cenne są udzielane przez superwizora informacje o rozwoju umiejętności zawodowych oraz pomoc w przyjrzeniu się własnemu doświadczeniu. Superwizje są często określane terminem nadzoru czy też konsultacji klinicznych. Profesjonalista służy swoją wiedzą i doświadczeniem, aby osoba, dla której prowadzi superwizję, zapewniła jak najlepszą pomoc swojemu klientowi w przyszłości. W profesjach pedagogicznych brakuje certyfikowanych superwizorów. Nie ma także formalnych wymogów, aby pedagodzy szkolni musieli z kimkolwiek omawiać swoją pracę. Tymczasem podzielenie się z fachowcami swoimi wątpliwościami i pomysłami mogłoby zwiększać efektywność pracy oraz wspomóc rozwój zawodowy pedagogów szkolnych.

9. Opieka mentora (*mentoring*)

Odyseusz – bohater greckiego eposu wyruszając pod Troję „powierzył cały swój dom i kazał czuwać nad wszystkim” swojemu przyjacielowi Mentorowi (Homer, 1998). Mentor był również poproszony o nauczanie i doskonalenie Telemacha – syna Odyseusza. Współcześnie mentor jest uznawany za mistrza, który inspiruje, przewodniczy oraz wspiera ucznia. Stosunki interpersonalne między tymi podmiotami mają indywidualny charakter, opierają się na pełnym zaufaniu i szczerości (Karwala, 2007). *Mentoring* można uznać za swoistą relację między mistrzem a jego uczniem. Należy podkreślić kluczowe w tym spotkaniu partnerstwo oraz odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia.

Mentoring jako metoda wykorzystywana w refleksyjnej praktyce ma dość rozległe znaczenie. Mentorem może być zarówno zaufany kolega, ale również ktoś, kto jest o wiele bardziej doświadczonym doradcą. Głównym celem *mentoringu* jest rozwijanie potencjału ucznia, zarządzanie nauczaniem, a w szerszym kontekście rozwój jego kariery. Zawiera on elementy doradztwa i ewaluacji. Pedagog szkolny może korzystać z pomocy mentora, ale także i sam wcielać się w jego rolę. Jeśli wśród bliskich mu osób ma kogoś, kogo może określić mianem życiowego mistrza, to sam występuje wówczas w roli ucznia. Istotne jest to, aby *mentoring* przynosił zadowolenie obu stronom tej relacji. Strona bardziej doświadczona powinna odczuwać osobistą satysfakcję z udzielania wsparcia, z bycia cenionym i potrzebnym.

Pedagog pracując na co dzień z wychowankami powinien stawiać się dla nich przewodnikiem. Jako osoba bardziej doświadczona staje się doradcą wychowanka. Swoją funkcję pełni inspirując ucznia w taki sposób, aby poznawał siebie, rozwijał swoją samoświadomość, jednym słowem samorealizował się. *Mentoring* obejmuje jednak o wiele szersze działania. Jest relacją bardzo wyjątkową. Należy dodać, iż pedagog szkolny może stać się mentorem dla niewielkiej liczby osób. *Mentoring* bowiem – w odróżnieniu od *coachingu* – jest relacją długoterminową, trwającą latami. Mentor jest także o wiele bardziej odpowiedzialny za wszechstronny rozwój swojego ucznia. *Coach* jest zatrudniany po to, aby pomóc w rozwiązaniu konkretnej trudności czy zadania (Lucas, 2001).

10. Prowadzenie dziennika (*journal kemping*)

Wśród standardów organizacji pracy pedagoga szkolnego znajduje się prowadzenie dziennika oraz kart obserwacji uczniów. Dokumentacja ta jest formalnie wymagana – zapisana w rozporządzeniu regulującym pracę pedagoga (Rozporządzenie ..., 2003). Dziennik zajęć pedagoga szkolnego zawiera takie informacje, jak: tygodniowy plan zajęć stałych, informacje o kontaktach z osobami i instytucjami, wykaz uczniów zakwalifikowanych do różnych form pomocy. Najobszerniejszą część dziennika stanowi opis wykonywanych czynności, czyli zdefiniowanie problemu i informacja o podjętych działaniach.

Archiwum pedagogiczne to także tzw. dokumentacja nieformalna – często obszerniejsza od formalnej. Składają na nią: notatki z rozmów i spotkań; zbiory scenariuszy zajęć, kontrakty, wytwory uczniów, np. rysunki, teksty. Nieformalne dokumenty pomagające pedagogowi w pracy to także artykuły z czasopism, które można kolekcjonować w specjalnych teczkach. Czasopisma można zaś uznać za okolicznościowe narzędzie pedagogiczne. Prenumerata periodyków „zmusza” do regularnej refleksji na temat własnego działania. Czasopisma branżowe są swoistą bazą danych na temat realizowanych projektów i programów rozwojowych (Bell, 1996).

Prowadzenie dziennika pracy skłania do codziennej refleksji – spojrzenia na daną sytuację raz jeszcze i analizę tego, co już się stało. Metoda ta bywa szczególnie pomocna, kiedy spotykamy się z problemem podobnym do tego, który już rozwiązywaaliśmy w przeszłości. Pedagog ma możliwość odwołania się do sprawdzonych sposobów działania oraz udoskonalenia swojego postępowania. Ważne, aby odnotowywał kontakty do innych wspierających go specjalistów.

Coraz powszechniejszym narzędziem refleksyjnej praktyki bywają regularne, chronologiczne notatki zamieszczane na blogach, które są internetowymi pamiętnikami. Termin *blog* pochodzi od słowa *weblog*, które jest zbitkiem angielskich słów *web*

(sieć) i *log* (do niedawna słowo używane w Anglii do określania dzienników okrętowych). Słowo *blog* ukazało się po raz pierwszy na stronie internetowej Petera Mertholza, który tworząc na niej zakładkę podzielił słowo *weblog* na dwie części *we blog* – my blogujemy (Olszański, 2006). Blogi zawierają nie tylko wpisy, ale także zdjęcia, a nawet filmy. Są multimedialne, mogą być emocjonalne i zabawne. Blogi działają jak spoiwo między synchronicznymi wydarzeniami. Najpopularniejszymi formami blogów są osobiste pamiętniki opisujące życie codzienne ich autorów. Każdy blog jest wyjątkowy i pozwala spojrzeć na jego autora bardziej kompleksowo niż przy jednym spotkaniu czy przy wspólnie wykonywanym zadaniu. Blogi zachęcają do dialogu. Intencją ich autorów jest to, aby zostały one przeczytane przez jak największą liczbę osób. Warto podkreślić, że „internetowe dzienniki” pozwalają na zbieranie opinii i komentarzy o własnej pracy. Przeszukując Internet można natrafić na kilka blogów pisanych przez pedagogów szkolnych, przykładami są: wirtualny pokój pedagoga szkolnego ([http://wppp ...](http://wppp...), 2010), blog Lucyny Mazur ([http://lucynapedagog ...](http://lucynapedagog...), 2010). Niektóre z nich dotyczą tematyki wychowawczej i edukacyjnej, inne są zapiškami z codziennego życia. Należy przyznać, że każdy z nich jest wyjątkowy i pisany przez osoby, którym daleko do malkontenctwa. Warto podkreślić, iż autorzy tego rodzaju blogów muszą kierować się zasadą poszanowania prywatności swoich wychowanków. Blogi nauczycielskie ukazują ich autorów jako osoby otwarte na uczniów i gotowe do dyskusji na trudne tematy.

11. Portfolio (*teaching portfolios*)

Portfolio to teczka, w której gromadzone są dowody rozwoju naszej kariery oraz działalności naukowej ([http://www.ceo.org.pl ...](http://www.ceo.org.pl...), 2011). *Portfolio* pedagoga będzie więc zbiorem dokumentów potwierdzających jego doświadczenie zawodowe. Może zawierać takie materiały, jak: wykazy ukończonych kursów, realizowane innowacje pedagogiczne, osobistą filozofię kształcenia, nagrania własnych zajęć i wystąpień, dowody własnych sukcesów, dowody zaangażowania w rozwój zawodowy. *Portfolio* jest wynikiem refleksji samodzielnej. Próbą tworzenia profesjonalnych *portfolio* są w Polsce dokumenty gromadzone przez nauczycieli w teczkach dorobku zawodowego, które są wymogiem formalnym awansu zawodowego. Często elementy czy też spisy zawartości *portfolio* są upubliczniane na portalach internetowych poświęconych rozwojowi kariery. W Polsce najpopularniejszy jest portal goldenline. *Portfolia* oferują szerokie, wnikliwe spojrzenie na własny rozwój. Są niezwykle przydatne w trakcie poszukiwania nowej pracy.

Podsumowanie

Przedstawione metody refleksyjnej praktyki, które pedagog szkolny może wykorzystać w swojej pracy, są tylko niektórym sposobem jego działania. Czytając o uczeniu się poprzez działanie, krytycznej analizie zdarzeń, prowadzeniu dziennika, angażowaniu oceniających przyjaciół pedagog szkolny może odnieść wrażenie, że opisane zostały jego codzienne doświadczenia zawodowe. Należy się z tym zgodzić. Warto jednak podkreślić, że praca pedagoga nauczyciela czy wychowawcy – jak żaden inny zawód – ulega zrutynizowaniu prowadzącemu do wypalenia zawodowego. Stosując na co dzień metody refleksyjnej praktyki poprzez prowadzenie badań w działaniu,

tworzenie mapy myśli, opisywanie swojej pracy ponownie przeżywamy realizowane przez nas zadania, zmieniamy własną praktykę i wyciągamy wnioski na przyszłość. Jesteśmy twórczy – stajemy się pedagogami refleksyjnymi. Zastosowanie refleksyjnej praktyki na co dzień może być utożsamiane z wysiłkiem i zużyciem dużej ilości czasu, aczkolwiek powoduje wykorzystanie naszego potencjału w większym stopniu. Przyjęcie refleksyjnej praktyki jest najbardziej opłacalne w sytuacjach niepewnych, obfitujących w wątpliwości, takich, w których nie można zastosować sprawdzonych wcześniej metod postępowania. W odpowiednich warunkach prowadzenie refleksji może być bardzo konstruktywne i efektywne.

Przypisy

¹ *Mentoring* jako metoda refleksyjnej praktyki została szerzej opisana w dalszej części niniejszego opracowania.

Literatura

- Bańko M. (red.) (2000): *Nowy słownik języka polskiego*. PWN, Warszawa
- Bell M. (1996): *Developing reflective practice in the education of university teachers*. Paper published in the conference proceedings of the annual conference of the Higher Education Research and Development Association of Australasia (HERSDA), Perth
- Buzan T (2004): *Mapy Twoich myśli*. Ravi, Łódź
- Carr W., Kemmis S. (1986): *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. The Falmer Press, Lewes
- Cruickshank D.R., Applegate J. (1981): *Reflective teaching as a strategy for teacher growth*. „Educational Leadership”, nr 7
- Dewey J. (1988): *Jak myślimy?* PWN, Warszawa
- Farrell T. (2008): *Critical incidents in ELT initial teacher training*. „ELT Journal”, nr 1
- Hall S. (1997): *Forms of reflective teaching practice in higher education*. Teaching and Learning Forum 97, Curtin University of Technology, Australia, Curtin
- Homer (1998): *Odyseja*. Prószyński i S-ka, Warszawa
- Karwala S. (2007): *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*. WSB-NLU, Nowy Sącz, <http://mentoring.com.pl/Mentoring.pdf>, pobrano 16.11.2010
- Kemmis S., Wilkinson M. (1998): *Participatory action research and the study of practice*. W: B. S. Atweb, S. Kemmis, P. Weeks: *Action Research in Practice. Partnerships for social justice in education*. Routledge, London
- Kemmis S., McTaggart R. (1996): *The action research reader. Third revised edition*. Deakin University Press, Australia, Deakin
- Kennedy J. (1999): *Using mazes in teacher education*. „ELT Journal”, nr 2
- Kottkamp R. B. (1990): *Means for Facilitating Reflection*. „Education and Urban Society”, nr 2
- Kruszewski K. (1994): *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. PWN, Warszawa
- Kwiatkowska H. (1997): *Czy nauczyciel może nie być twórczy?* „Edukacja i Dialog”, nr 1
- Lucas F. (2001): *The social construction of mentoring roles*. „Mentoring and Tutoring”, nr 9
- McGill I., Beaty L. (1995): *Action Learning, second edition: a guide for professional, management and educational development*. Kogan Page, London
- Olszański L. (2006): *Dziennikarstwo internetowe*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Roth R. A. (1989): *Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic*. „Journal of teacher education”, nr 2
- Schön D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York
- Schön D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass, San Francisco
- Słoma M. (2001): *Nowa rola pedagoga szkolnego*. „Edukacja i Dialog”, nr 6

Stenhouse L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann, London
Szmagałski J. (red.) (2005): *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy*. Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa

Zuba R. (2000): *Po co nam superwizja. „Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia”*, nr 5

akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, poz. 114)

Zarządzenie MOiW z dnia 7 listopada 1975 roku w sprawie pracy nauczyciela-pedagoga szkolnego (Dz. Urz. Nr 11, 1975, p. 112–118)

zasoby internetowe

http://www.znp.edu.pl/element/408/Wyniki_ankiety_dotyczej_pracy_pedagogow_szkolnych, pobrano 29.10.2010

<http://legacywww.coventry.ac.uk/legacy/ched/research/critical.htm>, pobrano 23.12.2010

<http://forum.interklasa.pl/mvnforum/listthreads?forum=14>, pobrano 18.10.2010

<http://wpp.blox.pl/html>, pobrano 18.12.2010

<http://lucynapedagog.blog.pl>, pobrano 18.12.2010

http://www.ceo.org.pl/portal/doc_glowny?docId=35170, pobrano 8.01.2011

Refleksyjna praktyka w pracy pedagoga szkolnego

Pedagog szkolny to osoba zatrudniona w polskich szkołach po to, aby wspierać nauczycieli w ich pracy wychowawczej. Niniejsza publikacja zawiera spis metod, którą wykorzystuje w swojej pracy pedagog szkolny – refleksyjny praktyk. Przykładami tych metod są: uczenie się poprzez działanie, badania w działaniu, nauczanie problemowe, krytyczna analiza zdarzeń, mapy myśli, angażowanie oceniającego przyjaciela, wzajemne obserwacje. Informacje o tych metodach zaczerpnięto z literatury, rozmów oraz obserwacji praktyki pedagogicznej.

Słowa kluczowe: refleksyjność, refleksyjna praktyka, pedagog szkolny

Reflective practice at school pedagogue work

The school pedagogue is a person who is responsible to support teachers in childcare work at Polish schools. This article reports the list of methods which can be used in reflective pedagogue practice. The list was prepared from the literature as well as from interviews and observations of current practice. The example of these methods are: action learning, action research, problem based learning, critical incident analysis, mind mapping, engaging a critical friend, peer observation.

Keywords: reflective, reflectivepractice, school pedagogue

MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2012

Joanna Smogorzewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

METODA „STORYLINE” A WYBRANE KONCEPCJE PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

W pedagogice, dziedzinie w głównej mierze praktycznej, w której dużą wagę przywiązuje się do sposobów pracy z dzieckiem, znaczącą rolę odgrywają różnego rodzaju metody dydaktyczne. Część z nich jest już uznana za klasyczne i często wykorzystywana. Inne metody wciąż czekają na ugruntowanie swojej pozycji, a niektóre prawdopodobnie nie wejdą nigdy do grupy najbardziej popularnych, ze względu na wątpliwości, jakie się z nimi wiążą. Popularność metod dydaktycznych jest także warunkowana duchem czasu i charakterem szkoły. Warto wspomnieć propagowane w polskiej dydaktyce lat 70., nauczanie programowane (Kupisiewicz, 2005), które dziś nie budzi zainteresowania, mimo że upowszechnienie informatyzacji w szkołach znacznie ułatwiłoby jego stosowanie. Niektóre zaś metody nie zyskują popularności prawdopodobnie dlatego, że są mało znane. Do takich metod należy „Storyline”.

Nie jest to metoda nowa. Wręcz przeciwnie – ma ugruntowaną pozycję w anglosaskiej teorii nauczania. „Storyline” jest metodą uczenia się przez działanie – stosując współczesną terminologię określa się ją jako metodę aktywizującą (np. Kupisiewicz, 2005; Sternberg, Spear-Swerling, 2003). W odróżnieniu od innych metod o progresywności proweniencji, jak chociażby od przeżywającej prawdziwy renesans w polskiej teorii i praktyce nauczania metodzie projektów (Kilparick, 1929; Helm & Katz, 2003), jest u nas prawie nieznaną. Celem tego artykułu jest przybliżenie jej polskiemu czytelnikowi.

Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej dokonuję opisu metody – jej celów i struktury, a także przedstawiam przykład konkretnego projektu z wykorzystaniem opisywanej metody. W drugiej części dokonuję analizy założeń teoretycznych metody oraz jej związków z kluczowymi koncepcjami pedagogiki i psychologii.

„STORYLINE” jako metoda dydaktyczna

„Storyline” została zaproponowana przez szkockich pedagogów, związanych z uniwersytetem Strathclyde w Glasgow – Freda Rendalla, Steve’a Bella i Sallie Harkness w latach 60. XX wieku. Metoda była odpowiedzią na reformę edukacji, którą, podobnie jak w innych krajach Europy, przeprowadzano wtedy w Szkocji.

Reformy edukacji lat 60. i 70. w Europie miały podobne źródła. Zmiany w szkolnictwie podyktowane były szybkim rozwojem cywilizacji. Po II wojnie światowej nastąpiła eksplozja demograficzna, przebudowie uległa także struktura kwalifikacji zawodowych ludzi. Rola informacji, nauki i nowoczesnej techniki znacząco wzrosła. Rozwój środków masowego przekazu bardzo przyspieszył. Stwierdzono, że systemy edukacyjne coraz mniej przystają do realiów współczesnego świata. Przesłankami do europejskich reform edukacji, oprócz zmian wymienionych powyżej, były także widoczne progresywne zmiany w rozwoju dzieci. Zauważono, że stopień dojrzałości intelektualnej dzieci jest znacznie wyższy niż dawniej: uczniowie dysponują bogatszą (niż ich rówieśnicy z początku wieku), choć nieusystematyzowaną, wiedzą z wielu dziedzin. Wyraźniej dostrzeżono fakt, że dzieci, rozpoczynające naukę, różnią się między sobą, a ich zainteresowania i uzdolnienia wymagają indywidualnego wsparcia, by dalej mogły się rozwijać. Podstawą reform edukacji stały się zmiany w zakresie programów nauczania. Rodzaj przedmiotów pozostał zasadniczo bez zmian, jednak większą rolę zaczęto przywiązywać do wychowania artystycznego i społeczno-moralnego. Stwierdzono, że programy nauczania muszą być związane z zainteresowaniami i możliwościami dzieci. Powinny one odwoływać się przede wszystkim do doświadczeń uczniów. W reformach uwzględniono także sposób formułowania celów nauczania, udoskonalono również metody pracy dydaktyczno-wychowawczej. Za podstawowe metody dydaktyczne uznano metody aktywne, pobudzające uczniów do samodzielnego szukania informacji, do formułowania i rozwiązywania problemów, do uczenia się poprzez działanie. Istotne stało się założenie o integrowaniu treści różnych przedmiotów, tak by dać dzieciom szansę dostrzeżenia związków między na pozór odległymi dziedzinami wiedzy (związki te, przy podziale na przedmioty, nie są dla dzieci ani jasne, ani oczywiste). Duże znaczenie przywiązywano do nowoczesnych środków dydaktycznych i do pracy grupowej. Zauważono, że ważne jest pobudzanie motywacji, szczególnie wewnętrznej, w całym procesie nauczania (Kupisiewicz, 1995).

W Szkocji reformę edukacji, w której m.in. nauczanie przedmiotowe zastąpiono po części „ścieżkami edukacyjnymi”, zdecydowano się wprowadzić, ponieważ zauważono, że nauczanie przedmiotowe znacząco utrudnia dzieciom dostrzeganie związków między dziedzinami wiedzy. Okazało się jednak, że szkoccy nauczyciele nie są przygotowani na tak radykalną zmianę metod pracy – „Storyline” stała się pomocą dla tych pedagogów, którzy mieli trudności ze stosowaniem nowych zaleceń. Autorzy metody dawali bowiem szczegółowe, a zarazem proste wskazówki dla nauczycieli, które jednocześnie wyznaczały system pracy zgodny z ówczesną koncepcją edukacji.

„Storyline” jest metodą, która w dużym stopniu angażuje dzieci – one są głównymi twórcami i uczestnikami historii, która rozwijana jest podczas zajęć. Wymaga jednak zaangażowania od prowadzącego. On jest tym, który podaje dzieciom wątki opowiadania, a zadaniem uczestników jest ich rozwijanie, wzbogacanie i rozwiązywanie zawartych problemów przez działanie – wykorzystywanie dramy, sztuki, dyskusji, badań otoczenia, pisania i kreatywnego myślenia. Na podstawie pomysłów dzieci nauczyciel wymyśla i przedstawia kolejny fragment opowiadania, nad którym potem pracują podopieczni. Uważa się, że historia, która jest w dużej mierze tworzona przez dzieci, motywuje je do pracy, dzięki czemu uczestnicy angażują się emocjonalnie i intelektualnie w swój proces uczenia się (Bell & Harkness, 2006). Współcześnie

(metoda jest bardzo popularna w wielu krajach Europy Zachodniej, np. w Wielkiej Brytanii, Niemczech, jak i Północnej – w krajach Skandynawskich) metodę stosuje się do ciekawszego i efektywniejszego prowadzenia zajęć z dziećmi w różnym wieku, uczenia zrozumienia problemów innych ludzi, uczenia dostrzegania i podejmowania prób rozwiązywania problemów społecznych, a także, coraz częściej i z większym powodzeniem, do nauki języków obcych.

„Storyline” w swych założeniach i w sposobie, w jaki patrzy na dziecko (jako na istotę podmiotową, spontaniczną, aktywną, posiadającą wolność wyboru i w pełni odpowiedzialną za te wybory), zdaje się nawiązywać do ruchu Nowego Wychowania (Okoń, 1977), jaki rozwinął się na przełomie XIX i XX wieku w Europie i Stanach Zjednoczonych. Takie założenia nurtu, jak: stawianie dziecka w centrum procesu kształcenia i wychowania, indywidualizacja kształcenia, współpraca szkoły z rodziną i środowiskiem życia dziecka, waga zagadnień nie tylko dydaktycznych, ale i wychowawczych (m.in. wspieranie wychowania estetycznego i moralnego wychowanków), nauka oparta na aktywności, swobodnej ekspresji samodzielności i twórczości dzieci, zachęcanie dziecka do autonomicznego podejmowania decyzji (Hellman, 1928, za: Sztobryn, 2003) są wyraźnie widoczne w przedstawianej metodzie.

Mimo że do tej pory pisałam głównie o znaczeniu, jakie „Storyline” może mieć dla dziecka, to korzyści z pracy metodą „Storyline” czerpią zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Oto one:

- Pedagodzy wykorzystują szeroki kontekst społeczny, który pozwala efektywniej pracować nad rozwojem języka i doskonalić umiejętności językowe uczniów – czytanie, pisanie, mówienie i słuchanie;
- Struktura metody daje nauczycielowi możliwość pracy odpowiedzialnej i elastycznej, a jednocześnie zgodnej z treściami programu z danego przedmiotu, które nauczyciel jest zobowiązany realizować;
- „Storyline”, poprzez okazje do łączenia wiedzy z różnych przedmiotów, pozwala na odkrywanie i przedstawianie otaczającego świata wybranymi sposobami – z wykorzystaniem sztuki, dramy, dyskusji;
- Uczniowie zyskują szansę podejmowania niezależnych decyzji, za które potem są w pełni odpowiedzialni, co pozytywnie wpływa na kształtowanie się procesu aktywnego poznawania rzeczywistości i na autonomię uczestników;
- Współpraca z innymi uczestnikami zajęć uczy współdziałania, podnosi motywację wewnętrzną dzieci i zwiększa zaangażowanie uczestników;
- „Storyline” daje dzieciom jednocześnie możliwość ponoszenia ryzyka i poczucie bezpieczeństwa. Dzieci są zachęcane do tego, by samodzielnie podejmować decyzje i wypowiadać swoje zdanie na różne tematy, a zarazem czują się bezpieczne dzięki świadomości, że historia, nad którą grupa pracuje na zajęciach, jest fikcyjna;
- Praca tą metodą oparta jest na uczeniu się wielozmysłowym, co pozwala na dopasowanie do dzieci, preferujących różne style uczenia się.

Autorzy wśród głównych zadań „Storyline” wymieniają między innymi:

- realizację treści programowych w ciekawy sposób (integracja wymagań programowych oraz założeń nauczyciela i oczekiwań uczniów, używanie różnych metod aktywizujących, których wybór pozostawia się w dużej mierze uczestnikom),
- wdrażanie idei „ścieżek edukacyjnych” do praktyki szkolnej (korzystanie z informacji z wielu źródeł, łączenie wiedzy z różnych przedmiotów i wdrażanie do wykorzystywania tej umiejętności w praktyce),

- uczenie współpracy (zachęcanie do pracy grupowej, przedstawianie własnych pomysłów, wymianę poglądów, uczenie dyskusji i sztuki kompromisu oraz rozwijanie i ulepszanie pomysłów innych uczestników).

Twórcy metody proponują, aby pracę metodą „Storyline” prowadzić w następującej kolejności (Bell & Harkness, 2006):

1. Planowanie kolejnych epizodów (wydarzeń) – wątków, na podstawie których dzieci będą rozwijały swoje historie.

Na schemacie przedstawiono propozycję pojawiania się kolejnych etapów opowiadania.

Schemat 1. Kolejność pojawiania się epizodów w „Storyline”

EPIZOD 1 UMIEJSCOWIENIE AKCJI (<i>setting</i>)	EPIZOD 2 BOHATEROWIE (<i>characters</i>)	EPIZOD 3 WYDARZENIA POCZĄTKOWE (<i>initiating events</i>)	EPIZOD 4,5,6 WYDARZENIA SPECJALNE (<i>incidents</i>)	EPIZOD KOŃCOWY – KULMINACYJNY (<i>culminating event</i>)	PODSUMOWANIE
Tworzenie przestrzeni w odpowiedzi na pierwsze pytania kluczowe	Kreowanie postaci, które będą uczestnikami wydarzeń	Rozwijanie historii przez zadawanie kolejnych pytań kluczowych	Uczestnicy proponują wydarzenia, które mogą być użyte do rozwoju historii	Najważniejszy moment historii, zakończenie i uroczysta wystawa prac	Czego nauczyliśmy się tworząc historię?

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bell & Harkness (2006), s. 9

Przed rozpoczęciem prac dzieci proszone są o to, aby podzieliły się na kilkusobowe grupy (optymalnie 4–5 osób), które następnie będą tworzyły rodziny, biorące udział w zajęciach.

W epizodzie pierwszym uczestnicy wybierają oraz szczegółowo opisują miejsce, w którym następnie będzie toczyła się akcja historii i konstruują tło wydarzeń (projektują i budują np. budynki).

W epizodzie drugim dzieci proszone są, aby w ramach swoich grup ustaliły, kto będzie pełnił daną rolę (dzieci muszą ustalić między sobą, kto będzie „mamą”, kto „tatą”, „siostrą”, „bratem” itp.). Uczestnicy wykonują kukielki lub portrety swoich bohaterów.

Epizod trzeci jest właściwym początkiem historii – akcja opowiadania zaczyna się rozwijać, nauczyciel zadaje dzieciom pytania i stawia problemy do rozwiązania.

Kolejne epizody (ich liczba zależy od inwencji uczestników i nauczyciela) służą rozwijaniu opowiadania. Kolejne wątki mogą być dodawane do historii do momentu, gdy wychowawca stwierdzi, że dzieci tracą zainteresowanie i motywację do tego, by dalej nad nią pracować. Twórcy metody uważają (Harkness, informacja własna), że projekt dla dzieci w wieku przedszkolnym może trwać nawet przez cztery do sześciu tygodni (zajęcia 2–3 razy w tygodniu po 30–60 minut), a dla starszych dzieci może być dłuższy.

Epizod końcowy (kulminacyjny) podsumowuje wszystkie dotychczasowe wydarzenia. Wówczas na ogół ma miejsce wizyta specjalnego gościa, wystawa prac, które powstały podczas całego projektu, i przyjęcie dla rodziców (by mogli zobaczyć owoce pracy swoich dzieci).

Na końcu nauczyciel podsumowuje wraz z dziećmi cały projekt. Pyta o to, czego dzieci się nauczyły, co im się najbardziej podobało, a co rozczarowało. Dzieci mogą podzielić się wszelkimi uwagami z grupą. Mogą także wyjaśnić wątpliwości, które mają, a na które do tej pory nie uzyskały odpowiedzi.

2. Stworzenie pytań kluczowych (*key questions*) – pytań otwartych, które ułatwiają dzieciom dalszą pracę nad historią oraz które ukierunkowują ich myślenie i pomagają skupić się na zadaniu. Odpowiedzi na te pytania pozwalają nauczycielom zobaczyć, jaki jest stan wiedzy dzieci, z którymi pracują, albo jakie są ich przekonania na dany temat. Pytania kluczowe dają uczniom możliwość dostrzeżenia związków między przedmiotami, a także pobudzają dzieci do zadawania kolejnych pytań i szukania odpowiedzi na nie. Pytania są także punktem wyjścia do korzystania z metod twórczego myślenia, takich jak burza mózgów czy mapa myśli. W jednym ze szwedzkich projektów (dla dzieci w wieku przedszkolnym) z wykorzystaniem „Storyline” (tematem było pobliskie targowisko) pytania kluczowe brzmiały: Jakie stoiska chciałbyś zobaczyć na targu? Co chciałbyś sprzedawać na swoim stoisku? Jak powinno być ustawione stoisko, by przyciągało uwagę kupujących? Kto będzie odpowiedzialny za jego kompozycję? W jaki sposób możesz reklamować swoje stoisko, by było bardziej popularne wśród klientów? Jak ludzie zachowują się w czasie robienia zakupów na targu? Jak myślisz, skąd pochodzą produkty, które sprzedajesz na swoim stoisku? Kto będzie je od Ciebie kupował i co będzie przyciągać uwagę kupujących? Co słyszysz, widzisz, czujesz, idąc przez targ w tłumie innych kupujących? (Bell & Harkness, 2006, s. 10). Przykłady innych pytań kluczowych można znaleźć między innymi w książkach *Storyline – Promoting Language Across the Curriculum* (Bell & Harkness, 2006) oraz *Storyline: Past, Present & Future* (Bell et al. (Ed.), 2008).

3. Wybór metod pracy – zależy między innymi od odpowiedzi uzyskanych na pytania kluczowe i od problemów zaproponowanych do rozwiązania w kolejnych fragmentach historii. Niektóre metody, takie jak przedstawienie czy drama, pomagają w rozwijaniu historii, ale inne, takie jak zajęcia związane ze sztuką czy pisanie, pozwalają na zrozumienie wielu wątków i dostrzeżenie sensu w propozycjach innych uczestników. Przedstawienie wizualne rozwiązań jest jednym z najważniejszych punktów w „Storyline”, gdyż dzieci nie tylko „ożywiają” historię, ale także „widzą” jej rozwój. Wizualizacja pomaga najmłodszym dzieciom, które mają jeszcze kłopot z opisem werbalnym. Metody, z zastosowaniem których będzie odbywała się praca, mogą zostać zaproponowane zarówno przez pedagoga, jak też mogą być pomysłami dzieci. Zdaniem autorów najczęściej wykorzystywanymi metodami są między innymi: relacja ustna, opowiadanie, komiks, odgrywanie scenek, drama, ułożenie wiersza lub piosenki, napisanie sprawozdania w formie artykułu, reportaż radiowy lub telewizyjny czy też dialog. Dla najmłodszych dzieci twórcy „Storyline” proponują: wymyślenie historyjek obrazkowych, rysowanie oraz przedstawienia kukielkowe (Bell & Harkness, 2006). Dobrze jest zebrać na początku jak największą liczbę pomysłów, a dopiero w trakcie decydować się na konkretny sposób pracy, aby pasował do wizji dzieci.

Pedagodzy, którzy w Szkocji pracują metodą „Storyline”, nie tylko tworzą z dziećmi opowiadania w sposób oryginalnie zaproponowany przez jej twórców, ale także wymyślają własne metody pracy, bazujące na „Storyline”, takie jak bajkopisanie (Friel & Ellis, 1995), czy też zajęcia z wykorzystaniem dramy (Sheridan, informacja własna).

4. Ustalenie składu grup – praca podczas konstruowania historii może odbywać się zarówno w większych grupach, w mniejszych 3–4 osobowych zespołach, jak i indywidualnie. Dobrze jest wymyśleć rozmaite zadania, by można było pracować w różnorodnych grupach. Główny podział na grupy uwarunkowany jest przynależnością do konkretnej „rodziny”. Dzieci podejmują decyzję o byciu członkiem rodziny same, jednak nauczyciel powinien nad tym czuwać: grupy powinny być zróżnicowane np. pod względem umiejętności dzieci, tak żeby uczestnicy mogli się wspierać i uczyć się od siebie nawzajem. Dobrą praktyką jest także to, by grupy stanowiły dzieci, które pracują ze sobą rzadziej. Daje to im możliwość lepszego wzajemnego poznania. Rozwiązywanie zadań może odbywać się indywidualnie (np. wtedy, kiedy dziecko projektuje swojego bohatera) lub grupowo (np. gdy dzieci budują miejsce akcji, przedstawiają coś, używając dramy, wymyślają pytania do wywiadu dla innej grupy itp.).

5. Zebranie materiałów potencjalnie przydatnych podczas zajęć – zależy wyłącznie od inwencji prowadzącego i uczestników. Jako podstawowe materiały można zaproponować kredki, farby, papier, flamastry, kolorowy papier, gazety, klej, liście, kawałki drewna, koraliki czy plastelinę. Zarówno najprostsze pomoce, jak i bardziej zaskakujące są równie przydatne. Im więcej materiałów, tym więcej pomysłów na ciekawe i niebanalne prace.

6. Wyznaczenie celów, które nauczyciel chce osiągnąć podczas pracy, jest punktem ostatnim, co nie znaczy, że najmniej ważnym. Istotne jest założenie choćby ogólnych celów dotyczących tego, co powinno być zrealizowane na każdym z etapów tworzenia historii. Inaczej, nawet gdyby powstała bardzo ciekawa opowieść, dzieci nie skorzystają na niej tak, jakby mogły. Dzieci powinny mieć świadomość, czego się od nich wymaga – wiedzieć, co ma być produktem ich pracy (według wcześniejszych, wspólnych ustaleń). Świadomość wymagań nauczyciela dotyczy tego, co ma powstać podczas zajęć. W momencie, gdy wspólnie ustalono, że dzieci np. napiszą artykuł na wybrany temat, to nauczyciel ma prawo oczekiwać, że taki artykuł powstanie. Dzieci nie muszą natomiast wiedzieć, jakie szczegółowe pedagogiczne cele zajęć wyznaczył nauczyciel.

Aby dokładniej zaprezentować istotę metody, przedstawię przykład zajęć prowadzonych metodą „Storyline”. Temat „Wycieczka po stolicach” jest przeznaczony dla dzieci, które uczą się języka obcego. Jednak, biorąc w nich udział, dzieci zdobywają i wykorzystują wiedzę także z innych przedmiotów.

Tabela 1. Przykład zajęć z wykorzystaniem metody „Storyline”

Storyline	Pytania kluczowe	Aktywność dzieci	Organizacja pracy grupy	Materiały	Rezultat
1. Wstęp i umiejscowienie akcji		Początek opowiadania, gra, rysunek	Cała grupa	Dowolne	Początek zabawy
2. Epizod 1: Bohaterowie-rodzina	Kto jest członkiem Twojej rodziny?	<p>a) każda grupa wymyśla skład swojej rodziny i zastanawia się gdzie ona mieszka</p> <p>b) każda osoba tworzy swojego bohatera</p> <p>c) każda osoba pisze biografię swojego bohatera (imię, wiek, data urodzenia, adres, zajęcia, hobby itd.)</p> <p>d) prezentacja członków rodziny</p>	Grupy 4-osobowe (rodziny), indywidualnie	<p>Np. papier, kredki,</p> <p>Tabela do uzupełnienia</p>	<p>Dyskusja</p> <p>Opis postaci</p> <p>Pisemne biografie</p> <p>Kolaż, przedstawiający całą rodzinę</p>
3. Epizod 2: Nagroda	<p>Każda rodzina wygrywa nagrodę – wycieczkę do trzech dowolnych stolic w Europie</p> <p>Co wiesz na temat krajów europejskich i ich stolic?</p> <p>Które z trzy stolice Twoja rodzina chciałaby odwiedzić?</p> <p>Jakie miejsca chciałbyś zobaczyć w tych miastach?</p>	<p>a) każda grupa dostaje karteczki, na których pisze nazwy krajów i stolic europejskich</p> <p>b) następnie układa je w taki sposób, jak wg niej leżą na one mapie</p> <p>c) uczestnicy porównują swoje ułożenie z prawdziwą mapą</p> <p>d) każda grupa wybiera trzy stolice i wyjaśnia swój wybór, układa program swojej wyprawy</p> <p>e) uczestnicy rozwijają swój program zwiedzania</p>	Grupy tworzące rodziny	<p>Białe karteczki, kartony jako podłoże map Europy</p> <p>Prawdziwe mapy Europy</p>	<p>Modelowe mapy uczestników,</p> <p>Poprawne mapy,</p> <p>Trasa i możliwe metody transportu,</p> <p>Program wycieczki,</p> <p>Czytanie i zbieranie informacji</p>

4. Epizod 3: Przygotowanie do wyprawy	Jakie przygotowania musi poczynić rodzina przed wyjazdem? Jaki bagaż musisz wziąć ze sobą? Co trzeba spakować do walizki?	a) każda rodzina przeprowadza burzę mózgów dotyczącą potrzebnych przygotowań i przedstawia to pozostałym grupom b) każda grupa projektuje paszporty dla swoich członków c) dyskusja dotycząca możliwych problemów w komunikacji w obcym kraju d) każda rodzina decyduje, co spakuje do swojej walizki	Grupy, tworzące rodziny Cała klasa	Dowolne	Lista rzeczy do przygotowania przed wyjazdem Paszporty Listy do przyjaciół/sąsiadów z prośbą o opiekę nad zwierzęciem Poznanie przydatnych zwrotów grzecznościowych w obcym języku Słownic two, które pomoga w zapakowaniu walizki (np. nazwy ubrań)
5. Epizod 4: Podróż (drama)	Jakie przygody – dobre i złe – spotykać mogą rodzinę podczas podróży? Przedstawienie kilku z potencjalnych problemów w postaci dramy	a) burza mózgów dotycząca możliwych wydarzeń. Lista ta może być podstawą napisania opowiadania, odgrywania scenek... b) dzieci mogą prowadzić pamiętnik w imieniu swoich bohaterów i opisać swoje przygody c) rodziny biorą udział w wywiadzie, dotyczącym ich wyprawy	Grupy tworzące rodziny Praca indywidualna	Dowolne Kamera Dyktafon	Różne aktywności, zaproponowane przez nauczyciela Rozwój różnych umiejętności (np. językowych – wywiady, pamiętniki, reportaże, opowiadania, kartki pocztowe)
6. Prezentacja	Każda rodzina prezentuje swoją wyprawę	Prezentacja, zadawanie pytań o miejsca, które, być może zostały pominięte	Grupy tworzące rodziny		Prezentacja wakacji Ćwiczenie umiejętności zadawania pytań
7. Wnioski/refleksje	Jak myślisz, czego nauczyliśmy się pracując nad tą historią? Czy są jakieś pytania, na które nie uzyskałeś odpowiedzi?	Klasowa dyskusja nad tym, czego dzieci nauczyły się podczas zajęć	Cała klasa		Podsumowanie

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów z kursu „The Storyline Approach”,
Glasgow, 27.07. – 7.08.2009

„STORYLINE” a nowoczesne koncepcje kształcenia

Wiele współczesnych metod kształcenia, zwłaszcza w podręcznikach metodycznych, przedstawianych jest w bardzo techniczny sposób (Kupisiewicz, 2005). Autorzy tych opracowań prezentują metody jako warte stosowania, nowoczesne, nie poświęcając uwagi ani ich zakorzenieniu w tradycji myśli pedagogicznej, ani nie poddając analizie, która uzasadniałaby sens ich stosowania. Nie pokazują przesłanek i mechanizmów, które leżą u podstaw tych metod. Tymczasem takie analizy są niezbędne, jeżeli pedagogika ma być nadal nauką humanistyczną, a nie techniczną. Często zdarza się, że ludzie używają pojęć lub, w przypadku pedagogów, próbują stosować metody dydaktyczne, nie znając ich źródeł i nie rozumiejąc prawdziwego celu ich stosowania. Tego typu praktyka często prowadzi do niepożądanych zniekształceń i błędów w pracy dydaktycznej (Mieszalski, 2000). Chcąc uniknąć opisanych wyżej zagrożeń, podjęłam próbę refleksji nad podstawami „Storyline”, które w dużej mierze decydują o jej kształcie. Poniżej dokonuję analizy głównych cech metody „Storyline” i jej związków z koncepcjami pedagogicznymi i psychologicznymi. Wyróżniłam sześć kluczowych aspektów „Storyline”, będących jednocześnie podstawą innych metod dydaktycznych i teorii. Uważam, że są one znaczące dla sposobu, w jaki postrzega się dziecko w metodzie „Storyline” i dla całego procesu pracy z nim.

1. Uczenie się przez działanie i zdobywanie doświadczeń

Propozycję uczenia się przez działanie zaproponował w XIX wieku John Dewey (np. 2006). Uważał on, że wychowanie i edukacja są nierozdzielnie związane z byciem członkiem społeczeństwa. Edukacja jest, według niego, procesem, którego główna część odbywa się dzięki zakorzenieniu kulturowemu: przez uczenie się języka, czy też nabywanie różnego rodzaju umiejętności. Podstawową rolą edukacji, zdaniem Deweya, jest przechowywanie doświadczeń (co ma miejsce dzięki przestrzeganiu tradycji i obyczajów ustalonych przez poprzednie pokolenia), jak również ciągłe gromadzenie nowych doświadczeń, co pozwala na ustawiczny rozwój. Najlepszą drogą zdobywania tych doświadczeń jest uczestnictwo w życiu społecznym, działanie, a przez to uczenie się. Niezwykle istotny w procesie zdobywania wiedzy jest więc kontekst społeczny.

W uczeniu się nie jest istotny jedynie produkt końcowy, lecz także, a nawet przede wszystkim, cały proces dochodzenia do rozwiązania. Na ten aspekt zwrócił uwagę twórca metody projektów, Wiliam Kilpatrick, stwierdzając, że ocena samodzielnej aktywności badawczej i postępów, których dokonało dziecko w czasie trwania projektu, jest bardzo trudna, ale jednocześnie bardzo potrzebne (Kilpatrick, 1929; Helm & Katz, 2003).

„Storyline” w dużej mierze opiera się na nauce przez poznanie i zdobywanie doświadczeń. Twórcy „Storyline” podkreślają rolę kontekstu społecznego w efektywnym uczeniu się stwierdzając, że to właśnie odniesienie do rzeczywistości w konstruowaniu opowiadania sprawia, że uczestnikom nauka przychodzi łatwiej. W każdej chwili dzieci mogą odwołać się do własnych doświadczeń i w ten sposób poradzić sobie z kolejnym zadaniem, jakie stawia przed nimi nauczyciel. „Storyline” jest metodą, w której dzieci są nieustannie aktywne. Cały czas działają – pytając, rozwiązując kolejne problemy, rozmyślając, rysując, lepiąc, układając, występując lub dyskutując. Angażując się w różnego rodzaju aktywności rozwijają swoje umiejętności

i zdobywają nowe. Znaczenia, podobnie jak w metodzie projektów, nabiera proces dochodzenia do rozwiązania. W „Storyline” jest on bardzo ważny, gdyż etapy pracy wyznaczone są przez kolejne epizody, z których każdy jest poddany osobnemu podsumowaniu.

2. Kreatywność i wyobraźnia

Znaczenie kreatywności dla rozwoju dziecka jest w pedagogice zagadnieniem stosunkowo nowym. Przez wieki uważano, że głównym obowiązkiem dziecka jest bycie posłusznym osobom dorosłym. Dziecko nie miało prawa do własnego zdania, do podejmowania niezależnych decyzji, do ekspresji uczuć. Dopiero powstały na początku XX wieku ruch Nowego Wychowania, zapoczątkował odmienny sposób patrzenia na dziecko. Po raz pierwszy zaczęto głosić postulat pąjdocentryzmu – pedagogiki wychodzącej od dziecka, stawiającej dziecko i jego potrzeby rozwojowe w centrum swoich zainteresowań. Akcentowano samodzielność poznawczą wychowanka, co wiązało się także z próbą indywidualnego patrzenia na dziecko. Wtedy po raz pierwszy postulowano, że nauka powinna opierać się na aktywności i twórczości dziecka (Sztobryn, 2003).

W połowie XX wieku Joy Paul Guilford (1950) rozpoczął trwającą do dziś dyskusję nad znaczeniem twórczości w życiu zarówno człowieka dorosłego, jak i dziecka.

To, czy dziecko jest bądź nie jest kreatywne, jest przedmiotem sporu badaczy, którzy zajmują się zagadnieniami związanymi z twórczością. Część z nich, m.in. David H. Feldman (1986), Gudmund Smith, Ingegerd Carlsson (1990), Albert Rothenberg (1990) to zwolennicy podejścia elitarno-przedmiotowego, w którym uważa się, że dzieci nie są twórcze, nie tworzą niczego cennego, ani nowego. Druga grupa badaczy, m.in. Maria Przetacznik-Gierowska (1996), Arthur Cropley (2001), Teresa Amabile (1989) reprezentuje podejście podmiotowo-humanistyczne, twierdząc, że dzieci są istotami niezwykle twórczymi, niekiedy bardziej niż dorośli. Maria Kielar-Turska (2008) w pracach z zakresu psychologii rozwojowej charakteryzuje dziecko jako Autonomiczne, Aktywne, Kreatywne i Kompetentne (w skrócie 2A i 2K). Taka koncepcja dziecka ma zasadnicze znaczenie dla postrzegania go jako osoby zdolnej do samodzielnego tworzenia. Trzeci pogląd na twórczość dzieci to podejście realistyczne, którego przedstawicielami są m.in. Mark Runco i Robyn Charles (1997). Łączy ono dwa pierwsze podejścia, formułując twierdzenie, że dzieci są kreatywne w dostępnym dla nich dziedzinach (Szmidt, 2007).

Autorzy „Storyline” przyjmują, że dzieci są kreatywne ze swojej natury. Uważają, że wykorzystywanie metody może, choćby w pewnym stopniu, zapobiec powszechnie obserwowanemu zjawisku, że wraz z pójściem do szkoły chęć do tworzenia i bycia oryginalnym stopniowo zanika (por. Uszyńska-Jarmoc, 2007).

Twórcy metody niejednokrotnie piszą o tym, że „Storyline” rozwija kreatywność dzieci. Nawiązują przy tym do koncepcji twórczości Joya P. Guilforda (np. 1950, 1978) – płynności, giętkości i oryginalności myślenia i modelu jego inteligencji, choć nie wymieniają wprost źródeł swoich inspiracji (nazwisko Guilforda nie pojawia się w opisach metody „Storyline”). Piszą, że metoda rozwija płynność myślenia (wymyślanie wielu rozwiązań jednego problemu), giętkość myślenia (zapropozowane rozwiązania problemu należą do kilku kategorii) i oryginalność myślenia (rozwiązania są zaskakujące i niepowtarzalne). Do tego dodają, że „Storyline” daje możliwość elaboracji (ulepszania już istniejących pomysłów), zachęca do wykorzystywania wizu-

alizacji i wyobraźni w procesie wymyślania historii, wykorzystuje transformowanie (umysłowy proces przekształcania idei w umyśle, by powstało coś nowego) i syntezę (łączenie ze sobą, często odległych, pomysłów). Nie jestem jednak przekonana, czy powoływanie się, choć nie wprost, na model inteligencji Guilforda jest najbardziej pożądane z punktu widzenia związków „Storyline” z kreatywnością. Uważam, że nie jest to istotą tego związku. Najważniejsze, według mnie, jest postrzeganie dziecka jako tego, kto ma niewyczerpane możliwości twórcze i często z nich korzysta. Obraz dziecka, jaki przedstawia Kielar-Turska (2008) w swojej koncepcji, wydaje się w pełni pokrywać z tym, na czym opierają się autorzy „Storyline”. Również propagowana przez Annę Craft (2001) idea twórczości przez małe „t” – dająca przez swe założenia każdemu człowiekowi szansę bycia kreatywnym niemal w każdej dziedzinie życia codziennego, jest odzwierciedlana w „Storyline”.

Dając dziecku możliwość dużej liczby wyborów: m.in. wyboru tematu, sposobu pracy, narzędzi i materiałów, autorzy wzmacniają w dziecku poczucie, że jest w stanie zrobić coś samodzielnie i w dodatku zrobić to dobrze. Dziecko uczestniczące w zajęciach jest postrzegane jako autonomiczny współtwórca historii.

Praca metodą „Storyline” daje także okazję do rozwiązywania różnego rodzaju problemów. Dzieci mają prawo do podawania wielu niebanalnych propozycji kontynuacji opowiadania, jak i do zakończenia całej historii, do rozwijania i ulepszania pomysłów własnych i innych uczestników, a także do stosowania metafor i analogii. Inwencja potrzebna jest podczas wykonywania postawionych przed dziećmi zadań, choćby plastycznych. Dziecko jest zaangażowane w tworzenie, ponieważ to, co powstaje, jest jego dziełem. Pobudzane są w nim emocje fikcyjne (Kocowski, 1991), takie jak zaciekawienie, zdziwienie czy radość (spełniające przeciw funkcję prokreatywną). Rozbudzają one ciekawość poznawczą dziecka, jego gotowość do działania, zaangażowanie i motywację.

Podczas pracy metodą „Storyline” pomocne, a nawet konieczne jest wykorzystywanie wyobraźni. Bez niej niewiele byłoby interesujących momentów i zaskakujących zwrotów akcji w tworzonym opowiadaniu. Jeżeli dzieci zainteresują się tym, co dzieje się na zajęciach, angażują całe siebie we wspólne dzieło, to już nie jest zadanie realizowane w szkole – to jest coś, czym dziecko żyje, co przeżywa i o czym opowiada rodzicom podczas trwania całego projektu. Wszędzie tam, gdzie jest, poszukuje materiałów, które mogą być przydatne do rozwinięcia opowiadania. Historie powstające w czasie zajęć (a także pomysły, które pojawiają się między kolejnymi zajęciami) są dowodem na to, że wyobraźnia dzieci jest żywa i bogata.

Mimo że „Storyline” wydaje się metodą, która wykorzystuje potencjał twórczy dziecka i pobudza go do dalszego rozwoju, nie wiadomo, czy taką jest w istocie. Być może w wyniku empirycznych badań okaże się, że „Storyline” nie ma pozytywnego wkładu w rozwijanie kreatywności dziecka. Trudno odpowiedzieć na to pytanie bez dowodów, w postaci ilościowych czy jakościowych wyników badań.

3. Język, tworzenie opowiadań i rozwój poznawczy dziecka

Język jest „umownym systemem symboli” (Brown, 1965/1968, za: Schaffer, 2007), źródłem komunikacji między ludźmi. Dziecko od urodzenia, a nawet jeszcze w życiu płodowym słyszy język swoich rodziców i przyswaja go. Uczy się, w jaki sposób ludzie porozumiewają się między sobą. Z czasem zaczyna z niego korzystać i w ten sposób może komunikować się z otoczeniem. Od chwili, gdy dziecko pozna

język, towarzyszy mu on nieustannie przez całe życie – podczas procesów myślenia, przy rozwiązywaniu wszelkich problemów, w czasie rozmów z rodzicami, potem także z innymi dorosłymi, z rówieśnikami, a także z samym sobą, podczas zabaw i wielu innych czynności.

Język jest nieodłącznym elementem wielu ludzkich umiejętności – byłibyśmy o wiele mniej rozwinięci umysłowo, mniej twórczy i przystosowani społecznie, gdyby nie umiejętności językowe (Schaffer, 2007).

W literaturze wymienia się bardzo wiele funkcji języka, m.in.: reprezentatywną, emocjonalną (ekspresywną i impresywną), fatyczną, poetycką, metalingwistyczną, magiczną, pedagogiczną, wychowawczą i stanowiącą (Czelakowska, 2005). Wydaje się jednak, że głównymi, najistotniejszymi funkcjami mowy są: komunikacja, myślenie oraz autoregulacja.

Komunikacja to umiejętność porozumiewania się z drugim człowiekiem. Aby proces komunikacji przebiegł pomyślnie, potrzebna jest nie tylko znajomość słownictwa i gramatyki, lecz także takie dostosowanie wypowiedzi, by druga osoba ją zrozumiała. Dziecko musi nauczyć się więc zasad komunikacji społecznej, by móc zrozumieć innych i czuć się zrozumianym.

Słowa w znaczący sposób wspierają proces myślowy człowieka. Pomagają przywołać zdarzenia z przeszłości, przyspieszają proces syntezy odległych od siebie pojęć, a także abstrahowania i tworzenia nowych wyrażeń.

Autoregulacja to umiejętność kontrolowania własnego działania. Według Aleksandra R. Łurii (1976, za: Schaffer, 2007), wyróżnić można trzy etapy w umiejętności wykorzystania języka do regulowania zachowania. Pierwszy etap (od pierwszego do trzeciego roku życia) to czas, w którym instrukcje dorosłych pobudzają do działania, lecz nie są w stanie go zahamować. Podczas etapu drugiego (od trzeciego do czwartego lub piątego roku życia) reakcja na polecenia dorosłych jest impulsywna. W trzecim etapie (powyżej piątego roku życia) dzieci reagują poprawnie zarówno na polecenia dotyczące rozpoczęcia, jak i zakończenia danej czynności (Łuria, 1976).

Język jest więc nie tylko środkiem komunikacji między ludźmi, ale też wspiera proces myślenia człowieka i jest regulatorem jego zachowania. Dzięki konstrukcjom językowym dzieci dzielą świat na zdarzenia i uczestników, rozpatrują wydarzenia z różnych perspektyw, tworzą abstrakcyjne metafory. Przyswajanie języka jednocześnie prowadzi do tego, że dzieci kategoryzują, konceptualizują i schematyzują zjawiska w sposób bardziej złożony, niż gdyby nie uczyły się mowy (Tomasello, 2002).

Metoda „Storyline” opiera się na używaniu języka – zarówno mówionego, jak i pisanego (a także niewerbalnego). Za szczególnie znaczące, z punktu widzenia związków „Storyline” z rozwojem umiejętności językowych, uważam prace Michaela Tomasello (2002). Dotyczą one roli języka i dyskursu w rozwoju poznawczym dziecka. Nie są to pionierskie prace w tej dziedzinie – jednymi z pierwszych badaczy, prowadzących rozważania nad związkiem języka i rozwoju poznawczego byli Jean Piaget (2005) i Lew Wygotski (1989). Wybrałam jednak teorię Tomasello, gdyż badacz połączył w niej znaczenie rozwoju językowego, wyobraźni z dziedzictwem i uczeniem się kulturowym. Tomasello jest jednym ze zwolenników twierdzenia, że proces komunikacji językowej i różne rodzaje dyskursu kształtują rozwój poznawczy człowieka od wczesnego dzieciństwa. Rozwój ten ma początkowo miejsce wtedy, gdy dzieci słyszą i przyswajają nieznanne im wcześniej wyrazy czy sformułowania. Dalszy rozwój odbywa się w wyniku interakcji dziecko – dorosły, w których dzieci

stawiane są wobec, niekiedy przeciwstawnych, stanowisk, które dotyczą tego samego wydarzenia. Badacz uważa, podobnie jak jego naukowcy poprzednicy, że rozwój językowy kształtuje umiejętności poznawcze dzieci. Umiejętności te z kolei potrzebne są do ujawnienia się sprawczości intencjonalnej oraz do zrozumienia zjawisk i związków przyczynowo-skutkowych między nimi. Tomasello twierdzi, że różnorodne formy interakcji werbalnej wspomagają pojawienie się u dzieci takich procesów, jak: samoregulacja, metapoznanie czy redyskrypcja reprezentacji (których jednoczesne pojawienie się skutkuje ujawnieniem się u dziecka dialogowych reprezentacji poznawczych). Badacz podkreśla także, podobnie jak John Dewey i Lew Wygotski, doniosłą rolę kultury, społeczeństwa i interakcji między dziećmi oraz między dzieckiem a dorosłym w procesie rozwoju poznawczego.

Interakcja dziecka i dorosłego, a także dwojga dzieci ma znaczenie nie tylko na poziom wykonania zadania (o czym wspomnę w dalszej części), ale także na rozwój języka u małego dziecka. Píše o tym Barbara Bokus (1991), odwołując się do innych badaczy języka dziecka. W wielu badaniach potwierdzono, że zanim dziecko będzie potrafiło samodzielnie tworzyć wypowiedź, umie współtworzyć tekst z osobą dorosłą. Dzieci, dokonując różnego rodzaju przekształceń na tekstach innych, stają się twórcami nowych tekstów. Dzięki operacjom zastępowania i łączenia dziecko ma swój, w wielu przypadkach znaczący, wkład w konstruowanie tekstu. Badań nad interakcjami dziecko – dziecko przeprowadzono mniej, lecz w większości przypadków również stwierdzono pozytywny wpływ tego typu współpracy na rozwój językowy każdego z uczestników diady. Zaobserwowano, że wraz z wiekiem wzrasta częstotliwość rozwijania wypowiedzi partnera – w ten sposób rozbudowywany jest tekst narracyjny. Należy jednak wspomnieć, że obserwacje te odnoszą się do dzieci co najmniej trzyipółletnich.

„Storyline”, mimo że zachęca dzieci do różnego rodzaju aktywności (nie tylko do mówienia), to w głównej mierze jest metodą opartą na używaniu języka – słuchaniu, a przede wszystkim samodzielnemu konstruowaniu wypowiedzi. Ma to głównie znacznie w przypadku najmłodszych dzieci, u których proces nauki i rozwoju języka jest najbardziej dynamiczny. W procesie konstruowania historii ma miejsce nie tylko współpraca dorosły – dziecko, ale także interakcja rówieśników. Ma ona pozytywny wpływ na rozwój umiejętności językowych oraz na kształtowanie się umiejętności respektowania praw innych do posiadania własnego zdania i głośnego jego wyrażania, umiejętności wypracowywania kompromisów i rozwijania pomysłów pozostałych uczestników zajęć. Można stwierdzić, że metoda ta rozwija także umiejętności społeczne uczestników zajęć. Jest to szczególnie istotne, gdyż we współczesnych modelach socjalizacji, choćby w modelu wzajemności (Schaffer, 1990), dziecko traktuje się jako aktywnego uczestnika własnego rozwoju społecznego. Niejednokrotnie podkreśla się znaczącą rolę współzależności dziecka i osoby dorosłej w większości interakcji społecznych. W „Storyline” zaś interakcja dziecko – dorosły ma miejsce cały czas.

4. Współpraca dziecka z dorosłym

Rola współpracy dziecka z dorosłym może być rozpatrywana ze względu na co najmniej dwa aspekty. Pierwszym z nich jest diagnoza rozwoju dziecka. Ma ona, według współczesnej pedagogiki, duże znaczenie. Coraz częściej podkreśla się wagę indywidualnej oceny możliwości rozwojowych dziecka. Ułatwia to wybór metod pracy,

które z jednej strony odpowiadają potrzebom wychowanka, a z drugiej pozwalają w pełni wykorzystać jego potencjał. Drugim aspektem jest rola, jaką w zdobywaniu kolejnych umiejętności rozwojowych, pełni interakcja dziecka i dorosłego.

Wagę współpracy dziecka z dorosłym, jako sytuacji, która najlepiej pozwala zdiagnozować możliwości dziecka i odkryć jego potencjał, dostrzegało (i nadal dostrzega) wielu psychologów i pedagogów. Pierwszym, który włączył rozmowę kliniczną do określania poziomu rozwoju poznawczego dziecka, był Jean Piaget (2006). Osoba, która prowadzi rozmowę z dzieckiem, ma szansę stawiania hipotez i jednoczesnej ich weryfikacji, poprzez słuchanie tego, co i w jaki sposób dziecko mówi. Dzięki uważnej obserwacji zachowań dziecka może także wysnuć wnioski dotyczące poziomu jego rozwoju.

Lew Wygotski (1995), podobnie jak Piaget, dostrzegał ogromny potencjał współpracy dziecka z dorosłym. Dziecko, według niego, ma naturalną zdolność do korzystania ze wskazówek dorosłych. Pomoc dorosłych jest źródłem umiejętności rozwiązywania problemów i logicznego myślenia. Poglądy te Wygotski wykorzystał przy tworzeniu koncepcji „strefy najbliższego rozwoju” (2002). Definiował ją jako różnicę między rzeczywistymi umiejętnościami dziecka a tym, co dziecko potrafi wykonać z pomocą innych. Wygotski uważał, że rzeczywisty potencjał dziecka może ujawnić się tylko w momencie współpracy z osobą dorosłą (lub osobą bardziej kompetentną). Dziecko w koncepcji Wygotskiego jest aktywnym twórcą własnego rozwoju, dzięki umiejętności wybierania potrzebnych mu informacji spośród tych, które napływają do niego z różnych stron.

Obaj badacze byli zwolennikami twierdzenia, że rozwój poznawczy dziecka jest konstruktywistyczny. Uczenie się jest procesem aktywnym, mającym na celu poznanie świata, a nie biernym zbieraniem informacji. Najskuteczniejsze jest w momencie współpracy dziecka z dorosłym.

Współpraca ta jest także jednym z kluczowych elementów koncepcji „epizodów wspólnego zaangażowania”¹ (Schaffer, 1994). Zauważa się, że dzieci, które rozwiązywały problemy z osobą dorosłą, robiły to na znacznie wyższym poziomie. Jednocześnie te dzieci, które w przeszłości współpracowały z dorosłymi, przy kolejnych problemach, rozwiązywanych już samodzielnie, także radziły sobie lepiej niż ich rówieśnicy, którym nie dano wcześniej szansy współpracy. Badacze, zajmujący się EWZ, podkreślają, iż pozytywny wpływ osoby dorosłej na działania dziecka ma miejsce choćby przez samą obecność dorosłego (jak również dzięki zainteresowaniu dla działań dziecka), który dodaje dziecku otuchy i zachęca do dalszej pracy, dzięki czemu dziecko czuje się zauważone i docenione.

W metodzie „Storyline” współpraca dziecka i dorosłego jest bardzo wyraźna – jest koniecznością. Dzieci rozwijają to, co proponuje im dorosły. Każda ze stron jest twórcą, a dalszy rozwój opowiadania nie byłby możliwy bez wspólnego wysiłku. Dorosły prowadzi z dziećmi dialog, słucha ich pytań, propozycji rozwiązań, zadaje kolejne pytania i wzbudza wątpliwości. Ma jednoczesną możliwość obserwacji pracy grupy i każdego dziecka z osobna, wnioskując w ten sposób o mocnych i słabszych stronach uczestników. Podczas tworzenia historii dzieci mogą liczyć na dorosłego. Prowadzący dzięki temu, że jest pomysłodawcą kolejnych wątków w opowiadaniu, bardzo uważnie śledzi proces twórczy uczestniczących w rozwiązywaniu zadań dzieci – widzi rozwój nie tylko samej historii (co jest najmniej istotne), ale także to, jak ewaluuje proces myślowy dzieci, jak zmieniają się ich poglądy na różne problemy.

Sally Harkness (informacja własna) uważa, że w pracy metodą „Storyline” z małymi dziećmi (w wieku przedszkolnym), podobnie jak w innych metodach, bardzo ważne jest zaufanie dzieci do prowadzącego, swego rodzaju związek emocjonalny z nim. Wtedy wszelkie działania przebiegają znacznie efektywniej, dzieci nie wahają się prosić nauczyciela o pomoc, radę czy ocenę własnych działań. Zaznaczyć także należy, że aby współpraca dziecka z dorosłym była efektywna, nauczyciel musi być tym, na kim dziecko może się oprzeć i czerpać z jego doświadczeń. Pedagog musi być na odpowiednio wyższym, niż jego podopieczni, poziomie rozwoju. Inaczej dziecko zamiast zyskać, może jedynie stracić.

Wiele metod o rodowodzie progresywnym radykalnie ograniczało rolę osoby dorosłej w procesie edukacji (np. Kupisiewicz, 2005). Było to spowodowane m.in. krytyką systemu edukacyjnego, zaproponowanego przez Herberta i kontynuatorów jego wizji pedagogiki (chętnie praktykowanego w XIX-wiecznej szkole), w którym nauczyciel miał kluczową pozycję, a uczniowie byli mu bezwarunkowo podporządkowani (Sztobryn, 2003). Wydaje się, że „Storyline” łączy zalety metod aktywizujących (które dają dziecku możliwość ekspresji i wyrażenia własnego zdania) ze znaczącą rolą nauczyciela – jako osoby, która kieruje procesem kształcenia i jest autorytetem dla dzieci. To połączenie na pozór odległych idei – centralnej pozycji dziecka i doniosłego znaczenia nauczyciela w klasie szkolnej, jest aspektem „Storyline”, na który warto zwrócić uwagę.

5. Zadawanie pytań ważnym elementem metody „Storyline”

Zadawanie pytań jest nieodłącznym elementem procesu edukacyjnego. Szczegółową analizę rodzajów pytań, zadawanych przez dzieci przeprowadziła m.in. Maria Ligęza (1983). Zwróciła uwagę na funkcje, jakie pełnią one w wypowiedziach najmłodszych. W klasycznych metodach nauczania najczęściej egzekwowane są konkretne odpowiedzi na pytania zamknięte. Jednak pisząc o roli, jaką odgrywa stawianie pytań w rozwoju dziecka, mam na myśli głównie pytania otwarte, które dają słuchaczom nieskończoną liczbę możliwości odpowiedzi.

Stawianie pytań jest pomocne w nawiązywaniu, a następnie w podtrzymywaniu kontaktu z drugą osobą, w organizowaniu własnego doświadczenia (u dzieci ok. 3 r.ż.) oraz w wyjaśnianiu i porządkowaniu wiedzy o świecie (u dzieci ok. 5 r.ż.). Rolę pytań otwartych podkreślają, także w naszym kraju, badacze zajmujący się twórczością (np. Szmidt, 2007). Wielu specjalistów interesujących się zagadnieniami związanymi z rozwojem dziecka uważa, że istotne jest nie tylko odpowiadanie na pytania (oczywiście przede wszystkim na pytania dywergencyjne, które pobudzają twórcze myślenie), lecz także samodzielne ich wymyślenie. W zasadzie nie jest to postulat nowy, albowiem na tworzeniu pytań opierała się już starożytna metoda sokratejska. Stefan Szuman (1928/1992, s. 62), psycholog rozwojowy, zaproponował sformułowanie „wiek pytań”, pisząc między innymi: „Okolo trzeciego roku życia znajduje się dziecko w wieku pytań, pyta o przyczynę wszystkiego, co zauważy”, a Krzysztof J. Szmidt (2007), pedagog twórczości, wspomina o ważkiej roli rozwijania tzw. „myślenia pytajnego”.

W metodzie „Storyline” pytania kluczowe są jednym z najważniejszych elementów – na nich opiera się tworzenie całej historii. Pytania, które proponują nauczyciele, są tym, co nadaje strukturę procesowi myślenia dzieci i pomaga osiągnąć cele założone przez pedagogów. Poza tym pytania mają ułatwić dzieciom zauważenie

związków między odległymi na pozór dziedzinami wiedzy, zachęcić dzieci do wymyślenia kolejnych pytań i poszukiwania odpowiedzi na nie. Pytania uczą dzieci metod rozwiązywania problemów, takich jak burza mózgów oraz metod porządkowania wcześniej zdobytych informacji (na przykład tworzenia map myśli).

Stawianie dobrych pytań, a w szczególności pytań otwartych nie jest zadaniem łatwym. Niestety jest to umiejętność rzadka, także wśród nauczycieli, co nie znaczy, że prowadzący zajęcia nie jest w stanie jej się nauczyć. Wymaga to wielu prób (nawet zakończonych niepowodzeniem), często przewyżczenia własnych uprzedzeń i ograniczeń. Warto jednak spróbować – w zamian zyskać może zarówno prowadzący zajęcia, jak i uczestnicy.

Autorzy metody uważają, że pytania kluczowe porządkują pomysły dzieci: pomagają we właściwej identyfikacji, co jest przyczyną, a co skutkiem jakiegoś zdarzenia. Pytania są według twórców „Storyline” „liną”, o której mowa w nazwie metody. Nauczyciel trzyma ją, kierując z oddali działaniami dzieci. Jest ona jednak na tyle elastyczna, że z łatwością dopasowuje się, w razie potrzeby, do sytuacji. Tak samo, jak lina bywa ratunkiem w opresji, tak i pytania pełnią niekiedy tę funkcję: czasem pomagają dzieciom w wymyśleniu odpowiedzi, innym razem są inspiracją do zupełnie nieoczekiwanej zmiany akcji.

6. Bajka podstawą pracy metodą „Storyline”

Bajka jest – co stwierdzał nie bez racji Stefan Szuman – tekstem, który korzystnie wpływa na rozwój umysłowy dziecka. Stanowi nieodłączną część wychowania przedszkolnego. Zarówno słuchanie, jak i samodzielne opowiadanie bajek przez dziecko umożliwia mu rozwój rozumienia codziennych zdarzeń, rozgrywających się wokół niego. Właściwe, to znaczy zgodne z poziomem rozwoju dziecka, dopasowane bajki i opowiadania poszerzają zakres jego doświadczeń. Mimo że bajki dotyczą wydarzeń fikcyjnych, to jednak dziecko może, słuchając ich i samodzielnie je opowiadając, wiele zyskać. Szuman (1928/1992. s. 78), podsumowując znaczenie bajki w życiu małego człowieka pisał: „Zupełnie tak samo jak kardynalną formą nauki przez doświadczenie jest dla dziecka nauka przez zabawę, tak samo zasadniczym sposobem pouczenia i kształcenia dziecka przez słowo jest bajka. Zarówno zabawa, jak bajka są dla dziecka przyjemnością, uczą je bawiąc. Umysł dziecka w wieku przedszkolnym poddaje się tylko takiej zabawowej metodzie uczenia i tylko z niej odnosi prawdziwe korzyści”.

„Storyline”, jak wielokrotnie podkreślano, w całości opiera się na opowiadaniu historii. Każdy epizod powstający w grupie jest zupełnie nową, często zaskakującą bajką czy też baśnią, która powstaje na oczach dzieci i przy ich współpracy. Każdy uczestnik ma okazję poczuć się autorem bajki. Wykorzystanie tekstu literackiego jako pomocy w prowadzeniu zajęć dla dzieci nie jest pomysłem nowym (bajka jest chociażby podstawą stosowania metody bajkoterapii), jednak moim zdaniem na tyle użytecznym, że warto kontynuować ten sposób pracy. Dzieci bardzo lubią teksty, które zawierają w sobie elementy magiczne. Działają zarówno na emocje słuchaczy, jak i na ich wyobraźnię. Sprawiają, że zainteresowanie tematem rośnie i jednocześnie następuje większe skupienie uwagi. Jednocześnie opowiadania nawiązują często do znanej dzieciom rzeczywistości, dając uczestnikom niezbędne poczucie zakorzenienia w tradycji i kulturze.

Nieodłączną częścią bajek są ich bohaterowie. Tworząc opowiadanie metodą „Storyline”, dzieci same wymyślają, kto będzie występował w ich historii. Najpierw

sylwetki powstają w umysłach, potem pomysły są werbalizowane, aż w końcu przedstawiane są jako konkretne postacie – najczęściej w formie kukielek. Dzieci dobrane w kilkuosobowe zespoły są przedstawicielami rodzin, które występują potem w historii. Rodzinom nadawane są nazwiska. Każdy członek rodziny ma charakterystyczny wygląd, odmienne cechy charakteru – zyskuje tożsamość. Rodzina zamieszkuje w specjalnie do tego celu zaprojektowanym domu itd. – tworzony jest kontekst, w którym potem rozgrywa się akcja. Poziom i sposób wykonania kukielek i wszystkiego, co z nimi związane ma dla dzieci duże znaczenie.

Posługiwanie się wymyśloną postacią ma, według autorów, konkretne uzasadnienie. Z jednej strony dzieci identyfikują się z nią, traktując ją jako swoją – to one ją wykonały i nią „grają”. Z drugiej strony posługiwanie się sylwetką bohatera niweluje w dużym stopniu niebezpieczeństwo nadmiernego przywiązania do postaci – w końcu to tylko lalka, której decyzjami kieruje uczestnik. Wykorzystanie kukielki zapobiega także, przynajmniej w pewien sposób, zranieniu uczuć dziecka, które może próbować odnosić wymyślone epizody do sytuacji w swojej rodzinie (która często może być źródłem smutku i realnych problemów dziecka, a do której w zabawie nie chciałoby wracać z oczywistych względów).

* * *

Próba ukazania elementów „Storyline” w odniesieniu do dokonań pedagogiki i psychologii nie jest kompletna. Nie twierdzę, że subiektywny wybór teorii, którego dokonałam, jest jedynie możliwy. Podstawą rozważań mogłyby być inne elementy. Uważam także, że szkic ten jest jedynie punktem wyjścia do ukazania bardziej rozbudowanej i pogłębionej koncepcji związków „Storyline” z tym, co znaczące w pedagogice i psychologii. Mam na myśli głównie dokonania nurtu Nowego Wychowania (jako podstawę systematycznej analizy genezy „Storyline”) czy też, bardziej współczesnego, systemu edukacyjnego stworzonego przez Lorisę Malaguzzi w Reggio Emilia (Włochy).

W pracy nie poruszyłam kwestii, które odnoszą się do tego, jak czuje się dziecko, biorąc udział w kreowaniu historii – ważna jest chociażby rola jego emocji podczas pracy metodą „Storyline” (zwłaszcza w przypadku najmłodszych dzieci), czy też rozwój samo-realizacji i poczucia sprawstwa u uczestników. Te niewyczerpane tematy świadczą o tym, że analizie można poddać kolejne aspekty „Storyline” i dojść do interesujących wniosków.

Przede wszystkim jednak należy prowadzić badania ewaluacyjne z zastosowaniem metody „Storyline”. Twórcy opisywanej metody nie podjęli się tego zadania, przede wszystkim dlatego, że ich cel był całkowicie odmienny.

Przypisy

¹ „Epizody wspólnego zaangażowania” są w skrócie nazywane „EWZ”.

Literatura

- Amabile T. M. (1989): *Growing Up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*. CEF Press, Buffalo
Bell S., Harkness S. (2006): *Storyline – Promoting Language Across the Curriculum*. Royston.

- Bell S., Harkness S., White G. (ed.) (2008): *Storyline: Past, Present & Future*. Enterprising Careers, Glasgow
- Bokus B. (1991): *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Energeia, Kielce
- Brown R. W. (1965/1968): *Social Psychology*. Free Press, New York
- Craft A. (2001) „Little c” Creativity. W: B. Jeffrey, M. Leibling (ed): *Creativity in Education*. Continuum, London-New York
- Cropley A. J. (2001): *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*. Kogan Page, London
- Czelakowska D. (2005): *Stymulacja aktywności językowej*. Akademia Pedagogiczna, Kraków
- Dewey J. (2006): *Szkola i dziecko*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Feldman D. H. (1986): *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. Basic Books, New York
- Friel G., Ellis S. (1995): *Writing Project*. Scholastic Publishing.
- Guilford J. P. (1950): *Creativity*. „American Psychologist”, 11
- Guilford J. P. (1978): *Natura Inteligencji Człowieka*. PWN, Warszawa
- Hellman J. (1928): *Szkoły nowe*. „Wychowanie nowoczesne”, 1–6
- Helm J. H., Katz L. G. (2003): *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. CODN, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa
- Kielar-Turska M. (2008): *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Tremplała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka*. PWN, Warszawa
- Kilpatrick W. H. (1929): *The project method: the use of the purposeful act in the educative process*. Columbia University, New York
- Kocowski T. (1991): *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Red. H. Sęk, A. Tokarz. SAWW, Poznań
- Kupisiewicz Cz. (1995): *Szkolnictwo w procesie przebudowy*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (2005): *Podstawy dydaktyki*. WSiP, Warszawa
- Ligęza M. (1983): *Interpersonalna funkcja serii pytań dzieci w wieku 1;6–6;0*. W: I. Kurcz (red.): *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. PAN, Ossolineum
- Luria A. R. (1976): *Podstawy neuropsychologii*. PWN, Warszawa
- Mieszalski S. (2000): *Aktywizować uczniów – co to znaczy?* W: K. Kruszewski (red.): *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP, Warszawa
- Okoń W. (red.) (1977): *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*. WSiP, Warszawa
- Piaget J. (1947/2006): *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. PWN, Warszawa
- Piaget J. (2005): *Mowa i myślenie dziecka*. PWN, Warszawa
- Przetacznik-Gierowska M. (1996): *Twórczość dzieci*. W: M. Tyszkowa (red.): *Psychologia rozwoju człowieka*. PWN, Warszawa
- Rothenberg A. (1990): *Creativity in adolescence*. „Psychiatric Clinics of North America”, 13
- Runco M. A., Charles R. E. (1997): *Developmental Trends in Creative Potential and Creative Performance*. W: M. Runco (ed.): *The Creativity Research Handbook*. Hampton Press, t. 1, Cresskill
- Schaffer H. R. (1990): *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.): *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Schaffer H. R. (1994): *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.): *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Schaffer H. R. (2007): *Psychologia dziecka*. PWN, Warszawa
- Smith G. J. W., Carlsson I. (1990): *The Creative Process*. International Universities Press, Madison
- Sternberg R. J., Spear-Swerling L. (2003): *Jak nauczyć dzieci myślenia?* GWP, Gdańsk
- Szmidt J. K. (2007): *Pedagogika twórczości*. GWP, Gdańsk
- Sztobryn S. (2003): *Pedagogika Nowego Wychowania*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. PWN, Warszawa
- Szuman S. (1928/1992): *Wpływ bajki na psychiką dziecka*. W: M. Kielar-Turska (red.): *Dziecko jako odbiorca literatury*. PWN, Warszawa
- Tomasello M. (2002): *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. PIW, Warszawa
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007): *O potencjalnej twórczości do autokreacji w szkole*. Trans Humana, Białystok
- Wygotski L. S. (1989): *Mowa i myślenie*. PWN, Warszawa
- Wygotski L. S. (1995): *Wczesne dzieciństwo*. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.): *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Wygotski L. S. (2002): *Problem wieku rozwojowego*. W: L. Wygotski: *Wybrane prace psychologiczne II*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.

Metoda „STORYLINE” a wybrane koncepcje pedagogiki i psychologii

W prezentowanym artykule podjęto próbę przedstawienia polskim pedagogom szkockiej metody dydaktycznej – „Storyline” – zaproponowanej przez Freda Rendalla, Steve’a Bella i Sallie Harkness w latach 60. XX wieku. W pierwszej części tekstu dokonano opisu metody, jej założeń i celów. W drugiej części przeprowadzono analizę metody, wykorzystując jako podstawę wybrane koncepcje pedagogiki i psychologii.

Słowa kluczowe: koncepcje pedagogiczne i psychologiczne, metoda „Storyline”

The Storyline Method – selected pedagogical and psychological concepts

The main goal of the article was to present to polish teachers The Storyline Method – a Scottish didactic method proposed in the 60’s of the XXth century by Fred Rendall, Steve Bell and Sally Harkness. In the first part a description of the method has been done, with its main principles and aims. In the second part an analysis of the method has been conducted – as a basis a few pedagogical and psychological conceptions have been used.

Keywords: pedagogical and psychological conceptions, “Storyline” method

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2012

William Powell, Ochan Kusuma-Powell:
How to Teach Now. Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom.
ASCD, Alexandria 2011, s. 178

„Z naszego doświadczenia wynika, że spersonalizowane uczenie się, jeśli ma być efektywne, wymaga od nauczycieli poznawczego zaangażowania. Musimy mianowicie dążyć do poznania naszych uczniów jako uczących się, poznania samych siebie jako nauczających, poznania treści kształcenia, poznania naszego oceniania, a także uświadomienia sobie naszych zawodowych relacji z innymi nauczycielami” (ze *Wstępu*, s.7). Doświadczenie Williama Powella i jego żony – autorów recenzowanej książki – w zakresie propagowania idei uczenia się spersonalizowanego, jest rzeczywiście imponujące. Przez czterdzieści lat nauczali oni dzieci i młodzież w różnych częściach świata – w Ameryce Północnej, Afryce, Azji – a więc pracowali z uczniami różniącymi się między sobą pod względem etnicznym, kulturowym, religijnym, językowym i socjoekonomicznym. Nie były to jednak jedyne różnice, albowiem uczniowie ci prezentowali także odmienność stylów uczenia się. Niektórzy dopiero poznawali język angielski, inni mieli trudności w uczeniu się, jeszcze inni wykazywali znaczące uzdolnienia, zacięcie akademickie czy też deficyty uwagi. Wielu przeżyło silny stres związany z opuszczeniem kraju pochodzenia i zmianą szkoły. Poza doświadczeniem dydaktycznym, związanym z nauczaniem dzieci i młodzieży, autorzy zajmowali się także kształceniem nauczycieli. Jak piszą, mieli przyjemność i przywilęj pracy z tysiącami nauczycieli w przeszło czterdziestu krajach. „Co ciekawe, pośród całej różnorodności, zarysował się wyraźny trend. Niezależnie od narodowości, kultury, religii, wieku, typu szkoły, w której pracowali, wszyscy najbardziej efektywni nauczyciele nauczają biorąc pod uwagę obie płaszczyzny, na jakich funkcjonuje umysł współczesnego człowieka: lokalny i globalny. Koncentrując się na uczniu jako jednostce, personalizowali kształcenie dopasowując je do potrzeb tej konkretnej osoby. Równolegle nauczali w sposób uwzględniający różnorodność

całej społeczności uczących się i zorientowany na przygotowanie ich do życia i pracy w naszym nowoczesnym, skomplikowanym świecie” (s. 1–2). Autorzy wyrażają nadzieję, że takie podejście do uczniów i kształcenia szybko stanie się powszechne we wszystkich szkołach.

Oś problemową recenzowanej książki stanowi idea uczenia się spersonalizowanego, wpisana w kontekst zmian zachodzących w szeroko pojętej kulturze. Powellowie uważają, że edukacja spersonalizowana jest wielką szansą i równie wielkim wyzwaniem współczesnej szkoły w świecie zglobalizowanym, w czasach wielkiej migracji ludności. Zindywidualizowanego podejścia w procesie kształcenia wymagają z pewnością uczniowie wywodzący się z różnych kultur, a także ci, którzy uczą się angielskiego jako drugiego czy trzeciego języka, nie sposób także pominąć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz tych utalentowanych i uzdolnionych. „A zatem, krótko mówiąc, uczenie się spersonalizowane jest dla *każdego* ucznia i dobrze służy *wszystkim* uczniom” (s. 7).

Książka jest adresowana przede wszystkim do nauczycieli. Jej struktura jest klarowna – autorzy kolejno rozważają te elementy wiedzy nauczyciela, o których była mowa wcześniej, bez nich bowiem nie ma edukacji spersonalizowanej. Rozpoczynają więc od namysłu nad uczniem jako tym, który poznaje. Zdaniem autorów, nauczyciel powinien systematycznie i świadomie dążyć do określenia tożsamości kulturowej swoich uczniów, poznania ich środowiska rodzinnego, stylów uczenia się, typów inteligencji, gotowości do podjęcia nauki i wielu innych indywidualnych uwarunkowań, które nie są bez znaczenia dla procesu dydaktycznego oraz wykorzystać wszystkie te informacje w jednym celu – rozpoznania specyficznych potrzeb i dostarczenia właściwego wsparcia oraz rzucenia uczniowi wyzwania na odpowiednim poziomie. Kolejny rozdział poświęcono nauczycielowi i jego dydaktyczno-wychowawczej samoświadomości. Autorzy upominają się w tej części pracy o nauczycielską refleksję nad sobą samym jako człowiekiem oraz jako nauczycielem. Istotne jest więc uświadomienie sobie kultury, w której

funkcjonuje umysł nauczyciela, odkrycie własnych preferencji w zakresie stylów poznawczych, udzielenie samemu sobie odpowiedzi na pytanie o istotę wiedzy i poznawania. Nie bez znaczenia pozostaje też nauczycielska teoria umysłu ucznia oraz jego postrzeganie i ocenianie. Wszystko to determinuje jakość dydaktycznego kontaktu nauczyciela i ucznia, implikując określony styl nauczania. Refleksja nauczyciela nad sobą i własnymi preferencjami związanymi z nauczaniem-uczeniem się powinna mu pomóc w głębszym rozumieniu ucznia i jego potrzeb oraz w lepszym mu służeniu. Poznanie treści kształcenia natomiast, o czym traktuje rozdział trzeci recenzowanej książki, powinno być zorientowane na wyłonienie kluczowych pojęć. „Pojęcia są najistotniejsze i odnoszą się do wielu obszarów treści kształcenia, dając elastyczność w wyborze punktów dostępu do wiedzy uczniom różniącym się kulturowo oraz pod względem preferencji związanych z procesem uczenia się” (s.8). Ocenianie ucznia i jego postępów w nauce jest wpisane w kształcenie sformalizowane. Autorzy poświęcają temu zagadnieniu osobny rozdział. Jego treść dotyczy wybranych narzędzi i strategii pomiaru osiągnięć uczniów, przy czym – co istotne – ów pomiar nie obywa się bez udziału i zaangażowania samych uczniów jako tych, do których należy ostateczna analiza pochodzących z pomiarów danych na temat wiedzy i umiejętności oraz sformułowanie na jej podstawie wniosków dotyczących własnych kompetencji i sposobów ich pogłębiania oraz poszerzania. Edukacja spersonalizowana, zdaniem Powellów, nie jest także możliwa bez uprzymienia sobie przez nauczycieli wspólnoty dążeń, jak również relacji łączących ich z innymi nauczycielami. Temu zagadnieniu autorzy poświęcają rozdział piąty. Nauczyciele powinni korzystać z pomocy innych, dzielić się ze sobą różnymi przeciw – zarówno pod względem jakości, jak i ilości – dydaktycznymi doświadczeniami, umiejętnościami i powinni wspierać się nawzajem w projektowaniu procesu kształcenia, uwzględniającego najlepiej, jak to tylko możliwe, różnorodne potrzeby i dyspozycje uczniów. „Edukacja dziś jest bardzo rozległym polem. A skoro tak, absurdalne i z góry skazane na niepowodzenie jest penetrowanie tego obszaru «w pojedynkę». Najbardziej światłe szkoły promują wielowymiarową współpracę nauczycieli – w aspekcie planowania kształcenia, nauczania oraz analizy pracy uczniów” (s. 8).

Po nakreśleniu struktury książki i krótkim przedstawieniu problematyki poszczególnych rozdziałów, warto więcej uwagi poświęcić wyzwa-

niom i szansom niejako wpisanym w proces urzeczywistniania idei edukacji spersonalizowanej, o których piszą autorzy. Sama idea nie jest nowa, choć obecnie, zwłaszcza na Zachodzie, coraz wyraźniej i głośniejsze mówi się o konieczności odejścia od unifikacji i wszechobecnej w szkole standaryzacji, kojarzonych z tak zwanym nauczaniem tradycyjnym, na rzecz powrotu do podmiotowości. Warto dodać, że problematykę edukacji spersonalizowanej podejmuje także, między innymi, Roland A. Wolk w książce *Wasting Minds* (2011), ostro krytykując amerykański system szkolny, dla którego – zdaniem autora – właśnie powrót do podmiotowości, bezpośredniości relacji, wspólnoty celów i dążeń, wyemancypowania i wolności ucznia jest ważną (jeśli nie jedyną?) alternatywą.

Powróćmy jednak do recenzowanej książki. Przez ostatnie dwie dekady nastąpiła „śmierć dystansu” za sprawą ogromnego postępu w dziedzinie technologii i transportu. Świat, w którym żyjemy, znacznie „skurczył się”, stając się globalną wioską, a jej mieszkańcy uwikłani są w gęstą sieć różnorodnych współzależności. To, co dzieje się w Pekinie, nie pozostaje bez wpływu na sytuację w Berlinie. „Pojęcie homogenicznego społeczeństwa lokalnego nabiera dziś coraz bardziej archaicznego charakteru, a truizmem jest stwierdzenie, że nasze dzieci i ich dzieci będą żyły w jeszcze bardziej zglobalizowanym świecie niż my. Wyzwanie adaptacyjne, przed jakim stoją następne dwa, może trzy pokolenia – nasze dzieci i wnuki – jest prawdopodobnie jednym z większych, jakich doświadczył nasz gatunek odkąd mała, nieustraszona grupa ludzi opuściła 50 000 lat temu Afrykę” (s. 153). Zdaniem autorów, efektywne funkcjonowanie w przyszłości będzie wymagało od młodego pokolenia kompetencji globalnej. Chodzi o zdolność do interakcji z ludźmi, którzy posługują się innymi językami, wyznają różne religie i wartości. Globalna kompetencja obejmuje swoistą gotowość i etyczną dyspozycję do interakcji z innymi, interakcji nacechowanych poszanowaniem odmienności, nawiązywanych w atmosferze pokojowej i interakcji produktywnych. Owa kompetencja zatem nie sprowadza się tylko do akumulacji wiedzy na temat innych, ale implikuje także wykorzystanie tej wiedzy do kształtowania i rozwijania postaw i dyspozycji, które sprawią chociażby, że ktoś, będąc ciekawym innych, zacznie uczyć się drugiego czy trzeciego języka, a ktoś inny podróżując nie będzie tylko zwykłym turystą, ale otwartym na odmienność i inność poznającym, dążącym do uchwycenia, co różne skądinąd kultury mają ze sobą wspólnego. Wydaje się bowiem, że mimo wyraźnych różnic kulturowych, ludzi tak naprawdę więcej

łączy niż dzieli. Adaptacja poznawcza młodego pokolenia jest więc odpowiedzią na wyzwania przyszłości. Adaptacja ta oznacza uczenie się nowego i bardziej skomplikowanego, wieloaspektowego sposobu myślenia o sprawach, które, z racji swojej inności i odmienności, mogą być uznane za zagrażające. Innymi słowy, chodzi o to, by nauczyciele nauczyli uczniów, jak się uczyć, jak pokonać lęk przed obcością i zastąpić pierwotne uprzedzenie ciekawością i chęcią poznania. By jednak otworzyć się na innych, uczeń musi najpierw zdawać sobie sprawę z własnej tożsamości kulturowej, poznać samego siebie, lokalną rzeczywistość, w której żyje, a w tych wysiłkach także powinien wspierać go nauczyciel.

William Powell i Ochan Kusuma-Powell uważają, że uczenie się spersonalizowane w klasie szkolnej służy nabywaniu kompetencji globalnej. Kiedy nauczyciele dostrzegają, rozumieją i eksponują indywidualne różnice kulturowe i językowe swoich uczniów, kiedy poznali różnice w zakresie ich zainteresowań, wartości, przekonań, talentów, a nawet określonych zdolności, wówczas tworzą w klasie klimat sprzyjający chęci wzajemnego poznawania się uczniów i uczenia się od siebie i ze sobą. Według autorów, w szkole konieczne jest odejście od standaryzacji, zaniechanie kształcenia informacyjnego, które prowadzi na myśl metaforę programowania maszyny – automatu pozbawionego jakiegokolwiek samoświadomości. To, co dzieje się w szkole, nie powinno być też opisywane za pomocą metafory fabryki, nastawionej na tworzenie jednego, zunifikowanego, wystandaryzowanego produktu, który – jeśli ma być uznany za wartościowy – musi spełniać ustalone przez kogoś normy. Wręcz przeciwnie, w szkole należy eksponować i eksplorować odmiennosc i niepowtarzalność każdego ucznia. Nie jest to, rzecz jasna, ani łatwe, ani komfortowe. Jest jednak możliwe, a dowodem na to są właśnie doświadczenia autorów.

How to Teach Now to nie tylko tytuł recenzowanej książki, to także ważne pytanie, które coraz częściej powraca w dyskursie na temat współczesnej edukacji sformalizowanej, jej zasadniczych zadań, misji, możliwości i wyzwań. Autorzy nie tylko odpowiadają na to pytanie, nade wszystko prowokują do refleksji nad kształceniem w szkole, która obecnie staje się bardziej globalna, niż lokalna i jednorodna.

Literatura

Wolk R.A. (2011): *Wasting Minds*. Alexandria, ASCD.

Urszula Dernowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Recenzowany numer czasopisma *Neodidagmata* ma szczególny charakter. Jest w swym zamyśle dyskusją nad problemami współczesnej pedagogiki prowadzoną w kontekście dokonań obchodzącego 70-lecie urodzin i 45-lecie pracy naukowej profesora Waclawa Strykowskiego.

Jubileusz Profesora jest dobrą okazją do przedstawienia Jego drogi naukowej, prezentacji osiągnięć i planów na przyszłość. Wszak jubileusz niczego nie zamyka, jest jedynie jednym z przystanków w naukowej podróży.

W swoistym wstępie Kazimierz Denek akcentuje wierność i konsekwencje Jubilata w realizacji celów związanych przede wszystkim z edukacją medialną. Tadeusz Lewowicki zwraca uwagę na Jego dokonania pedagogiczne i prekursorstwo technologiczne. Odnosi się też do poznańskiej szkoły technologii kształcenia przywołując jej, historyczne już, osiągnięcia. Imponująca jest przedstawiona – na tle CV – bibliografia publikacji profesora Waclawa Strykowskiego i lista Jego doktorantów.

W dziale *Problemy współczesnej pedagogiki* znajdujemy teksty wybitnych polskich pedagogów wzbogacone nurtem psychologicznym i technologicznym.

Tytułową problematykę otwiera tekst Heliodora Muszyńskiego *Nauczyciel w świecie medialnym*, w którym szczególnie istotna jest teza głosząca, iż „świat medialny, w jakim się znaleźliśmy i w którym żyjemy, prowadzi do nieuniknionych, zupełnie zasadniczych przemian w pracy szkoły i nauczyciela”. Autor w sposób bardzo kompetentny przedstawia argumenty na jej rzecz – analizuje realia pracy nauczyciela i ucznia w epoce medialnej oraz na tej podstawie formułuje zadania stojące przed współczesną szkołą.

Na teoretycznych i aplikacyjnych aspektach jakości kształcenia akademickiego skupia uwagę Kazimierz Denek. W swoim niezwykle erudycyjnym tekście analizuje istotę jakości uniwersyteckiego kształcenia – właściwość i wartość. Na takim tle omawia wyzwania stojące przed uniwersytecką dydaktyką – rozwija maksymę *badaj i kształć*, analizuje pojęcie edukacyjnej wartości dodanej, kładąc nacisk na cele i efekty kształcenia uniwersyteckiego – w nawiązaniu do Krajowej Ramy Kwalifikacji.

Bogusław Śliwerski stawia w swym opracowaniu fundamentalne pytanie: „Dokąd zmierza polska szkoła?” i przedstawia próbę odpowiedzi na nie. Jest to próba bardzo dobrze osadzona w realiach polskiej szkoły, uwzględniająca

podstawowe dokumenty Rady Europy oraz rezultaty badań prowadzonych w krajach postsocjalistycznych. Główne pytanie autor dekomponuje na szereg pytań szczegółowych odnoszących się do miejsca partycypacji, sprawiedliwości, równości i wspólnego podejmowania decyzji w polskich szkołach, do pola dla szacunku i różnorodności, a także akceptowania odmienności. Z analiz wylania się obraz niezbędnych działań prowadzących do decentralizacji, samorządności i subsydialności edukacyjnej.

We wspomnianym wyżej nurcie psychologicznym sytuje się tekst Czesława S. Nosala poświęconemu *złudzeniom poznawczym wywoływanym przez stare i nowe technologie informacyjne*. Autor w sposób przekonujący odnosi się do złudzeń przypisującym komputerom posiadanie wiedzy. Kluczowe jest w tym kontekście stwierdzenie: „Wiedza jest tworzona przez umysły i nie istnieje poza umysłami” oraz zasygnalizowanie złudnego poczucia „zupełności” – dzięki bogactwu komunikatów w sieci.

O złudzeniach, ale tym razem mających podłoże technologiczne, pisze (w ujęciu historycznym) Tomasz Goban-Klas, zwracając – za P. Greenfield – uwagę, że „każde medium rozwija pewne zdolności kognitywne kosztem innych”.

Do modnej teorii chaosu – w *dyskusji nad technologią informacyjno-komunikacyjną w szkole wyższej* nawiązuje Kazimierz Wenta. Wypada zgodzić się z tezą autora o chaosie informacyjnym i rosnącej roli kompetencji informatycznych nauczycieli akademickich.

Dział *Innowacje pedagogiczne* otwiera tekst Zbigniewa Kwiecińskiego, który zastanawia się nad bardziej ogólnymi problemami w swoich *modelach myślenia o reformowaniu oświaty*. Wychodząc od analiz tez raportów oświatowych, autor przechodzi do próby „uporządkowania głównych orientacji, typów myślenia i działania występujących zarówno w projektach reform oświaty, jak i w postawach decydentów i realizatorów reform”. Jest to próba niewątpliwie interesująca poznawczo, prowadząca do identyfikacji podstawowych modeli postaw wobec celowych zmian oświatowych.

Rozbieżności między szkołą a jej otoczeniem dostrzega Lechosław Gawrecki w artykule *o XIX wiecznej szkole w XXI stuleciu*. Już sam tytuł jest tezą, którą autor udowadnia, odwołując się realiiw polskiej szkoły. Nie poprzestaje jednak jedynie na diagnozie potwierdzającej owe rozbieżności, ale charakteryzuje świat XXI stulecia i proponuje zmiany w zakresie nakładów na oświatę, systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, kierowania placówką oświatową

(efektywne przywództwo) oraz tworzenie lobby proinnowacyjnego.

Interdyscyplinarny charakter ma tekst Janusza Morbitzera zatytułowany *O istocie medialności młodego pokolenia*. Autor nawiązuje do współczesnej myśli socjologicznej, do wyników badań pedagogicznych i psychologicznych dotyczących Internetu, gier komputerowych i telefonów komórkowych, a także do teorii zmian w neuronalnej budowie mózgu u „notorycznych internautów”. Trzeba podkreślić, że oryginalne spostrzeżenia Autora są starannie udokumentowane źródłowo.

Interesujące rozważania o *audialnej przestrzeni mediów* przedstawia Wojciech Skrzydlewski zaliczając do tytułowej przestrzeni obszary medialne, informatyczne i audialne. Te ostatnie, rzadko analizowane, są przedmiotem zainteresowań autora, który z dużym znanstwem omawia rolę dziennikarstwa muzycznego w mediach (tradycyjnych i nowoczesnych) w procesie kształtowania kultury muzycznej.

Oryginalne są spostrzeżenia Stanisława Dylaka – *metoda projektów płaszczyzną wzajemnego dostrajania się szkoły i Digital Natives* – na temat „cyfrowych tubylców” i środowiska *Second life*.

Psychologiczne i pedagogiczne konteksty można odnaleźć w artykule Żanetty Kaczmarek dotyczącym *samoregulowanych strategii studiowania*. Autorka, po zaprezentowaniu definicji „samoregulacji”, przedstawia i komentuje modele samoregulacji oraz analizuje podstawowe strategie uczenia się – wraz z przykładami zachowań strategicznych.

Bezpośrednio do prac Jubilata nawiązuje Bronisław Siemieniecki – *pedagogika medialna w myśli teoretycznej Wacława Strykowskiego*. Jest to tekst eksponujący niepodważalne zasługi profesora Wacława Strykowskiego w obszarze pedagogiki medialnej, szczególnie w procesie integracji teorii pedagogicznych z najnowszymi rozwiązaniami technologicznymi (technologia kształcenia).

W zamykającym numer dziale mamy możliwość poznać interesujące i pogłębione recenzje publikacji pedagogicznych przygotowane przez Antoniego Zająca, Stanisława Dylaka, Pawła Topola, Alicję Sobierajską oraz Wiesława Bestrzyńskiego i Roberta Szymca.

Reasumując uważam, że recenzowane teksty prezentują wysoki poziom naukowy, są oryginalne i aktualne, poruszają istotne problemy współczesnej pedagogiki.

Stefan M. Kwiatkowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2012

Jolanta Wiśniewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA: 40 LAT POLSKIEJ PEDAGOGIKI PRACY Jedlnia Letnisko, 23–25 września 2012 roku

We wrześniu 2012 roku odbyła się szczególna dla środowiska pedagogów pracy konferencja, albowiem tematyka poświęcona była jubileuszowi 40-lecia tej dyscypliny. Została zorganizowana przez: Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu. Komitet naukowy tworzyli: prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, prof. dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. dr hab. Ryszard Gerlach, prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor, prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, prof. dr hab. Franciszek Szlosek.

Z okazji tej konferencji przygotowano książkę pt. *40 lat polskiej pedagogiki pracy. Pedagogika pracy tradycja i wyzwania współczesności* pod redakcją naukową Stefana M. Kwiatkowskiego, a także poświęcono jej 3 numer czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”.

Konferencję otworzył prof. Stefan M. Kwiatkowski, który serdecznie powitał uczestników i dokonał wprowadzenia w problematykę obrad. Po uroczystym rozpoczęciu, odbyła się sesja okolicznościowo-wspomnieniowa, w trakcie której jako prelegenci wystąpili: prof. Stanisław Kaczor, prof. Zygmunt Wiatrowski, prof. Kazimierz Uździcki. Ta część konferencji, zgodnie z założeniem organizatorów, obfitowała we wspomnienia, zwłaszcza poświęcone osobom (także już nieżyjącym) i ich wkładowi w powstanie dyscypliny.

W drugim dniu konferencji odbyły się trzy sesje plenarne. Pierwszej sesji, zatytułowanej **Teoretyczne podstawy pedagogiki pracy** przewodniczyli prof. Ryszard Gerlach i prof. Nella Nyczkało. W referatach zostały przedstawione z różnych perspektyw teoretyczne ujęcia pedagogiki pracy. Prof. Stefan M. Kwiatkowski odniósł się do historii pedagogiki pracy i jednocześnie przedstawił inspiracje dla przyszłości dyscypliny. Prof. Waldemar Furmanek zaprezentował humanistyczne aspekty współczesnej pedagogiki pracy i zwrócił uwagę na rolę pedagogiki pracy we wspomaganiu rozwoju człowieka. Prof. Franciszek Szlosek omówił w swoim wystąpieniu szereg różnorodnych teoretycznych dylematów współczesnej pedagogiki pracy. Prof. Nella Nyczkało dokonała zestawienia pedagogiki zawodowej z pedagogiką pracy.

Drugą sesję plenarną, noszącą tytuł **Pedagogika pracy w zakresie przygotowania do zatrudnienia** prowadzili prof. Franciszek Szlosek i prof. Zdzisław

Wolk. W sesji tej głos zabrał prof. Zygmunt Wiatrowski, który przedstawił problem kwalifikacji i kompetencji w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji. Prof. Janusz Gęsicki zaprezentował tematykę kształcenia zawodowego z perspektywy obecnych, niepewnych czasów. Istotę i znaczenie paradygmatu kompetencyjno-działaniowego we współczesnej edukacji przedstawiła prof. Walentyna Łozowiecka. Prof. Barbara Baraniak podjęła tematykę rekonstrukcji teorii programów kształcenia zawodowego. Spojrzenie na pedagogikę pracy przez pryzmat technologii informacyjno-komunikacyjnych przedstawił prof. Maciej Tanaś. Prof. Urszula Jeruszka zaprezentowała wyniki i wnioski z badań karier absolwentów szkół zawodowych. Prof. Jerzy Kunikowski omówił problematykę wychowania przez pracę we współczesnej rodzinie.

Po drugiej sesji plenarnej miały miejsce obrady w zespołach. Toczyły się one w czterech następujących zespołach problemowych: Zespół I. Szkoła i nauczyciel; Zespół II. Praca ludzka; Zespół III. Kariera zawodowa; Zespół IV. Edukacja ustawiczna.

Obradom w Zespole I przewodniczyli prof. Barbara Baraniak oraz dr Krzysztof Symela. Referaty zaprezentowali: dr Danuta Oleksiak – *Rzeczywiste problemy szkoły zawodowej w świetle zmian w systemie edukacji zawodowej*; dr Grażyna Tadeusiewicz – *Kształcenie doradców zawodowych w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji*; dr Tatiana Walkowiak – *Kwalifikacje i kompetencje pedagogiczne nauczyciela*; dr Andrzej Cichoński – *Metodologiczne problemy badań nad czasem pracy nauczycieli*; dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska – *Współpraca szkół zawodowych ze środowiskiem biznesu: od teorii do dobrej praktyki*; dr Ryszard Szeremeta – *Możliwości realizacji niektórych zadań kształcenia przedzawodowego w pracowni turystyki* – udział w dyskusji; mgr Katarzyna Ludwikowska – *Badanie losów i przydatności zawodowej absolwentów w świetle nowej ustawy o szkolnictwie wyższym*; dr Krzysztof Symela – *Wymagania kwalifikacyjne i modułowa technologia kształcenia specjalistów zaawansowanych technologii*; mgr Katarzyna Skoczylas – *Międzynarodowe stowarzyszenia badań edukacji zawodowej*; mgr Krzysztof Lewandowski – *Obraz dynamiczny, statyczny i wideo w podręcznikach szkolnych i jego rola w procesach kształcenia*.

Pracom w Zespole II przewodniczyli ks. prof. Adam Solak i dr Renata Tomaszewska-Lipiec. W Zespole tym, rozważającym problematykę pracy ludzkiej, jako prelegenci wystąpili: dr Tadeusz Piątek – *Rola pracy w życiu współczesnego człowieka w opinii studentów*; dr Jolanta Jaročka-Piesik – *Praca w systemie wartości studentów*; dr Renata Tomaszewska-Lipiec – *Pracoholizm jako styl życia czy przejaw patologii?*; doc. dr Ewa Wiśniewska – *Adaptacja zawodowa nauczycieli we współczesnych warunkach pracy*; dr Daniel Kukła – *Pedagogika pracy w kontekście wyzwań rynku edukacji i pracy*; dr Iwona Mandrzejewska-Smół – *Główne implikacje i ukierunkowania zmian w obszarze aktywności zawodowej w wymiarze rzeczywistym i konceptualnym*.

Zespołowi III przewodniczyli prof. Urszula Jeruszka i dr Jan Sikora. W zespole tym, zajmującym się zagadnieniem kariery zawodowej, referaty przedstawili: dr Dorota Nawrat – *Rozwój zawodowy w środowisku pracy. Tendencje, możliwości, ograniczenia*; mgr Adam Gawroński – *Problemy kariery w kontekście calożyciowego rozwoju zawodowego człowieka*; dr Ewa Krause – *Czynniki różnicujące proaktywność studentów w karierze*; dr inż. Jan Sikora – *Ekonomiczne uwarunkowania karier zawodowych*; dr Marian Piekarski – *Wsparcie doradztwa zawodowego w edukacji przez Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007 – 2013*; mgr Anna Suchorab – *Plany zatrudnieniowe studentów*.

Obradom w Zespole IV przewodniczyli prof. Bogusław Pietrulewicz i dr Dorota Korprowska. Zagadnienia w obszarze edukacji ustawicznej zaprezentowali: dr Tadeusz Graca – *Ustawiczne kształcenie zawodowe w Polsce*; mgr Janusz Moss – *Łódzkie innowacje w ustawicznym*

kształceniu zawodowym; dr Janusz Figurski – *Idea, organizacja i technologia modułowej ustawicznej edukacji zawodowej*; mgr Tomasz Sułkowski – *Laboratoria innowacji w kreatywnym zarządzaniu firmą, badaniami i kształceniem*; dr Zbigniew Kramek – *Pedagogika pracy – specjalność studiów*.

Dalszy przebieg konferencji miał charakter sesji plenarnej.

Była to już trzecia, tego dnia sesja. Nosiła ona tytuł **Pedagogika pracy w kontekście społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy**. Poprowadzili ją prof. Kazimierz Wenta i prof. Ryszard Bera. Rozpoczęła się rozważaniami prof. Janusza Sztumskiego koncentrującymi się wokół pytania – *czy człowiek musi pracować?* Prof. Tadeusz Aleksander przedstawił problematykę doskonalenia kadr dla potrzeb gospodarki i usług jako przedmiot pedagogiki pracy. Prof. Zdzisław Wolk zdefiniował mikrokosmos zakładu pracy i przedstawił jako przedmiot badań pedagogiki pracy. Prof. Ryszard Gerlach odniósł się do zakładu pracy jako obszaru badawczego pedagogiki pracy. Prof. Bogusław Pietrullewicz podjął refleksję nad edukacyjnymi problemami współczesnej organizacji. Prof. Ryszard Bera omówił zasoby emigrantów polskich na europejskim rynku pracy. Ks. prof. Marian Włosiński zaprezentował doktrynę społeczną Kościoła rzymsko-katolickiego w kontekście pracy człowieka. Prof. Eugenia Laska zreferowała kwestię aktywności edukacyjnej dorosłych jako wyzwanie dla jednostki we współczesnym społeczeństwie. Prof. Romuald Kalinowski przedstawił pedagogikę pracy w kontekście gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa uczącego się. Prof. Stanisław Kunikowski wskazał na wiedzę i pracę jako istotne wyznaczniki aktywności kulturalnej człowieka. Prof. Felicjan Byłok zaprezentował problematykę kapitału społecznego jako czynnika sprzyjającego tworzeniu wiedzy w uczelni wyższej. Prof. Jan Maciejewski odniósł się do kategorii społecznych członkostwa w grupach dyspozycyjnych.

W ostatnim, trzecim dniu konferencji, odbyły się dwie sesje plenarne i dokonano podsumowania konferencji. Pierwsza tego dnia sesja przebiegała pod hasłem **Pedagogika pracy w badaniach międzynarodowych**. Przewodniczyli jej prof. Henryk Bednarczyk i prof. Czesław Plewka. Prof. Henryk Bednarczyk zreferował problematykę pedagogiki pracy innowacyjnej gospodarki. Prof. Ewa Przybylska podjęła kwestię uczenia się przez całe życie w kontekście Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Dr Dorota Koprowska omówiła międzynarodowe projekty ustawicznej edukacji zawodowej. Dr Ireneusz Woźniak zaprezentował nowe standardy kompetencji zawodowych. Dr Jolanta Religa przedstawiła menedżera innowacji jako zawód z przyszłością. Dr Eunika Baron-Polańczyk omówiła rezultaty międzynarodowego projektu badawczego oraz odniosła się do technologii komputerowych w projektowaniu edukacyjnym. Mgr Leszek Pożyczka przedstawił radomskie projekty edukacyjne.

Druga tego dnia sesja plenarna to **Szanse, możliwości i perspektywy rozwoju pedagogiki pracy**. Sesji tej przewodniczyli prof. Stefan M. Kwiatkowski i prof. Waldemar Furmanek. Prof. Jerzy Niemiec podjął problematykę: pedagogika pracy – rozważania o prognozie. Prof. Stanisław Kaczor i dr Teresa Z. Sarleja zaprezentowali zagadnienie kultury w ujęciu Stefana Czarnowskiego i pedagogiki pracy. Referat prof. Kazimierza Wenty koncentrował się wokół tematyki: od teorii do technologii i twórczości stosowanej w pedagogice pracy. Ks. prof. Adam Solak wskazał na filozoficzne konotacje pedagogiki pracy. Zasadnicze kwestie dla dyscypliny podjął prof. Czesław Plewka w referacie: *Gorące pytania „do” i „o” pedagogikę pracy*. Prof. Jolanta Wilsz omówiła stosowanie metody systemowej do rozwiązywania problemów w zakresie pedagogiki pracy.

Konferencja zakończyła się podsumowaniem obrad przez profesorów: Stefana M. Kwiatkowskiego, Henryka Bednarczyka, Ryszarda Gerlacha.

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

XIV MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA PTU „EUROPEJCZYK TWÓRCĄ CYWILIZACJI ROZWOJU I POSTĘPU”

Warszawa, 24–26 września 2012 roku

Wątkiem przewodnim Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu był temat „Europejczyk twórcą cywilizacji rozwoju i postępu”. Konferencja została zorganizowana przez Polskie Towarzystwo Uniwersalizmu, Akademię Pedagogiki Specjalnej oraz Uniwersytet Lwowski.

Konferencja skupiła ponad 40 prelegentów z Polski i zagranicy. Wystąpienia podzielone zostały na pięć sesji, w obrębie których odbywały się rozważania poświęcone problematyce filozoficznej i uniwersalistycznej. Dotyczyły w szczególności powinności będących społecznym wymiarem działań obywateli Europy. W rozważaniach podejmowano między innymi takie wątki, jak: budowanie wspólnot, równość i wolność, postęp i rozwój wiążący się z polepszaniem ludzkiego życia, demokracja, walka o pokój i bezpieczeństwo. Ponadto wiele miejsca poświęcono obszarom związanym z ochroną i zachowaniem świata, dbałością o planetę, a także działalnością społecznej, ekonomii rynkowej oraz innowacyjności i rozwojowi. Przesłanie wiążące wielość aspektów poruszanych w ramach konferencji można ująć słowami prof. Andrzeja Góralskiego, będącymi fragmentem zaproszenia, „Jest naszą wolą uczestnictwo w kształtowaniu każdego kraju jako otwartego, szanowanego w świecie, zabiegającego o pokój, poszanowanie praw człowieka i trwały rozwój oraz wspólny postęp”.

Miłym akcentem konferencji było wręczenie jej uczestnikom jubileuszowej publikacji, poświęconej profesorowi Andrzejowi Góralskiemu, zatytułowanej *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia*. Książka jest pracą zbiorową, pod redakcją Jana Łaszczyka, zawierającą teksty poświęcone szeroko pojętej twórczości. Ich autorami są uczniowie, przyjaciele oraz sympatycy profesora A. Góralskiego i stanowi wyraz uznania dla jego dokonań.

Konferencję otworzył prof. Andrzej Góralski, przewodniczący PTU. Po powitaniu wszystkich gości, oddał głos prof. Andrzejowi Grzegorzcykowi, który mówił o wartościach i wiążących się z nimi wyborami, zwracając uwagę na ich ujęcia w myśli europejskiej. Jego szczególny apel dotyczył zbliżenia się do minimalnego wspólnego światopoglądu, będącego podstawą współdziałania wszystkich ludzi. Wiele przy tym uwagi poświęcił pojęciom możliwości, zdolności do pewnych sposobów trwania i działania, w tym szczególnie do podtrzymywania i rozwijania życia oraz rozpoznawania warunków, w których to życie się realizuje. Znaczenie zyskały w rozważaniach profesora również spostrzeżenia o wartościach witalnych, charakterystycznych dla

wszystkich organizmów żywych, a także *stricte* ludzkich wartości: poznawczych, kontemplacyjno-strukturalnych oraz etycznych. W konkluzji prelegent zauważył, że dramatem ludzi staje się często wybór pomiędzy realizacją wartości duchowych a witalnych, dotyczących siebie i najbliższych. Bo chociaż ceni się dobro, prawdę i piękno, to jednak w obliczu wyborów nie zawsze one stawiane są na pierwszym miejscu.

Następne wystąpienia poświęcone były wybranym aspektom życia współczesnego Europejczyka. I tak Igor Zachara mówił o dobrej woli, będącej czynnikiem działalności człowieka, szczególnie Europejczyka, w procesie rozwoju i postępu. Z kolei Irena Wojnar skupiła swoje rozważania na perspektywie trzech tożsamości kluczowej dla człowieka żyjącego w Europie. Następny prelegent, Mieczysław Michalik, rozważał tradycje europocentryzmu. W dalszej części sesji skupiono się na pewnych ideach. I tak Arnold Cofnas, w imieniu którego referat odczytała jego żona, Albi- na Owczynnikowa, zatrzymał uwagę na procesie globalizacji oraz związanymi z nią aspektami cywilizacji, Olga Melniczuk opowiadała o mieście w przestrzeni europejskiej, Inna Halecka rozważała postawy człowieka wobec szczęścia, a Andrzej Ciążela mówił o idei postępu we współczesnej Europie.

Sesja druga skupiła się głównie na treściach związanych z edukacją. Sesję rozpoczął Jan Łaszczczyk. W wystąpieniu zwrócił uwagę na istniejącą w Europie tendencję do traktowania edukacji, również wyższej, w kategoriach pragmatycznych. Tendencja ta podporządkowuje kształcenie potrzebom rynku, pomijając kształtowanie w młodych ludziach wrażliwości na wartości oraz formowanie ich osobowości. Jednocześnie w referacie wskazany został zakres możliwości kształtowania postawy odpowiedzialności społecznej, zaangażowania się w realizację obowiązków obywatelskich czy poczucia troski o kulturę wysoką. Możliwości te, zdaniem Profesora, mogą być realizowane między innymi poprzez edukację humanistyczną, naśladownictwo oraz wymuszone zaangażowanie.

Wystąpienie, poświęcone porównaniu systemu edukacji w państwie totalitarnym i demokratycznym, miał Oleg Hirnyy, który zwrócił uwagę, że są to zupełnie przeciwstawne zjawiska: jedno z nich nastawione jest na proces, drugie – na wynik. Jednak podejmowanie prób reform edukacyjnych wiąże się zawsze z wyborem pomiędzy tymi dwoma stylami edukacji. W kolejnym referacie Krystyna Najder-Stefaniak skupiła się na tematyce odpowiedzialności – zwłaszcza odpowiedzialności uczonego w ujęciu filozoficznym. Józef Chwedorowicz mówił o rozwoju kompetencji kulturowych, a Małgorzata Olczak o roli uniwersytetu. Na relacjach wykładowca – student skoncentrowała się Nadja Hapon, na implikacjach paradygmatów współczesnego świata dla obszaru edukacji – Anna Pogorzelska. Również kolejne dwa wystąpienia odnosiły się do edukacji: Monika Góral przedstawiła możliwości i ograniczenia e-learningu, Anna Róża Makaruk rozwój tożsamości człowieka w cywilizacji informacyjnej.

Drugi dzień konferencji otworzyła sesja, na której podejmowano zagadnienia z obszaru kultury i nauki. Anatolij Lazarewicz wystąpienie zogniskował na nauce wschodnio-europejskiej i na modernizacji społeczeństwa, Helena Ciążela wskazała obszary odpowiedzialności Europejczyków za kształt współczesnej cywilizacji, Eugeniusz Koźmicki społeczną gospodarkę rynkową jako osiągnięcie europejskie. Następnie Anatol Karaś przedstawił drogę Ukrainy do tożsamości obywatelskiej. Ewa Jakimowska wprowadziła pojęcie *mimesis* jako kategorię estetyczną i ontologiczną w kulturze europejskiej, a Natalia Korol-Madej zwróciła uwagę na rolę religii jako

czynnika, który formuje tożsamość europejską. Marzanna Kielar wskazała perspektywę integralną w roli rozwoju jednostek i społeczeństw, Janusz Ostrowski mówił o planetarnym racjonalnym systemie poznawczo-normatywnym jako podstawie etyki i prawa, a Makary Stasiak konfrontował metodologię nauk przyrodniczych i humanistycznych.

W ramach drugiej sesji skupiono się głównie na problematyce mediów, technologii i ochronie środowiska. Sesję rozpoczęła Albina Owczynnikowa, która wyróżniła książkę na tle innych środków komunikacji. Mówiono też o kinematografii w formowaniu tożsamości europejskiej (Igor Koleśnik), innowacjach w dziedzinie mediów i ich roli w rozwoju kultury europejskiej (Oksana Darmoriz), języku ukraińskim w przestrzeni publicznej Ukrainy (Lidia Borijczuk), zagospodarowaniu czasu wolnego (Michał Wachowski), obliczach postępu naukowo-technicznego (Michał Tempczyk), priorytetach ekologicznych w polityce państw europejskich (Natalia Lazarewicz), a także o szczęściu i szczęśliwym Europejczyku (Jerzy Lechowski) oraz zapotrzebowaniu na idee polityczne i ich realizacji na Litwie (Bronius Genzelis).

Trzeciego dnia konferencji, w ostatniej już sesji, Tatiana Miłowa poruszyła temat głodu i biedy oraz ich znaczenia dla twórczych ludzi. Konkluzją jej wystąpienia jest stwierdzenie, że ani bieda, ani głód nie powodują, że twórczość zanika, jednak z czasem każdy twórca staje w obliczu wyboru, często będącym wynikiem pragnienia, by biednym i głodnym nie być. Następnie Małgorzata Jabłonowska wskazała obszary równości w założeniach i praktycznych wymiarach pedagogiki zdolności, Krzysztof Hyży mówił o roli wzorców i autorytetów w rozwoju cywilizacji, a Olga Kotowska zreferowała europejskie pojmowanie wartości moralnych w ukraińskiej rzeczywistości.

Obrazy zakończył wystąpieniem Andrzej Góralski omawiając Europę przyszłości, wskazywał style i strategie pożądane dla sprawnego funkcjonowania świata przyszłości. W pierwszej części referatu prelegent analizował „zręby” przyszłej Europy – stosując test widełek, zestawiał cechy, głównie jakościowe, charakteryzujące kraje Europy. W wyniku tego działania mógł wnioskować o potencjale poszczególnych krajów, zwracając uwagę między innymi na ich produktywność, innowacyjność czy gospodarkę. W dalszej części wystąpienia Profesor odwołał się do wypowiedzi znaczących osób (pisarzy, polityków, ekonomistów, socjologów), które wyznaczały tendencje i wizje przyszłej Europy. Dokonał na ich podstawie zestawienia apeli, tez, odniesień do czasu, możliwości osiągnięć, obietnic. Na podstawie tego zestawienia autor uznał, iż prognoza przyszłości i potencjału Europy są dobre, dające perspektywę rozwoju duchowego i materialnego.

Ważne jest, że podobnie jak w latach wcześniejszych, konferencja skupiła przedstawicieli różnych krajów i różnych dziedzin, a podczas obrad mówiono o wartościach istotnych dla współczesnego człowieka oraz o roli intelektualistów i młodej inteligencji w procesach przemian. W tym w szczególności analizowano ich możliwości i ograniczenia, dążenia i ideały, trudności i przeszkody w procesie integracji Europy oraz transformacje dokonujące się w świecie, zwłaszcza w Europie Środkowej i Wschodniej. Znaczące jest także przesłanie – rozwoju i doskonalenia filozofii uniwersalizmu.

Jako podsumowanie konferencji warto przytoczyć słowa Andrzeja Grzegorzcyka „Ludzki postęp w dobrym nie dokonuje się bez przeżyć, które czasem odczuwane są jako wysiłek lub ofiara”.

PRENUMERATA „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto:
Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240–10531111–00000–4430–494
lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00–958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33
lub telefonicznie: (22) 5328–731, 5328–820, 5328–816, fax: 5328–732,
Internet: www.ruch.pol.pl, e-mail: prenumerata@okdp.ruch.com.pl
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
 - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
 - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
 - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
 - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.