

# ***RUCH***

## ***PEDAGOGICZNY***

# **2**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXXVI Warszawa 2015

**Skład redakcji:**

Andrzej Hankala (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 Radziewicz-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 Piwowarski, Julius Sekera, Mirosław J. Szymański, Frank Tosch

**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](http://www.rp.edu.pl)

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

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY

<b>Andrzej Hankała</b> – Edukacyjne aspekty kształtowania pamięci jednostkowej i społecznej .....	5
<b>Michał Chruszczewski</b> – Psychologiczne koncepcje nudy .....	15
<b>Błażej Smykowski</b> – Teoria kryzysów a edukacja .....	33
<b>Anna Walczak</b> – Zaangażowanie ojcowskie i jego determinanty .....	47

### RELACJE Z BADAŃ

<b>Magdalena Czub, Joanna Matejczuk</b> – Uwarunkowania decyzji rodziców posłania sześciolatka do pierwszej klasy .....	61
<b>Jan Amos Jelinek</b> – Program komputerowy jako nauczyciel wspomagający naukę czytania. Wyniki badań .....	75

### STUDIA I OPINIE

<b>Aleksandra Minczanowska</b> – Zaufanie we współczesnej edukacji .....	89
--	----

### MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

<b>Anna Rezner, Witold Rezner</b> – Kompleksowy model kształcenia poprzez projekt na polskich uczelniach wyższych – propozycja wdrożenia .....	99
--	----

### MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

<b>Jan Czechowski</b> – Wychowawcze znaczenie sukcesu w sporcie szkolnym .....	109
--	-----

### RECENZJE

<b>Stefan Mieszalski</b> – Eugenia Potulicka: <i>Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy</i> .....	123
<b>Aleksandra Tłuściak-Deliowska</b> – Renata Kaczmarek: <i>Praca domowa a rozwój poznawczy uczniów gimnazjum</i> .....	125
<b>Agnieszka Piejka</b> – Józef Golec, Rajmund Glembin: <i>Dwa wieki sopockiego szkolnictwa</i> .....	127

### KRONIKA

<b>Łukasz Kwadrans</b> – Inny – inność jako kategoria pojęciowa w pedagogice .....	129
<b>Natalia Bednarska</b> – „Innowacje pedagogiczne” – I Studencka Konferencja Naukowa .....	139
<b>Natalia Bednarska</b> – Międzynarodowa Naukowo-Praktyczna Konferencja „Oświata zorientowana na kompetencje – wymiary jakościowe” .....	143

# CONTENTS

## ARTICLE

<b>Andrzej Hankała</b> – Educational aspects of the shaping of individual and social memory . . .	5
<b>Michał Chruszczewski</b> – Psychological theories of boredom . . . . .	15
<b>Błażej Smykowski</b> – The theory of crisis and education . . . . .	33
<b>Anna Walczak</b> – Paternal involvement and its determinants . . . . .	47

## RESEARCH REPORTS

<b>Magdalena Czub, Joanna Matejczuk</b> – Determinants of parental decisions concerning the beginning of school in the age of six years . . . . .	61
<b>Jan Amos Jelinek</b> – Computer program as a supporting teacher in teaching ability of reading. Findings . . . . .	75

## STUDY AND OPINIONS

<b>Aleksandra Minczanowska</b> – Trust in modern education . . . . .	89
--	----

## ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

<b>Anna Rezner, Witold Rezner</b> – Comprehensive model of project – based learning at Polish higher education institutions – implementation proposal . . . . .	99
---	----

## ADDITIONAL MATERIAL FOR TEACHERS

<b>Jan Czechowski</b> – Education meaning of the success in school sport . . . . .	109
--	-----

## REVIEWS

<b>Stefan Mieszalski</b> – Eugenia Potulicka: <i>Neoliberal reforms of education in the United States. From Ronald Reagan to Barack Obama</i> . . . . .	123
<b>Aleksandra Tłuściak-Deliowska</b> – Renata Kaczmarek: <i>Homework and cognitive development of middle school students</i> . . . . .	125
<b>Agnieszka Piejka</b> – Józef Golec, Rajmund Głębini: <i>Two centuries of Sopot education</i> . . . . .	127

## CRONICLE

<b>Łukasz Kwadrans</b> – <i>Other – otherness as a conceptual category in education</i> . . . . .	129
<b>Natalia Bednarska</b> – „ <i>Pedagogical Innovation</i> ” – <i>The First Student Scientific Conference</i> . . . . .	139
<b>Natalia Bednarska</b> – International Scientific-Practical Conference „ <i>Competence-oriented education – dimensions of quality</i> ” . . . . .	143

# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2015

Andrzej Hankala  
*Uniwersytet Warszawski*

## EDUKACYJNE ASPEKTY KSZTAŁTOWANIA PAMIĘCI JEDNOSTKOWEJ I SPOŁECZNEJ

Historia badań i analiz teoretycznych obejmujących pamięć społeczną w porównaniu do pamięci indywidualnej jest dość krótka. O ile pamięć indywidualna stanowiła przedmiot dociekań filozoficznych już w starożytnej Grecji, to pojęcie pamięci społecznej pojawiło się dopiero w trzeciej dekadzie ubiegłego wieku. Twórcą tego pojęcia był Maurice Halbwachs, socjolog z kręgu socjologii Émile'a Durkheima, autor pracy wydanej w 1925 roku pt. *Społeczne ramy pamięci* (polskie wydanie w 1969 roku). W kolejnej książce wydanej w 1950 roku ten sam badacz operował już pojęciem pamięci zbiorowej. Początkowo akceptacja pojęcia pamięci społecznej (zbiorowej) natrafiała na dość silny opór. Było to spowodowane przede wszystkim wątpliwościami, czy społeczeństwo jako całość bądź poszczególne grupy społeczne mogą dysponować pamięcią, tak jak czyni to jednostka. Chodziło więc o to, czy analogia między pamięcią jednostkową a społeczną nie została rozciągnięta zbyt szeroko. Pojęcie pamięci społecznej (zbiorowej) okazało się jednak zbyt użyteczne w objaśnianiu wielu zjawisk obserwowanych w życiu społecznym, na różnych poziomach jego zróżnicowania i analizy, aby można było z niego zrezygnować (Szacka, 2000).

### Pojęcie pamięci indywidualnej i społecznej oraz ich podmioty

Pojęcie pamięci społecznej (zbiorowej) budzi zainteresowanie badaczy z różnych dyscyplin, przede wszystkim socjologów, historyków, antropologów, politologów. Dotyczy to również psychologów, głównie badaczy zajmujących się psychologią społeczną, ale również psychologią pamięci indywidualnej. Można jednak wyrazić zdziwienie, iż psychologowie dopiero od niedawna zaczęli interesować się pamięcią społeczną, gdyż dopiero w drugiej połowie lat 90. ubiegłego wieku (Kihlstrom, 1996). Zainteresowania te pozostają przy tym dość ograniczone z uwagi na zakres, jak i głębokość podejmowanych analiz. Podstawową przyczyną takiego stanu rzeczy wydaje się naturalna w nauce niechęć do „wchodzenia” na „obce” terytorium (w tym przypadku: socjologii), a pamięć społeczna miała być – z definicji – konstruktem zdecydowanie różnym od pamięci indywidualnej, tak jak grupa jest tworem

jakościowo odrębnym od osób, które wchodzi w jej skład. Dość późno do psychologów dotarł argument, że nawet jeżeli pamięć społeczna jest konstruowana w jakimś sensie niezależnie od pamięci jednostkowej, to jednak pomiędzy obu rodzajami pamięci występują interakcje. Z jednej strony wskazuje się, iż pamięć społeczna może determinować treść pamięci indywidualnej. W badaniach międzykulturowych zwraca się m.in. uwagę na to, iż odmienności kulturowe w obrazie własnej osoby determinują autobiograficzne wspomnienia z dzieciństwa (Williams, Conway, 2009), a różnice kulturowe w zakresie tradycyjnych skryptów życiowych wpływają na treść opowiadanych historii o własnym życiu (Berntsen, Bohn, 2009). Z drugiej strony pamięć indywidualna bywa coraz częściej postrzegana – nie tylko przez psychologów – jako czynnik kształtujący sferę kultury. W tym kontekście David Rubin (2009) zwraca uwagę na psychologiczne mechanizmy organizacji takich wytworów kultury, jak popularne rymowanki i ballady. Natomiast Pascal Boyer (2009) przyjmując perspektywę psychologiczno-antropologiczną ukazuje sposób, w jaki uniwersalne tendencje funkcjonowania procesów pamięci oraz kategoryzacji determinują utrzymywanie się w społeczeństwach takich kulturowych konstruktów, jak kategorie rasy i kasty. Ten sam autor wskazuje, iż istnieje stała dynamiczna relacja między „wytworami jawnej pamięci epizodycznej a – w przeważającym stopniu – utajonymi procesami odpowiedzialnymi za nabywanie wiedzy oraz tworzenie przekonań” (tamże, s. 313).

Pamięć społeczną definiuje się jako zespół wyobrażeń (Szacka, 2000) lub przekonań (Ziółkowski, 2001) o przeszłości grupy – należących do świadomości społecznej. Znaczna część tej pamięci odnosi się do uczestnictwa w różnych grupach i jest wspólna jej członkom. Zwraca się uwagę, iż pamięć społeczna zawiera przekonania o wydarzeniach, jakie jednostka przywołuje wtedy, gdy określa się ją jako członka danej grupy społecznej (Ziółkowski, 2001). Podkreśla się także, iż pamięć społeczna ma charakter społecznie podzielanych postaw wobec przeszłości, a zatem ma strukturę złożoną, podobnie jak sam konstrukt postawy, w którym rozróżnia się składniki: poznawcze, afektywne i wykonaniowe; ten ostatni wyraża się w tendencji do podejmowania określonych działań wobec przedmiotu postawy.

Pamięć indywidualną definiuje się natomiast jako zdolność do przechowywania utworzonych na podstawie indywidualnych doświadczeń reprezentacji umysłowych wraz z dyspozycją do reaktywacji lub rekonstrukcji owych reprezentacji (Dudai, 2004). We współczesnej psychologii wyróżnia się wiele rodzajów pamięci indywidualnej wyodrębnianych ze względu na różne kryteria (zob. Hankała, 2009), jednak uwzględniając tematykę prezentowanego artykułu szczególne znaczenie odgrywa pamięć określana mianem autobiograficznej. Zawarte w niej treści odnoszą się do obrazu i poczucia własnego „Ja” oraz osobistej historii jednostki (Berthsen, Rubin, 2012). Pamięć autobiograficzna nie jest odrębnym systemem pamięci, gdyż zawiera w sobie różnego rodzaju wiedzę: epizodyczną, semantyczną i proceduralną, a także treści *stricte* sensoryczne (Conway, 2002). Cechą charakterystyczną wspomnień autobiograficznych jest to, iż ich przywoływanie zachodzi dzięki użyciu narzędzi systemu społecznej komunikacji, a zatem mają one nie tylko subiektywne, ale również intersubiektywne znaczenie (Marszałek, 2014).

Pamięć społeczną od pamięci indywidualnej odróżnia przede wszystkim podmiot tej pamięci. W przypadku pamięci indywidualnej podmiotem jest jednostka (pojedynczy człowiek), natomiast w przypadku pamięci społecznej podmiotem są grupy i instytucje. W tym kontekście wyróżnia się cztery kategorie podmiotów tej pamięci

(Ziółkowski, 2001). Po pierwsze są to instytucje należące do systemu władzy państwowej, centralnej i lokalnej, jak rząd, administracja, partie polityczne, państwowe instytucje oświatowe i wychowawcze, instytucje wymiaru sprawiedliwości, media kontrolowane przez władze itp. Po drugie są nimi instytucje społeczeństwa obywatelskiego – różne dobrowolne i spontaniczne stowarzyszenia, niezależne media itp. Do trzeciej kategorii należą niezinstytucjonalizowane grupy: kręgi znajomych, sąsiedzkie, rodzinne itp. Jako czwarty typ podmiotów wymienia się tzw. aktorów zewnętrznych – w przypadku Polski byli to kiedyś radzieccy mocodawcy władz PRL-u stanowiący zewnętrzny element władzy, a obecnie są to przede wszystkim zachodnie media, zachodnia opinia publiczna i zachodnie grupy nacisku funkcjonujące jako zewnętrzne elementy społeczeństwa obywatelskiego. Wymienione, podmioty pamięci uczestniczą „w swoistej grze o pamięć danego społeczeństwa i o jej odpowiednie wykorzystanie” (Ziółkowski, 2001, s. 5).

### **Mechanizmy i funkcje pamięci indywidualnej i społecznej**

Mimo zasadniczych odmienności można dostrzec również znaczące podobieństwa pomiędzy pamięcią społeczną a indywidualną, które dotyczą ich mechanizmów i funkcji. W klasycznej psychologii pamięci jednostkowej dość długo utrzymywało się przekonanie, że jej funkcjonowanie ma charakter czysto mechanistyczny, a więc sprowadza się do kopiowania odbieranych informacji, a następnie ich reprodukcji w praktycznie niezmienionej postaci. Takie ujęcie pozostaje w zgodzie zarówno z podejściem asocjacyjno-atomistycznym inspirowanym metaforą pamięci jako sieci, jak i bardziej współczesnym podejściem poznawczym odwołującym się do metafory pamięci jako magazynu. W opozycji do ujęcia mechanistycznego w psychologii ukształtowało się podejście całkowicie odmienne ujmujące pamięć jako aktywną, zwłaszcza w aspekcie konstruktywności, funkcję ludzkiego umysłu (Hankała, 2001).

Analizy pamięci społecznej z uwagi na jej podobieństwo do pamięci indywidualnej, można prowadzić koncentrując się na dwóch wymiarach pamięci. Pierwszy z nich dotyczy trwałości, którą w abstrakcyjnej przestrzeni wyznacza na jednym krańcu maksymalna niezmienność pamięci, a na drugim absolutna nietrwałość bądź podatność na zmiany (Olick, Robbins, 1998). Drugi wymiar odnosi się do atrybutu instrumentalności pamięci. Na jednym biegunie możemy konceptualizować pamięć jako przechowywane treści wykorzystywane przez zewnętrzne wobec niej podmioty w celach instrumentalnych, na drugim zaś biegunie możemy postrzegać pamięć jako autonomiczny system regulujący w sposób autonomiczny (tj. niezależny lub względnie niezależny od zewnętrznych podmiotów) bieżącą dostępność przechowywanych treści.

W przypadku, gdy rozpatrujemy pamięć społeczną w kontekście wymiaru trwałości – zmiana korzystnie wydaje się odwołanie do możliwości interpretacyjnych, jakie stwarzają – powyżej wspomniane – metafory pamięci indywidualnej: sieci bądź magazynu oraz konstruktora (Hankała, 2001). Metafora sieci i magazynu zakłada (względna) stałość przechowywanych elementów i powiązań między nimi, utrzymywaną dzięki reproduktywnej naturze funkcjonowania systemu. Wielu badaczy zainteresowanych problematyką pamięci społecznej zwracało uwagę na możliwość przechowywania w niej treści w praktycznie niezmienionej postaci. W tym kontekście pojawiały się takie określenia, jak „inercyjne trwanie” (Olick, Robbins, 1998),

pamięć „inkorporowana w praktycznych działaniach” (Connerton, 1989), przeszłość utrwalona „siłą nawyku” (Assmann, 1992). Generalnie, jako odpowiadające metaforze sieci, można określić te przypadki, gdy „kultura normatywna zachowuje trwałość nie tyle przez pamięć dyskursywnie zdefiniowanych reguł, ile przez ich aktualną, powtarzalną realizację” (Sztompka, 2002). Dość skrajnym przykładem pamięci interpretowanej w kategoriach mechanistycznych (reproduktywnych) jest pamięć społeczna, badanych przez Jacquesa Dournsa (1993), członków plemienia Jorai. Społeczna pamięć członków tego plemienia zdeterminowana technikami mnemonicznymi charakteryzowała się wysokim poziomem homogeniczności wyrażanych myśli i skonwencjonalizowanym dyskursem. Ich inteligencja manifestowała się nie poprzez wytwarzanie nowych idei, ale poprzez używanie tradycyjnego zasobu przysłów i powiedzeń (mądrości), jak również komponowanie pieśni, których forma i treść są ściśle podporządkowane tradycji.

Niezależnie od silnie zaznaczającego się w psychologii pamięci podejścia mechanistycznego już stosunkowo wcześniej zauważono, iż „zjawiska pamięci w swoim aspekcie psychologicznym są jedynie skutkami dynamicznych systemów organizacji i istnieją o tyle, o ile organizacja ta je podtrzymuje lub rekonstruuje” (Goff, 2007, s.102). Już Pierre Janet (1922) w pracy pt. *Ewolucja pamięci i pojęcie czasu* wskazywał, iż podstawową funkcją pamięci jest funkcja społeczna polegająca na prowadzeniu opowiadania, czyli komunikowaniu innym pewnej informacji, determinowana przez język, sam również będący wytworem społeczeństwa. Założenie o twórczym charakterze pamięci znalazło jaskrawy wyraz w koncepcji zaproponowanej przez badacza pamięci indywidualnej Frederica Charlesa Bartletta (1932) mówiącego, że przypominanie sensownych treści ma charakter nie reproduktywny, a konstruktywny i jest zdeterminowane przez abstrakcyjną poznawczą reprezentację świata, czyli tzw. schemat. Schemat można też interpretować jako aktywną organizację przeszłych doświadczeń, która zawsze uczestniczy w każdym celowym zachowaniu człowieka. Poglądy Bartletta nie znalazły w swoim czasie odpowiednio silnego odzewu z uwagi na utrzymujący się w owym czasie wpływ behawioryzmu, programowo zakładającego rezerwę wobec bezpośrednio nieobserwowalnych czynników jako zmiennych wyjaśniających. Jednak we współczesnej psychologii powszechnie przyjmuje się, iż pamięć, a zwłaszcza pamięć autobiograficzna ma charakter rekonstruktywny, czyli twórczy. Takie podejście koresponduje z pojmowaniem pamięci społecznej, która również ma – w swojej istocie – charakter rekonstruktywny. Treści pamięci społecznej „podlegają nieustannej selekcji, interpretacji i reinterpretacji” (Szacka, 2000, s.52). Tak więc ogólnie zakłada się, iż obie pamięci: indywidualna i społeczna, mają charakter konstruktywny, przy czym mechanizmy owej konstrukcji lokalizuje się w przypadku tej pierwszej w obrębie jednostkowego umysłu, a w przypadku tej drugiej poza nim, w czynnikach społecznych odpowiadających za „specyfikę komunikacyjnego i kulturowego uobecniania przeszłości” (Assman, 2009, s. 79).

Podobieństwo między pamięcią indywidualną a pamięcią społeczną można dostrzegać także w aspekcie przypisywanych im funkcji. Zwraca się uwagę, iż pamięć autobiograficzna pełni rozliczne funkcje, zawierające się w dwóch kategoriach, a mianowicie funkcji intrapersonalnych i interpersonalnych (Robinson, 1992). Funkcje interpersonalne polegają na konstruowaniu i przechowywaniu osobistej tożsamości identyfikowanej w psychologii z pojęciem Ja (*Self*). W niektórych koncepcjach treści autobiograficzne traktuje się jako integralny składnik struktury Ja. Konstru-



owanie osobistej tożsamości podporządkowane jest tendencji do budowy spójnego i trwałego obrazu własnego Ja oraz do ochrony własnego Ja interpretowanej jako utrzymanie poczucia własnej wartości (Engel, 1999). Relacja pomiędzy strukturą Ja a pamięcią ma charakter dwukierunkowy. Z jednej strony Ja kształtuje się w wyniku nabywania nowych doświadczeń kodowanych i przechowywanych w pamięci autobiograficznej, z drugiej strony struktura Ja sprawuje kontrolę nad wydobywanymi z pamięci treściami.

Wpływ Ja na pamięć nie musi mieć przy tym charakteru w pełni uświadamianych operacji. W badaniach eksperymentalnych stwierdzono występowanie trzech dość silnie zautomatyzowanych tendencji poznawczych do: egocentryzmu, zachowania pozytywnego obrazu własnej osoby oraz konserwatyizmu poznawczego (Greenwald, 1980). Tendencja do egocentryzmu jest odpowiedzialna za większą dostępność pamięciową tych informacji, które odnoszą się do Ja. Tendencja do utrzymania dodatniego obrazu własnej osoby sprawia, że ludzie są skłonni do łatwiejszego przypominania sobie własnych działań społecznie wartościowych i zakończonych powodzeniem (stawiających podmiot w lepszym świetle) niż działań niewłaściwych lub zakończonych niepowodzeniem. Tendencja do konserwatyizmu poznawczego jest odpowiedzialna za zniekształcenia mające posłużyć potwierdzeniu jakiejś niezgodnej z faktycznym stanem rzeczy opinii. Wyraża się ona w systematycznym, nieprawidłowym odtwarzaniu zapamiętanych pierwotnie informacji tak, aby zostały dopasowane do posiadanych aktualnie przekonań.

Fakt, iż ochrona własnego *ego* jest bardzo ważnym zadaniem umysłu (psychiki), był podkreślany już przez Zygmunta Freuda, w postulowanych przez niego mechanizmach wypierania i tłumienia zagrażających wspomnień. Anthony Greenwald (1980), odwołując się do danych empirycznych, świadczących o zakresie i głębokości zniekształceń poznawczych, w tym również związanych z funkcjonowaniem pamięci, określa Ja mianem „totalitarnego *ego*” sprawującego ścisłą kontrolę nad odbieranymi z otoczenia i wydobywanymi z pamięci informacjami. Zdaniem socjologa Petera Bergera (1995) nasza jaźń ciągle reinterpretuje naszą biografię, analogicznie jak czynili to historycy w czasach Stalina, przerabiający nieustannie wielką encyklopedię radziecką. Tak więc nasza przeszłość nabiera sensu dopiero w chwili aktualnej (Lowenthal, 1985).

Drugą ważną grupą funkcji pamięci indywidualnej są funkcje interpersonalne. Wyrażają się one w tendencji do takiego odtwarzania własnego Ja, które byłoby dostosowane do specyfiki odmiennych sytuacji (kontekstów społecznych, w jakich funkcjonuje podmiot) (Engel, 1999). Już William James (1890) zwracał uwagę, że człowiek ma tyle społecznych jaźni, jak wiele jest różnych grup osób, na których opinii mu zależy. We współczesnej socjologii i psychologii społecznej zwraca się uwagę, iż jednostka może – świadomie lub nieświadomie – konstruować prezentację własnego Ja w tym celu, aby kierować wrażeniem innych ludzi w celu osiągnięcia określonych celów lub zaspokojenia określonych potrzeb. Erving Goffman (1981) w swojej koncepcji interakcji społecznych zakłada, że ludzie w sposób aktywny przedstawiają innym określone Ja, podobnie jak aktorzy na scenie odgrywają swoje role. W całości kształcie działań związanych z autoprezentacją duże znaczenie odgrywa rodzaj treści wydobywanych z pamięci (autobiograficznej) w celu „wzmocnienia” określonego – aktualnie prezentowanego obrazu samego siebie (Engel, 1999). Treści te odgrywają rolę argumentów mających przekonać inne osoby, ale nierzadko również samego siebie, o prawdziwości przedstawianego innym obrazu własnego Ja.

W odniesieniu do kwestii roli pamięci społecznej rozróżnia się cztery jej podstawowe funkcje (Ziółkowski, 2001). Pierwsza z nich, to funkcja poznawczo-idiograficzna, zgodnie z którą pamięć jest narzędziem poznania przeszłości, nie tyle w celu zdobycia gotowych ustalonych raz na zawsze informacji, ile raczej w celu nabycia umiejętności stawiania pytań wobec uzyskiwanych informacji. Drugą funkcję można określić jako poznawczo-refleksyjną; pamięć w tym przypadku stanowi środek głębszej refleksji nad historią i jej uwarunkowaniami, rolą determinacji i przypadkowości, losu i wyboru, a także pojęciami „normalności” i „oczywistości” kształtowanymi w każdym kolejnym pokoleniu. Trzecia funkcja ma charakter emocjonalno-oceniający, a pamięć stanowi instrument emocjonalnej oceny przeszłości i terażniejszości; w grę mogą wchodzić zarówno emocje pozytywne, np. zadowolenia z osiągnięć, jak też negatywne, np. poczucie krzywdy, żalu, winy. Ostatnia funkcja ma charakter instrumentalno-legitymizacyjny; pamięć jest wykorzystywana jako prawna bądź moralna podstawa wysuwania roszczeń czy żądań, jak również podejmowania odpowiednich działań w celu przywrócenia utraconych dóbr. Mając na względzie powyższe funkcje, można przyjąć, iż w ich realizacji uwidaczniają się podobne – przynajmniej częściowo – tendencje, jak w przypadku pamięci indywidualnej. Tak więc mechanizmy działania pamięci społecznej podporządkowane są, z jednej strony, utrzymaniem spójnego i trwałego obrazu grupy – tożsamości społecznej, z drugiej zaś – dostosowaniem tego obrazu do zmiennego kontekstu historycznego. W zabiegach równoważących te dwie częściowo sprzeczne tendencje widać generalną zasadę, na którą wskazywał już twórca koncepcji pamięci społecznej M. Halbwachs (1925/69) – pamiętać się to, co wygodnie jest pamiętać, zapomina zaś to, co wygodnie zapomnieć.

Rozpatrując zarówno indywidualne, jak i zbiorowe pamiętanie oraz indywidualne i zbiorowe przypominanie sobie pewnych treści, to należy podkreślić, iż akcentując pewne fakty dokonuje się nieuchronnej selekcji. I tak, sens historii własnej grupy dogodniej jest uchwycić, gdy pominie się zdarzenia niepasujące do ogólnego obrazu. Walczyć o własne interesy jest prościej, gdy kładzie się nacisk na te tylko informacje o przeszłości, które uzasadniają własne roszczenia, a pomija się te, które mogłyby wspierać roszczenia drugiej strony (innej grupy). W społecznym zapominaniu dochodzi do wypierania ze świadomości społecznej informacji niewygodnych, zakłócających dobre samopoczucie zbiorowości, pojawiają się także duże opory przy powtórnym zetknięciu się z informacjami uprzednio wypartymi. Za Paulem Ricoeurem (2006) wyróżnia się dwa rodzaje zapominania społecznego: bierne i aktywne. Zapominanie bierne polega na strategii unikania, motywowanej przez dążenie, żeby nie wiedzieć, nie dowiadywać się niczego na temat zła popełnionego przez członków własnej grupy. Zapominanie aktywne ma natomiast charakter świadomie selektywny, polega w szczególności na zapominaniu z jednej strony o ofiarach i ich cierpieniach, a z drugiej o udziale członków własnej grupy w zadawaniu tych cierpień.

### **Kształtowanie pamięci zbiorowej i indywidualnej w ramach oddziaływań edukacyjnych**

Mając na względzie znaczenie pamięci zbiorowej w oddziaływaniach edukacyjnych należy szczególnie podkreślić, iż pamięć ta stanowi istotny czynnik regulujący relacje społeczne członków określonego społeczeństwa, w którym z konieczności występują

naturalne różnicowania demograficzne, społeczne, polityczne, ekonomiczne, kulturowe i inne. Problem pamięci zbiorowej jako regulator życia społecznego odgrywa przy tym szczególną rolę w społeczeństwach wielokulturowych. Należy podkreślić, iż w zasobach pamięci zbiorowej zawarte są nie tylko odnoszące się do przeszłości treści konstruktywne, integrujące członków danej społeczności, ale także treści destruktywne dotyczące takich kwestii, jak: nierówność, niesprawiedliwość czy konflikty polityczne, ekonomiczne, etniczne, kulturowe.

Warto pamiętać, iż pamięć zbiorowa nie jest sumą doświadczeń indywidualnych, ale rezultatem mniej lub bardziej intencjonalnej i zawsze w jakimś sensie selektywnej interpretacji przeszłości (Kula, 2004). Najbardziej ogólną ramą owej wybiórczości jest punkt widzenia własnej kultury (Holzer, 1995; Kazimierska 2007). Ten punkt widzenia wyznacza nie tylko granice pamięci, ale również granice niepamięci. A zatem w ramach społeczeństwa będziemy mieli do czynienia z pewną liczbą takich punktów widzenia, które z uwagi na uwarunkowania historyczne nie muszą być, a bardzo często nie są zgodne ze sobą. Należy podkreślić, że pamięć społeczna jest przekazywaniem pożądanych wartości i wyobrażeń własnej grupy kulturowej (etnicznej, pokoleniowej itp.) i obcych (innych) grup. W pamięci społecznej najważniejszy jest pozytywny wydzźwięk oceny własnej grupy, stanowiący źródło chętnego identyfikowania się z nią, oraz dystans, a niekiedy nawet ironia czy niechęć wobec innych grup.

Nierzadko mamy też do czynienia z sytuacją, w której w obrębie społeczeństwa przyjmowany jest punkt widzenia dominującej kulturowo, demograficznie czy też politycznie grupy. Przyjmuje się, iż kształtowanie wyobrażeń o przeszłości jest zawsze powiązane z jej ideologizacją, która może prowadzić do budowania oficjalnej, urzędowej wersji przeszłości. W takiej sytuacji możemy mieć do czynienia z deformowaniem przeszłości, a przede wszystkim z jej instrumentalizacją, której zadaniem jest uprawomocnienie istniejącego porządku (Ziółkowski, 2001). Warto również zwrócić uwagę, iż instrumentalizacja pamięci zbiorowej nie jest charakterystyczna jedynie dla systemów autokratycznych, pojawia się również w systemach demokratycznych, w których bywa wykorzystywana do doraźnej gry politycznej, np. do osiągnięcia partykularnych celów partii politycznych.

Niemniej właśnie w demokratycznym pluralistycznym społeczeństwie pojawia się szansa wykorzystania pamięci zbiorowej do osiągnięcia pozytywnych celów społecznych. Ogromną rolę odgrywać mogą w tym przedsięwzięciu oddziaływania o charakterze edukacyjnym obejmujące młode pokolenie. Oddziaływania te powinny kierować się nadrzędną ideą wychowania zgodnego z założeniami systemu demokratycznego i społeczeństwa obywatelskiego, jak również odwoływać się do koncepcji wspólnego dobra i współpracy międzyludzkiej mającej swój początek w społeczności lokalnej. Zwraca się uwagę, że konstruktywne wykorzystanie dziedzictwa pamięci zbiorowej jest możliwe dzięki procesom tzw. demokratyzacji pamięci zbiorowej (Ziółkowski, 2001). Owa demokratyzacja pamięci zbiorowej polega na dopuszczaniu różnych punktów widzenia, pluralizmie, uwzględnianiu interesów, przekonań oraz odczuć innych osób, stwarzaniu warunków nieskrępowanego i równego dialogu. Do tak rozumianej pamięci należy także pojęcie opinii publicznej – pojmowanej jako taka opinia, którą można wyrazić publicznie bez narażania się na izolację (Sulek, 2001).

Wskazuje się, iż właśnie szkoła powinna wychowywać i przygotowywać do pozytywnych kontaktów międzyludzkich. Można powiedzieć, iż wykorzystywanie pamięci społecznej w celach społecznie konstruktywnych – integrujących członków

społeczeństw – stanowi swoiste wyzwanie dla systemów edukacji. Jedno z takich wyzwań zawiera się w pytaniu: „Jak uczyć historii z uwzględnieniem pluralizmu pamięci?” (Sztop, 2001, s. 77). Pytanie to jest tym bardziej aktualne, iż wiadomo, że we współczesnych społeczeństwach mamy nierzadko do czynienia z sytuacją, gdy treści zawarte w podręcznikach szkolnych prezentują poglądy na kulturę i historię danego kraju z perspektywy tradycyjnej, a więc przyjętej przez dominującą grupę. Granica między historią prezentowaną w podręcznikach a pamięcią zbiorową nie zawsze jest wyraźnie wyznaczona; niekiedy w takich opracowaniach mamy faktycznie do czynienia z prezentacją dominującej, oficjalnej wersji pamięci zbiorowej. Często nie uwzględnia się w podstawie programowej kształcenia ogólnego obowiązku poruszania problematyki mniejszości kulturowych, ani też nie prowadzi się pogłębionej dyskusji na temat problemów związanych z postawami uprzedzeń czy dyskryminacji. W analizach zwraca się uwagę, w jaki sposób – interesujące z psychologicznego punktu widzenia – motywacje do odwetu bądź do pojednania determinują treść pamięci zbiorowej (Blatz, Ross, 2009).

Nadrzędnym celem oddziaływań edukacyjnych rozpatrywanych z perspektywy psychologii jest stymulacja rozwoju człowieka, przede wszystkim w wymiarze psychicznym i społecznym (Włodarski, Hankała, 2004). Skuteczność owych oddziaływań wyznaczona jest ogólnymi psychologicznymi mechanizmami uczenia się i pamięci. Wśród czynników determinujących efektywność uczenia i pamięci szczególną rolę odgrywają takie zmienne, jak zainteresowania i osobiste zaangażowanie. Ważną zatem rolę w edukacji młodego pokolenia powinna odgrywać dyskusja koncentrująca się nad takimi m.in. pojęciami, jak patriotyzm, ojczyzna, odpowiedzialność. Istotne jest pokazywanie młodemu pokoleniu zdarzeń historycznych i postaci w sposób niejednowymiarowy, jak dzieje się to dość powszechnie. W tym celu istotne staje się nauczenie młodego pokolenia nastawienia wolnego od uprzedzeń wobec osób należących do innych grup kulturowych, etnicznych itp. Dzięki temu można stworzyć warunki przezwycięzania negatywnych i destruktywnych treści zawartych w pamięci zbiorowej, a jednocześnie pomóc wydobyć i eksponować treści pozytywne, integrujące. Warto podkreślić, iż nie chodzi przy tym o – dokonywane nawet w słusznym celu – falszowanie historii czy manipulowanie faktami, lecz o wyposażanie młodych ludzi w narzędzia intelektualne umożliwiające możliwie bezstronne spojrzenie na system przekonań zawartych w pamięci społecznej własnej grupy. Podobnie jak pamięć indywidualna, pamięć społeczna może być źródłem zarówno wstydu, jak dumy, cierpienia i satysfakcji, a w konsekwencji wpływać na postawy wobec osób należących do odmiennych grup zróżnicowanych nie kulturowo, demograficznie, politycznie, ekonomicznie. Ważne by były to postawy oparte na życzliwości i chęci porozumienia, a nie na uprzedzeniach i wrogości.

Jeżeli chodzi natomiast o dyskusję, jako formę oddziaływań edukacyjnych, która wydaje się w tym przypadku najbardziej wartościowa, to jej rola polegałaby nie tylko na stwarzaniu warunków ścierania się postaw, poglądów i przekonań. Chodzi o coś więcej, co – jak się zdaje – trafnie wyraził Roman Ingarden (1972, s. 176), pisząc: „Potrzeba dyskusji i jej istotna funkcja rodzi się bowiem nie z pragnienia czy żądzy przeforsowania własnego stanowiska w jakiegokolwiek sprawie, lecz z ograniczoności i ułomności sił twórczych, a w szczególności poznawczych, poszczególnego człowieka. Rodzi się też często ze świadomości naszej jednostronności, jakże często nieuchronnej, bo wpływającej bądź to z typu naszych uzdolnień czy sprawności, bądź

naszych umiłowań, zamieniających ją tak często w stroniczość, w brak swobody wewnętrznej. Przełamywaniu tych ułomności ludzkich ma właśnie służyć dyskusja, dyskusja będąca szukaniem u innych pomocy, skontrolowania tego, co udało się nam samym uzyskać, i uzupełnienia tym, czego własnym wysiłkiem nie mogliśmy zdobyć”. Wspomnianą przez Ingardena jednostronność i stroniczość możemy odnieść do pamięci indywidualnej. Niemniej jednak, jeżeli sposobem przewycięzania owej ułomności funkcjonowania pamięci indywidualnej będzie dyskusja, to pozytywne konsekwencje, na jakie zwraca uwagę cytowany autor, zaznaczą się także, aczkolwiek z odroczeniem, w odniesieniu do – równie nieobojętnej na wpływ selektywności i tendencyjności, jak pamięć jednostkowa – pamięci społecznej.

## Literatura

- Assmann J. (2006): *Memory, Individual and Collective*. W: E. Goodin, C. Tilly (red.): *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford University Press, Oxford
- Assmann J. (2009): *Kultura pamięci*. W: M. Saryusz-Wolska (red.): *Pamięć zbiorowa i kulturowa*. Universitas, Kraków
- Bartlett F.C. (1932): *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press, New York
- Berntsen D., Bohn A. (2009): *Cultural scripts and individual life stories*. W: P. Boyer, J. V. Wertsch (red.): *Memory in mind and culture*. Cambridge University Press, Cambridge
- Berntsen D., Rubin D. C. (2012): *Understanding autobiographical memory. Theories and approaches*. Cambridge University Press, Cambridge
- Blatz C. W., Ross M. (2009): *Historical memories*. W: P. Boyer, J. V. Wertsch (red.): *Memory in mind and culture*. Cambridge University Press, Cambridge
- Boyer P. (2009): *What are memories for? Functions of recall in cognition and culture*. W: P. Boyer, J. V. Wertsch (red.): *Memory in mind and culture*. Cambridge University Press, Cambridge
- Connerton, P. (1989): *Bodily Practices. How Societies Remember*. Cambridge University Press, Cambridge
- Conway M. (2002): *Sensory-perceptual episodic memory and its context: autobiographical memory*. W: A. Baddeley, M. Conway, J. Aggleton (red.): *Episodic memory: New direction in research*. Oxford University Press, Oxford NJ
- Dournes J. (1988): *The spirit of laws: The first presentation of data on the „customary laws“ of the Indochinese Jorai people*. „Contributions to Southeast Asian Ethnography”, t. 7
- Dudai Y. (2004): *Memory from A to Z. Keywords, concepts and beyond*. Oxford University Press, New York
- Engel S. (1999): *Context is everything: The nature of memory*. W: H. Freeman and Comp. New York
- Goffman E. (1981): *Człowiek w teatrze życia codziennego*. PIW, Warszawa
- Greenwald A. (1980): *The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history*. „American Psychologist”, t. 35
- Halbwachs M. (1969): *Społeczne ramy pamięci*. PWN, Warszawa
- Hankała A. (2001): *Wybiórczość ludzkiej pamięci*. Wyd. UW, Warszawa
- Hankała A. (2009): *Aktywność umysłu w procesach wydobywania informacji pamięciowych*. Wyd. UW, Warszawa
- Holzer J. (1995): *Pamięć i niepamięć*. „Znak”, nr 5
- Ingarden R. (1972): *Książeczka o człowieku*. Wyd. Literackie, Kraków
- James W. (1890): *Principles of psychology*. Holt, New York
- Janet J. (1922): *Evolution de la memoire et la notion de temps*. Chahine, Paris.
- Każmierska K. (2007): *Ramy społeczne pamięci*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2
- Kihlstrom J. F., Beer J. S., Klein S. B (2003): *Self and identity as memory*. W: M. R. Leary, J. P. Tan-gney (red.): *Handbook of self and identity*. The Guilford Press, New York
- Kula M. (2004): *Między przeszłością a przyszłością. O pamięci, zapominaniu i przewidywaniu*. Wyd. PTPN, Poznań

- Le Goff J. (2007): *Historia i pamięć*. Wyd. UW, Warszawa
- Lowenthal D. (1985): *Past is a foreign country*. Cambridge University Press, Cambridge
- Marszałek M. (2014): *Autobiografia*. W: M. Saryusz-Wolska, R. Traba (red.): *Ars memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Olick J. K., Robbins J. (1998): *Social memory studies: From collective memory to the historical sociology of mnemonic practices*. „Annual Review of Sociology”, t. 24
- Ricoeur P. (2006): *Pamięć, historia, zapomnienie*. Universitas, Kraków
- Robinson J. A. (1992): *First experience memories: Contexts and functions in personal histories*. W: M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, W. A. Wagenaar (red.): *Theoretical perspectives on autobiographical memory*. Kluwer Academic Press, Dordrecht
- Rubin D. C. (2009): *Oral traditions as collective memories: Implications for a general theory of individual and collective memory*. W: P. Boyer, J. V. Wertsch (red.): *Memory in mind and culture*. Cambridge University Press, Cambridge
- Sułek A. (2001): *Sondaż polski. Przygarść rozpraw o badaniach ankietowych*. Wyd. IFiS PAN, Warszawa
- Szacka B. (2000): *Pamięć zbiorowa i wojna*. „Przegląd Socjologiczny”, nr 2
- Szacka B. (2006): *Czas przeszły, pamięć, mit*. Wyd. Scholar, Warszawa
- Sztop K. (2001): *Współczesne przemiany pamięci społecznej w Polsce jako nowe wyzwanie dla edukacji*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3–4
- Williams H. L., Conway M. A. (2009): *Networks of autobiographical memories*. W: P. Boyer, J. V. Wertsch (red.): *Memory in mind and culture*. Cambridge University Press, Cambridge
- Włodarski Z., Hankala A. (2004): *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Wyd. Impuls, Kraków
- Ziółkowski M. (2001): *Pamięć i zapominanie: Trupy w szafie polskiej zbiorowej pamięci*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr.3–4.

## **Edukacyjne aspekty kształtowania pamięci jednostkowej i społecznej**

Artykuł dotyczy problematyki kształtowania pamięci indywidualnej i społecznej w ramach oddziaływań edukacyjnych. Zwrócono uwagę na podobieństwa i wzajemne zależności obu rodzajów pamięci, a także na zagrożenia wynikające z ich wysoce wybiórczego i tendencyjnego charakteru. Wskazano na celowość kształtowania u ludzi młodych umiejętności krytycznej oceny treści zawartych w obu rodzajach pamięci, a jako najbardziej wartościową metodę kształcenia w tym względzie uznano dyskusję.

Słowa kluczowe: pamięć indywidualna, pamięć społeczna (zbiorowa), pamięć autobiograficzna, selektywność pamięci, tendencyjność pamięci, dyskusja

## **Educational aspects of the shaping of individual and social memory**

The article deals with the issue of shaping individual and social memory in the context of educational practices. Attention has been drawn to the similarities and interdependence of the two types of memory, as well as the risks arising from their highly selective and tendentious character. The desirability of forming in young people the skills enabling them to critically evaluate the content of the two types of memory has been stressed and as the most valuable learning method in this regard has been considered discussion.

Keywords: individual memory, social (collective) memory, autobiographical memory, selectivity of memory, memory bias, discussion

Michał H. Chruszczewski  
*Uniwersytet Warszawski*

## PSYCHOLOGICZNE KONCEPCJE NUDY

Doświadczenie nudy jest powszechne i znane zapewne każdemu, choć przytrafia się ludziom z wielce zróżnicowaną częstością i z odmienną intensywnością. W dodatku nuda nudzie nierówna: zasadne jest oczekiwanie nie tylko różnic ilościowych (w zakresie jej częstości i siły), ale też jakościowych (w zakresie swoistych typów nudy). Nudzić się można wszak nie tylko w szkole czy na studiach, choć ten jeden wątek ma ogromne znaczenie pedagogiczne i nie bez racji wskazuję na niego w pierwszej kolejności. Dzieci i młodzież nudzą się też w domu. A i dorośli to potrafią. Dorośli nudzą się ponadto w pracy lub na bezrobociu, rencie czy emeryturze, w urzędzie i w świątyni. Oczywiście nauczyciele i wykładowcy, w tym teoretycy nudy, nie mają na nią immunitetu. Problem nudy to przecież nie tylko kwestia indywidualnej większej czy mniejszej podatności, ale i interpretacji (czasem, co gorsza, trafnej) warunków środowiskowych, w których żyć przyszło. Potoczne powiedzenie, że nudzą się rzekomo tylko ludzie nudni, jest dość głupawe; gdyby było prawdziwe, znaczyłoby że prawie wszyscy są nudni, zatem gatunek ludzki już dawno temu wymarłby z nudów. A nudzić się można przecież nawet na wojnie (I wojna światowa to przykład klasyczny, ale nudzono się na wojnach i długo przed nią, i po niej), jak i w szpitalu, czy też żyjąc bezpiecznie w pełni zdrowia we współczesnym rozwiniętym cywilizacyjnie świecie tak pełnym rozrywek, jak wypchane zwierzę pełne jest trocin (por. Kozłowski, 2003, s. 2–7). Nuda nie jest więc warta lekceważenia jako banalny problem osób niedojrzałych z powodu wieku lub niedojrzałych pomimo jego upływu. Nie mówiąc już o tym, że apatycznie przewlekłe znudzone dziecko samo w sobie uzmysławia poważny problem pedagogiczny, rodzinny, szkolny i psychologiczny.

Inne oblicza nudy to wypalenie zawodowe, kryzys tożsamościowy, krach egzystencjalny, wewnętrzna pustka. Starożytna melancholia, wywodząca się ze starożytności średniowieczna scholastyczna acedia, nowożytna socjologiczna anomia, psychologiczna alienacja, czy psychiatryczna kategoria osobowości chwiejnej emocjonalnie o typie z pogranicza nerwicy i psychozy mają nudę za wspólny mianownik! Problematyka nudy ma zatem wiele płaszczyzn, a i bardzo długą historię. Pisali o niej między innymi Seneka Młodszy, Blaise Pascal, Søren Kierkegaard, Arthur Schopenhauer, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre i Erich Fromm. Pomińmy artystów dla oszczędności miejsca, lecz na zasadzie bardzo dowolnego wyboru spośród wielu, wskazać można tak Horacego, jak i Charlesa Baudelaire'a czy Thomasa Eliota. Cywilizacyjne skutki, a i przyczyny nudy są wielorakie i poważne, dlatego powinny być rozpatrywane wielowymiarowo, bez wyłączenia (ani uprzywilejowywania) wymiaru ekonomicznego, prawnego czy zdrowotnego.

Kompleksowe potraktowanie podjętego tematu wymaga książki, nie artykułu. Z tej racji oraz z racji swego wykształcenia skoncentruję się na ukazaniu **psychologicznych koncepcji nudy** oraz, rodzących się z nich niekiedy, **metod jej pomiaru** psychometrycznego, które mogą mieć pomocnicze zastosowanie w **praktyce psychopedagogicznej**. Aby zyskać szerszą orientację w pozapsychologicznych ujęciach nudy lub rozmaitych zagadnieniach choćby w części jej pokrewnych, odsyłam do wybranego piśmiennictwa – patrz: Bigelow, 1983; Bunge, 2007; Czaplinski, Śliwiński, 1999; Durkheim, 1897/2006; Gardiner, 2012; Orłowska, 2007; Toohy, 2004.

## Zarys koncepcji dawniejszych

W historii rozważania przez psychologów zjawiska nudy dają się, obok mniej wpływowych, wyróżnić cztery główne podejścia teoretyczne: dawnej psychologii przemysłowej, psychoanalizy, neobehawioryzmu i różnic indywidualnych. Przede wszystkim jednak trzeba stwierdzić, że problematyka nudy mniej więcej do końca lat 70. XX wieku była (niesłusznie) marginesem naukowych zainteresowań psychologicznych, czy to koncepcyjnych, czy studialnych (Smith, 1981, s. 338). Natomiast od lat 80. XX wieku datuje się znacznie większy i szerszy rozwój badań, niezdominowanych odtąd przez jeden kierunek myślenia.

Zwolennicy organizowania pracy wedle dyrektyw taylorizmu (por. Stoner, Wankel, 1996, s. 48–49) skupiali się na maksymalizowaniu wydajności pracy. Nudę widzieli jako czynnik obniżający wydajność pracy, a przyczyn nudy upatrywali w **monotonnie powtarzanych prostych a krótko trwających schematach czynności zawodowych** (Davies, 1926, s. 473; por. też Smith, 1981, s. 329). Chociaż punktem wyjścia dla tych rozważań była taśma produkcyjna, w tej mierze, w jakiej z monotonią i rutyną mamy do czynienia w innych kontekstach ludzkiej aktywności, ustalenia psychologii przemysłowej pozostają aktualne, aczkolwiek stanowią tylko wycinek problematyki uwarunkowań nudy. Niemniej, z pewnością jednym z czynników sprzyjających nudzie jest mało atrakcyjne środowisko (nauki, pracy itd.), w którym wymuszane są schematyczne i repetytywne wzorce zachowań. To już od dawna wiadomo. Ale nawet wówczas, a mówiąc ściślej nawet podczas pracy przy taśmie, zauważano zróżnicowanie indywidualne: niektórzy nudzili się straszliwie i popadali w depresję, inni nudzili się mniej, nieliczni zaś – wcale (Davies, 1926, s. 474). Warto wspomnieć, że mimo silnego powiązania nudy z monotonią, zjawisk tych bynajmniej nie utożsamiano odwołując się, w toczonej w tamtych latach dyskusjach, między innymi do przykładu drużyny wioślarzy uczestniczącej w wyścigu, która z pewnością wykonuje po wielokroć proste krótko trwające schematy czynnościowe, a mimo to nie nudzi się. Pojawił się zatem, choć wtedy jeszcze nie był rozwijany, problem pobudzenia, ale też poczucia sensu podejmowanych działań i ich wartości, a także interpretowania warunków środowiskowych, w których się działa. Sama monotonia bowiem do nudy nie zawsze prowadzi.

W latach 20. XX wieku powstała też jedna z pierwszych psychofizjologicznych koncepcji nudy autorstwa Roberta McDowalla i H. Wellsa (1927), zgodnie z którą w trakcie wielokrotnego wykonywania nieinteresujących czynności dochodzi do **zakłócenia przepływu krwi i akumulowania się w tkankach organizmu swego rodzaju odpadów metabolicznych**, czego następstwem miałyby być subiektywne odczucie apatii, znużenia i zmęczenia.



Koncepcją tą inspirował się w swych laboratoryjnych badaniach Joseph Barmack (1930a, 1930b), jakkolwiek otrzymanymi wynikami jej nie potwierdził. Wyniki te są wszak interesujące same w sobie. W celu zniesienia poczucia znużenia, znudzenia i senności u swych badanych oraz zmniejszenia liczby błędnych wykonań monotonnego zadania eksperymentalnego (o psychomotorycznym), Barmack stosował z powodzeniem amfetaminę i efedrynę oraz wypłaty pieniężne. Najsilniejszy efekt, w szczególności psychiczny, wywierała amfetamina. Nieefektywne było natomiast obniżanie temperatury w pokoju (do 15,6°C), choć miało pewien związek z pracą układu krążenia.

O ile w koncepcjach nudy wywodzących się z psychologii przemysłowej jak w załączku kryło się wiele istotnych problemów podjętych znacznie później przez psychologię nam współczesną, o tyle psychofizjologiczne koncepcje i badania nudy pochodzące z pierwszej połowy minionego stulecia trudno uznać za doniosłe. Można je co najwyżej uważać za (odległe czasowo) zapowiedzi nowoczesnych studiów ukierunkowanych psychobiologicznie i znacznie bardziej zaawansowanych metodologicznie.

Farmakologiczne zwalczanie nudy nie przyjęło się powszechnie w praktyce organizacyjnej (ze znanymi wyjątkami, między innymi pod postacią amfetaminy dla pilotów wojskowych, tak w czasie II wojny światowej, jak i dużo później). Natomiast w przestrzeni indywidualnych wyborów przyjmowanie rozmaitych środków psychoaktywnych tak przez młodzież (patrz np. Iso-Ahola, Crowley, 1991), jak i dorosłych, między innymi właśnie z powodu nudy, okazało się – co prawda dopiero w drugiej połowie minionego wieku – zjawiskiem o wielkiej skali, któremu towarzyszą problemy nadużywania i uzależnień, i wielorakie tego negatywne konsekwencje. Warto na boku zauważyć, że penalizacja i kryminalizacja zagadnienia, w tym także słynna wojna prezydenta Richarda Nixona z narkotykami, wcale nie przyniosły poprawy, przeciwnie: zdają się ponosić fiasko (*„Wojna” z narkotykami*, 2011). Zawsze bowiem znajdują się dostawcy, nawet jeśli będzie się do nich strzelało, o ile popyt nie maleje.

Psychoanalicycy zajmowali się nudą jako zjawiskiem patologicznym, aczkolwiek rozróżniali nudę patologiczną od zwykłej. Zwykła, niepatologiczna nuda, wytwarza się, kiedy nie możemy robić tego, co byśmy chcieli, albo musimy robić coś, czego wcale byśmy nie chcieli. Bardziej jednak niż okoliczności środowiskowe wywołujące zwykłą nudę interesowała psychoanalityków **nuda przewlekła**, jako utrwalony element doświadczenia życia, w zasadzie stały rys osobowości (Fenichel, 1951; Greenson, 1951; Fromm, 1993). Najogólniej mówiąc przewlekłą nudę uważano za **zahamowanie popędu życia**.

Szczegółowe interpretacje zjawiska były charakterystyczne dla psychoanalizy i trudno ich dziś nie uważać za pseudonaukowe. Poprzestanę na jednym przykładzie. Zdaniem Ottona Fenichela (1951, s. 359) nuda jest stanem nieświadomego napięcia popędowego łącząc się rzekomo ściśle, acz dwojako, z masturbacją. Z jednej strony z obawy przed ulegnięciem pokusie masturbacji znudzony człowiek pragnie różnorodnych doświadczeń i zaangażowania się w coś, z drugiej, człowiek ów może kompulsywnie się masturbować dla rozładowania wewnętrznego napięcia. Gdyby chcieć doszukiwać się w koncepcji Fenichela jakiegoś teoretycznego wkładu zachowującego sens poza sferą psychoanalizy, prawdopodobnie byłoby nim powiązanie nudy z **frustracją** lub pasmem życiowych frustracji.

Zasługą Ralpha Greensona (1951, s. 346–347) jest rozróżnienie dwóch typów nudy: **apatycznej**, powstającej wskutek zahamowania celów popędowo-instynktownych

oraz **nudy z podenerwowaniem** interpretowanej jako skutek porażek, niespełnionych życzeń i sfrustrowanych pragnień. Podział ten został przypomniany po kilku dekadach w innym ujęciu teoretycznym, o czym będzie jeszcze tu mowa.

Zdaniem Fromma (1941/1993) stosunki pracy w systemie kapitalistycznym powodują wyalienowanie człowieka i dysocjują tożsamość, a z powstających w niej szczelin wieje **egzystencjalną nudą**, brak bowiem spontanicznej aktywności. Poszukiwanie nowości i intensywne konsumowanie dóbr i usług nie rozwiązują problemu, lecz odwracają od niego uwagę. Trwa on nadal, nieuświadomiany, zaś na jego podłożu rozwijają się agresja i destruktywność. Wskazanie na ekonomiczno-socjologiczne uwarunkowania indywidualnych kryzysów psychologicznych stanowi o oryginalności tej koncepcji.

Neobehawiorystów zajmowało bardziej zjawisko ciekawości poznawczej i zachowania eksploracyjne (por. np. Berlyne, 1954), nuda pojawia się niejako na rewersie tej problematyki. Czynnikiem z nią łączonym było **pobudzenie**, jakkolwiek zarysowała się kontrowersja co do wysokości poziomu pobudzenia sprzyjającego nudzie: Donald Hebb (1958) jak i większość innych autorów uważał, że jest to poziom niski – a ściślej: utrzymujący się przez dłuższy czas poniżej indywidualnego optimum (por. też Fiske, Maddi, 1961) – natomiast Daniel Berlyne (1960), że wysoki. Zdaniem Berlyne'a przy niskim pobudzeniu organizm zaczyna poszukiwać stymulacji i wykazuje ciekawość, nuda natomiast powoduje wzrost poziomu pobudzenia.

Tak zaskakująca rozbieżność stanowisk była po części wynikiem odmiennego rozumienia terminu pobudzenie bądź nierozróżniania jego różnych typów. W świetle wyników badań elektroencefalograficznych i innych **nuda obniża poziom pobudzenia korowego** (w centralnym układzie nerwowym), **może natomiast podwyższać poziom pobudzenia w autonomicznym układzie nerwowym** (por. Bench, Lench, 2013, s. 468), co skutkowało między innymi poczuciem spowolnienia upływu czasu (London i in., 1972, s. 34). Ostatecznie sam Berlyne zaczął skłaniać się do interpretacji rozdzielającej te dwa typy pobudzenia. Uwzględnienie pojęcia pobudzenia utorowało drogę nowszym koncepcjom, w których to cechy osobowości i temperamentu współwyznaczają typowy dla jednostki poziom pobudzenia, w szczególności korowego, a tym samym jej podatność na nudę.

Przykładem takiego myślenia była propozycja Marvinina Zuckermana, który stojąc na gruncie psychologii różnic indywidualnych rozważał cechę psychiczną pod postacią **specyficznej dla jednostki wrażliwości na nudę** (por. Zuckerman i in., 1978). Wrażliwość tę rozumiał jako niezdolność znoszenia monotonnego środowiska, niechęć do tego, co powtarzalne i rutynowe, niepokój powodowany brakiem zmian. Kluczowe znaczenie miało zapotrzebowanie na nowość i zmienność, co łączy się z faktem, że wrażliwość na nudę została przez Zuckermana wkomponowana w jego teorię poszukiwania doznań, stając się jedną z czterech szczegółowych składowych tej ogólnej cechy temperamentu (czyli właśnie poszukiwania doznań). Ludzie bardziej poszukujący doznań łatwiej się nudzą, kiedy nic nowego ani ciekawego się nie dzieje.

Przyczyn zróżnicowania indywidualnego w tym zakresie, jak i w ogóle w zakresie temperamentu, autor koncepcji dopatrywał się w czynnikach biopsychologicznych z naciskiem na biochemiczne, determinujące zwyczajowy poziom pobudzenia korowego (patrz Zuckerman, 2003, s. 71–85). Przy niskim poziomie tego pobudzenia człowiek czuje się **niedostymulowany** i musi dostarczyć sobie więcej wrażeń,

ażebym osiągnąć właściwe sobie optimum pobudzenia. Zakłada się bowiem, że takie optimum istnieje, lecz przyjmuje różne wartości w przypadku ludzi różniących się temperamentem (czyli natężeniem tendencji do poszukiwania doznań). Osoby o wysokim poziomie zwyczajowego pobudzenia raczej unikają stymulacji niżli jej poszukują, w związku z tym teoretycznie są mało podatne na nudę. Dalsze badania różnych autorów pokazały, że tak określona podatność na nudę koreluje z innymi, związanymi z zapotrzebowaniem na stymulację, cechami temperamentu, a także łączy się z występowaniem różnych problematycznych i ryzykownych zachowań (jak hazard, nadużywanie substancji psychoaktywnych czy jazda samochodem po pijanemu – krótkie omówienie: Fahlman, 2008, s. 56; szerzej: Mercer-Lynn i in., 2013, s. 899–900).

Podatność na nudę jako cecha indywidualna jest też obecna w koncepcji Richarda Farmera i Normana Sundberga (1986). W ich ujęciu podatność na nudę tym jest większa, **im mniejsza jest różnorodność sytuacji i doświadczeń życiowych**, w których bierzemy udział, w im mniejszym stopniu mamy możliwość uzyskiwania dostępu do rozmaitych środowiskowych zasobów, sprzyjających naszej adaptacji, oraz im mniej rozwijamy swe umiejętności. I chociaż brzmi to jak sytuacyjna, a nie dyspozycyjna charakterystyka zjawiska nudy, zdaniem autorów indywidualna podatność przesądza sposób życia i to, jak będziemy interpretowali własne położenie. Innymi słowy cecha ma być w jakimś stopniu pierwotna względem doświadczenia, choć skumulowane doświadczenia mają prawo wywołać zmianę natężenia cechy. Trzeba koniecznie zastrzec, że mamy w tym przypadku do czynienia z ekstrakowaniem teorii z metody, ponieważ autorzy najpierw stworzyli całkiem udaną metodę pomiaru podatności na nudę nie bazując ściśle na żadnej teorii.

Podatność na nudę w wydaniu Farmera i Sundberga – lecz, co ciekawe, nie Zuckermana – korelowała dodatnio a umiarkowanie co do siły z negatywnym nastrojem, ujemnie zaś z poczuciem sensu i satysfakcji z życia (Farmer, Sundberg, 1986, s. 13). Dalsze studia przyniosły ogrom danych pasujących podatność na nudę w kontekstach wielu innych zmiennych (o czym więcej w sekcji tego artykułu poświęconej metodom badawczym). Korelacyjny związek miar nudy wyprowadzonych z obu koncepcji, Farmera i Sundberga oraz Zuckermana, był dodatni, lecz bardzo słaby ( $r=0,25$ ), co wskazuje na brak trafności zbieżnej w sensie psychometrycznym i sugeruje odmienności na płaszczyźnie teorii (Farmer, Sundberg, 1986, s. 9–10). Zuckermanowska temperamentalna wrażliwość na nudę jest zapewne czymś bardziej specyficznym i innym niż podatność na nudę zdefiniowana przez Farmera i Sundberga, co najwyżej może być jednym ze składników tej ostatniej. Według Zuckermana osoby aktywne, towarzyskie, impulsywne i śmiałe, odznaczające się swoistym głodem stymulacji, łatwiej niż inne nudzą się w spokojnych warunkach, kiedy niewiele się dzieje. Nie oznacza to jednak, że osoby takie generalnie nudzą się najczęściej i najbardziej ze wszystkich, gdyż z racji swego temperamentu zapewne tak organizują sobie środowisko, czy też zamieniają je na inne, bardziej stymulujące, ażebym dostarczało im odpowiednio wiele silnych i różnorodnych bodźców. Nuda pojawiałaby się u nich pod warunkiem niedopasowania do środowiska, czyli braku możliwości doświadczenia środowiska preferowanego, i była raczej zjawiskiem przejściowym niż stałym. Warto też zauważyć, że osoby takie są skłonne **poszukiwać wrażeń za wszelką cenę** (aby wygrać z nudą), co potwierdzają przytoczone dane na temat zachowań ryzykownych, podczas kiedy osoby podatne na nudę w ujęciu Farmera i Sundberga

popadają zwykle w **przygnębienie i smutek** (co też znalazło poparcie w przytoczonych uprzednio wynikach badań). W granicach koncepcji Farmera i Sundberga można przypuszczać, że pewne cechy charakteru i temperamentu zapewne zwiększają szansę życia w sposób mało urozmaicony i efektywny, poniżej zdolności i możliwości, skutkiem czego wzrasta osobnicza podatność na nudę, której coraz częściej tacy ludzie doświadczają, co finalnie prowadzi do reakcji depresyjnych.

### Wybrane koncepcje współczesne

Spośród współcześnie rozwijanych koncepcji nudy na uwagę zasługują przede wszystkim dwie najnowsze: niemiecka Thomasa Goetza, Anne Frenzel i współpracowników oraz kanadyjska Johna Eastwooda, Shelley Fahlman i współpracowników. Autorzy niemieccy skupili się w moim przekonaniu na empirycznym budowaniu typologii nudy (co zresztą nie obyło się bez konstruowania narzędzi pomiarowych), podczas kiedy autorzy kanadyjscy w pierwszej kolejności postawili na stworzenie wielowymiarowej skali stanu nudy (co nie obyło się bez analiz teoretycznych i redefinicji zjawiska).

W szczególności Goetz i Frenzel (2006 – artykuł w języku niemieckim, za: Goetz i in., 2013, s. 403) wyróżnili na podstawie jakościowych analiz subiektywnych relacji osób badanych cztery typy nudy: nudę obojętną, tak zwaną nudę skalującą (*calibrating boredom* w wersji angielskiej), nudę poszukującą i tak zwaną nudę reaktancyjną (*reactant boredom*). Ponieważ analizy jakościowe w psychologii są obecnie raczej rzadkie, przybliżę, acz bez popadania w nadmierną szczegółowość opisu, postępowanie badawcze autorów. Poprosili oni uczestników badania, czyli młodzież ze szkół średnich i studentów, o wyobrażenie sobie kogoś, kto się nudzi i scharakteryzowanie samopoczucia takiej osoby. Następnie badani byli proszeni o przypomnienie sobie lekcji, na której nudzili się i którą uważali za nudną samą w sobie, po czym zadawano im pytania o to, co myśleli nudząc się, co chcieliby wtedy robić (zamiast tego, w czym musieli brać udział), jakie mieli odczucia cielesne, kiedy się nudzili. Pytano zatem o poznawczy, motywacyjny i fizjologiczny aspekt zjawiska nudy. W celu wprowadzenia porządku klasyfikacyjnego w różnorodne, a po części też sprzeczne ze sobą, relacje badanej młodzieży Goetz i Frenzel posłużyli się, przejętym z analiz teoretycznych pojęcia nastroju (por. Russell, 1980), modelem dwuwymiarowym, w którym jednym wymiarem była siła pobudzenia, a drugim jakość afektywna. Na tej podstawie stan cechujący się niskim pobudzeniem i lekko pozytywnym zabarwieniem afektywnym nazwano **nudą obojętną**. Byłoby to coś pokrewnego relaksacji lub pogodnemu zmęczeniu, a zarazem wycofaniu do wewnątrz. Stan o wyższym, ale nadal niezbyt wysokim pobudzeniu, za to lekko negatywnym zabarwieniem afektywnym właściwy ma być **nudzie skalującej**. Ten wyjątkowo niefortunny w domenie języka polskiego termin oznaczać ma błędzenie myśli i poczucie tego, że nie wie się, co by się chciało robić oraz umysłową gotowość do zmiany sytuacji na mniej nudną, jednak bez podejmowania rzeczywistych zachowań zmierzających w tym kierunku. Wyraźnie podwyższone pobudzenie i bardziej negatywne zabarwienie afektywne ma znamionować **nudę poszukującą**. W stanie tym, odbieranym już jako zdecydowanie przykry, ludzie są nerwowi i aktywnie poszukują bardziej atrakcyjnego zajęcia.

**Nudę** nacechowaną najsilniejszym pobudzeniem i bardzo negatywnym afektem nazwano, również nader niefortunnie dla użytkowników języka polskiego, **reaktancyjną**. Typowe są dla niej niepokój, agresja, uporczywe myślenie o dużo przyjemniejszych zajęciach czy sytuacjach życiowych. Nuda tego rodzaju jest odczuwana jako bardzo nieprzyjemna i powstaje silna skłonność do jej uniknięcia poprzez zmianę sytuacji na inną oraz unikanie w przyszłości konkretnych osób, które skojarzymy z wprowadzeniem nas w taki stan (np. nauczycieli w referowanym studium). W toku dalszych prac badawczych przy użyciu zaawansowanych metod analizy statystycznej<sup>1</sup> autorzy (Goetz, i in., 2013, s. 408) wyodrębnili jeszcze jeden, piąty, typ nudy, cechujący się najsilniejszym afektem negatywnym (silniejszym niż nuda reaktancyjna), lecz bardzo niskim pobudzeniem (tak słabym jak nuda obojętna). Nazwali go **nudą apatyczną**. Najwyższe natężenie złości i lęku, najniższe zaś poczucie dobrostanu psychicznego i satysfakcji z życia, cechowało uczniów i studentów doznających głównie nudy reaktancyjnej. Uczniowie i studenci doznający głównie nudy obojętnej odznaczali się najbardziej pozytywnym profilem wyników zastosowanych miar jakości życia. Młodzież nudząca się głównie apatycznie cechowała się natomiast relatywnie niskimi wynikami w zakresie emocjonalności pozytywnej, jak też złości i lęku (niemniej autorzy przypuszczają, że ten typ nudy ma związek z wyuczoną bezradnością i depresją, i wskazują, że smutek jest emocją negatywną lokującą się dość nisko na wymiarze pobudzenia). Interesujące jest rozpowszechnienie typów nudy. Chociaż autorzy nie podali kompletu wskaźników procentowych, na podstawie danych zawartych w ich pracy można je skalkulować, co też zrobiłem. Szczegóły w tabeli 1.

Tabela 1. Różnice pomiędzy uczniami szkół średnich a studentami w odniesieniu do sposobu przeżywania nudy

Nuda	Uczniowie niemieckich szkół średnich	Niemieccy studenci
obojętna	11%	16%
skalująca	20%	30%
poszukująca	18%	22%
reaktancyjna	15%	22%
apatyczna	36%	10%

Należy pamiętać, że chodzi o klasyfikację sposobów przeżywania nudy przez uczestników badania, gdyż każdy człowiek może nudzić się różnie w różnych sytuacjach. Sto procent stanowi w tych wyliczeniach nie ogół osób, lecz ogół sposobów doświadczania nudy. Mając na uwadze te zastrzeżenia podkreślić trzeba większą względną częstość występowania nudy apatycznej w szkołach średnich niż na studiach. Zarazem, kiedy zsumujemy wskaźniki procentowe z trzech ostatnich rzędów tabeli, przekonamy się, że **ponad połowa doznań nudy (u młodzieży szkolnej 69%, u studentów 54%) stanowi doświadczenia mocno dokuczliwe**. Nuda apatyczna i reaktancyjna jest subiektywnie bardzo nieprzyjemna, a nuda poszukująca umiarkowanie nieprzyjemna. Autorzy badania oddzielili sytuacje uczenia się (tak w szkole, jak i w domu), nazwane przez nich sytuacjami ukierunkowanymi na osiągnięcia, od sytuacji nie ukierunkowanych na osiągnięcia (np. spędzanie czasu wolnego). Okazało się, że podczas uczenia się, niezależnie od tego czy mowa o uczniach szkół średnich, czy o studentach, brak wyraźnego frekwencyjnego zróżnicowania

typów doświadczanej nudy. Jednym wyjątkiem była nuda apatyczna: przeżywana zdecydowanie rzadziej w trakcie uczenia się niż wszystkie inne jej typy, przy czym pośród studentów jeszcze rzadziej niż pośród uczniów. Odpowiedź na prostsze pytanie: o to przez jaką część ogółu czasu spędzonego na lekcjach w szkole uczniowie się nudzą przyniosły badania Reeda Larsona i Maryse Richards (1991): przez **bez mała jedną trzecią** czasu (32%). Tendencja może być jednak wzrostowa, bo z nowszych badań Goetza i in. (2007, za: Daschmann i in., 2011, s. 421<sup>2</sup>) wynika, że przez **jedną drugą**. W przypadku lekcji matematyki jest to nieco mniej niż połowa czasu, bo dwie piąte, co ustalili niezależnie w swoim badaniu Daschmann i in. (2011, s. 429).

Zależnie od okoliczności zewnętrznych nuda jednego typu może przechodzić w nudę innego typu; nie dało się jednak – mimo pewnej statystycznej tendencji – wszystkich tych typów zredukować do wspólnego mianownika intensywności nudzenia się. Jest też indywidualna, zapewne charakterologiczna (osobowościowa), skłonność do określonego typu nudzenia się. A zatem zarówno zmienne czynniki środowiskowe, jak i względnie stałe czynniki wewnątrzpodmiotowe, wywierają wpływ na częstość i sposób przeżywania nudy. Znalezenie jakościowych różnic w sposobach doświadczania nudy, czyli zaproponowana typologia jest ważnym wkładem koncepcyjnym Goetza i Frenzel.

Koncepcja Eastwooda i Fahlman (wyczerpująco opisana w rozprawie doktorskiej Fahlman, 2008) powstała jako próba odpowiedzi na pytanie o definicyjne składniki nudy, zarazem autorzy chcieli stworzyć dobry kwestionariusz do pomiaru nudy. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu oraz przeprowadzonych analiz jakościowych za kluczowe elementy nudy uznano: po pierwsze: **niski poziom aktywności i pobudzenia**, charakterystyczny dla braku zaangażowania, swoistego odcięcia od możliwości bycia w coś zaangażowanym; po drugie: **brak satysfakcji z działania** i obciążający psychicznie wymiar takiego doświadczenia z jednoczesnym pragnieniem zmiany własnego stanu; po trzecie: **trudności ze skupieniem uwagi**, jej ogólne osłabienie; po czwarte: specyficznie **zniekształconą percepcję czasu**, który zdaje się nieprzyjemnie przewlekać; po piąte: różne **negatywne stany emocjonalne** (jak drażliwość, frustracja, złość, lęk, smutek, poczucie pustki i tym podobne), które nie muszą wszystkie występować i raczej nie występują jednocześnie, co więcej, z których żaden nie jest konieczny, ale w zasadzie zawsze powinien być stwierdzany co najmniej jeden; po szóste: **upośledzoną żywotność**, co tutaj znaczyć ma przechodzenie od zdenerwowania i rozdrażnienia do apatii, wycofania i rezygnacji.

Definicja nudy, którą proponuje Fahlman (2008, s. 53–54), jest zgodna z przedstawionym wyżej wyliczeniem; jest też zadziwiająco wprost długa (siedem zdań w oryginale), co okazało się dość mimo wszystko wysoką ceną za dążenie do syntezy i ujednoznacznienia kontrowersji teoretycznych. Definicję tę przywołuję w tłumaczeniu: „Nuda jest psychologicznym syndromem lub zespołem symptomów, które muszą występować w określonym układzie. Przede wszystkim nuda obejmuje pragnienie zajęcia się interesującym, mającym sens lub w inny sposób satysfakcjonującym działaniem, kiedy zarazem jest się odcięty od takiego działania i niezadowolony z tego powodu. Ten brak zaangażowania (odcięcie) może zawierać się w poczuciu, że nie jest dostępne nic, czym można by się zająć (stan niskiej stymulacji), że trzeba robić coś, czego robić się nie chce (przymus), lub że nie wie się, co by się chciało robić. W ujęciu poznawczym znudzona jednostka doświadcza wolnego upływu czasu

i niezdolności skupienia uwagi. W nudzie upośledzona jest żywotność; znudzona jednostka oscyluje pomiędzy stanem rozdrażnienia, znacznej energii i rozpaczliwymi próbami znalezienia zadowalającej ją aktywności a stanem marazmu, znikomej energii i zrezygnowania. W dodatku doświadczenie nudy zawsze zawiera w sobie kombinację negatywnych emocji takich jak podenerwowanie (na przykład frustrację, drażliwość, złość) lub przygnębienie (na przykład smutek, poczucie wewnętrznej pustki). Mimo że te zasadnicze cechy nudy występują zawsze, nuda może przejawiać się na różnych wymiarach. Może być doświadczana przez czas różnej długości (wymiar czasowy), może być «normalnym» przeżyciem lub przybierać bardziej patologiczne formy (wymiar patologii), może też, lub nie, mieć specyficzne odniesienie lub przedmiot (wymiar roli obiektów)».

Zdaniem autorów różne typy nudy mogą mieć odmienne położenie na tych trzech, niezależnych od siebie, wymiarach, jednak symptomatyka będzie zawsze taka sama (czyli będzie zawierała sześć definicyjnych składników). W szczególności nuda trwająca krótko, raczej związana z czynnikami zewnętrznymi niż wewnętrznymi i będąca „normalnym” przeżyciem, oznacza przelotny stan, zapewne reakcję na monotonne środowisko, podczas kiedy nuda długotrwała, patologiczna i mająca charakter endogeny wskazywałaby na względnie stałą cechę czy problem egzystencjalny.

Z przedstawionych wyżej prac koncepcyjnych, wiernie odzwierciedlając ich konkluzje, wyrasta metoda do pomiaru nudy: Wielowymiarowa Skala Stanu Nudy (patrz Fahlman, 2008), której omówienie zawiera się w następnym dziale.

## Wybrane metody pomiarowe

Spośród zaledwie kilku dostępnych miar nudy przybliżę pokrótce dwie już klasyczne: podskalę wrażliwości na nudę z piątej wersji Skali Poszukiwania Doznań Zuckermana i Skalę Podatności na Nudę Farmera i Sundberga (o których, w odniesieniu do kontrowersji teoretycznej dotyczącej przedmiotu pomiaru, była w pewnym stopniu już wcześniej mowa) oraz jedną nowszą: Wielowymiarową Skalę Stanu Nudy Fahlman, Mercer-Lynn, Flory i Eastwooda. Jedynie dwie ostatnie z wymienionych metod aspirują do kompleksowego ujęcia zjawiska; metoda Zuckermana mierzy specyficznie<sup>3</sup> rozumianą wrażliwość na nudę jako składową cechę poszukiwania doznań, którą autor uważa za podstawową.

Zuckermanowska podskala wrażliwości na nudę (ZBS) obejmuje dziesięć pozycji kwestionariuszowych z formatem odpowiedzi w postaci wymuszonego wyboru między dwoma kontrastującymi ze sobą stwierdzeniami (Zuckerman, 1979). Jej rzetelność jest problematycznie niska (Vodanovich, 2003, s. 585): w aspekcie zgodności wewnętrznej ( $\alpha$  Cronbacha) zwykle waha się, zależnie od badania, w przedziale od 0,50 do 0,65; w aspekcie rzetelności połówkowej rozpiętość uzyskiwanych współczynników jest znacznie większa: od niespełna 0,40 do około 0,75. Miary rzetelności są przy tym zwykle niższe wśród kobiet niż mężczyzn. W licznych badaniach wykazano dodatnie korelacje wyników w skali wrażliwości na nudę nie tylko z poszukiwaniem doznań jako cechą ogólniejszą i jej innymi składnikami (rozhamowaniem, poszukiwaniem przeżyć, poszukiwaniem grozy i przygód), ale też z innymi cechami osobowości, przede wszystkim z impulsywnością i ekstrawersją. Stwierdzono też związek wrażliwości na nudę z większym prawdopodobieństwem zażywania

rozmaitych substancji psychoaktywnych, większą intensywnością życia seksualnego, niższym subiektywnym oszacowaniem ryzyka, problemami w szkole oraz z niezważaniem na przeżycia innych w połączeniu z wrogimi zamiarami.

Teoretycznym ograniczeniem metody jest **zawężenie wrażliwości na nudę do poszukiwania doznań** i założenie, że nuda pojawia się wyłącznie wtedy, kiedy środowisko jest mało stymulujące, metodą zaś jej przeciwdziałania jest dostarczanie sobie mocnych wrażeń. To prawda, lecz niecała. Ograniczeniem metodologicznym jest **zbyt niska rzetelność**, czyli mała dokładność pomiaru. To, że rzetelność jest jeszcze niższa w przypadku kobiet, może wynikać z obecności treści nacechowanych niekiedy dosyć antyspołecznie (na przykład dotyczących dobrej zabawy kosztem zranienia czyichś uczuć). Konkludując, metoda ta, choć popularna, nadaje się w zasadzie tylko do badań naukowych w kontekście poszukiwania doznań. Warto na koniec zauważyć, że chociaż sam autor wysoko pod każdym względem oceniał stworzoną przez siebie Skalę Poszukiwania Doznań i konstytuującą ją podskale, to dla wrażliwości na nudę uczynił niechlubny wyjątek (Zuckerman, 1979, s. 121).

Skalę Podatności na Nudę autorstwa Farmera i Sundberga (1986) tworzy dwadzieścia osiem twierdzeń wyposażonych w dwukategorialny format odpowiedzi, w wersji zrewidowanej, format odpowiedzi został znacznie poszerzony, do siedmiokategorialnego. Rzetelność szacowana metodą zgodności wewnętrznej ( $\alpha$  Cronbacha) wynosi powyżej 0,7, lecz poniżej 0,8. Dla wersji zrewidowanej analogiczne współczynniki zawierają się z reguły w przedziale od niespełna 0,80 do niespełna 0,85. Współczynniki stabilności bezwzględnej wahają się od 0,79 do 0,91 (Vodanovich, 2003, s. 570–571). Rzetelność skali jest więc zadowalająca. Skala, w zamyśle autorów jednorodna, w analizach czynnikowych ukazała niejasną strukturę wewnętrzną tak w zakresie liczby wyłanianych czynników (od dwóch do pięciu), jak i oczywiście ich treści. Różne rozwiązania czynnikowe struktury tej skali przedstawiali badacze tak dawniej (głównie w latach 90. XX wieku, przegląd: Vodanovich, 2003, s. 571–573), jak całkiem współcześnie, w tym w ostatnich latach (na przykład Craparo i in., 2013, s. 166–168). W większości znanych rozwiązań problemu znaleźć można, czasem pod różnymi nazwami, dwa czynniki: **stymulacji wewnętrznej i stymulacji zewnętrznej**. Czynniki stymulacji wewnętrznej odnosi się do niemożności znalezienia czy stworzenia sobie ciekawego zajęcia. Czynniki stymulacji zewnętrznej natomiast wyraża postrzeganie środowiska jako mało pobudzającego. Reszta obrazu pozostaje nadal mało klarowna. Odpowiadają za to różnice w składzie badanych grup, w tym także różnice kulturowe, nadto niezbyt duże jak na analizę czynnikową liczebności tychże grup (zdarzało się, że poniżej 200, nieczęsto zaś powyżej 300), wreszcie odmienności w sposobach przeprowadzenia analizy czynnikowej, między innymi co do technik rotacji.

Istnieje obfitość danych poświadczających trafność skali Farmera i Sundberga (por. Vodanovich, 2003, s. 573–582). Wykazano dodatnie związki korelacyjne tej skali (w angielskim skrócie: BPS) między innymi z depresyjnością, poczuciem beznadziei, osamotnieniem, lękiem i złością. Średniej siły korelacje z depresyjnością są szczególnie dobrze udokumentowane, potwierdzone przy zastosowaniu różnych miar depresyjności, w tym tak uznanych jak skala depresji z Minnesockiego Wielowymiarowego Inwentarza Osobowości (MMPI) oraz Inwentarz Depresji Becka (BDI). Poza korelacjami z miarami negatywnej emocjonalności dane na temat trafności BPS obejmują także współwystępowanie podatności na nudę ze zmiennymi ze sfery poznawczej,



w tym potrzebą poznania (związek ujemny) czy skupieniem uwagi (również związek ujemny, postulowany na gruncie teoretycznym). Związek nudę z osłabieniem uwagi odnotowano nie tylko w badaniach korelacyjnych, ale też analizując jakość pracy wymagającej koncentracji uwagi. Ponadto ludzie podatni na nudę są statystycznie bardziej ekstrawertyczni i neurotyczni, impulsywni i niecierpliwi; wykazano przy tym związek podatności na nudę ze wzorem zachowania A (predysponującym do choroby wieńcowej serca). U osób podatnych na nudę szybciej zachodzi habituacja, czyli zanika reakcja na powtarzające się bodźce; innymi słowy skutek elementarnego przyzwyczajenia bodziec szybciej przestaje być subiektywnie nowy. Z drugiej strony osoby te są też biernie i niezmotywowane, w szczególności rzadziej zamierzają głosować w wyborach. Rysującą się niespójność korelatów BPS wyjaśniałbym odwoławszy się do koncepcji Eastwooda i Fahlmana ze wskazaniem na szósty składnik definicyjny nudę: specyficzne upośledzenie żywotności, czyli naprzemienną skłonność do przechodzenia od irytacji do rezygnacji. Podatność na nudę łączy się też z tendencją do zwlekania i odkładania spraw na później (tak zwaną prokrastynacją), a ponadto z mniejszym zaangażowaniem w pracę. Nagrody zewnętrzne, takie jak awans czy pieniądze, mają większe znaczenie dla ludzi podatnych na nudę niż nagrody płynące z wewnątrz (których mogą wcale nie doświadczać), jak motywacja samoistna czy duma z wykonywanej pracy. Z podatnością na nudę łączy się niższa satysfakcja nie tylko z pracy, ale i w ogóle z życia, niższy stopień samorealizacji i większa alienacja społeczna. Osoby podatne na nudę częściej popadają w patologiczny hazard. Stwierdzono też dodatnią korelację tendencji narcystycznych i obsesyjno-kompulsyjnych z podatnością na nudę. Nikły związek korelacyjny z podskalą Zuckermanowską był już wyżej dyskutowany jako dowód na odmiennosc nie tylko metod, ale i koncepcji.

Generalnie BPS ma wiele zalet, czego pośrednio dowodzi wielość zreferowanych powyżej ustaleń badawczych, do których doszło z użyciem tej metody. Przede wszystkim, a w przeciwieństwie do podskali Zuckermana (ZBS), skala Farmera i Sundberga ujmuje nudę **całościowo**, w szerokim zakresie przejawów. Zadowolając ze stanowiska psychometrii, choć niewysokie, parametry opisujące rzetelność są moim zdaniem typowe dla miar zmiennych szerokiego zakresu, niejednorodnych wewnątrznie, a taką jest właśnie podatność na nudę w wydaniu autorów metody. Pewnym zastrzeżeniem pozostaje niejasny status teoretyczny, autorzy BPS, jak już wspominałem wcześniej, nie kierowali się bowiem żadną konkretną propozycją teoretyczną. Metodę swą stworzyli na podstawie przeglądu literatury, rozważania sytuacji życiowych, w których ludzie najczęściej się nudzą, oraz analizy treści przeprowadzonych wywiadów z respondentami, w następnej kolejności zaś decydowały kryteria psychometryczne, jak korelacja pozycji z wynikiem ogólnym i temu podobne (Farmer, Sundberg, 1986, s. 6–7). Konsekwencją takiego obrotu sprawy jest **problematiczna struktura czynnikowa**, w związku z tym i brak podskal tworzonych przez bardziej specyficzne składniki cechy ogólnej podatności na nudę. BPS mierzy nudę w ogólności, ogólnie dobrze i, w sensie rzetelności, wystarczająco precyzyjnie, w szczególności niestety nie wiadomo, w jaki dokładnie odbywa się to sposób.

Ostatnia z metod, które omawiam – Wielowymiarowa Skala Stanu Nudy (skrót nazwy oryginału: MSBS) autorstwa Fahlmana, Mercer-Lynn, Flory i Eastwooda – zdaje się wolna od ograniczeń metod scharakteryzowanych powyżej i dlatego warta byłaby upowszechnienia<sup>4</sup>. Kwestionariusz MSBS tworzy 29 pozycji zaopatrzonych

w siedmiokategorialny format odpowiedzi. Poza wynikiem ogólnym skali znajdują się wyniki szczegółowe dla pięciu następujących podskal (k w nawiasach oznacza liczbę pozycji danej podskali): niezaangażowania (k=10), podenerwowania (k=5), nieuważności (k=4), przygnębienia (k=5), odbioru upływu czasu (k=5). Niestety brak dostępnych dokładnych danych o skorelowaniu skal w obrębie narzędzia. Na podstawie znanych korelacji pomiędzy czynnikami odpowiadającymi poszczególnym podskalom, podanych niestety dla wersji krótszej o trzy pozycje i zarzuconej (Fahlman, 2008, s. 71–73), można wnosić, że są one znaczne, często powyżej 0,5. W badaniach własnych z użyciem opracowywanej przez siebie polskiej wersji MSBS otrzymałem współczynniki korelacji zawarte w poniższej tabeli.

Tabela 2. Współczynniki korelacji podskal polskiej wersji MSBS (czyli WSSN) ze sobą i z wynikiem łącznym

Współczynniki korelacji	Ogółem	Odbiór upływu czasu	Osamotnienie	Nieuważność	Rozdrażnienie
niezaangażowanie	***0,92	**0,33	***0,69	***0,65	***0,68
podenerwowanie	***0,80	0,20	***0,62	***0,57	
nieuważność	***0,72	*0,27	***0,37		
przygnębienie	***0,76	0,13			
odbiór upływu czasu	***0,54				

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Podane wartości korelacji należy traktować jako wstępne z powodu ograniczonej liczebności próby, na której zostały uzyskane ( $n=90$ ). Niemniej widać dosyć silne związki między podskalami i znacznie jeszcze silniejsze pomiędzy podskalami a wynikiem całej skali. Wyjątkiem jest podskala dotycząca percepcji czasu: okazuje się słabiej powiązana tak z wynikiem ogólnym, jak i jego innymi składowymi. Oznacza to specyficzność tej podskali. Specyficzność ta nie może być wynikiem tłumaczenia, gdyż bardzo podobny układ korelacji otrzymałem badając studentów anglistyki wersją angielską.

Rzetelność natomiast jest bezapelacyjnie bardzo wysoka dla wyniku ogólnego i co najmniej wysoka dla wyników cząstkowych. Współczynnik zgodności wewnętrznej ( $\alpha$  Cronbacha) dla całej skali wynosi bowiem 0,94, dla niezaangażowania 0,87, podenerwowania 0,85, nieuważności 0,80, przygnębienia 0,86, a dla odbioru upływu czasu 0,88 (choć w jednym z wcześniejszych badań tych samych autorów 0,92 – patrz: Fahlman, 2008, s. 76). Warto dodać, że podane współczynniki obliczono na bardzo dużej próbie, niespełna sześćsetosobowej. Analogiczne obliczenia wykonane przez Fahlman na innych próbach dały niezwykle podobne oszacowania rzetelności. Wstępne wyniki z krajowych badań własnych, choć jak już wspomniano obejmujących wielokrotnie mniejszą próbę, są niemal całkowicie zbieżne z danymi oryginału. Trochę bardziej rzetelne od oryginalnych okazały się polskie wersje podskal: przygnębienia i odbioru upływu czasu, natomiast podskala nieuważności pokazała się mniej rzetelna od oryginalnej o pięć części setnych (0,75 wobec 0,80) i była to zarazem największa z odnotowanych różnic.

Strukturę czynnikową MSBS zbadano niezwykle starannie. W pierwszej kolejności przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową<sup>5</sup> na próbie ponadtrzystu-

osobowej, uzyskując rozwiązanie pięcioczynnikowe, w zasadzie identyczne z pięcioma składnikami nudy wyróżnionymi uprzednio na planie koncepcyjnym w związku z tym czynniki dokładnie tak samo ponazywano. Rozwiązaniu temu można było przypisać ponad 54% całkowitej wariancji otrzymanych wyników. Czynniki były znacząco skorelowane (korelacje zawierały się pomiędzy 0,26 a 0,58), co dało rację zbudowaniu wskaźnika opartego na wyniku łącznym. Dodatkową weryfikacją wymienionego rozwiązania czynnikowego było wykonanie w następnym kroku confirmacyjnej analizy czynnikowej na dużej próbie, niespełna siedmusetosobowej. Sprawdzono stopień dopasowania do danych modelu pięcioczynnikowego w porównaniu z czteroczynnikowym (branym pod uwagę, lecz finalnie zarzuconym w eksploracyjnej analizie czynnikowej) oraz jednoczynnikowym (postulującym monolityczną naturę nudy). Szereg miar statystycznych wykazał większą dobroć dopasowania modelu pięcioczynnikowego na tle pozostałych modeli. Korelacje między czynnikami były tym razem znacznie silniejsze (od 0,54 do 0,86). Z tych pięciu czynników wyłoniono następnie czynnik wyższego (drugiego) rzędu tożsamy ogólnemu stanowi nudy; okazał się on szczególnie silnie nasycony czynnikiem niezaangażowania. Ten nowy, hierarchiczny, model: z pięcioma czynnikami niższego rzędu i jednym czynnikiem nadrzędnym również bardzo dobrze pasował do danych: lepiej niż model czteroczynnikowy oraz jednoczynnikowy, natomiast ani lepiej, ani gorzej niż model pięcioczynnikowy. Ponieważ jednak model hierarchiczny był bardziej zgodny z kierunkiem myślenia teoretycznego o nudzie jako zjawisku kompleksowym acz mającym wspólny rdzeń, toteż uznano go za najwłaściwszy. Dodam, że we wszystkich tych analizach wykorzystywano wcześniejszą, dwudziestoseściopozycyjną wersję MSBS, którą w toku prac konstrukcyjnych, ale już po wspomnianych analizach czynnikowych, wydłużono o trzy pozycje. Dlatego też confirmacyjną analizę czynnikową przeprowadzono raz jeszcze, na niespełna sześćsetosobowej próbie (każdorazowo byli to studenci). Analiza ta przyniosła ostateczne potwierdzenie zasadności zbudowania **modelu z pięcioma czynnikami pierwszego rzędu i jednym czynnikiem drugiego rzędu**, najmocniej nasyconym przez niezaangażowanie, a najslabiej (co w pierwszej confirmacyjnej analizie czynnikowej nie uwidocznilo się wyraźnie) przez odbiór upływu czasu.

O trafności MSBS świadczą wyniki licznych badań korelacyjnych i jednego eksperymentalnego (por. Fahlman, 2008, s. 84–90). Odnotowano dodatni związek korelacyjny średniej siły ze Skalą Podatności na Nudę Farmera i Sundberga (BPS), co przemawia w pewnym stopniu za trafnością zbieżną MSBS. Współczynniki korelacji zawierały się w przedziale od mniej więcej 0,4 do mniej więcej 0,6, zależnie od próby i podskali, najwyższe (i praktycznie równe) były dla wyniku ogólnego oraz niezaangażowania. Jest to kolejne świadectwo na rzecz szczególnego charakteru tej podskali: dosyć dobrze reprezentuje ona na planie zależności statystycznych całokształt symptomatyki nudy, notabene jest to podskala najdłuższa, co też ma tu znaczenie. Natomiast z podskalą wrażliwości na nudę Zuckermana MSBS w jednym z dwóch przeprowadzonych badań nie korelowała wcale, a w drugim zaledwie śladowo: korelacje były nie wyższe niż 0,2. Wyniki MSBS korelowały także dodatnio z wieloma miarami dotyczącymi **emocjonalności negatywnej**, w tym depresji (aż trzema), neurotyczności, lęku i złości, jak również z miarami **nieuważności i impulsywności**, natomiast ujemnie z **poczuciem celowości własnego życia** oraz **satysfakcją z życia**. Wartości bezwzględne tych wszystkich współczynników korelacji najczęściej

mieściły się pomiędzy 0,4 a 0,5, w przypadku miar depresji były zauważalnie wyższe wahając się zwykle między 0,6 a 0,7. Poczucie upływu czasu wyraźnie słabiej niż pozostałe łączyło się ze wszystkimi zmiennymi rozpatrywanymi w badaniach walidacyjnych. Warto dodać, że w zakresie wyników MSBS brak zróżnicowania międzypłciowego. Stwierdzono ponadto brak korelacji między nudą mierzoną MSBS a celowym wywieraniem lepszego wrażenia w autoprezentacji, zatem można uznać, że MSBS **nie jest obciążona aprobatą społeczną**.

Przeprowadzono też eksperyment, w którym losowo przydzielono uczestników badania (w sumie 75 osób) do jednej z trzech grup: niedoznającej nudy, doznającej nudy wskutek przestymulowania, doznającej nudy wskutek niedostymulowania. Brak było grupy kontrolnej w ścisłym znaczeniu tego terminu. Celem było sprawdzenie, jaki efekt na wyniki trzech kwestionariuszy dotyczących odczuwania nudy: MSBS, BPS i ZBS wywrze sytuacyjna manipulacja stanem nudy. Wszyscy badani oglądali dwudziestopięciominutowy film, tyle że badani zaliczeni do grupy doznającej nudy wskutek przestymulowania oglądali film na temat zaawansowanej grafiki komputerowej i technik modelowania, a badani zaliczeni do grupy doznającej nudy wskutek niedostymulowania treścią filmu był film poświęcony nauce języka angielskiego jako języka obcego<sup>6</sup>. Badani przyporządkowani do grupy niedoznającej nudy oglądali fragment filmu sensacyjnego „Speed: niebezpieczna prędkość” (obfitującego w wybuchy bomb, strzelaninę, pułapki i bardzo szybką jazdę drogową). Członkom obu grup eksperymentalnych mających doznawać nudy powiedziano, że w zasadzie mogliby wybrać sobie jeden z dwóch filmów do oglądania, ale z powodu (rzekomych) trudności technicznych nie mają wyboru, czyli wprowadzono atmosferę przymusu. Co więcej, zapowiedziano im, że film trwał będzie dwadzieścia minut, czyli o pięć minut krócej niż naprawdę. Te dodatkowe zabiegi miały na celu zwiększenie szansy na pojawienie się znudzenia i stworzenie poczucia wlokącego się czasu. Dla odmiany badani z grupy nie doznającej nudy usłyszeli, że film potrwa trzydzieści minut (choć trwał dwadzieścia pięć jak wszystkie inne), co miało stworzyć wrażenie, że czas szybko mija. Zadbano też o to, aby ta grupa uczestników badania miała poczucie (właściwie: złudzenie) swobody wyboru: zdecydowali się na jeden z dwóch filmów na podstawie otrzymanych opisów, podczas kiedy w istocie były to dwa różne opisy tego samego filmu („Speed: niebezpieczna prędkość”). Badanie prowadzono w trybie indywidualnym. Skuteczność manipulacji eksperymentalnej sprawdzono analizując wypowiedzi uczestników badania na temat filmów po ich obejrzeniu. Wszyscy w grupie doznającej nudy wskutek niedostymulowania uznali swój film za nudny, tego samego zdania była bardzo zdecydowana większość (88%) grupy doznającej nudy wskutek przestymulowania. Jedynie 12% grupy niedoznającej nudy relacjonowało mimo to nudę lub brak zainteresowania (oznacza to trzy osoby). Rezultaty badania ukazały MSBS w bardzo korzystnym świetle, albowiem tylko ten kwestionariusz okazał się wrażliwy na zastosowaną manipulację eksperymentalną. Obie grupy doznające nudy uzyskały znacznie wyższe wyniki w MSBS niż grupa nie doznająca nudy, przy czym typ wywołanej nudy (z przestymulowania lub niedostymulowania) nie pociągał za sobą dalszego zróżnicowania<sup>7</sup> (aczkolwiek arytmetycznie, lecz nie statystycznie, wyższe wyniki w MSBS były w grupie doznającej nudy z niedostymulowania). Ani skala Farmera i Sundberga, ani Zuckermana, nie pozwoliła na stwierdzenie analogicznych różnic; nie było nawet najsłabszej statystycznej tendencji w tym kierunku. Świadczy o to **dyspozycyjnym** charakterze zmiennych mierzonych BPS i ZBS: opisują one indywidualną

podatność jako **cechę**, ale o **sytuacyjnej** naturze nudy mierzonej MSBS, która to metoda pozwala oszacować **stan** nudy jako właściwość przelotną.

Dobre osadzenie tak w teorii, jak empirii, czyni w moim przekonaniu Wielowymiarową Skalę Stanu Nudy narzędziem w swoim rodzaju (to znaczy: na polu badań nad nudą) bezkonkurencyjnym. Autorom udało się uchwycić i skwantyfikować złożoność zjawiska, czego operacyjnym wyrazem są podskale kwestionariusza. Ścisłe połączenie teorii i badań empirycznych w trakcie prac konstrukcyjnych zaowocowało powstaniem narzędzia o bardzo dobrej rzetelności i czytelnej, zarazem stabilnej, strukturze wewnętrznej. Stan nudy mierzony MSBS wykazuje sensowne ze stanowiska teoretycznego związki korelacyjne z wieloma innymi zmiennymi, między innymi odnoszącymi się do negatywnego nastroju, choć nie tylko. Wreszcie, w pomysłowym eksperymencie wykazano praktyczną przewagę MSBS nad metodami znanymi wcześniej, w szczególności BPS. Potrzeba i możliwość uwzględniania (dobrze mierzonej) nudy istnieje w wielu kontekstach nauk społecznych: pedagogicznym, psychologicznym, socjologicznym oraz w mnóstwie problemów specjalnych. Dlatego podjąłem się próby opracowania polskiej wersji tej metody. Psychometryczne prace adaptacyjne, jak już sygnalizowałem (w przypisie 4), są w toku.

## Przypisy

<sup>1</sup> Analiza profilów ukrytych (latentnych), czyli odmiana analizy klas ukrytych (latentnych): metoda stawiająca sobie ten sam cel, co analiza skupień – to znaczy podzielenie badanej zbiorowości obiektów (tu: ludzi) na kilka grup, przy czym w obrębie każdej grupy obiekty byłyby możliwie najbardziej do siebie podobne (tu: pod względem sposobu przeżywania nudy), a zarazem możliwie najbardziej do siebie niepodobne byłyby obiekty zaliczające się do różnych grup – lecz jej nietożsama i bardziej skomplikowana.

<sup>2</sup> Językiem źródłowej publikacji jest niemiecki.

<sup>3</sup> Czyli skłaniającą do eksternalizacji problemu, do szukania w środowisku bodźców przemagających nudę.

<sup>4</sup> W porozumieniu z kanadyjskimi autorami rozpocząłem prace nad jej polską adaptacją. Prace te są obecnie na etapie wstępnym, przed badaniami zasadniczymi. Jak dotąd udało się w grupach dwujęzycznych (n=90) wykazać bardzo dużą zgodność wyników angielskiej i polskiej wersji MSBS wypełnianych w trakcie jednego posiedzenia (r=0,96), co jest optymistycznym punktem startu badań właściwych.

<sup>5</sup> Ekstrakcja czynników metodą osi głównych, rotacja techniką *quartimax*.

<sup>6</sup> Uczestnicy badania byli anglojęzycznymi studentami kanadyjskiego uniwersytetu.

<sup>7</sup> Aczkolwiek wyższe arytmetycznie, lecz nie statystycznie, były wyniki MSBS pośród uczestników badania doznających nudy z niedostymulowania.

## Literatura

Barmack J. E. (1930a): *Studies on the psychophysiology of boredom: part 1. The effect of 15 mgs. of benzedrine sulfate and 60 mgs. of ephedrine hydrochloride on blood pressure, report of boredom and other factors.* „Journal of Experimental Psychology”, nr 25

Barmack J. E. (1930b): *Studies on the psychophysiology of boredom: part 2. The effect of a lowered room temperature and an added incentive on blood pressure, report of boredom, and other factors.* „Journal of Experimental Psychology”, nr 25

Bench S. W., Lench H. C. (2013): *On the function of boredom.* „Behavioral Sciences”, nr 3

Berlyne D. E. (1954): *A theory of human curiosity.* „British Journal of Psychology”, nr 45

- Berlyne D. E. (1960): *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill, New York, NY
- Bigelow P. (1983): *The ontology of boredom: a philosophical essay*. „Man and World”, nr 16
- Bunge G. (2007): *Acedia – duchowa depresja*. *Nauka duchowa Ewagriusza z Pontu o acedii* (tł. J. Bednarek, A. Ziernicki). „Tyniec” Wyd. Benedyktynów, Kraków
- Craparo G., Faraci P., Fasciano S., Carrubba S., Gori A. (2013): *A factor analytic study of the Boredom Proneness Scale (BPS)*. „Clinical Neuropsychiatry”, nr 10
- Czapliński P., Śliwiński P. (1999): *Nuda w kulturze*. Wyd. Rebis, Poznań
- Durkheim E. (2006): *Samobójstwo: studium z socjologii* (tł. K. Wakar). Oficyna Naukowa, Warszawa
- Davies A. H. (1926): *Discussion on the physical and mental effects of monotony in modern industry*. „The British Medical Journal”, nr 2
- Daschmann E. C., Goetz T., Stupnisky R. H. (2011): *Testing the predictors of boredom at school: development and validation of the precursors to boredom scales*. „British Journal of Educational Psychology”, nr 81
- Fahlman S. A. (2008): *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*. Niepublikowana drukowana rozprawa doktorska, Faculty of Graduate Studies, York University, York (Kanada). [Dostępne na: [http://www.todmanpsychology.org/resources/Development%20and%20validation%20of%20the%20multidimensional%20state%20boredom%20scale%20\(diss.\)%20\(Fahlman,%202009\).pdf](http://www.todmanpsychology.org/resources/Development%20and%20validation%20of%20the%20multidimensional%20state%20boredom%20scale%20(diss.)%20(Fahlman,%202009).pdf) (otwarte 1 maja 2014)]
- Farmer R., Sundberg N. D. (1986): *Boredom proneness – the development and correlates of a new scale*. „Journal of Personality Assessment”, nr 50
- Fenichel O. (1951): *On the psychology of boredom*. W: D. Rapaport (red.): *Organization and pathology of thought: selected sources*. Columbia University Press, New York, NY
- Fiske D. W., Maddi S. R. (1961): *Functions of varied experience*. The Dorsey Press, Inc, Homewood, IL
- Fromm E. (1993): *Ucieczka od wolności* (tł. O. i A. Ziemilscy). Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa
- Gardiner M. E. (2012): *Henri Lefebvre and the 'sociology of boredom'*. „Theory, Culture & Society”, nr 29
- Goetz T., Frenzel A. C., Hall N. C., Nett U. E., Pekrun R., Lipnevich A. A. (2013): *Types of boredom: an experience sampling approach*. „Motivation and Emotion”, nr 38
- Greenson R. R. (1951): *Apathetic and agitated boredom*. „Psychoanalytic Quarterly”, nr 20
- Hebb D. O. (1958): *A textbook of psychology*. W. B. Saunders Company, Philadelphia, PA
- Iso-Ahola S. E., Crowley E. D. (1991): *Adolescent substance abuse and leisure boredom*. „Journal of Leisure Research”, nr 23
- Kozłowski T. (2003): *Popnatura i masowa nuda*. „Odra”, nr 3
- Larson R. W., Richards M. H. (1991): *Boredom in the middle school years: blaming schools versus blaming students*. „American Journal of Education”, nr 99
- London H., Schubert D. S. P., Washburn D. (1972): *Increase of autonomic arousal by boredom*. „Journal of Abnormal Psychology”, nr 80
- McDowall R. J. S., Wells H. M. (1927): *The physiology of monotony*. „The British Medical Journal”, nr 1
- Mercer-Lynn K. B., Hunter J. A., Eastwood J. D. (2013): *Is trait boredom redundant?* „Journal of Social and Clinical Psychology”, nr 32
- Orłowska M. (2007): *Przymus bezczynności. Studium pedagogiczno-społeczne czasu wolnego bezrobotnych*. Wyd. Naukowe PWN i Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Russell J. A. (1980): *A circumplex model of affect*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 39
- Smith R. P. (1981): *Boredom: a review*. „Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society”, nr 23
- Stoner J. A. F., Wankel C. (1996): *Kierowanie* (tł. A. Ehrlich). Polskie Wyd. Ekonomiczne, Warszawa
- Toohy P. (2004): *Melancholy, love, and time. Boundaries of the self in ancient literature*. The University of Michigan Press, Ann Arbor
- Vodanovich S. J. (2003): *Psychometric measures of boredom: a review of literature*. „The Journal of Psychology”, nr 137
- „Wojna” z narkotykami (2011) *Raport Światowej Komisji do spraw Polityki Narkotykowej*. Dostępne na: <http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/global-commission-report-polish-20120613.pdf> (otwarte 22 stycznia 2015)
- Zuckerman M., Eysenck S. B. G., Eysenck H. J. (1978): *Sensation seeking in England and America: cross-cultural, age, and sex comparisons*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, nr 46

Zuckerman M. (1979): *Sensation seeking: beyond the optimal level of arousal*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ

Zuckerman M. (2003): *Dobre i złe humory: biochemiczne podłoże osobowości i jej zaburzeń* (tł. M. Marszał-Wiśniewska, T. Klonowicz, M. Fajkowska-Stanik). W: M. Marszał-Wiśniewska, T. Klonowicz, M. Fajkowska-Stanik (red.): *Psychologia różnic indywidualnych. Wybrane zagadnienia*. GWP, Gdańsk.

## **Psychologiczne koncepcje nudy**

Artykuł zachęca do docenienia problematyki nudy. Omawiane są w nim tak dawne, jak i współczesne koncepcje wyjaśniające zjawisko nudy, wywodzące się z psychologii przemysłowej, psychoanalizy, neobehawioryzmu i, przede wszystkim, różnic indywidualnych. Spośród koncepcji nowszych przybliżono dwie: Goetza i Frenzel oraz Eastwooda i Fahlman. Dokonano także krytycznego przeglądu najbardziej znanych metod szacowania nudy: podskali wrażliwości na nudę z piątej wersji Skali Poszukiwania Doznań Zuckermana (ZBS), Skali Podatności na Nudę Farmera i Sundberga (BPS) oraz Wielowymiarowej Skali Stanu Nudy Fahlman, Mercer-Lynn, Flory i Eastwooda (MSBS). W uznaniu największych walorów (teoretycznych, metodologicznych, psychometrycznych, praktycznych) tej ostatniej omówiono ją szerzej. Przybliżenie MSBS krajowym specjalistom ma i ten sens, że trwają prace autora niniejszego artykułu nad jej polską adaptacją.

Słowa kluczowe: nuda, teorie nudy, pomiar nudy, Skala Podatności na Nudę, Wielowymiarowa Skala Stanu Nudy

## **Psychological theories of boredom**

The paper encourages the readers to consider the issues of boredom. It addresses the current as well as the past frameworks explaining the phenomenon. The discussed theoretical notions stem from the industrial psychology, psychoanalysis, neobehaviourism, but mainly from the psychology of individual differences. Among the newer frameworks of boredom two were discussed in detail: the one by Goetz and Frenzel, and the one by Eastwood and Fahlman. A critical review of the known methods of measuring boredom was also presented. In particular, this refers to the boredom susceptibility subscale of the fifth form of Zuckerman's Sensation Seeking Scale (ZBS), the Boredom Proneness Scale by Farmer and Sundberg (BPS), and the Multidimensional State Boredom Scale by Fahlman, Mercer-Lynn, Flora and Eastwood (MSBS). The comment on MSBS was particularly extensive in order to acknowledge its outstanding theoretical, methodological, practical, and also psychometric qualities. For these and other reasons, MSBS deserves a Polish adaption (which is currently in progress) and the attention from the profession.

Keywords: boredom, theories of boredom, measurement of boredom, Boredom Proneness Scale, Multidimensional State Boredom Scale





Błażej Smykowski  
*Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu*

## TEORIA KRYZYSÓW A EDUKACJA

W proces dojrzewania organizmu człowieka włącza się kultura (Gottlieb, 2007). Nadaje ona, przede wszystkim, kierunek rozwojowi jego funkcji, ale i wpływa na jego struktury – ich parametry, czy sposób ich zorganizowania<sup>1</sup> (Bjorklund, Bering, 2009). Do najbardziej intensywnych interakcji między procesami naturalnymi i kulturowymi dochodzi w okresach dzieciństwa i dorastania. Wtedy największą dynamikę mają procesy dojrzewania, ale i najsilniej otoczenie społeczne naciska na angażowanie się dziecka w realizację kulturowych wzorców zachowania: dwunożnego chodzenia, mówienia, jedzenia „przy stole”, pisania, czytania czy liczenia. Proces adaptacji dojrzewającego organizmu do wymagań kulturowych nie przebiega bez oporów. W jednych okresach obie linie rozwoju splatają się ze sobą, w innych przeciwstawiają się sobie. Ostatecznie jednak struktury organizmu człowieka, pod wpływem kulturowej stymulacji, osiągają formy gotowe do opanowania kulturowych środków pomocniczych, takich jak język, reguły, pismo, rysunek czy liczby<sup>2</sup>. Dzieje się tak, ponieważ społeczne otoczenie stawia dziecku od urodzenia zadania. Proces radzenia sobie z nimi tworzy historię dojrzewania organizmu człowieka i jego funkcjonalnego rozwoju<sup>3</sup> (Ingold, 2009).

Na taki mechanizm zmian ontogenetycznych, wiele lat temu, zwrócili uwagę Lew S. Wygotski (1971; 2005) i Erik H. Erikson (1997; 2004). Mechanizm rozwoju kulturowych form adaptacji związali z kryzysami. Każdy z nich inaczej lokuje kryzysy w modelu rozwoju oraz przypisuje im inne funkcje. Przyjmuję (Smykowski, 2012), że każdy z nich opisuje inny typ kryzysów, ale i że każdy typ realizuje funkcje niezbędne dla prawidłowego rozwoju kulturowego dzieci i młodzieży. Obie koncepcje więc wzajemnie się uzupełniają. W tym artykule koncentruję się na konsekwencjach przyjęcia przez pedagogikę teorii kryzysów w rozwoju dzieci i młodzieży. Zwracam szczególną uwagę na rolę procesów wychowania i nauczania w przebiegu kryzysów. Procesy te odgrywają bowiem fundamentalną rolę we wplataniu kulturowej linii rozwoju w naturalną. Rozwijam myśl Wygotskiego (2002a, s. 71) o potrzebie stworzenia pedagogiki kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży.

### **Kryzysy strukturalne w koncepcji L. S. Wygotskiego**

Wygotski (2002a) wyróżnił w rozwoju dzieci i młodzieży<sup>4</sup> dwa typy okresów: kryzysu i stabilne. Pierwsze związane są ze zmianami rewolucyjnymi, drugie z ewolucyjnymi. W trakcie trwania okresu stabilnego organizacja struktury psychofizycznej

jest niezmienna. Ona określa stosunki między poszczególnymi jej częściami. Rozwój struktury ograniczony jest zasadą jej organizacji w całości. Uzyskanie nowych możliwości wymaga zmiany tej zasady. Do tej zmiany dochodzi w okresach kryzysu. Wygotski traktuje je jako przejściowe. Pośredniczą one w przejściu z jednego okresu stabilnego do drugiego. Dochodzi wtedy do powstania nowej organizacji struktury psychofizycznej. Zmianie ulegają relacje, w jakich ze sobą pozostają poszczególne procesy (Wygotski, 1983). Wyraża się to w zmianie ustosunkowania dziecka do siebie i otoczenia, w przejściu od jednego sposobu jego przeżywania do drugiego (Wygotski, 2002d). Zmiana ta wynika przede wszystkim ze zmiany w zakresie potrzeb i motywów dziecka. Powoduje to, że rozpadowi ulega dotychczasowa struktura zainteresowań, a w konsekwencji forma do tej pory realizowanej praktycznej i intelektualnej działalności. Źródłem tych wieloaspektowych i wielopoziomowych zmian są intensywnie zachodzące w tym okresie procesy dojrzewania. Zmieniająca swoje właściwości jakaś, specyficzna dla danego kryzysu, część organizmu, np. dłoń, ręka, noga, mózg itd., czasowo traci swoją dotychczasową funkcjonalność. Dokonująca się zmiana nie pozwala jej, w takiej formie jak wcześniej, realizować swojego kulturowego przeznaczenia.

Ścisłe splatane<sup>5</sup> ze sobą, w okresach stabilnych, procesy naturalne i kulturowe w okresie kryzysu ulegają rozluźnieniu. Procesy naturalne, na czas trwania kryzysu, stają się dominujące. To powoduje, że dziecko wypada z systemu kulturowego. Naciski biologiczne są tak absorbujące, że kulturowe schodzą na dalszy plan. W okresach poszczególnych kryzysów fazy dojrzewania biologicznego zbiegają się z fazami w rozwoju zainteresowań (por.: Wygotski, 2002e, s. 199). Rytm dojrzewania organizmu określa rytm rozwoju zainteresowań. W efekcie zachodzących w okresie kryzysu zmian psychofizycznych dojrzewający traci dotychczasowe więzi z otoczeniem. Opóźnienie lub przyspieszenie dojrzewania np. płciowego opóźnia więc lub przyspiesza kryzys zainteresowań (tamże, s. 200). Zmiany o charakterze biologicznym są nieuchronne. To one są inicjatorami zmian w strukturze psychofizycznej. Ta sytuacja nie ma związku z jakością środowiska społeczno-kulturowego. Jest wynikiem realizacji spontanicznego planu przekształceń w ramach struktury. Opisywane przez Wygotskiego kryzysy należy traktować jako nieuchronne, a rola środowiska w ich przebiegu sprowadza się do drugoplanowej.

Kiedy w przebiegu kryzysu intensywność zmian biologicznych słabnie, odzyskiwana jest stopniowo równowaga między procesami naturalnymi i kulturowymi. Dziecko znów zaczyna przejawiać zainteresowanie tym, co je otacza. Równowaga ta, ze względu na zmiany, do jakich doszło w okresie kryzysu, ma już inną charakterystykę niż w poprzedzającym kryzys okresie stabilnym. Dziecko często zainteresowane jest tym samym, co wcześniej, ale w inny sposób. Relacja między procesami naturalnymi i kulturowymi, wytworzona pod koniec okresu kryzysu, utrzymuje się przez cały następujący po nim okres stabilny. Zjawiska każdego okresu kryzysu stanowią genetyczną podstawę następującego po nim okresu stabilnego, są mostem łączącym jeden okres stabilny z drugim (Wygotski, 1984, s. 339). Ze względu na kluczowe zmiany dotyczące struktury psychofizycznej kryzysy opisywane przez Wygotskiego najlepiej nazywać jest strukturalnymi (Smykowski, 2012). W tym czasie obserwowane jest oczywiście również załamanie funkcjonalności. Jest to jednak jedynie skutek rewolucyjnych zmian dokonujących się na głębszym poziomie.

## Kryzysy funkcjonalne w koncepcji E. H. Eriksona

Z kolei kryzysy opisywane przez Eriksona najlepiej nazywać funkcjonalnymi (tamże). W okresach, w których do nich dochodzi, zmiany w procesach wewnętrznych mają raczej ewolucyjny niż rewolucyjny charakter. Akcja w tym czasie rozgrywa się przede wszystkim w planie zewnętrznym, między uformowaną, w podstawowym zarysie, strukturą psychofizyczną a środowiskiem. Zmiany wewnętrzne są skutkiem radzenia sobie z wymaganiami środowiska. Do kryzysów opisywanych przez Eriksona dochodzi, kiedy w różnych sferach życia człowieka<sup>6</sup> zwiększa się liczba konfliktów (Erikson, 1968, s. 96; 2004, s. 51). Konflikty są traktowane jako naturalna konsekwencja życia i rozwoju w każdym typie środowiska. Mogą jednak przybierać skrajne postaci, kiedy przeciwstawiają się sobie trudne do pogodzenia ze sobą tendencje. W okresach dzieciństwa i dorastania szczególnie trudne są ze sobą do pogodzenia naturalne procesy dojrzewania organizmu i oczekiwania społeczne. Dziecko, aby móc bezkonfliktowo działać, musi opanować taką formę adaptacji – działalności, która służy zaspokojeniu naturalnych pragnień, ale bez popadania w konflikty z innymi. Wygotski (2002c) pisze, na przykład, o zabawie „na niby”, jako o formie działalności, która jest równocześnie działaniem po linii najmniejszego i największego oporu. Pozwala realizować pragnienia zgodnie z regułami świata fizycznego i społecznego. Tego typu formy działalności określane są w rozwoju kulturowym jako najważniejsze rozwojowo (Wygotski, 2002c; Elkonin, 1971; Leontiew, 1985; Smykowski, 2012).

Ze względu na etapowy charakter rozwoju i występujące między okresami stabilnymi okresy kryzysów strukturalnych<sup>7</sup>, konflikty odnawiają się cyklicznie. Na wszystkich etapach rozwoju dzieci i młodzieży dochodzi do ujawniania się nowych popędów, pojawiania się nowych praktycznych i intelektualnych możliwości, jak i formułowania nowych społecznych oczekiwań. Z punktu widzenia koncepcji Eriksona najważniejszą zmianą zachodzącą w okresie kryzysu strukturalnego jest to, że pobudzenie związane z przesunięciem energii instynktownej pojawia się w nowej części organizmu i poprzez to staje się ona wrażliwa. Zmiana wrażliwości radykalnie i nagle zmienia warunki życia osoby<sup>8</sup>, wymuszając powstanie nowych form adaptacji (Erikson 2004, s. 51). Ta radykalna zmiana jest źródłem konfliktów, a te w niesprzyjających okolicznościach kryzysu funkcjonalnego. Adaptacje powstają stopniowo i nie od razu skutecznie służą radzeniu sobie z konfliktami<sup>9</sup>. Zakres ich skuteczności, szczególnie na początku, jest niewielki, a oczekiwania społeczne często duże. W konsekwencji obszar, w którym dziecko radzi sobie z konfliktami, jest zdecydowanie mniejszy niż ten, w którym sobie nie radzi (Erikson, 2004, s. 47). Tym samym ograniczona jest przestrzeń, w której mogłoby ono realizować swoją autonomię, inicjatywę, być produktywnie. Jeżeli niedojrzałe dziecko musi angażować się w te obszary życia, w których do radzenia sobie nie jest jeszcze przygotowany jego organizm, to znacząco wzrasta prawdopodobieństwo wystąpienia kryzysu funkcjonalnego. Dochodzi do niego na skutek przeciążenia aktualnej struktury psychofizycznej. Ujawnia to jej funkcjonalną niewydolność.

Kryzysy funkcjonalne, mimo że często przybierają katastrofalną postać, mają charakter normatywny. Szczególnie wyraźną postać, niektóre z nich, przyjmują w krajach zachodnich, np. w Ameryce (por. Wygotski, 1983, s. 137). Ich pozytywnym skutkiem są często nowe formy funkcjonowania. Poradzenie sobie przez jednostkę z tym rodzajem czy zakresem konfliktów, z którym nie radziły sobie poprzednie pokolenia,

otwiera nowe możliwości bezkonfliktowego działania następnym pokoleniom. Ten sposób funkcjonowania bowiem ma szansę zostać udostępniony innym, gdy ci zidentyfikują się ze stylem funkcjonowania jego twórcy<sup>10</sup>.

Przezwyciężenie kryzysu funkcjonalnego oznacza zmniejszanie się obszaru nieradzenia sobie z konfliktami. Staje się to możliwe, kiedy dojdzie do wytworzenia nowych adaptacji i ich transferu na nowe sytuacje. W koncepcji Eriksona oznacza to nowy styl pracy *ego*, pozwalający radzić sobie z konfliktami w lepszy sposób niż miało to miejsce wcześniej i we wszystkich znaczących, dla danego okresu w rozwoju, obszarach. Dopiero jednak pod koniec każdego okresu w rozwoju okazuje się, czy osiągną wtedy styl pracy *ego* ma charakter adaptacyjny, czy nie (Erikson, 2004, s. 49). Jeśli tak, to prowadzi to do zwiększenia pola wolnego od konfliktów. W nim możliwy jest rozwój autonomii, inicjatywy, bycie produktywnym itd.

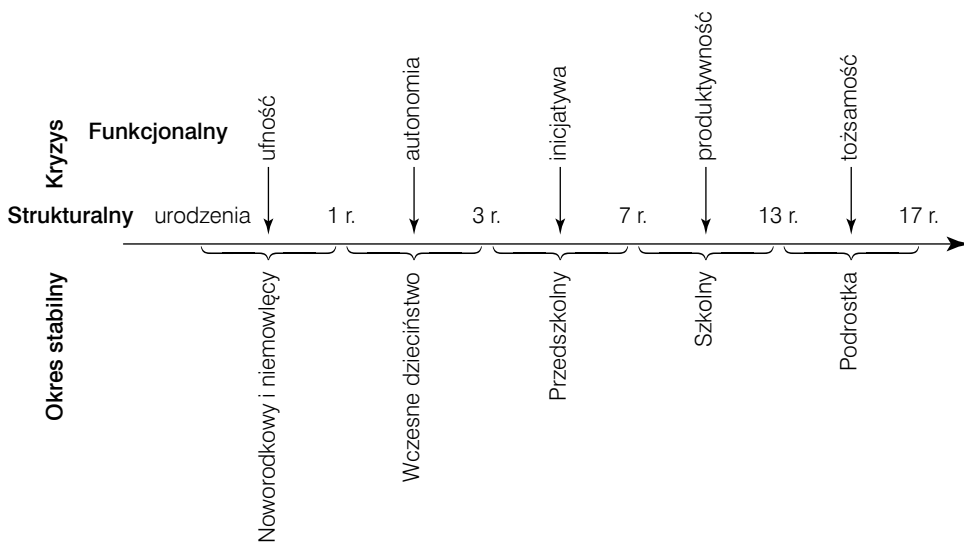
### **Teoria kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży**

Wygotski pisał, że nie została stworzona pedagogika okresów kryzysu w rozwoju. Nie została, bo nie powstała jeszcze wystarczająco spójna psychologia tych okresów. Zarówno psychologia dziecka autorstwa Wygotskiego, jak i jego koncepcja kryzysów uznawane są za niedokończone (Blunden, 2008, s. 1). Od czasów Wygotskiego na Zachodzie niewiele się w tym względzie zmieniło. Na wschodzie tradycja Wygotskiego jest żywa. Koncepcja kryzysów rozwijana była, już po jego śmierci, przez Daniilę B. Elkonina (1971), a praktyczną formę przybrała w okresie wprowadzania w Rosji reformy szkolnictwa<sup>11</sup> dzięki pracom, między innymi, Katieriny N. Paliwanowej (1994; 2000). To zainteresowanie w Rosji psychologią okresów kryzysu trwa do dziś. Z kolei na Zachodzie rozwijana jest nieprzerwanie koncepcja kryzysów Eriksona. Badania realizowane w ramach jego tradycji rozwijają symptomatologię nie tylko centralnego kryzysu tożsamości, ale i pozostałych – okresu dzieciństwa i dorosłości. Zarówno jednak na Zachodzie, jak i na Wschodzie nie ma prób zestawienia obu tradycji. Jeśli oba nazwiska pojawiają się obok siebie, to zestawienie to prowadzi bądź to do wykazywania różnic, bądź podobieństw. Wyjściem z tej sytuacji, moim zdaniem, może być spojrzenie na obie koncepcje z ogólniejszej perspektywy. Abstrahowanie od nieistotnych z tej perspektywy różnic prowadzi do ich redukcji. To integrację czyni łatwiejszą<sup>12</sup>. Nie oznacza to całkowitego zniesienia różnic, a ograniczenie ich do fundamentalnych. Ich syntetyzowanie jest, zgodnie z poglądem Eriksona, prawdziwym wyzwaniem. Prowadzić może do stworzenia konstruktów, w którym sprzeczności i ich ścieranie się ze sobą tłumaczą mechanizm życia i rozwoju człowieka.

### **Sekwencja kryzysów strukturalnych i funkcjonalnych w kulturowym rozwoju**

W rozwoju można wyróżnić dwie, pozostające ze sobą w ścisłych zależnościach, płaszczyzny zmian: w strukturach i w funkcjach. Zmiany w strukturach zachodzą spontanicznie, w funkcjach zależne są od środowiska. W analizach rozwojowych trzeba ujmować je łącznie. Relacja między poziomem dojrzałości struktury i rozwoju jej funkcji a otoczeniem ujawnia potencjał adaptacyjny jednostki.

Według Wygotskiego zmiany w strukturze psychofizycznej powodują konieczność regulowania stosunków z otoczeniem po nowemu. Nowa postać struktury psychofizycznej, wytworzona w ostatniej fazie kryzysu strukturalnego, testowana jest i rozwijana funkcjonalnie w trakcie następującego po nim okresu stabilnego (rys. 1.)



Rys. 1. Cykl kryzysów strukturalnych i funkcjonalnych w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży

Zgodnie z przedstawionym schematem w okresie noworodkowym i niemowlęcym struktura psychofizyczna, ukształtowana w trakcie transformacji związanej z kryzysem urodzenia, musi rozwinąć się tak, aby w sytuacjach nowych (środowisko postnatalne) dobrze służyła wytwarzaniu się ustosunkowania; ufności w sytuacjach godnych ufania, nieufności w niegodnych. Ta sprawność stanowi bazę rozwoju kolejnych sprawności służących kontroli własnej aktywności, po kryzysie 1 roku życia rozpoznawania tych sytuacji, które mogą służyć rozwojowi własnej autonomii, po kryzysie 3 roku życia własnej inicjatywy, po kryzysie 7 roku produktywności, a po kryzysie 13 roku życia tożsamości. Kryzys 17 roku życia odpowiedzialny jest według Wygotskiego (2002a) za ukształtowanie struktury psychofizycznej w sposób charakterystyczny dla okresu dorosłości. Tym samym kończy realizację zasady naprzemienności okresów kryzysu i stabilnych, której podporządkowany jest rozwój w okresach dzieciństwa i dorastania (por. Smykowski, 2012).

### **Pedagogika kryzysów strukturalnych**

Wszystkie opisywane przez Wygotskiego kryzysy cechuje to, że rozpoczynają się nagle<sup>13</sup> (Wygotski, 2002a, s. 69) i mają gwałtowny, nieraz katastrofalny przebieg (tamże, s. 68), są źródłem trudności wychowawczych i mają negatywny charakter. Ze względu na nieprzewidywalność momentu nadejścia stanowią, dla działań pedagogicznych, poważny problem. Kryzys przybrać może szczególnie wyraźną postać,

kiedy dojdzie do niego w trakcie realizacji obowiązków szkolnych (por. Smykowski, 2012). W przebiegu kryzysu strukturalnego zachodzą procesy zanikania, rozpadu (Wygotski, 2002e, s. 197, 199). Dziecko nagle staje się trudne w prowadzeniu. Jakby zanikają osiągnięcia, poprzedzającego dany kryzys okresu stabilnego. Dziecko traci zainteresowanie (tamże, s. 202), gorzej się uczy, jest niechętne. Kiedy jest naciskane, reaguje negatywnie w sposób bierny, poprzez wycofanie, lub aktywny, poprzez agresję. Wszystkie te zjawiska, mimo że z perspektywy dorosłych wyglądające dramatycznie, służą wewnętrznym rozwojowym zmianom (Wygotski, 2002a, s. 72). W ich trakcie dochodzi do wytworzenia się nowej struktury psychofizycznej. Intensywność procesów dojrzewania powoduje, że dotychczasowa struktura psychofizyczna ulega rozpadowi. Nie stanowi w tym stanie dobrej podstawy adaptacyjnej. Dziecko próbuje, jak może, adaptować się. Możliwe są jednak, w pierwszej i drugiej fazie kryzysu strukturalnego, jedynie prymitywne, naturalne formy adaptacji. W naturze każdy organizm w okresie transformacji ukrywa się. To zachowanie, w sytuacji pochłonięcia zmianami wewnętrznymi i brakiem możliwości kontroli tego, co się dzieje na zewnątrz, jest najprostszą i zarazem najbardziej adaptacyjną formą postępowania. Podobne znaczenie mają negatywne ustosunkowania dzieci i młodzieży do propozycji zaangażowania. Chronią przed nim tak długo, aż struktura psychofizyczna przyjmie formę stabilną, charakterystyczną dla kolejnego w rozwoju okresu stabilnego.

Obserwacja dynamiki kryzysu ma fundamentalne znaczenie dla oddziaływań pedagogicznych. Ich przebieg zależy bowiem od sytuacji. W zależności od warunków może być skrajnie różny. Niektóre dzieci mogą nie ujawniać żadnych trudności, inne tak<sup>14</sup>. Obserwacja dynamiki kryzysu pozwala dostosować naciski zewnętrzne do dynamiki zmian wewnętrznych<sup>15</sup>. W momencie kulminacji kryzysu, a więc w środkowej jego fazie, zadaniem dorosłych jest dawanie dziecku poczucia akceptacji i bezpieczeństwa, dawanie mu wsparcia. Dopiero kiedy gwałtowność kryzysu się zmniejsza, a więc w ostatniej jego fazie, można stopniowo wracać z oczekiwaniami i zadaniami. Wtedy też dziecko nabiera pozytywnego nastawienia do otoczenia, a więc też do jego oczekiwań. Jest to najlepszy czas na formowanie i ukierunkowywanie nowych motywów, wzbudzanie nowych zainteresowań (por. Wygotski, 2002e, s. 213–214). Udańskie działania wychowawcze powodują, że popędy organiczne ulegają przekształceniu w społeczne zainteresowania, a dotychczasowe nawyki nabierają nowego sensu w nowych kulturowych formach działalności. Zainteresowanie się przez dziecko czymś, co ma kulturowe znaczenie, zbliża do siebie naturalną i kulturową linię rozwoju, tworzy zarys nowej struktury psychofizycznej i funkcjonalnych powiązań między jej częściami.

Niedostosowanie oddziaływań pedagogicznych do dynamiki kryzysu strukturalnego, szczególnie kiedy u konkretnego dziecka przybiera on wyraźną postać, może skutkować poważnymi konsekwencjami dla jego funkcjonalnego rozwoju. Brak wycofania nacisków zewnętrznych, mimo nasilającego się kryzysu strukturalnego, czy przedwczesne ich wzmożenie, może prowadzić do eskalacji jego symptomów i ich utrwalenia się (Wygotski, 2002b, s.132). Adaptacja, która po spełnieniu swojej ochronnej funkcji w okresie kryzysu strukturalnego miała zaniknąć, nie zanika. Oznacza to przede wszystkim utrwalenie się negatywizmu w stosunku do otoczenia, jego nasilanie się w konfrontacji z oczekiwaniami i obejmowanie nim coraz szerszego zakresu zjawisk. Motyw, który miał spełnić swoją funkcję w okresie kryzysu i osłabnąć, utrzymuje się i staje się źródłem ustosunkowań do pokryzysowej rzeczywistości.

Dziecko nie ma szans na swobodny rozwój zainteresowań i związanych z nimi form działalności. Motyw negatywizmu utrwała się w centralnym miejscu struktury motywów danego okresu. Taka sytuacja prowadzi do zwiększenia się liczby konfliktów zewnętrznych i wewnętrznych w okresie stabilnym<sup>16</sup>. Rozwija się funkcjonalność, ale w ciągłej konfrontacji z rzeczywistością społeczno-kulturową. Taka sytuacja może prowadzić do funkcjonalnego przeciążenia i rozpadu nie tylko związków tego, co psychofizyczne i kulturowo-społeczne, ale i tego, co psychofizyczne. Ścieranie się przeciwieństw może przybrać postać trudną do wykorzystania w celu kulturowego rozwoju (Wygotski, 2002f, s.360). Dzieci niezainteresowane życiem społecznym i kulturą czy wręcz wrogo do nich nastawione, zagrożone są wypadnięciem z systemu oddziaływań pedagogicznych.

### **Pedagogika kryzysów funkcjonalnych**

Pedagogika kryzysów funkcjonalnych ma zastosowanie w okresach stabilnych. W ich przebiegu, jak wspomniałem wcześniej, dochodzi do licznych konfliktów, a nieraz i do kryzysów funkcjonalnych. Są one skutkiem obejmowania przez konflikty najważniejszych dla wieku rozwojowego obszarów. Pedagogika kryzysów funkcjonalnych musi koncentrować się na centralnych konfliktach. Erikson wskazuje je w diagramie epigenetycznym<sup>17</sup>.

Zarówno Wygotski (np. 2002c), jak i Erikson (np. 1968) dla każdego okresu w rozwoju wskazują źródła konfliktów oraz wyjaśniają ich mechanizm. Okresy te, choć nie tak rewolucyjne jak kryzysy strukturalne, charakteryzują się dużą dynamiką. Jej wielkość jednak inaczej niż w okresach kryzysu strukturalnego, możliwa jest do kontroli przez otaczających dziecko ludzi, a z czasem i przez nie samo. Kryzysów funkcjonalnych można unikać. Pozwala na to kontrola obszaru objętego konfliktem. W okresach dzieciństwa i dorastania dziecko ma w tym zakresie niewielkie możliwości. Za tę kontrolę odpowiedzialne jest jego otoczenie i to, jaką stosuje w stosunku do niego pedagogikę. Jeśli jest ona nastawiona na kolektywizm, to w większości przypadków nie dochodzi do kryzysów funkcjonalnych. Jeśli na indywidualizm, prawdopodobieństwo ich zajścia się zwiększa. W pierwszym przypadku mamy bowiem do czynienia z posfiguratywnością, a więc presją społeczną na reprodukcję tradycyjnych wzorów rozwiązywania sytuacji konfliktowych. W drugim z prefiguratywnością, a więc z presją na poszukiwanie ich indywidualnych rozwiązań (Mead, 2000; por. Obuchowski, 2002).

Głównym środkiem oddziaływania pedagogiki nastawionej na sprawność dziecka w zakresie radzenia sobie z konfliktami jest manipulowanie poziomem trudności jego sytuacji życiowej<sup>18</sup>. Społeczeństwo może wpływać na obszar objęty konfliktami (Witkowski, 2000, s.19), a tym samym powodować, że sytuacja życiowa jednostki może być dla niej łatwiejsza, bądź trudniejsza. Można wpływać zarówno na charakter konfliktów jak i na wielkość obszaru nimi objętego. Dzieje się to poprzez wprowadzenie/zniesienie, wzrost/zmniejszenie oczekiwań.

Każda społeczność dawkuje poziom trudności sytuacji życiowej dziecku, dostosowując go do jego aktualnych możliwości. Chodzi o to, aby nie przeciążyć dojrzewającej struktury psychofizycznej dziecka. Społeczeństwa we wszystkich kulturach wytwarzają cykl środowisk, tak zwanych wychowawczych, o zwiększającym się zakresie

trudności. Przejście przez ten cykl, z założenia, przygotowuje dziecko do życia i rozwoju w środowisku docelowym<sup>19</sup> – środowisku dorosłego życia (Smykowski, 2009).

Erikson (1962, s. 254) pisze, że człowiek dzięki rozwojowi fizycznemu, intelektualnemu i emocjonalnemu staje się nie tylko gotowy do podejmowania trudnych zadań życiowych, ale i że pojawia się u niego chęć do zmagania się z nimi. Postuluje, żeby społeczeństwo stawiało zadania i pomagało w wywiązaniu się z nich, ale jedynie w sytuacjach wyjątkowych (Erikson, 2004, s. 43–44). Wygotski (1971) inaczej ustosunkowuje się do tej kwestii. Dziecko rozwija się kulturowo wtedy jedynie, kiedy stosowane są adekwatne dla jego wieku formy wychowania i nauczania. Pomoc musi więc pojawiać się w sytuacjach codziennych, a nie jedynie wyjątkowych. Wygotski i Erikson zgodni są co do momentu udzielania pomocy. Pomoc ma się pojawiać jedynie wtedy, kiedy zadanie przekracza potencjał, który, na aktualnym etapie rozwoju, jest w stanie zaktualizować wykorzystywana do radzenia sobie z zadaniem adaptacja. Mamy więc do czynienia z próbą funkcjonalną. Z jednej strony testowana jest wydolność aktualnej adaptacji, z drugiej, poprzez – jeśli to konieczne – udzielenie pomocy, wynoszona jest ona na poziom niemożliwy do osiągnięcia w samodzielnym działaniu.

Kiedy Wygotski rozważa udział próby funkcjonalnej w procesie kulturowego rozwoju człowieka, zwraca uwagę na dwie kwestie (por. Smykowski, 2012). Po pierwsze na wielkość zadania, po drugie charakter udzielanej pomocy. Zadanie musi przekraczać wydolność poddawanej próbie adaptacji, musi jednak mieścić się w strefie jej rozwoju. Tylko wtedy zadanie doprowadzi do aktualizacji jej potencjałów rozwojowych. Wygotski (2002f, s. 363) porównuje rozwój kulturowy do skoków czy biegu, a więc gdy dziecko stawiane jest przed zadaniem, które musi rozwiązać, choć tego jeszcze nie potrafi, a nie iść małymi kroczkami, ograniczającymi tym, co jest aktualnie dla niego osiągalne. Uważa, że sensem każdej metodyki wychowania i nauczania powinno być pokonywanie sprzeczności, barier, ograniczeń.

Drugim środkiem oddziaływania pedagogiki kryzysów funkcjonalnych jest udzielanie pomocy. Jeśli ten środek stosowany jest skutecznie, może dochodzić do przeciążania systemu psychofizycznego dziecka bez obawy o wystąpienie kryzysu funkcjonalnego. Przeciążany jest tu system dziecko – zadanie, a nie dziecko – zadanie – pomoc. Choć na danym poziomie dojrzałości organizmu dziecka i jego rozwoju funkcjonalnego nie jest ono w stanie samodzielnie sobie poradzić z zadaniem, to jednak ujęte w szerszym, społecznym kontekście ma szansę to zrobić. Udzielanie pomocy zakłada bowiem niesamodzielną. Kompensuje ona aktualne niedostatki samego dziecka jego zasobami społecznymi. Poważny kryzys funkcjonalny ma miejsce więc wtedy, kiedy przeciążany jest system dziecko – zadanie – pomoc. Oznacza to bowiem, że na danym poziomie dojrzałości dziecka i rozwoju jego funkcji otoczenie społeczne nie jest w stanie pomóc mu w zadaniu, jakie przed nim stanęło. Społeczeństwo, dopuszczając do tego typu sytuacji, podejmuje duże ryzyko. Poradzić sobie w tego typu sytuacjach mogą jedynie wybitne osobowości (por. Erikson, 1962). Zadaniem pedagogiki kryzysów funkcjonalnych jest niedopuszczanie do przeciążenia systemu dziecko – zadanie – pomoc. W konfrontacji z zadaniami, przed którymi stają wspólnie dzieci i młodzież, jest to jednak coraz trudniejsze<sup>20</sup>.

Pedagogiki różnią się przede wszystkim co do wielkości udzielanej pomocy. Pofiguratywna pedagogika kryzysów funkcjonalnych pomaga poprzez podawanie gotowych rozwiązań. Dziecko w określonego typu sytuacjach przejmuje sposób postępowania swojego rodzica, wychowawcy, nauczyciela. Prefiguratywna pedagogi-



ka stosuje strategię minimum koniecznej pomocy. Dawana jest ona dziecku jedynie w formie umożliwiającej uruchomienie procesów radzenia sobie z zadaniem. Rozwiązanie jest więc wynikiem dynamicznej interakcji pomocy i potencjałów rozwojowych dziecka, jest ich aktualizacją.

Niezależnie od rodzaju pedagogiki, dzięki pomocy, w mechanizm adaptacyjny dziecka włączane są kulturowe środki. Z ich użyciem adaptacja staje się nie tylko bardziej wydolna, ale i jakościowo inna. Mechanizm jej działania zagnieżdża się w kulturze, czerpie z doświadczeń skumulowanych w historii rozwoju kultury (Tommesello, 1999). Dziecko uczy się panować nad konfliktami w swoim życiu. Uczy się, jak działać, aby poszerzeniu ulegał obszar życia wolny od konfliktów. Jeśli jednak dziecko nie nauczy się tego od innych, nie nauczy się tego samo. Sytuacja konfliktogenna, społeczne oczekiwanie bezkonfliktowego działania i brak pomocy w tym zakresie muszą prowadzić do kryzysu funkcjonalnego.

### Zakończenie

Są co najmniej dwa powody, dla których należy rozwijać pedagogikę okresów kryzysu. Po pierwsze w kryzysach tkwi potencjał, który można wykorzystywać do maksymalizacji efektów rozwoju kulturowego. Po drugie kryzysy przebiegające w niekorzystnych warunkach mogą być źródłem regresu<sup>21</sup> lub wręcz zaburzeń. O niekorzystne warunki współcześnie nietrudno. Mówi się o kryzysach w różnych sferach życia społecznego. Jest w nim też pedagogika<sup>22</sup>. Podstawowym jej problemem jest to, jak ma pomagać starsze pokolenie młodszemu w nabywaniu umiejętności bezkonfliktowego działania w sytuacji o skali konfliktów, z którą to starsze nie musiało się zmagać?

Problematyka podejmowana w artykule wydaje się więc szczególnie ważna w kontekście zmian, jakie dokonują się aktualnie w życiu społecznym. Pojawia się coraz większe przyzwolenie społeczne na zainteresowanie i eksplorację w tych sferach życia, w których była ona wcześniej bądź niemożliwa, ze względu na etap rozwoju technologicznego społeczeństwa, bądź niedopuszczalna, ze względu na etap jego rozwoju moralnego. Pojawia się możliwość rozwijania ufności do zjawisk, którym nie ufały poprzednie pokolenia, rozwijania więc autonomii, inicjatywy czy produktywności. Skutkiem tego współczesne młode pokolenia przekraczają granice, których nie przekraczały poprzednie. Oznacza to, że w tych zadaniach młodzi ludzie skazani są w dużej mierze na samodzielność. Starsze pokolenie odmawia współuczestniczenia w tych zainteresowaniach i eksploracjach<sup>23</sup>. Nie jest ono bowiem często w stanie zbudować ani pomóc w budowaniu, „czystego”<sup>24</sup> ustosunkowania do tego, co w ich efekcie zostanie odkryte. Sytuacja taka powoduje, że działanie czynnika konserwującego, jak nazywa relację łączącą rozwijającą się jednostkę z kulturą i tradycją Katarzyna Stęplewska-Żakowicz (1996, s. 33–37), zmniejsza się, a wzrasta w nim udział czynnika wynikającego z samodzielnego doświadczania i interpretowania otoczenia<sup>25</sup>. Dzieci i młodzież narażone są na doświadczenie większej liczby i poważniejszych konfliktów niż w ich wieku pokolenia starsze. Zwiększa to nie tylko prawdopodobieństwo zajścia kryzysu funkcjonalnego, ale i to, że będzie on miał poważniejszą postać. W tej sytuacji szczególnie ważne wydają się działania podejmowane przez dorosłych w okresie kryzysu strukturalnego. Jeżeli nie będą oni wzmacniali symptomu

negatywizmu i wraz z jego wygasaniem okaza się dziecku bliscy, jest duża szansa, że zainteresuje się ono tym, co mają oni mu do zaproponowania. Wtedy z kolei jest również duża szansa, że kiedy w realizacji swoich dążeń doświadczy trudności, z którą nie będzie w stanie sobie poradzić samodzielnie, zwróci się do nich o pomoc. Kiedy z niej skorzysta, włączy ich doświadczenie, kosztem części własnej indywidualności, we własne. W ten sposób zrealizuje zasadę, że każdy człowiek w swoim życiu powinien pójść daleko, ale nie za daleko. Oznacza to doświadczenie czegoś, czego nie doświadczyły wcześniejsze pokolenia, ale opanować to w sposób upośredniczony doświadczeniem wcześniejszych pokoleń. Dzięki temu ma szansę zostać zachowana międzypokoleniowa ciągłość doświadczeń.

## Przypisy

<sup>1</sup> Przede wszystkim chodzi o neurogenezę i synapsogenezę, przyczyniające się do różnych rodzajów plastyczności mózgu (Doroszevska, 2008; Kossut, 2009), ale i o inne procesy związane z dojrzewaniem poszczególnych narządów i układów oraz ich koordynację.

<sup>2</sup> W filogenezie ewolucja biologiczna człowieka wspomagana jest kulturową (Lorenz, 1986; Tomaselo, 1999).

<sup>3</sup> Z punktu widzenia rozwoju kulturowego dojrzała struktura psychofizyczna utrudnia, wręcz uniemożliwia inne niż kulturowe formy funkcjonowania. Dominacja naturalnej linii rozwoju promuje naturalne formy funkcjonowania, kulturowe – kulturowe.

<sup>4</sup> Wygotski (2002a) procesy rewolucyjne o charakterze kryzysowym opisuje jedynie w okresach dzieciństwa i dorastania. Zakończenie procesu dojrzewania organizmu powoduje, że nie dochodzi już później do rozpadu struktury psychofizycznej na skutek ich intensyfikacji w innej niż wcześniej jej części.

<sup>5</sup> Wygotski (2002e, s. 361) pisze, że rozwój we wszystkich fazach dzieciństwa „...następuje w wyniku poważnych konfliktów i zderzeń, (...) (przebiega) w nieustannym konflikcie form biologicznych i kulturowych”.

<sup>6</sup> Erikson inaczej niż Wygotski wskazuje, że do kryzysów rozwojowych może dochodzić w przebiegu całego życia. Odnosi je do konfliktów i radzenia sobie z nimi. W ujęciu Wygotskiego konflikty są skutkiem, a nie przyczyną kryzysu. U Eriksona jest dokładnie odwrotnie. Łącząc w związki przyczynowo-skutkowe kryzysy opisywane przez obu autorów proces ten może wyglądać tak: zmiany wewnętrzne – kryzys strukturalny – konflikty – kryzys funkcjonalny. Schemat ten powtarza się przez wszystkie okresy dzieciństwa i dorastania.

<sup>7</sup> W psychoanalizie (Freud, 1984) przejście z fazy do fazy należy wiązać z przesunięciem energii libido w inną sferę ciała, przez co staje się ona wrażliwa, a nie z kryzysem *ego*. Nowy typ wrażliwości jest źródłem nowych konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych, z którymi zmagają się *ego*.

<sup>8</sup> Wygotski (2002d) powiedziałby, że zmienia się sposób przeżywania, a więc związek, w jakim pozostaje osobowość i środowisko.

<sup>9</sup> Inspiracją dla E. H. Eriksona była koncepcja Heinza Hartmanna (1958). W jej centrum znalazły się konflikty. Zadaniem *ego* jest według Hartmanna uwolnienie centralnych funkcji od konfliktów, przez co uzyskują one wtórną autonomię, oraz niedopuszczenie instrumentalnych do uwikłania w konflikty, a tym samym zachowanie ich pierwotnej autonomii.

<sup>10</sup> Kryzys funkcjonalny nie zawsze jednak kończy się psychospołecznym sukcesem (Erikson, 1968).

<sup>11</sup> Stało się to przy okazji obniżenia wieku szkolnego do 6 roku życia i dyskusji wokół problemów wynikających z kryzysu 7 roku życia (Wiengier, Paliwanowa, 1988; Jełagina, 1989).

<sup>12</sup> Krok ten zgodny jest z postulowaną przez Wygotskiego (1936) koniecznością przezwyciężenia kryzysu w psychologii. Kryzys psychologii manifestuje się jej rozpadem na wiele drobnych koncepcji i walką między nimi o prymat. To stawia praktykę psychologiczną w szczególnie trudnej sytuacji.

<sup>13</sup> Nie mają związku z jakością środowiska, wynikają z wewnętrznej logiki dojrzewania organizmu.

<sup>14</sup> Wygotski (2002a, s.69) skłania się do oceny względnej trudności wychowawczej, poprzez odniesienie tego, jak jest, z tym, jak było wcześniej. Takie podejście pozwala zauważyć pogorszenie, nawet jeśli na tle innych rówieśników jest ono minimalne.

<sup>15</sup> Okresy kryzysowe, ze względu na ich specyficzną charakterystykę przebiegu, najpoprawniej określają ich punkty kulminacyjne lub szczyty nasilenia, przyjmując za początek bezpośrednio poprzedzające je półroczce, a za koniec – półroczce następujące bezpośrednio po nich.

<sup>16</sup> Utrzymywanie się tego typu sytuacji może prowadzić według Wygotskiego (2002b, s. 138) do ujawnienia się reakcji neurotycznych.

<sup>17</sup> E. H. Erikson (1968, s. 91–96; 1997, s.76–84; 2004, s.51) opiera swoją analizę dynamiki zjawisk uczestniczących w procesie formowania tożsamości na zasadzie epigenezy.

<sup>18</sup> Najważniejszymi źródłami konfliktów są dojrzewający organizm i oczekiwania stawiane przed dzieckiem. Każda faza w rozwoju ontogenetycznym, ale i każda epoka historyczna wnosi swoją jakość konfliktów poprzez to, jakie oczekiwania rozwijającej się jednostce stawia życie społeczne. Oznacza to, że przy szybko zachodzących zmianach historycznych każde pokolenie staje przed innego rodzaju konfliktami. Im dynamika czasów jest większa, tym starsze pokolenie jest mniej wydolne w zakresie udzielania młodszemu wsparcia w kształtowaniu mechanizmu radzenia sobie z konfliktami. Presja czasu historycznego nie jest jednak tak silna jak biologicznego. Choć nieraz nie jest to łatwe, społeczeństwo może jednak nad nim zapanować. Jest to możliwe na przykład poprzez moratorium, czyli czasowe zniesienie pewnego typu oczekiwań.

<sup>19</sup> Coraz wyraźniej widać niewydolność tego cyklu do zadań, jakie współcześnie stają przed dorosłymi ludźmi w krajach Zachodu. Skutkiem jest, coraz bardziej widoczna, próba młodego pokolenia odroczenia podjęcia się zadań wynikających z dorosłości (Arnett, 2000).

<sup>20</sup> Przed pedagogiką okresów dzieciństwa i dorastania staje problem przygotowania do tego zakresu wolności wyboru, który był niedostępny pokoleniom wcześniejszym. Rzecz z pozoru wydaje się niewykonalna. Rozszerzenie zakresu sfer życia objętych wolnością wyboru nie oznacza jednak, że do dokonywania ich w nowych obszarach potrzebne są nowe sprawności (por. Smykowski, 2013).

<sup>21</sup> Przedwczesne oczekiwanie od dzieci i młodzieży samodzielności w zakresie rozwiązywania konfliktów wynikających z bycia uczestnikiem społeczności domu, przedszkola, podwórka czy szkoły może prowadzić do prymitywizacji rozwiązań (por. Erikson, 1995, s. 258). Dzieje się tak, ponieważ oczekiwania społeczne są większe niż możliwe do wytworzenia przez dziecko, na danym etapie rozwoju, jego mechanizmy adaptacyjne (Lorenz, 1986).

<sup>22</sup> Te same grupy społeczne w różnych czasach historycznych i różne grupy w tych samych czasach historycznych przechodzą okresy kryzysu w różny sposób (por. Erikson, 1968b, s. 63). Skuteczność pedagogiki spada, kiedy społeczność, w której wychowuje się dziecko, sama jest w kryzysie (Erikson, 1995 s. 252). Wtedy do trudności wychowawczych, wynikających z przeżywania przez dziecko kryzysu rozwojowego, dokłada się niewydolność życiowa otaczających je ludzi. Tego typu sploty pogłębiają dystans pokoleniowy (Mead, 2000) i są przyczyną wytwarzania się tzw. „pseudogatunków” (Lorenz, 1986, s. 53).

<sup>23</sup> Mowa o zjawisku obustronnej negacji (Smykowski, 2006).

<sup>24</sup> Chodzi o ustosunkowanie do nowych zjawisk kulturowych, które nie byłoby wypaczone przez lęki i obawy własnego pokolenia.

<sup>25</sup> To, że kryzys tożsamości jeszcze za czasów Wygotskiego nie miał tak wyraźnych symptomów, jak współcześnie i nie był tak powszechny, może być przejawem szerszego procesu. Można się spodziewać tego samego w zakresie wcześniejszych rozwojowo kryzysów funkcjonalnych związanych z produktywnością, inicjatywą czy autonomią. Powodem tego może być oczekiwanie i/lub potrzeba bycia przez dziecko w coraz młodszym wieku coraz bardziej samodzielnym. Oczekiwanie jest wynikiem nacisku na indywidualizację (Giddens, 2010), potrzeba jest z kolei wynikiem nasilającego się kryzysu wychowania (Lorenz, 1986).

## Literatura

Arnett J. J. (2000): *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. „American Psychologist”, 55 (5)

Bjorklund D. F., Bering J. M. (2009): *Duże mózgi, powolny rozwój i złożoność społeczna: rozwojowe i ewolucyjne źródła poznania społecznego*. W: A. Klawiter (red. nauk.): *Formy aktywności umysłu. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*. T. 2. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Blunden A. (2008): *Vygotsky's unfinished theory of child development*. <http://home.mira.net/~andy/works/> (dostęp 1.02.2015)

- Dorszewska J. (2008): *Neurogenезa i plastyczność synaptyczna ośrodkowego układu nerwowego*. W: W. Kobzowski, J. Dorszewska (red.): *Apoptoza w chorobach ośrodkowego układu nerwowego*. Czajka, Lublin
- Elkonin D. B. (1971): *K problemie pieriodyzacji psychicznej rozwoju w dzieciństwie*. „Waprosy psychologii”, 4
- Erikson E. H. (1962): *Young Man Luther*. W. W. Norton & Company, New York- London
- Erikson E. H. (1968): *Identity youth and crisis*. W. W. Norton & Company, New York-London
- Erikson E. H. (1995): *Zabawa i aktualność*. W: A. Brzezińska, G. Lutowski, T. Czubiński i B. Smykowski (red.): *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań
- Erikson E. H. (1997): *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań
- Erikson E. H. (2004): *Tożsamość a cykl życia*. Zysk i S-ka Wyd., Poznań
- Freud Z. (1984): *Wstęp do psychoanalizy*. PWN, Warszawa
- Giddens A. (2010): *Nowoczesność i tożsamość*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Gottlieb G. (2007): *Probabilistic epigenesis*. „Developmental Science”, 10:1
- Hartmann H. (1958): *Ego psychology and the problem of adaptation*. International Universities Press, Inc, New York
- Ingold T. (2009): *Ewoluuujące umiejętności*. W: A. Klawiter (red.nauk.): *Formy aktywności umysłu. Ewolucja i złożone struktury poznawcze*. T. 2. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Jelagina M. G. (1989): *Kryzys sьmi lat i podchod k jego izyczeniju*. „Nowyje isledowania w psychologii”, 1
- Kossut M. (2009): *Synapsy i plastyczność mózgu*. www.fundacjarozwojunauki.pl (dostęp 1.02.2015)
- Lorenz K. (1986): *Regres człowieczeństwa*. PIW, Warszawa
- Meed M. (2000): *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Obuchowski K. (2002): *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach, roli uczenia się i o autorach siebie*. „Kołokwia Psychologiczne”, T.10
- Paliwanowa K. N. (1994): *Psychologiczeskij analiz krizisow wozrosnogo rozwitia*. „Waprosy psychologii”, 1
- Paliwanowa K. N. (2000): *Psychologia wazrosnych krizisow*. Izdatielnij cenztr, Moskwa
- Smykowski B. (2006): *Poczucie intymności a proces formowania tożsamości*. W: M. Beisert (red.): *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Smykowski B. (2009): *Dynamika kontekstu społecznego w okresie dzieciństwa i dorastania*. W: B. Ziółkowska, (red.): *Opętanie (nie) jedzeniem...* Wyd. Naukowe, Warszawa
- Smykowski B. (2012): *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Smykowski B. (2013): *Wybory życiowe a radzenie sobie z poczuciem utraconych korzyści*. „Polityka Społeczna” 2, 14–21.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996): *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Monografie FNP, Wrocław
- Tomasello M. (1999): *The Human Adaptation for Culture*. „Annual Reviews” 28, 509–529.
- Wiengier A. E., Paliwanowa K. N. (1988): *Osobienności priniatia zadaniij wzsrolego gietni sziestilietnogo wozrosta*. „Waprosy psychologii” 4, 45–54.
- Witkowski L. (2000): *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń
- Wygotcki L. S. (1936): *Nowe kierunki psychologii. Strukturalizm*. Skład główny w księgarni Gubrynowicz i syn, Lwów
- Wygotcki L. S. (1971): *Wybrane prace psychologiczne*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Wygotcki, L. S. (1983): *Trudnoje dietstwo*. W: T. A. Własowa (red.): *Sobranie soczienienij w sziesti tomach*. Pedagogika, Moskwa
- Wygotcki L. S. (1984): *Kryzys pierwowa goda žyzni* W: A. W. Zaporozec (red.): *Sobranie soczienienij w sziesti tomach*. Pedagogika, Moskwa
- Wygotcki L. S. (2002a): *Problem wieku rozwojowego*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.): *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Zysk i S-ka Wyd., Poznań
- Wygotcki L. S. (2002b): *Kryzys trzeciego roku życia*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.): *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Zysk i S-ka Wyd., Poznań
- Wygotcki L. S. (2002c): *Zabawa i jej rola w rozwoju dziecka*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.): *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Zysk i S-ka Wyd., Poznań

Wygotski L. S. (2002d): *Kryzys siódmego roku życia*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.): *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Zysk i S-ka Wyd., Poznań

Wygotski L. S. (2002e): *Rozwój zainteresowań w okresie dorastania*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.): *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Zysk i S-ka Wyd., Poznań

Wygotski L. S. (2002f): *Kształtowanie wyższych form zachowania*. W: A. Brzezińska, M. Marchow (red.): *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań

Wygotski L. S. (2005): *Problema kulturalnego rozwitja riebionka*. W: L. S. Wygotski *Psychologia rozwitia czelowieka*. Izdatielstwo Smysl, Moskwa

## **Teoria kryzysów a edukacja**

Teoria kryzysów ma szczególne znaczenie dla praktyki edukacyjnej. Stanowi podstawę, postulowanej przed laty przez L. S. Wygotskiego, pedagogiki okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży. Autor artykułu dzieli kryzysy na strukturalne i funkcjonalne. W schemacie rozwoju następują one po sobie naprzemiennie. Pierwsze, odkryte i opisane przez L. S. Wygotskiego, dotyczą przekształceń wewnętrznych, przestrajania się systemu psychofizycznego, czego wtórnym skutkiem jest czasowe pogorszenie się relacji dziecka z jego otoczeniem. Drugie odkryte i opisane przez E. H. Eriksona, dotyczą realnych konfliktów rozgrywających się cyklicznie między formującym się systemem psychofizycznym człowieka, a jego społeczno-historyczną sytuacją. W każdym z obu typów kryzysu naturalna i kulturowa linia rozwoju pozostają ze sobą w innego typu związkach. Dynamiczne interakcje, w jakie ze sobą wchodzą, tworzą zarówno nowe szanse dla kulturowego rozwoju, jak i stanowią dla niego zagrożenie.

Słowa kluczowe: kryzys, struktura, funkcja, konflikt, edukacja

## **The theory of crisis and education**

The theory of crisis has a significant meaning for educational practice. It is a base for the pedagogic of crisis in cultural development of children and youth postulated years ago by L. S. Wygotski. The author of the article divides structural and functional crisis, which in the line of development appear alternately. Structural crisis discovered and described by L. S. Wygotski concerns internal transformations, and adaptations in the psychophysical system which in turn results in a temporary deterioration of the child's contact with its surrounding. The phenomenon of functional crisis which was investigated by E. H. Erikson regards real conflicts taking part between the child's cyclically forming psychophysical system and his socio-historical context. In these crisis, both the natural and cultural line of development remains in a varied relationship. Dynamic interaction between these lines create new opportunities for cultural development, but also pose a threat.

Keywords: crisis, structure, function, conflict, education



Anna Walczak

*Doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego*

## **ZAANGAŻOWANIE OJCOWSKIE I JEGO DETERMINANTY**

Badania nad ojcostwem nie skupiły dotychczas tak dużej uwagi, jak studia nad realizacją roli matki. Duża część dyskursu naukowego koncentrowała się na kwestiach związanych z prawami ojców bądź spojrzeniu na ojcostwo wyłącznie przez pryzmat zmiany kulturowej roli kobiety. Jednak od lat 80. ubiegłego wieku zaczęły pojawiać się bardziej złożone i wyrafinowane konceptualizacje pojęcia ojcowskiego zaangażowania, a także czynników je kształtujących. Ze względu na różnorodność założeń teoretycznych i podejść metodologicznych celowe jest opracowanie przeglądu najważniejszych prac dotyczących koncepcji zaangażowania ojcowskiego. Celowy staje się też przegląd uwzględnianych w literaturze czynników kształtujących współczesne modele roli ojca w rodzinie.

### **Czym jest ojcowskie zaangażowanie?**

Badania nad zaangażowaniem ojcowskim wymagają konceptualizacji tego pojęcia. Jednym z wymogów, jaki powinien spełniać taki konstrukt, jest neutralność aksjologiczna, tak aby poprzez sam sposób konceptualizacji uniknąć forsowania „... ostatecznej diagnozy na temat ewentualnych zmian społecznych i stanu »nowego ojcostwa«, a także, co istotne, »nowego macierzyństwa«” (Nesterowicz-Wyborska, 2011, s. 139). Wewnętrznie spójna i neutralna aksjologicznie konceptualizacja pojęcia ojcowskiego zaangażowania jest warunkiem ugruntowanego naukowo, wolnego od ideologizujących założeń opisu przedmiotu badania, a także dotarcia do zbioru czynników determinujących wypełnianie przez ojca jego rzeczywistych funkcji w rodzinie.

Próby konceptualizacji pojęcia ojcowskiego zaangażowania były podejmowane od ponad 30 lat. Znaczna część badaczy zwracała uwagę na czynniki jakościowe, jak np. męskość, władza, kontrola, ciepło, odpowiedzialność, uczenie niezależności, uczestnictwo w zabawach itp. Natomiast w latach 80. Michael E. Lamb, Joseph H. Pleck, Eric Charnov i James A. Levine zaproponowali trzyczynnikowy model ojcowskiego zaangażowania (*involvement*), do którego współcześnie odwołuje się wielu badaczy (zob. Pleck, 1997). Jednym z jego elementów jest zaangażowanie w bezpośrednią interakcję z dzieckiem w formie opieki, zabawy, spędzania czasu wolnego. Kolejnym elementem zaangażowania jest dostępność ojca dla dziecka (*accessibility, availability*), oznaczająca gotowość do nawiązania interakcji z potomkiem, czego wyrazem może być rezygnacja z innych zajęć w odpowiedzi na wyrażone przez dziecko

potrzeby. Trzecim elementem jest odpowiedzialność (*responsibility*), której nie należy utożsamiać z samym sprawowaniem opieki. Obejmuje ona bowiem ciągłą troskę o dobrostan dziecka w sensie materialnym, fizycznym i psychicznym. Tak rozumiana troska wyraża się w konkretnych decyzjach dotyczących wizyt lekarskich, zakupów dla dziecka, edukacji, sposobu odżywiania itp.

Tak rozumiane zaangażowanie jest konstruktem odnoszącym się do ilości określonych zachowań, czasu poświęcanego dziecku i wreszcie ciągłej odpowiedzialności. Zaprezentowany model pozwala na ukazanie wewnętrznego zróżnicowania tego, co syntetycznie określamy jako zaangażowanie, obejmuje ono bowiem czynniki interakcyjne kształtujące wspólnie spędzany czas wraz z różnymi rodzajami aktywności. Jednocześnie podkreśla odpowiedzialność za systematyczną opiekę i zaspokajanie potrzeb dziecka (Bakiera, 2013). Jak widzimy, zaangażowanie ojcowskie w opisywanej koncepcji nie jest kategorią wewnętrźnie amorficzną, pozbawioną wewnętrznej struktury. Uwzględnione w niej elementy otwierają perspektywę jej analizy zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

Trzykładnikowy model ojcowskiego zaangażowania odzwierciedla główny nurt zainteresowania tematyką ojcostwa zapoczątkowany w latach 80. Wówczas to skoncentrowano się na problematyce zapewnienia dziecku odpowiednich – w kategoriach ilościowych – kontaktów z rodzicami ze szczególnym uwzględnieniem kwestii odciążania pracujących matek i ograniczenia ich obowiązków związanych z wychowaniem dzieci (Pleck, 2012). Jakościowe aspekty relacji ojców – dziecko zostały przesunięte na drugi plan. Z metodologicznego punktu widzenia tego typu podejście było uzasadnione przez dostępność danych pochodzących z analiz dzienników czasu, prowadzonych na reprezentatywnych ogólnokrajowych próbach i pozwalających oszacować ilość czasu spędzanego przez ojców na kontaktach z dziećmi. W niektórych przypadkach możliwe było rozgraniczenie czasu przebywania ojca z dziećmi od czasu poświęconego na wspólne działania, co pozwalało doprecyzować kategorię dostępności w kontekście zaangażowania. Natomiast kolejny element tego modelu – odpowiedzialność – odnosił się do przejmowania przez ojca samodzielnej odpowiedzialności za opiekę w odróżnieniu od sytuacji, w której jest on „pomocnikiem matki”, czyli opiekuje się dziećmi w określonym czasie, stosując się do jej wskazówek (Gerson, 1997).

Joseph H. Pleck zwrócił uwagę na dalsze zmiany w badaniach nad zaangażowaniem ojcowskim. Po pierwsze, dzienniki czasu zostały zastąpione narzędziami mierzącymi „pozytywne zaangażowanie określane jako częstotliwość szczególnego rodzaju interakcyjnych aktywności nakierowanych na rozwój, jak zabawa i czytanie, często powiązanych z jakościowymi wymiarami, takimi jak ciepło i wrażliwość” (Pleck, 2012, s. 245). Po drugie, przeformułował model zaangażowania dostosowując go do nowych tendencji badawczych i wyszczególniając w jego obrębie: działania o wymiarze pozytywnym, ciepło, responsywność, kontrolę, społeczną i materialną pośrednią opiekę (tzn. czynności wykonywane na rzecz dzieci, ale nie z dziećmi) oraz odpowiedzialność, która sprawia, że pozostałe elementy są zapewnione.

Z kolei Rob Palkovitz wykorzystując model Lamba, Plecka, Charnova i Levina wyszczególnił 15 kategorii zaangażowania, obejmujących kognitywne, afektywne i behawioralne aspekty funkcjonowania (Palkovitz, 1997, s. 209). Wśród wymienianych przez niego sposobów angażowania się w role rodzicielskie jest *komunikacja* polegająca m.in. na słuchaniu, rozmawianiu, wyrażaniu uczuć, troski, okazywaniu zainte-



resowania, *wsparcie emocjonalne*, czyli zachęcanie i rozwijanie zainteresowań, okazywanie uczuć poprzez przytulanie, całowanie, utrzymywanie kontaktu wzrokowego. Ponadto Palkovitz zwracał uwagę na czynności związane z *nadzorem* odnoszącym się do kwestii zdrowotnych, bezpieczeństwa, postępów szkolnych, ale również kontaktów z rówieśnikami i oglądanych programów w telewizji oraz *ochroną*, czyli troską o bezpieczeństwo w podstawowym wymiarze, np. zakup kasku rowerowego, fotelika samochodowego. Kolejnymi kategoriami zaangażowania są *opieka* obejmująca takie czynności, jak karmienie, ubieranie, zajmowanie się chorym dzieckiem, dostarczanie dóbr odnoszące się do utrzymywania dziecka, opłacania edukacji i opieki zdrowotnej, a nawet pomocy w znalezieniu pracy, czynności powiązane z dzieckiem, czyli pranie, prasowanie, gotowanie oraz *działania logistyczne*, takie jak transport. Niektóre kategorie zaangażowania proponowane przez Palkovitza są do siebie zbliżone, np. *dostępność*, czyli możliwość spędzania czasu razem, wspólne uczestnictwo w różnych wydarzeniach oraz wspólne działania, takie jak zabawa, zakupy, jedzenie posiłków, spędzanie wakacji. Kolejnymi zbliżonymi do siebie kategoriami są *mentalne* procesy, np. troska, marzenia, plany, nadzieje oraz *planowanie* obejmujące bieżące wydarzenia, jak np. urodziny, wakacje, czas z przyjaciółmi. *Wspólne zainteresowania* rozumiane jako instruowanie, rozwijanie umiejętności i wspólne czytanie w pewnych obszarach jest zbliżone do *nauki*, czyli doradzania, dyscyplinowania, zachęcania do samodzielności i rozwijania zainteresowań.

Warto zwrócić uwagę, że wymieniane przez Palkovitza kategorie działań wskazujące na zaangażowanie rodzicielskie nie są rozłączne. W zaproponowanym przez niego modelu planowanie z jednej strony stanowi oddzielną kategorię działań, ale również element tzw. procesów mentalnych. Podobna sytuacja zachodzi w przypadku nadzorowania, które jest traktowane jako osobna kategoria, ale też element ochrony. Ponadto niektóre działania przynależą do różnych kategorii, np. rozwijanie zainteresowań jest przypisane zarówno do emocjonalnego wsparcia, jak i nauczania (Palkovitz, 1997).

Nicholas Townsend postrzegał ojcostwo jako element „transakcji związanej”, połączonej z takimi elementami, jak małżeństwo, praca zawodowa, prowadzenie domu. W obrębie samego ojcostwa wyróżniał cztery wymiary: emocjonalną bliskość, dostarczanie środków do życia, ochronę oraz kształtowanie możliwości i cech dzieci (Towsend, 2005, s. 296). Warto zauważyć, że wcześniejsze konceptualizacje nie odwoływały się w tak wyraźny sposób do kwestii związanych z wychowaniem. Norma Radin zwracała uwagę, że niektórzy badacze uzupełniali pojęcie zaangażowania tak, aby obejmowało proporcjonalne zaangażowanie ojców i charakterystyczne czynności, takie jak zabawa (Pleck, 1997). Zaproponowała „Indeks ojcowskiego zaangażowania w opiekę” (Paternal Index of Child Care Involvement), który składa się z pięciu komponentów: deklaracji o zaangażowaniu, odpowiedzialności za opiekę nad dzieckiem, odpowiedzialności za socjalizację, wpływu na decyzje związane z wychowaniem oraz dostępność (Williams, Radin, 1999). Innowacyjność tego podejścia w porównaniu do – popularnych w tym okresie – sposobów badania zagadnień związanych z ojcostwem polegała na szacowaniu poziomu zaangażowania ojca z uwzględnieniem subskał, związanych z socjalizacją i opieką, które opierały się na katalogowaniu czynności bez mierzenia ilości czasu spędzanego z dzieckiem. Ponadto czynności określone w tych subskałach działały rozwojowo na dzieci, jak np. pomaganie dzieciom w rozwiązywaniu problemów, pomaganie w nauce, uczenie nowych rzeczy. Zatem indeks

zaproponowany przez Radin odchodził od traktowania zaangażowania ojcowskiego wyłącznie w kategoriach ilościowych bez wypełniania go treścią na rzecz pozytywnego ojcowskiego zaangażowania.

Podobne podejście uwzględniające jakościowe komponenty zaangażowania prezentowali Brenda Volling i Jay Belsky, którzy odwołując się do trzyczynnikowego modelu Lamba, Plecka, Charnova i Levina zwracali uwagę na stymulujące, zabawowe i nacechowane responsywnością interakcje pomiędzy ojcem a niemowlęciem (Belsky, Volling, 1991). W ten nurt wpisuje się także pojęcie „rodzicielstwa ukierunkowanego na rozwój”, które jest „dostrojone do możliwości dzieci i zadań rozwojowych, które przed nimi stoją” (Belsky, 1984, s. 85).

Również William Marsiglio łączył podejście jakościowe z ilościowym zwracając uwagę nie tylko na ilość czasu poświęcanego przez ojca dzieciom, ale także na konkretne działania podejmowane przez mężczyzn, tzn. spędzanie czasu poza domem, zabawa w domu i czytanie dziecku w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, a także spędzanie wolnego czasu, wykonywanie różnych zadań lub zabawa w domu, rozmowy i pomoc w nauce w przypadku dzieci w wieku szkolnym (Marsiglio, 1991). Natomiast Mary F. De Luccie i Albert J. Davis (1991) zaproponowali inny sposób konceptualizowania zaangażowania ojcowskiego w różnych aktywnościach podejmowanych przez dziecko, wyróżniając pięć obszarów: sprawowanie podstawowej opieki, zaangażowanie w sferę rekreacyjną, jak np. gry, zabawy ruchowe, wsparcie emocjonalne, zaangażowanie w sferę szkolną oraz w sferę religijno-etyczną. Ujęcie to w pewnym sensie odwołuje się do starszych jakościowych konceptualizacji.

Pojęciem wymienianym przez wielu badaczy jako zbliżone do zaangażowania ojcowskiego jest generatywne ojcostwo (*generative fathering*), rozumiane jako wychodzenie naprzeciw potrzebom dzieci poprzez tworzenie i utrzymywanie relacji pomiędzy ojcem a dziećmi (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, Lamb, 2000; Dollahite, Hawkins, Brotherson, 1997). Alan J. Hawkins i David C. Dollahite postulowali odejście od patrzenia na rolę ojca w kategoriach niedostatków związanych ze zbyt niskim poziomem zaangażowania w opiekę, niedostosowaniem do przemian społecznych i brakiem motywacji do zmian (Hawkins, Dollahite, 1997). Twierdzili, że sposobem na to jest wizja ojcostwa jako pracy, a nie roli społecznej. Ponadto koncepcja generatywnego ojcostwa zakłada starania ojca na rzecz zaspokojenia potrzeb dzieci i przyszłych pokoleń (Dollahite, Hawkins, Brotherson, 1997). „Generatywne ojcostwo wykracza poza dostarczanie wsparcia ekonomicznego, obejmując swym zakresem równy udział w całym spektrum działań o charakterze emocjonalnym i fizycznym związanym w wychowaniem dziecka” (Gerson, 1997, s. 37).

Innym terminem występującym obok zaangażowania ojcowskiego jest odpowiedzialne ojcostwo (*responsible fathering*), które odchodzi od neutralnego języka, gdyż w tym paradygmacie zakłada się istnienie norm służących do oceny ojcowskiego zachowania. James Levine i Edward Pitt definiowali *responsible fathering* w odniesieniu do ojców rezydencjonalnych i nierezidencjonalnych. Ponadto jeden z aspektów określających odpowiedzialne ojcostwo odnosi się do okresu przed narodzinami dziecka i zakłada, że mężczyzna wstrzymuje się z posiadaniem potomstwa do czasu, aż będzie przygotowany na nie emocjonalnie i finansowo. Kolejnymi czynnikami konstytuującymi odpowiedzialne ojcostwo są: prawne uznanie ojcostwa, aktywny udział w emocjonalnych i fizycznych aspektach opieki nad dzieckiem oraz wspólne razem z matką utrzymywanie dzieci (Doherty, Kouneski, Erickson, 1998, s. 279).

Lucyna Bakiera definiuje zaangażowane rodzicielstwo jako „nabytą skłonność do długotrwałego skoncentrowania aktywności i przeżyć z nią związanych na roli matki/ojca” i zwraca uwagę na szeroki zakres tego pojęcia, obejmujący aspekty intelektualne, emocjonalne, behawioralne i ewaluatywne (Bakiera, 2013, s. 170). Zadania, na których koncentrują się rodzice, można podzielić na zewnętrzne wynikające z powinności oraz na wewnętrzne powiązane z zinternalizowaną motywacją.

### **Modele czynników determinujących ojcowskie zaangażowanie**

Jeden z nurtów analiz i badań nad zaangażowaniem ojców dotyczy budowania modeli, obejmujących różne wymiary oraz konfiguracje czynników determinujących. Opierają się one na podziale czynników wpływających na realizację roli w wyodrębnionych obszarach. Jedną z często przywoływanych propozycji jest model procesualny Jay Belskego (*process model*), który odnosi się do determinant zaangażowania rodzicielskiego bez podziału na płeć rodzica, jednak znajduje zastosowanie w badaniach dotyczących czynników wpływających na sposób pełnienia roli ojca (Belsky, 1984). Zgodnie z tym modelem zachowania rodzicielskie są determinowane przez osobowość rodzica, cechy dziecka, kontekstualne źródła presji i wsparcia (m.in. relację małżeńską, doświadczenia związane z pracą i sieć kontaktów społecznych).

Z kolei Lamb, Pleck, Charnov i Levine sformułowali czteroczynnikowy model, zgodnie z którym zaangażowanie ojca jest zależne od motywacji, umiejętności rodzicielskich, społecznego wsparcia w pełnieniu roli rodzicielskiej (szczególnie ze strony matki) oraz czynników instytucjonalnych (Pleck, 1997, Doherty, Kouneski, Erickson, 1998). Motywacja, w ujęciu Lamba i in., jest warunkowana kilkoma czynnikami, z których część ma źródła we wcześniejszych etapach życia mężczyzny. Takim czynnikiem jak np. stopień zaangażowania jego ojca w opiekę nad dzieckiem. Inne wiążą się z wiekiem mężczyzny, jego sytuacją małżeńską, wczesną i późniejszą socjalizacją. Ponadto na stopień motywacji wpływ mają czynniki osobowościowe: postrzeganie swojej roli płciowej (*gender-role orientation*), samoocena, poczucie utożsamienia z rolą ojca i poglądy, w szczególności dotyczące ról płciowych.

Omawiając społeczne wsparcie warunkujące zaangażowanie ojca, Lamb i in. zwracają uwagę na rolę kobiet. Badacze biorą pod uwagę pracę zawodową matki, jej wykształcenie, relacje z własnymi rodzicami, staż małżeński i relacje małżeńskie. Społeczne wsparcie wynikające z innych źródeł niż relacje małżeńskie jest ograniczone. „W przeciwieństwie do społecznej sieci kontaktów kobiet, sieć mężczyzn dostarcza im mniejszego poparcia i mniej środków odpowiednich do opieki nad dzieckiem. Zaangażowani ojcowie mogą spotykać się z niechęcią ze strony znajomych, krewnych i współpracowników” (Pleck, 1997, s. 90). Natomiast w ramach wsparcia instytucjonalnego badacze koncentrują się na cechach pracy zawodowej mężczyzny, natężeniu konfliktów na linii praca – rodzina, potrzebie wprowadzenia polityki wspierającej rodzinę. Uwzględnione przez Lamba i in. czynniki mogą być ze sobą powiązane, np. motywacja sprzyja rozwijaniu umiejętności, a z kolei wsparcie społeczne może w istotny sposób oddziaływać na motywację.

Zarówno model Belskego, jak i Lamba i in. stanowią punkt odniesienia dla wielu badaczy zajmujących się tematyką zaangażowania ojcowskiego. Analizując je można zauważyć pewne punkty zbieżne, np. motywacja (Lamb i in.) jest zbliżo-

na do osobowości rodzica (Belsky), małżeńskie relacje (Belsky) mogą się odnosić do społecznego wsparcia (Lamb i in.), a instytucjonalne czynniki (Lamb i in.) do pracy zawodowej (Belsky).

William Doherty, Edward Kouneski i Marta Erickson stworzyli model odwołujący się do opisywanej w pierwszej części artykułu koncepcji odpowiedzialnego ojcostwa (*responsible fathering*), na które składają się obecność, zaangażowanie, ekonomiczne wsparcie oraz bycie ojcem. Model określa czynniki pomagające budować i utrzymywać więź między ojcem a dziećmi, jego centralnym elementem jest triada ojciec – matka – dziecko (Doherty, Kouneski, Erickson, 1998, s. 285). Oddziałujące na odpowiedzialne ojcostwo determinanty zostały podzielone na pięć kategorii dotyczących ojca, matki i dziecka, a także te odnoszących się do relacji matki i ojca oraz szerszego kontekstu. Wszystkie czynniki, podobnie jak w modelu Belsky'ego, dotyczą ogólnie rodzicielstwa i w związku tym mogą odnosić się zarówno do relacji ojciec – dziecko, jak i do relacji matka – dziecko. Jednak relacja ojciec – dziecko jest bardziej podatna niż relacja matka z dzieckiem na oddziaływanie czynników wynikających z szerszego kontekstu i z relacji okołorodzicielskich oraz leżących po stronie drugiego rodzica (czyli w tym wypadku matki).

Wśród czynników leżących po stronie ojca wyróżniono m.in. identyfikację z rolą, wiedzę i umiejętności, relacje z własnym ojcem oraz kwestie związane ze statusem zawodowym. W kontekście oddziaływania matki na odpowiedzialne ojcostwo badacze zwrócili uwagę na jej postawę wobec ojca, oczekiwania względem niego, wsparcie oraz cechy pracy zawodowej. W ramach okołorodzicielskich relacji brano pod uwagę status związku, wzajemne wsparcie, konflikty oraz czy oboje rodzice pracują. Na odpowiedzialne ojcostwo oddziałują również cechy dziecka, takie jak wiek, płeć, temperament, postawa wobec ojca i kłopoty z zachowaniem. Natomiast do czynników kontekstualnych zalicza się m.in. kwestie ekonomiczne, szanse zawodowe, społeczne wsparcie, kulturowe oczekiwania. Podobnie jak w modelu zaproponowanym przez Lamba i in., tak i w tym wszystkie czynniki są ze sobą powiązane i wzajemnie na siebie oddziałują.

## **Wiek i status zawodowy jako determinanty ojcowskiego zaangażowania**

Jednym z aspektów badanych w kontekście czynników determinujących wypełnianie roli ojca jest wiek, w jakim mężczyźni zostają ojcami. Zmienna ta stanowi istotny czynnik, gdyż realizacja ról jest powiązana z oczekiwaniami i zasobami potrzebnymi do ich wypełniania. Można skądinąd doszukać się nawiązania do występującego w teorii racjonalnego wyboru pojęcia możliwości inwestycyjnych rodzica (Giza-Poleszczuk, 2007). Zwraca się też uwagę na zróżnicowane nasilenie konfliktu między rolą rodzicielską a rolą zawodową w zależności od wieku ojca.

Pamela Daniels i Kathy Weingarten przebadaly 72 pary skategoryzowane według wieku matek jako „późni” i „wcześni” rodzice (Cooney, Pedersen, Indelicato, Palkovitz, 1993). Mediana wieku matek przy parach określanych jako „późne” wynosiła 30,5 lat, a przy parach określanych jako „wczesne” – 21,5. Późni ojcowie chętniej włączali się w opiekę nad dziećmi i obowiązki domowe. Wykazywali też większe poczucie pewności w odniesieniu do swojej pozycji zawodowej i finansowej, co pozwalało im na większe zaangażowanie w życie rodzinne.

Teresa Cooney, Frank Pedersen, Samuel Indelicato, Rob Palkovitz w latach 1987–1988 przebadali 307 mężczyzn posiadających dziecko poniżej 5 roku życia (Cooney, Pedersen, Indelicato, Palkovitz, 1993). Podzielili ojców na trzy kategorie: „we właściwym czasie, wczesnych i późnych”. Wiek ojców „we właściwym czasie” został określony na 24–29 lat. Badano związek wieku z odczuciami na temat ojcostwa i zaangażowaniem mierzonym częstotliwością zabaw, spędzania czasu z dzieckiem poza domem i czytania dziecku. Odczucia wobec ojcostwa mierzone były na podstawie odpowiedzi określających rolę rodzicielską i zawodową oraz odnoszone do następujących antynomii: nudna – interesująca, prosta – skomplikowana, społeczna – samotna, dobrze wykonywana – słabo wykonywana, doceniana – niedoceniana, wykonalna – przytłaczająca. Badania wykazały, że „późni” ojcowie mają bardziej pozytywne nastawienie do roli rodzicielskiej niż ojcowie „we właściwym czasie”. Sam wiek nie ma istotnego związku z zaangażowaniem ojca, natomiast zaangażowanie zależy w znacznym stopniu od poziomu wykształcenia, a „późni” ojcowie i ich partnerki charakteryzują się wyższym wykształceniem niż ojcowie „we właściwym czasie” i „wcześni”. Jeśli rozpatruje się zależność pomiędzy wykształceniem a odczuciami na temat roli rodzicielskiej, okazuje się, że wyższy poziom edukacji jest powiązany z mniej pozytywnymi odczuciami wobec ojcostwa. Jednak gdy kontroluje się wszystkie zmienne poza wiekiem, okazuje się, że „późni” ojcowie są bardziej pozytywnie nastawieni do swojej roli rodzicielskiej niż ojcowie „we właściwym czasie”.

Mimo że badania nad zaangażowaniem ojcowskim koncentrowały się na interakcjach między ojcem a dzieckiem, była w nich również w pewnym kontekście ujmowana rola mężczyzny jako żywiciela rodziny. Zwracano uwagę, że jakość interakcji z dzieckiem jest powiązana z rzeczywistymi bądź postrzeganymi sukcesami ojca w sferze zawodowej. Glen Elder badając, jak bezrobocie w czasach Wielkiego Kryzysu wpływało na jakość relacji z dziećmi bezrobotnych ojców lub ojców, którzy nie byli usatysfakcjonowani sposobem realizowania przez siebie roli żywiciela rodziny, zauważyła, że mężczyźni ci spędzali więcej czasu ze swoimi dziećmi, ale spadała „jakość ich rodzicielstwa poprzez większą ilość arbitralnych i odrzucających zachowań” (Doherty, Kouneski, Erickson, 1998, s. 283). Okazało się również, że wpływ bezrobocia na ojcostwo był silniejszy niż na macierzyństwo.

Odnosząc się do badań Elder na temat zaangażowania ojców w czasach Wielkiego Kryzysu, Ralph LaRossa i Donald Reitze zwrócili uwagę na pojawiające się w tym okresie przekazy kulturowe na temat bardziej zaangażowanego ojca (LaRossa, Reitze, 1993). Analizując listy pisane przez ojców i matki z prośbami o porady dotyczące opieki nad dziećmi doszli do wniosku, że realizacja roli ojca w okresie Wielkiego Kryzysu stała w sprzeczności z przekazem kulturowym. Badania wykazały, że pomiędzy 1920 a 1930 rokiem sposób realizowania roli ojca charakteryzował się mniejszym stopniem koncentracji na dziecku niż ojcostwo prezentowane w kulturze popularnej. Zwrócono też uwagę na wpływ czynników ekonomicznych na zaangażowanie ojca, podkreślając związek pomiędzy tym zaangażowaniem a zatrudnieniem, a w szczególności stopniem zaabsorbowania pracą zawodową.

Również William J. Doherty, Edward F. Kouneski i Martha F. Ericson dostrzegli silne oddziaływanie czynników społecznych i ekonomicznych na ojcostwo. Wpływu tego dowodzi powszechność zaniechania odpowiedzialności zarówno ekonomicznej, jak i psychologicznej w przypadku ojców dotkniętych bezrobociem lub słabo zarabiających. Badacze zwracają uwagę na wyjątkową wrażliwość ojców na postrzeżenie

swoich sukcesów odnoszonych w środowisku zewnętrznym. Dlatego sposób odgrywania roli ojca jest szczególnie podatny na zmiany sytuacji ekonomicznej, na rynku pracy czy w polityce społecznej. Podobnie jak Elder, Doherty, Kounesky i Ericson podkreślali, że bezrobocie silniej oddziałuje na ojcostwo niż na macierzyństwo. Wyższy stopień doprecyzowania norm kulturowych dotyczących relacji matka – dziecko powoduje, że macierzyństwo jest mniej wrażliwe na oddziaływanie czynników związanych z zewnętrznym kontekstem społecznym. Relacja ojciec – dziecko, kulturowo zdefiniowana jako bardziej wielostronna, wymaga wsparcia ze strony rodziny i szerszego środowiska społecznego (Doherty, Kouneski, Erickson, 1998). Dlatego ojcowie na skutek zniechęcania ich przez matki, instytucje lub system społeczny mogą mieć problemy w realizowaniu odpowiedzialnego ojcostwa.

Badania nad wpływem pracy zawodowej na relacje ojca z dziećmi wywodzą się z dwóch tradycji teoretycznych (Hofferth, Goldscheider, 2010, s. 480). Jedną z nich jest podejście ekonomiczne, zgodnie z którym kobiety wymieniają swoją pracę w domu na materialne wsparcie ze strony mężczyzn, ale wraz ze wzrostem wynagrodzenia kobiet zanika specjalizacja w podziale zadań. Na podstawie tego podejścia można przewidywać, że ojcowskie zaangażowanie czasowe zwiększy się, gdy praca zawodowa mężczyzny będzie zajmowała mniej czasu. Natomiast na gruncie teorii dotyczącej kulturowych ról płciowych badacze zakładają, że ojciec zapewnia opiekę, gdy matka jest w pracy, a ich godziny pracy nie pokrywają się. Jednak badania nie potwierdzają zastępowalności pomiędzy rodzicami w kwestii czasu poświęcanego dzieciom i gospodarstwu domowemu, np. ojciec zwiększa czas spędzany z dzieckiem, jeśli matka pracuje po godzinie osiemnastej, natomiast praca matki we wcześniejszych godzinach nie ma wpływu na czas spędzany przez ojca z dziećmi (Nock, Kingston, 1988). Wynika to z założeń normatywnych na temat specjalizacji kobiet w pracach domowych.

Późniejsze badania wykazały, że ojcowie są bardziej zaangażowani w rodzinach, w których oboje rodzice pracują w pełnym wymiarze godzin. Ale w takich przypadkach praca matek nie jest postrzegana jako tradycyjny element roli, natomiast pracujący ojciec wciąż w ten sposób wypełnia swój skrypt genderowy (Pailhe, Solaz, 2008). Kiedy ojciec pracuje mniej niż matka, teoria sugeruje, że będzie demonstrował swoją męskość wykonując mniej prac domowych niż jego pracująca pełnoetatowo partnerka, np. Brines wykazał, że ekonomiczna zależność od kobiety przyczynia się do mniejszego zaangażowania się mężczyzn w prace domowe (Brines, 1994).

### **Matka jako strażniczka**

Badania biorące pod uwagę różne aspekty oddziaływania matek na ojcowskie zaangażowanie łączy przekonanie, że to zaangażowanie jest zapośredniczone przez matki. Różnicowanie ojcowskiego zaangażowania może zależeć od indywidualnego sposobu odgrywania roli. Teoria tożsamości zakłada, że zaangażowanie ojca będzie się różnić w zależności od istotności, jaką przypisuje ojciec swojej roli rodzicielskiej. Niektórzy badacze, m.in. Pleck, podkreślali znaczenie utożsamiania się z rolą ojca jako czynnika oddziałującego na ojcowskie zaangażowanie i wskazywali, że to ostatnie jest wynikiem inwestycji mężczyzny w swoją tożsamość ojca (Pleck, 1997, s. 84). Zwracano też uwagę, że utożsamienie się z rolą ojca jest szczególnie ważną deter-

minantą ojcowskiego zaangażowania, ponieważ rodzicielskie zachowania mężczyzn są w mniejszym stopniu obwarowane społecznymi normami niż zachowania matek (McBride, Brown, Bost, Shin, Vaughn, Kort, 2005, s. 361). Z powodu tej elastyczności inwestycje ojca w jego rolę rodzicielską stają się szczególnie znaczącą determinantą zaangażowania. Badania zakorzenione w teorii tożsamości dowodzą, że ojcowie zachowują się w sposób odzwierciedlający ich nakłady w rolę (Fox, Bruce, 2001).

Badacze zajmujący się tematyką zaangażowania ojcowskiego dużo uwagi poświęcali oddziaływaniu matek. Zarówno model Belsky'ego, jak i czteroczynnikowy model Lamba, Levina itd. uwzględniały rolę kobiet w odniesieniu do ojcowskiego zaangażowania. Jednym z zagadnień rozpatrywanych w tym kontekście jest wpływ matek na kształtowanie się tożsamości ojca, a w szczególności dostrzegana przez ojca ocena ze strony matki (por. Maurer, Pleck, Rane, 2001). Ze względu na oddziaływanie różnych cech osobowości, postaw i działań kobiet na percepcję własnej roli przez mężczyzn wielu badaczy sugeruje, że dla zrozumienia tożsamości ojca konieczne jest zbadanie hierarchii ról kobiety. McBride i Rane pokazali, że na podstawie postrzegania przez matki roli ojca można przewidywać ojcowskie zaangażowanie nawet bardziej miarodajnie, niż na podstawie postrzegania tej roli przez samych mężczyzn. Indywidualne różnice w postawach rodzicielskich matek mogą ograniczać lub zwiększać dostęp ojców do dzieci (McBride, Brown, Bost, Shin, Vaughn, Korth, 2005).

Innym aspektem oddziaływania matek na zaangażowanie ojców jest bezpośrednia kontrola działań podejmowanych przez mężczyzn w ramach ich roli rodzicielskiej. Frances K. Grossman, William S. Pollack i Ellen Golding wyróżnili dwa mechanizmy związane z regulacyjnymi zachowaniami matek: przyzwolenie lub jego brak na niezależne funkcjonowanie mężczyzn jako ojców oraz na wzorowanie się na kobietach i uczenie się od nich, jak być dobrym rodzicem (Grossman, Pollack, Golding, 1988). Ponadto wykazali, że cechy psychiczne ojca wpływają na ilość czasu spędzanego na zabawie z dzieckiem i na jakość wzajemnej interakcji. Natomiast cechy matki (niezależność, zawód, wiek) determinują ilość ojcowskiego zaangażowania i czasu spędzanego na opiece.

Sarah M. Allen i Alan J. Hawkins zwrócili uwagę na kilka aspektów regulacyjnych zachowań matek (*maternal gatekeeping*): niechęć do zrzeczenia się odpowiedzialności za rodzinę poprzez ustanawianie bardzo sztywnych standardów, tendencję do podkreślania znaczenia tożsamości matki i różnicowanie w obrębie koncepcjach ról rodzinnych. Zjawisko *gatekeeping* zdefiniowali jako „zbiór przekonań i zachowań, które ostatecznie blokują wysiłki na rzecz współpracy pomiędzy kobietami i mężczyznami w rodzinie poprzez ograniczanie mężczyznom możliwości nauczania się i rozwinięcia umiejętności opieki nad dziećmi i zajmowania się domem” (Allen, Hawkins, 1999, s. 200). Badania Allen i Hawkinsa pokazały, że istnieje grupa matek, które w znaczącym stopniu przejawiają zachowania określane jako regulacyjne i nie dążą do sprawiedliwego podziału obowiązków domowych, wykonując większość z nich samodzielnie.

Ponadto Allen i Hawkins wyróżnili cztery konteksty, w jakich mogą być rozpatrywane działania regulacyjne kobiet. Po pierwsze, zjawisko to może być analizowane w kontekście socjohistorycznym, tzn. z uwzględnieniem wzorców uczestnictwa kobiet i mężczyzn w związanych z rodziną pracach charakteryzujących się ostro zakreślonymi granicami odpowiedzialności, koncentracją kobiet na umiejętnościach

związanych ze sferą domową, niechęcią do kwestionowania genderowej specjalizacji. Drugim poziomem analizy jest zmiana konstruktów strukturalno-kulturowego poprzez zaangażowanie kobiet w pracę zawodową, podważenie roli mężczyzny jako żywiciela rodziny oraz naruszenie podziału obowiązków domowych bazującego na płci. Trzecim aspektem jest spojrzenie na zjawisko *gatekeeping* jako na proces interakcyjny między kobietą i mężczyzną w kontekście relacji menadżer – pomocnik. Ponadto działania kobiet związane z rolą strażniczki mogą być postrzegane jako docenianie przez nie osobistych korzyści wynikających z prac domowych, takich jak np. wdzięczność, uznanie, czerpanie przyjemności z dbania o potrzeby rodziny, poczucie bycia potrzebną i kompetentną. W tej sytuacji kobiety mogą odczuwać satysfakcję wynikającą z nierównego podziału obowiązków domowych.

Z czasem badacze poszerzyli zakres pojęcia *gatekeeping* poprzez włączenie w jego zakres nie tylko zachowań restrykcyjnych, ale również zachęcających. Laurie A. Van Egeren i Dyane P. Hawkins zapoczątkowali trend w badaniach nad zachowaniami rodziców (*coparenting behaviors*) z wykorzystaniem wskaźników diagnozujących działania wspierające, a nie tylko restrykcyjne (Van Egeren, Hawkins, 2004). Od tej pory badacze stosowali dwuwymiarowy model obejmujący zachowania sprzyjające wzrostowi ojcowskiego zaangażowania, jak i ograniczające je. Przykładem tego podejścia mogą być badania Sarah J. Schoppe-Sullivan, Geoffrey L. Brown, Elizabeth A. Cannon, Sarah C. Mangelsdorf, Margaret Sokolowski, którzy zwrócili uwagę na konieczność wyjścia poza ograniczający ojca aspekt zjawiska *gatekeeping*. Wykazali, że zachowania zachęcające ze strony matki przekładają się na większe zaangażowanie ojca, a działania określane jako „kontrola dostępu” są powiązane z jego spadkiem (Schoppe-Sullivan, Brown, Cannon, Mangelsdorf, Sokolowski, 2008).

Daniel J. Puhlman i Kay Pasley zaproponowali poszerzenie pojęcia *gatekeeping* o trzeci wymiar – kontrolę. Sformułowali definicję określającą to zjawisko jako „zestaw złożonych interakcji pomiędzy rodzicami, w ramach których matki wpływają na zaangażowanie ojcowskie poprzez kontrolujące, ograniczające i zachęcające zachowania nakierowane na wychowanie dziecka przez ojca i jego interakcje z dzieckiem” (Puhlman, Pasley, 2013, s. 177). Zatem bardziej zróżnicowane spojrzenie na oddziaływanie matek na zaangażowanie ojców (z rozróżnieniem na zabawę i opiekę) sugeruje, że rola matki strażniczki (*maternal gatekeeping*) różni się w zależności od kontekstu i jej znaczenie może być różne w różnych dziedzinach ojcostwa (Beitel, Parke, 1998).

Część badań nie mierzyła bezpośrednio regulujących zachowań matek, lecz koncentrowała się na poglądach kobiet na temat roli ojca jako na potencjalnym mechanizmie ograniczającym. Przykładowo Allen i Hawkins twierdzili, że postawy i poglądy matek odgrywają kluczową rolę przy kształtowaniu się ojcowskiego zaangażowania (Allen, Hawkins, 1999). Mary F. De Luccie zastanawiała się, w jakim stopniu określone cechy matek (takie jak satysfakcja zawodowa, zadowolenie ze społecznego wsparcia i z relacji małżeńskiej) oddziałują na relację ojciec – dziecko. Badania wykazały, że ojcowskie zaangażowanie (mierzone za pomocą wyszczególnionych czynności podejmowanych przez ojców) jest uzależnione od takich czynników, jak postrzeganie przez matkę istotności tego zaangażowania i jej satysfakcja z niego oraz wiek dziecka. Okazało się również pośrednio, że na częstotliwość zaangażowania ojcowskiego oddziałują takie zmienne, jak satysfakcja kobiety ze społecznego wsparcia, ze statusu zawodowego i relacji małżeńskiej (De Luccie, 1995).



Joseph H. Pleck i Sandra L. Hofferth skupili się na innym aspekcie oddziaływania matki, tzn. na wpływie poziomu zaangażowania kobiety na zaangażowanie ojca (Pleck, Hofferth, 2008). W tej sytuacji poziom zaangażowania kobiety stanowi punkt odniesienia, względem którego ojcowie kalibrują własną postawę. Ponadto wyższe ojcowskie zaangażowanie wiązało się z małym natężeniem konfliktów małżeńskich oraz wynikało z więzi biologicznej. Według badaczy wskaźnikami zaangażowania rodzicielskiego zarówno kobiet, jak i mężczyzn są działania o wymiarze pozytywnym, ciepło i bliskość, kontrola i podejmowanie decyzji. Wpływ zaangażowania matki na zaangażowanie ojca pomaga zrozumieć sposób oddziaływania innych czynników na ojcostwo, np. konflikty małżeńskie mogą obniżać zaangażowania matki, co z kolei prowadzi do obniżenia zaangażowania ojca, ponieważ zmienia się punkt odniesienia jego działań.

Pleck i Hofferth upatrują zależności pomiędzy zaangażowaniem matki i ojca w modelowaniu. Przywołują badania jakościowe Maciadrelliego, Plecka i Stueve'a, w trakcie których ojcowie mówili, że wzorują się na matkach. Również w badaniach Daly'ego szczególnie uwidocznił się efekt modelującego oddziaływania kobiet w przypadku codziennych decyzji rodzicielskich (Pleck, Hofferth, 2008).

\* \* \*

Z zaprezentowanych analiz wylania się wizerunek zaangażowania ojca w relacje z dziećmi i w inne zadania związane z funkcjonowaniem rodziny jako kategorii aksjologicznie neutralnej i wielowymiarowej. Autorzy omówionych koncepcji poszukują różniących się pod względem jakościowym zespołów elementów konstytuujących fenomen ojcowskiego zaangażowania, docierając do jego wewnętrznej struktury. Dają się zauważyć wśród nich elementy natury behawioralnej, a obok nich elementy natury emocjonalnej. Trzeba też wskazać na elementy natury społecznej, np. relacje między rodzicami czy poziom identyfikacji z określonymi, ugruntowanymi kulturowo normami. Autorzy otwierają w ten sposób perspektywę konceptualizacji pojęcia zaangażowania ojca, ta zaś otwiera perspektywę zaawansowanych teoretycznie badawczych penetracji tego zjawiska. Otwierają też perspektywę opisu określonych modeli wypełniania przez ojca roli w rodzinie. Konceptualizacje ojcowskiego zaangażowania ewoluowały od jakościowych, przez czysto ilościowe po modele mieszane. Trzeba też wskazać na znaczenie połączenia podejścia ilościowego z jakościowym, uwzględniającym wpływ ojca na procesy socjalizacji. Ponadto warto zauważyć, że wraz z rozwojem badań nad macierzyństwem upowszechnił się nurt akcentujący wpływ matki na ukształtowanie sposobu odgrywania przez ojca jego roli w rodzinie.

## Literatura

- Allen S. M., Hawkins A. J. (1999): *Maternal gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work*. „Journal of Marriage & the Family”, 61
- Bakiera L. (2013): *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Diffin SA, Warszawa
- Beitel A. H., Parke R. D. (1998): *Paternal involvement in infancy: The role of maternal and paternal attitudes*. „Journal of Family Psychology”, 12
- Belsky J. (1984): *The Determinants of Parenting: A Process Model*. „Child Development”, 55

- Belsky J., Volling B. (1991): *Multiple Determinants of Father Involvement during Infancy in Dual-Earner and Single-Earner Families*. „Journal of Marriage and Family”, Vol. 53, No. 2
- Brines J. (1994): *Economic dependency, gender, and the division of labor at home*. „American Journal of Sociology”, 100
- Cabrera N. J., Tamis-LeMonda C. S., Bradley R. H., Hofferth S., Lamb M. E. (2000): *Fatherhood in the Twenty-First Century*. „Child Development”, Vol. 71, No. 1 (Jan. – Feb.)
- Cooney T. M., Pedersen F. A., Indelicato S., Palkovitz R. (1993): *Timing of Fatherhood: Is „On-Time” Optimal?* „Journal of Marriage and the Family 55” (February)
- De Luccie M. F. (1995): *Mothers as gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement*. „Journal of Genetic Psychology”, 156
- De Luccie M. F., Davis A. J. (1991): *Do men’s adult life concerns affect their fathering orientations?* „Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied”, 125(2)
- Doherty W. J., Kouneski E. F., Erickson M. F. (1998): *Responsible Fathering: An Overview and Conceptual Framework*. „Journal of Marriage and Family”, Vol. 60, No. 2 (May)
- Dollahite D., Hawkins A., Brotherson S. (1997): *Fatherwork: A conceptual ethic of fathering as generative work*. W: A. J. Hawkins, D. C. Dollahite (red.): *Generative fathering: Beyond deficit perspectives*. Sage, Thousand Oaks, CA
- Fox G. L., Bruce C. (2001): *Conditional fatherhood: Identity theory and parental investment theory as alternative sources of explanation of fathering*. „Journal of Marriage & the Family”, 63
- Gerson K. (1997): *An institutional perspective o generative fathering. Creating social supports for parenting equality*. W: A. J. Hawkins, D. C. Dollahite (red.): *Generative fathering: Beyond deficit perspectives*. Sage, Thousand Oaks, CA
- Giza-Poleszczuk A. (2007): *Rodzina i system społeczny*. W: M. Marody (red.): *Wymiary życia społeczne-go. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Grossman F. K., Pollack W. S., Golding E. (1988): *Fathers and children: Predicting the quality and quantity of fathering*. „Developmental Psychology”, 24
- Hawkins A., Dollahite D. (1997): *Beyond the role-inadequacy perspective of fathering*. W: A. J. Hawkins, D. C. Dollahite (red.): *Generative fathering: Beyond deficit perspectives*. Sage, Thousand Oaks, CA
- Hofferth S., Goldscheider F. (2010): *Does Change in Young Men’s Employment Influence Fathering?* „Family Relations”, 59 (October)
- LaRossa R., Reitzes D. (1993): *Continuity and change In Middle class fatherhood, 1925–1939: the culture-conduct connection*. „Journal of Marriage and Family”, Vol. 55, No. 2 (May)
- Marsiglio W. (1991): *Paternal Engagement Activities with Minor Children*. „Journal of Marriage and Family”, Vol. 53, No. 4 (Nov.)
- Maurer T. W., Pleck, J. H., Rane T. R. (2001). *Parental identity and reflected-appraisals: Measurement and gender dynamics*. „Journal of Marriage and the Family”, 63
- McBride B. A., Brown G. L., Bost K. K., Shin N., Vaughn B., Korth B. (2005): *Paternal Identity, Maternal Gatekeeping, and Father Involvement*. „Family Relations”, Vol. 54, No. 3 (Jul.)
- Nesterowicz-Wybornska J. (2011): *Jak badać ojcostwo, czyli o potrzebie (re)konceptualizacji pojęcia oj-cowskiego zaangażowania*. W: H. Liberska, A. Malina (red.): *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*. Diffin SA, Warszawa
- Nock S. L., Kingston P. W. (1988): *Time with Children: The Impact of Couples’ Work-Time Commitments*. „Social Forces”, Vol. 67, No. 1 (Sep.)
- Pailhe A., Solaz A. (2008): *Time with children: Do fathers and mothers replace each other when one parent is unemployed?* „European Journal of Population”, 243
- Palkovitz R. (1997): *Reconstructing „Involvement”. Expanding conceptualizations of men’s caring in contemporary families*. W: A. J. Hawkins, D. C. Dollahite (red.): *Generative fathering: Beyond deficit perspectives*. Sage, Thousand Oaks, CA
- Pleck J. H. (1997): *Paternal involvement: Levels, sources, and consequences*. W: M. E. Lamb (red.): *The role of the father in child development* (3 r. ed.). Wiley, New York
- Pleck, J. H. (2012): *Integrating Father Involvement in Parenting Research*. „Science & Practice”, Vol. 12 Issue 2/3
- Pleck J. H., Hofferth S. (2008): *Mother involvement as an influence on father involvement with early adolescents*. „Fathering”, 6
- Puhlman D. J., Pasley K. (2013): *Rethinking maternal gatekeeping*. „Journal of Family Theory & Review”, 5 (September)

Schoppe-Sullivan S., Brown G., Cannon E., Mangelsdorf S., Sokolowski M. (2008): *Maternal gatekeeping, coparenting quality, and fathering behavior in families with infants*. „Journal of Family Psychology”, 22 (3)

Towsend N. (2005): *The four facets of fatherhood*. W: A. Skolnick, J. Skolnick (red.): *Family in transition*. Pearson, Boston

Williams E., Radin N. (1999): *Effects of father participation in child rearing: Twenty year follow up*. „American Journal of Orthopsychiatry”, 69 (3)

Van Egeren L. A., Hawkins D. P. (2004): *Coming to terms with coparenting: Implications of definition and measurement*. „Journal of Adult, Development”, 11.

## **Zaangażowanie ojcowskie i jego determinanty**

Jednym z celów artykułu jest analiza prezentowanej w literaturze konceptualizacji pojęcia zaangażowania ojcowskiego. Ponadto w tekście prezentowany jest przegląd badań poświęconych czynnikom determinującym poziom tego zaangażowania z uwzględnieniem takich aspektów, jak wiek ojców i ich sytuacja zawodowa oraz stopień zaangażowania matek w pracę i ich poglądy na rolę ojca w rodzinie.

Słowa kluczowe: zaangażowanie, ojciec, rodzina, determinanty

## **Paternal involvement and its determinants**

The one of purposes of the article is analyze of conceptualizations of paternal engagement presented in the literature. Another purpose is an overview of research on this topic which includes models of factors determining engagement on behalf of fathers and mothers. The analyze of paternal engagement takes into account such factors as fathers' age, occupational status as well as mothers' commitment to career and their attitudes toward fathers' role in the family.

Keywords: paternal, father, family, determinants



# RELACJE Z BADAŃ

Magdalena Czub

*Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie*

Joanna Matejczuk

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

## UWARUNKOWANIA DECYZJI RODZICÓW POŚLANIA SZEŚCIOLATKA DO PIERWSZEJ KLASY

Wprowadzana w Polsce reforma edukacji dotycząca obniżenia wieku rozpoczęcia obowiązków szkolnego wywołuje wiele kontrowersji, sporów i emocji. Reforma ta zgodna jest z obserwowaną w Europie tendencją do wydłużania czasu trwania nauki szkolnej. W wielu krajach europejskich rządy decydują się na obniżenie wieku obowiązkowej nauki, argumentując to zarówno wymogami współczesnego, dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa (lepsze wykształcenie zwiększa szanse na rynku pracy), jak i zmianami ewolucyjnymi związanymi z szybszym dojrzewaniem dzieci (zjawisko tzw. akceleracji) (*European Commission, 2013a; Raport Educational and Training in Europe, 2020*).

Systemy edukacyjne tak w Europie, jak i na świecie zakładają różny wiek rozpoczynania nauki w szkole i różnie organizują sposób nauczania najmłodszych (*European Commission, 2013b. The structure of the European education systems 2013/14 schematic diagrams*). Najwcześniej w Europie edukację zaczynają dzieci w Luksemburgu i Irlandii Północnej – mają zaledwie 4 lata (*Raport: Systemy Edukacji w Europie. Irlandia, 2004*). Jednakże edukacja cztero- czy pięcioletnia prowadzona jest najczęściej w formie zabawy, a postępy w nauce oceniane są w formie opisowej ze zwróceniem uwagi na silne i słabsze strony dziecka. Często przywoływana, jako przykład szczególnie efektywnej i przyjaznej edukacji, szkoła finlandzka, stawia na swobodny rozwój uczniów klas młodszych – nie stosuje się ocen i kładzie szczególny nacisk na kształtowanie motywacji do nauki (*Raport: Systemy Edukacji w Europie. Finlandia, 2011*). Ważnym elementem jest również rozwinięty system wspierania uczniów słabszych lub przejawiających trudności emocjonalne czy społeczne.

Sposób nauczania oraz organizacja czasu i przestrzeni w szkole budzą szczególnie silne emocje w dyskusji prowadzonej w naszym kraju. Przeciwnicy obniżenia wieku rozpoczęcia nauki szkolnej obawiają się skrócenia dzieciństwa, osłabienia związków z rodziną i urazowych doświadczeń społecznych (np. przemocy) zagrażających dziecku w szkole. Zwolennicy natomiast podkreślają konieczność wspierania rozwoju intelektualnego i kształcenia kompetencji w obliczu zmieniającego się od strony technicznej i ekonomicznej świata.

Istotnym problemem, który w świetle zmian związanych z obniżeniem wieku rozpoczęcia obowiązków szkolnego został na nowo poddany dyskusji, jest gotowość szkolna. Pytania dotyczą z jednej strony, gotowości dzieci do podjęcia nauki szkolnej, z drugiej

gotowości szkoły do przyjęcia młodszych niż dotąd dzieci (Brzezińska, 2002, 2014; Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik, 2012; Matejczuk, Nowotnik, Rękosiewicz, 2013). Wprowadzając interakcyjne rozumienie gotowości szkolnej, czyli uwzględniające wzajemne oddziaływanie na siebie czynników tkwiących po stronie dziecka i po stronie szkoły, zasadne wydaje się również zwrócenie uwagi na czynniki leżące po stronie rodziców. Być może warto zadać pytania o gotowość rodziców do radzenia sobie z wymaganiami związanymi z przygotowaniem dziecka do funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej oraz podjęcia aktywności w obszarze ich współpracy ze szkołą. Prezentowane w tym artykule wyniki badań są próbą zainteresowania się problemem edukacji szkolnej najmłodszych dzieci z perspektywy rodzica. W tym kontekście problem został zawężony do opinii, postaw i zachowań rodziców związanych z możliwością wyboru ścieżki edukacyjnej (przedszkole lub szkoła) dla swojego 6-letniego dziecka.

W 2010 roku około 9% rodziców zdecydowało się posłać dzieci do pierwszej klasy szkoły podstawowej, w 2011 roku taką decyzję podjęło około 20% rodziców, a w roku 2012 do szkoły poszło 19,4% dzieci 6-letnich (dane Systemu Informacji Oświatowej MEN). W dniu 9 lutego 2012 roku została podpisana nowelizacja ustawy o systemie oświaty, która przesunęła rok wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci 6-letnich na 2014. Zmiana ta spowodowała przedłużenie okresu, w którym rodzice dzieci urodzonych w latach 2006 i 2007 podejmują decyzję o rozpoczęciu przez dziecko 6-letnie edukacji szkolnej.

W tym kontekście pojawiają się pytania o to, jakie są uwarunkowania decyzji rodziców związanych z rozpoczęciem edukacji 6-latków, jak spostrzegają oni szkołę, jakie mają nastawienia i oczekiwania związane z edukacją szkolną swoich dzieci. Analiza tych czynników pozwala z jednej strony zrozumieć sposób postępowania rodziców w obliczu wprowadzanej reformą zmiany, z drugiej zaś pozwala dostarczyć ważnych informacji na temat funkcjonowania szkoły, jej zasobów i ograniczeń widzianych z perspektywy rodzica.

## Opis badania

Na pytania o to, co wpływa na decyzje rodziców związane z edukacją 6-latków, jak postrzegają oni szkołę, jakie mają nastawienia i oczekiwania, próbowano uzyskać odpowiedzi poprzez przeprowadzenie zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) z rodzicami dzieci 6-letnich. Nadrzędnym celem badania pt.: *Badanie jakościowe rodziców 6-latków – zogniskowane wywiady grupowe<sup>1</sup>*, którego uczestnikami byli rodzice 6-latków, było zidentyfikowanie przyczyn decyzji rodziców o posłaniu i nieposłaniu 6-latka do pierwszej klasy szkoły podstawowej w roku szkolnym 2012/13.

Na przełomie stycznia i lutego 2013 roku przeprowadzono 24 zogniskowane wywiady grupowe, w których wzięło udział 195 respondentów, dobranych do badania ze względu na trzy kryteria:

- grupa 1: rodzice 6-latków, którzy posłali dziecko do I klasy szkoły podstawowej,
- grupa 2: rodzice 6-latków, którzy posłali dziecko do przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej,
- grupa 3: rodzice 6-latków, którzy posłali dziecko do I klasy szkoły podstawowej (50%) oraz rodzice 6-latków, którzy posłali dziecko do przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej (50%).

Warto jednocześnie podkreślić, że prezentowane wyniki badań odnoszą się do problemów badawczych, a nie do trzech wymienionych grup. Podział na trzy grupy (1) rodzice dzieci z pierwszej klasy, (2) rodzice dzieci z przedszkola i oddziału przedszkolnego oraz (3) grupa mieszana złożona w równych proporcjach z rodziców dzieci z pierwszej klasy i przedszkola/oddziału przedszkolnego był uzasadniony zastosowaną metodą badawczą, jaką były zogniskowane wywiady grupowe. Dzięki podziałowi na trzy grupy możliwe było uzyskanie odpowiedzi rodziców, którzy rozmawiali zarówno w jednorodnych grupach, czyli rodziców, którzy podjęli taką samą decyzję o ścieżce edukacyjnej swoich dzieci, jak i w grupach mieszanych, w których znaleźli się rodzice podejmujący decyzję o pójściu dziecka do pierwszej klasy i rodzice, którzy zdecydowali się na edukację przedszkolną dla swojego 6-latka. Dzięki temu możliwe było uzyskanie największej liczby rzetelnych i prawdziwych informacji od rodziców, nie narażając się na ryzyko zdeformowania wypowiedzi rodziców przez efekty procesów grupowych, na przykład nadmiernej zgody grupowej, obawy przed udzieleniem odpowiedzi niezgodnej z resztą grupy i tym podobnych. Wyniki zbierane były zatem w trzech grupach, natomiast ich prezentacja przedstawiona została, ze względu na problem badawczy, czyli wybór ścieżki edukacyjnej dla swojego dziecka (1) pierwsza klasa, (2) przedszkole lub oddział przedszkolny.

Dodatkowym kryterium doboru próby była lokalizacja badania z podziałem na tereny wiejskie (50%) oraz miasta zamieszkałe przez ponad 100 tys. mieszkańców (50%).

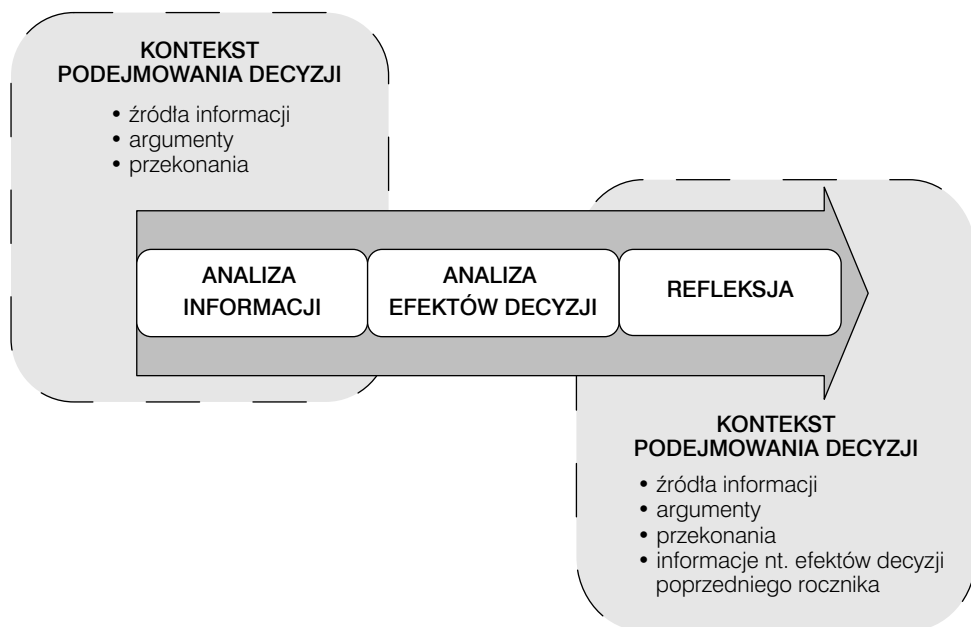
Uczestników wywiadów grupowych poproszono o przedstawienie okoliczności podjęcia decyzji o posłaniu lub nieposłaniu 6-latka do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Wszyscy badani opisywali proces podejmowania przez nich decyzji, uwzględniając ewentualne momenty przełomowe, punkty zwrotne i wskazywali najważniejsze, decydujące argumenty na rzecz posłania bądź nieposłania dziecka do szkoły.

Przebieg wszystkich 24 spotkań został spisany w postaci transkrypcji uwzględniających wypowiedzi poszczególnych uczestników wywiadu, które były podstawą opracowania raportu przedstawiającego wyniki badania.

## **Problem decyzji rodzicielskich dotyczących posłania 6-latka do szkoły**

Odnosząc się do teorii opisujących proces podejmowania decyzji, decyzja o posłaniu dziecka do szkoły lub pozostawieniu go w przedszkolu jest najprostszym rodzajem decyzji selekcyjnej, czyli wyborem jednej spośród dwóch opcji. Analizując specyfikę sytuacji decyzyjnej należy wziąć pod uwagę fakt, iż jest to tzw. decyzja ryzykowna, której wynik nie jest pewny, ponieważ w momencie jej podejmowania nie ma dostatecznych podstaw do stwierdzenia czy rezultaty wybranego działania będą korzystne czy negatywne (Kozielecki, 1995). Przeprowadzone badanie jakościowe wykazało niezwykle złożoność zarówno czynników determinujących decyzję o posłaniu 6-latka do szkoły, jak i złożoność źródeł informacji mających ułatwić jej podjęcie.

Badanie jakościowe umożliwia wyodrębnienie najważniejszych czynników wpływających na podejmowane przez rodziców decyzje, a także wskazało na ciągły i kumulacyjny charakter procesu decyzyjnego w kolejnych rocznikach dzieci 6-letnich (rys. 1). W sytuacji reformy systemu oświaty rodzice dzieci opierają swoje decyzje na informacjach z wielu różnych źródeł, oceniając i uwzględniając je głównie z punktu widzenia własnych przekonań. Wynika to z faktu, iż brakuje potwierdzonych – przez poprzednie roczniki oraz wyniki badań – informacji opisujących rezultaty danego wyboru.



Rys. 1. Proces decyzyjny rodziców dzieci 6-letnich, w kolejnych rocznikach  
 Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzone badanie wskazało na najistotniejsze z punktu widzenia procesu decyzyjnego elementy kontekstu podejmowania decyzji w przypadku rodziców dzieci 6-letnich. Były to:

(a) wybór najważniejszego dla rodzica źródła informacji: w pierwszych rocznikach dzieci objętych reformą oświaty na decyzje rodziców główny wpływ wywierają informacje od osób spostrzeganych przez rodziców jako kompetentne i znające ich dziecko (są to głównie nauczyciele przedszkolni);

(b) wybór najbardziej przekonujących argumentów: rodzice są silnie eksponowani na, często sprzeczne ze sobą, informacje z wielu różnych źródeł. W związku z tym każda ich decyzja obarczona jest obawą przed jej negatywnymi konsekwencjami. Ponieważ na początku okresu reformy brakuje powszechnie dostępnych informacji opisujących przebieg rozwoju i nauki dzieci, które rozpoczęły uczęszczanie do szkoły w wieku sześciu lat, rodzice nie mogą oprzeć swoich decyzji ani na potwierdzonych faktach, ani na szerokich doświadczeniach innych rodziców;

(c) własne przekonania na temat tego, co dobre dla dziecka, jako podstawa ostatecznej decyzji: z powyższych powodów podstawą podjęcia decyzji są przede wszystkim głębokie (często nieuświadomiane) przekonania rodziców dotyczące priorytetów w rozwoju dziecka, oceny systemu oświaty oraz wiarygodności źródeł informacji.

Rodzice dzieci z kolejnych roczników w procesie decyzyjnym będą uwzględniać w coraz szerszym zakresie refleksje i wnioski rodziców dzieci z poprzednich roczników oraz efekty wcześniejszego rozpoczęcia nauki obserwowane u dzieci znajomych. Dlatego też prezentowane wyniki badania jakościowego (czynniki leżące u podstaw decyzji oraz oczekiwania rodziców) stanowią ważny wkład w planowanie organizacji pracy szkół i przedszkoli.



## Uwarunkowania decyzji rodzicielskich – wyniki badania jakościowego<sup>2</sup>

Analiza wypowiedzi rodziców wskazuje, iż głównymi czynnikami wpływającymi na podejmowane przez nich decyzje są czynniki o charakterze społeczno-emocjonalnym, natomiast czynniki o charakterze organizacyjno-praktycznym, choć istotne, odgrywają mniejszą wagę w tym procesie (rys. 1). Wśród przyczyn społeczno-emocjonalnych główne grupy czynników to te związane ze sposobem postrzegania swojego dziecka jako „gotowego” lub „niegotowego” do rozpoczęcia nauki szkolnej oraz, ściśle z tym związany, sposób postrzegania swojej roli jako rodzica, a także przekonania o jakości organizacji i funkcjonowania systemu edukacji w Polsce. Pośród przyczyn organizacyjno-praktycznych można wyróżnić związane z funkcjonowaniem placówki edukacyjnej oraz czynniki związane z organizacją życia rodziny.

### *Przyczyny społeczno-emocjonalne związane ze sposobem spostrzegania dziecka*

W procesie decyzyjnym dotyczącym edukacji 6-latków najistotniejszą rolę odegrały czynniki społeczno-emocjonalne, odnoszące się do spostrzeganego przez rodziców poziomu rozwoju dziecka w tym obszarze (tabela 1). W przypadku zarówno tych rodziców, którzy zdecydowali się na posłanie dziecka do pierwszej klasy, jak i tych, którzy dla swojego 6-latka wybrali przedszkole te przyczyny były najważniejsze. O ile jednak dla tych ostatnich kluczową rolę odgrywały bariery emocjonalne u dziecka, o tyle w przypadku rodziców, którzy posłali dziecko do pierwszej klasy, największe znaczenie miało zainteresowanie dziecka szkołą i jego chęć do nauki.

Tabela 1. Składowe społeczno-emocjonalnych przyczyn decyzji rodziców  
związane ze sposobem spostrzegania dziecka

<b>Dojrzałość emocjonalna</b>	Zainteresowanie nauką i szkołą Samodzielność, odpowiedzialność Radzenie sobie ze stresem Poziom aktywności (kontrola vs nadpobudliwość)
<b>Kompetencje społeczne</b>	Otwartość, odwaga Umiejętność nawiązywania nowych kontaktów z innymi
<b>Zdrowie</b>	Wiek biologiczny (miesiąc urodzenia) Budowa fizyczna (wzrost, waga) Choroby (wysoka absencja w przedszkolu)

Źródło: opracowanie własne

### *Zainteresowanie nauką i szkołą*

Wypowiedzi rodziców świadczą, iż jednym z najistotniejszych argumentów emocjonalnych była kwestia zainteresowania dziecka szkołą i chęć rozpoczęcia kolejnego etapu edukacji. Znudzenie programem przedszkolnym, chęć do nauki czytania i pisanie oraz ambicje dziecka ukierunkowanie na stanie się pełnoprawnym uczniem to elementy, które skłoniły rodziców 6-latków do posłania ich do pierwszej klasy szkoły podstawowej.

Rodzice, którzy zdecydowali się na posłanie 6-latka do szkoły podstawowej, zwracali również uwagę, iż ich dzieci były żywo zainteresowane poznawaniem nowych

rzeczy, chętnie stawiały pytania i z zainteresowaniem słuchały odpowiedzi, uczęszczały na zajęcia dodatkowe i już w przedszkolu rozwijały swoje zainteresowania. Niejednokrotnie rodzice stwierdzali, że dziecko w przedszkolu się nudziło i obawiali się, że może to wpłynąć na niechęć do dalszej nauki, a nawet spowodować negatywne zachowanie dziecka wobec innych.

Z kolei rodzice, którzy zdecydowali się pozostawić 6-latka w przedszkolu, wspominali o niechęci dziecka wobec szkoły i nauki. Takie nastawienie dziecka w opinii rodziców było wynikiem jego niedojrzałości emocjonalnej, niechęcią do podporządkowywania się nowym regułom i zwykłą potrzebą zabawy. W niektórych przypadkach o pozostawieniu 6-latka w przedszkolu w połączeniu z niechętną postawą dziecka do szkoły współdecydowało przekonanie rodziców o tym, że wiek 6-latka to czas, który powinien być poświęcony na zabawę. Rodzice zauważali, że ich dziecko w większym stopniu jest zainteresowane zabawą niż poznawaniem liter i cyfr.

### *Samodzielność i odpowiedzialność*

Kolejna istotna grupa czynników odnosiła się do spostrzeganej przez rodziców dojrzałości, samodzielności i odpowiedzialności dziecka. Rodzice oceniający swoje dzieci jako dojrzałe nie mieli oporów przed posłaniem ich do szkoły. Za bardzo ważne uważali kwestie dużej samodzielności, konsekwencji w działaniu i odpowiedzialności dziecka. Dla niektórych badanych osób posłanie dziecka do szkoły było podyktowane chęcią wypracowania w dziecku odpowiedzialności i zdyscyplinowania go. Szkoła podstawowa z wielością bodźców i dyscypliną miała stać się kanałem ujścia dla zbyt dużej energii dziecka.

### *Radzenie sobie ze stresem*

Wśród głównych barier emocjonalnych powstrzymujących przed wysłaniem 6-latka do pierwszej klasy szkoły podstawowej rodzice wymieniali dużą wrażliwość dziecka. Wskazywali, że 6-latek nie potrafi jeszcze sobie radzić ze stresem – w ich opinii – towarzyszącym uczęszczaniu do szkoły. Twierdzili, iż jeśli dziecko jest wrażliwe na krytykę, łatwo jest je zranić i nie czuje się komfortowo w nowym miejscu. Takie sytuacje wywołują w nim stres, a ten z kolei mógłby rzutować na przyszłość dziecka w szkole i powodować ewentualne problemy w nauce.

### *Poziom aktywności i koncentracja*

Większość rodziców za poważną barierę emocjonalną, uniemożliwiającą posłanie dziecka do szkoły uznawało niedojrzałość emocjonalną, przejawiającą się w dużej ruchliwości dziecka (a co za tym idzie braku możliwości zatrzymania go w ławce szkolnej przez 45 minut), „roztrzępanie” i brak umiejętności skupiania się. Obawiali się, że z uwagi na te cechy dziecka, społecznie i emocjonalnie ich 6-latek nie poradziłby sobie w szkole.

Z kolei rodzice, którzy posłali dziecko do szkoły, podkreślali dojrzałość dziecka powiązaną z umiejętnością skupiania się na zadaniu oraz z oddawaniem się wielu czynnościom z dużą pasją i zaangażowaniem.

### *Otwartość i odwaga*

Czynnikiem sprzyjającym decyzji o posłaniu dziecka do szkoły była jego otwartość, śmiałość i energiczność. Badani zwracali uwagę na inteligencję emocjonalną dziecka i jego bystrość. Rodzice, którzy zdecydowali się na posłanie 6-latka do szkoły, podkreślali szybki rozwój emocjonalny dziecka.

### *Umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi*

Nie bez znaczenia dla rodziców były też takie kwestie, jak umiejętności komunikacyjne dziecka, angażowanie się we wspólne zabawy z innymi czy dobre relacje dziecka w grupie. Wielu rodziców podczas podejmowania decyzji kierowało się względami społecznymi, dążąc do nierozdzielania dziecka od grupy przedszkolnej lub od przedszkolnych przyjaciół dziecka. W niektórych przedszkolach przynajmniej część rodziców 6-latków zdecydowała się na posłanie dziecka do szkoły, nakłaniając przy tym innych do podjęcia podobnych kroków. Argumentem było zmniejszenie stresu dziecku poprzez obecność znanych rówieśników i wspólne, a więc mniej stresujące przeżywanie nowych sytuacji.

Dla rodziców, którzy nie posłali dziecka do szkoły, ważnym czynnikiem były jego trudności w integracji z grupą i trudności z angażowaniem się we wspólne zadania.

### *Czynniki zdrowotne*

Czynniki zdrowotne były istotnym argumentem przeciw podjęciu decyzji o posłaniu dziecka do szkoły. Rodzice wskazywali na takie czynniki, jak urodzenie dziecka w trzecim lub czwartym kwartale, niewielki wzrost i posturę dziecka czy częste choroby powodujące absencję w przedszkolu, a co za tym idzie zbyt krótki czas na przygotowanie się do sytuacji szkolnej. Wszystkie te czynniki, mimo iż dotyczyły cech fizycznych, miały charakter przyczyn społeczno-emocjonalnych, gdyż motywacją rodziców było uchronienie dziecka przed zbyt trudną dla niego sytuacją.

### ***Przyczyny społeczno-emocjonalne związane ze sposobem spostrzegania funkcji rodzicielskich***

Badanie wykazało, iż podstawą podejmowania decyzji przez rodziców był ich system wartości dotyczący priorytetów w wychowaniu dziecka. Wyznawane wartości i wynikające z nich przekonania wpływają na sposób spostrzegania i interpretację zachowania dziecka i jego potrzeb oraz swej roli rodzicielskiej i najważniejszych zadań z tej roli wynikających.

### *Rozwój społeczno-emocjonalny vs rozwój intelektualny*

Wypowiedzi rodziców, którzy podjęli decyzję o posłaniu 6-latka do pierwszej klasy, świadczą o ich koncentracji na wspieraniu rozwoju intelektualnego dziecka. Zwracali uwagę, iż uczęszczanie dziecka do oddziału zerowego (w przedszkolu lub szkole) i powtarzanie programu nauczania jest „stratą czasu” i hamowaniem rozwoju dziecka.

Wśród rodziców, którzy zdecydowali o pozostawieniu dziecka w przedszkolu dominowało przekonanie, iż ich dziecko nie dojrzało jeszcze emocjonalnie do szkoły i, powiązany z tym argument, iż szkoła nie jest przygotowana do zapewnienia dziecku odpowiedniego komfortu emocjonalnego i poczucia bezpieczeństwa. Byli to również rodzice przekonani, iż rozpoczęcie nauki szkolnej jest równoznaczne z „końcem dzieciństwa”.

Rodzice, którzy kładą większy nacisk na rozwój społeczno-emocjonalny, podkreślali, iż podstawą ich decyzji było poczucie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego dziecka. Wymieniali takie czynniki, jak kontakt dziecka ze znaną mu grupą, obecność rodzeństwa, grupę złożoną z dzieci z jednego rocznika czy umiejętność radzenia sobie z wyzwaniem i oceną. Wśród tych rodziców dominowali ci, którzy pozostawili dziecko w przedszkolu.

#### *Motywacja do pomocy w nauce*

W opinii niektórych rodziców posłanie dziecka do szkoły wiąże się z koniecznością poświęcenia mu większej uwagi w domu, głównie podczas odrabiania zadań domowych. Niektórzy rodzice wyrażają niechęć do podejmowania tych obowiązków, najczęściej argumentując to brakiem czasu i zapracowaniem. Niektórzy wprost przyznają, że odsuwają od siebie te obowiązki. Taka postawa wynika zarówno ze spostrzegania i stosunku do swojej roli, jak i ze stosunku do szkoły. Rodzice obawiając się, że ich 6-latek uczęszczający do klasy z 7-latkami nie będzie nadążał za programem i z tego względu będą musieli poświęcać mu w domu wiele czasu, tak aby nadrobić zaległości w nauce.

#### ***Przyczyny społeczno-emocjonalne związane z przekonaniami na temat systemu edukacji***

##### *Organizacja systemu oświaty*

Opinie respondentów wykazują, że o nieposłaniu dziecka do szkoły decydowała negatywna ocena reformy systemu oświaty. Rodzice nie chcieli, aby ich dziecko stało się przedmiotem eksperymentu, byli przeciwni, aby na podstawie niewielkiej grupy 6-latków, których posłano do pierwszej klasy, oceniać zasadność wprowadzanych w oświacie zmian. Reforma systemu oświaty nie została jeszcze zakończona, dlatego rodzice nie mają pewności, czy ostatecznie, w wyniku „eksperymentu”, resort edukacji nie powróci do wcześniej obowiązujących założeń systemu. Inni pozytywnie wyrażali się o poprzednich założeniach systemu oświaty obejmujących obowiązkiem szkolnym 7-latków. W opinii badanych, którzy zdecydowali się na pozostawienie dziecka w przedszkolu, poziom edukacji przedszkolnej jest odpowiedni do potrzeb i możliwości 6-latków, dlatego reforma systemu oświaty nie była konieczna. Warto dodać, że negatywna ocena reformy systemu oświaty była jednym z czynników decydujących o pozostawieniu 6-latka w przedszkolu dla respondentów zamieszkujących duże miasta.

##### *Program nauczania*

Rodzice deklarowali, że istotnym elementem podjęcia decyzji o posłaniu 6-latka do pierwszej klasy był proponowany 6- i 7-latkom program nauczania. Rodzice, którzy zdecydowali się na edukację dziecka 6-letniego w pierwszej klasie, obawiali się, że

pozostawienie dziecka w oddziale zerowym (w przedszkolu lub szkole), narazi dziecko na realizację prawie identycznego, w odczuciu wielu rodziców, programu nauczania przez kolejne dwa lata nauki, czyli najpierw w oddziale zerowym, a następnie w pierwszej klasie. Rodzice nazywali to „stratą czasu”. Jednocześnie rodzice poszukiwali w związku z tym rzetelnych informacji na temat programu nauczania dzieci w oddziale zerowym i w pierwszej klasie, aby móc dokonać porównania. Podobnie poszukiwano informacji o założeniach reformy, o systemie oświaty w kontekście edukacji szkolnej 6-latków, o doświadczeniach i opiniach rodziców 6-latków, które rozpoczęły edukację w polskich szkołach we wrześniu 2011 roku. Badanie wykazało, że interesujące dla rodziców były też informacje o zastosowanych w innych krajach rozwiązaniach dotyczących sposobu kształcenia i wieku, w jakim dzieci rozpoczynają naukę w szkołach.

### *Przyczyny decyzji rodziców dotyczące kwestii organizacyjnych i praktycznych*

Czynniki o charakterze organizacyjnym ważniejszą rolę w procesie decyzyjnym odegrały w przypadku rodziców, którzy zdecydowali się na posłanie 6-latka do przedszkola (tab. 2). Na ogół miały one dla rodziców charakter drugorzędny, choć pewna, istotna część traktowała je jako równorzędne z przyczynami emocjonalno-społecznymi.

Respondenci wskazywali na wagę przygotowania szkół na przyjęcie dzieci 6-letnich. Ważnym czynnikiem wpływającym na podjęcie decyzji była dla nich możliwość zapewnienia bezpieczeństwa i poczucia komfortu psychicznego dzieciom w szkole. Ważna też była oferta placówki dotycząca pracy świetlicy w szkole oraz odpowiedniej aranżacji przestrzeni – np. odrębnego skrzydła lub piętra dla najmłodszych i związanego z tym ich bezpieczeństwa.

Tabela 2. Składowe organizacyjno-praktycznych przyczyn decyzji rodziców

Związane z przygotowaniem placówki	Związane z organizacją życia rodziny
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aranżacja przestrzeni</li> <li>• Liczebność klasy</li> <li>• Bezpieczeństwo (kontakt ze starszymi dziećmi)</li> <li>• Kompetencje kadry</li> <li>• Świetlica</li> <li>• Posiłki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odległość placówki od domu i pracy rodzica</li> <li>• Liczba godzin, które dziecko spędza w placówce</li> <li>• Budżet rodziny</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne

Wielu rodziców prezentowało przekonanie o niewystarczającym przygotowaniu szkoły od strony technicznej na przyjęcie młodszych dzieci. Mówiąc o nieodpowiednich dla 6-latków warunkach panujących w szkołach respondenci wskazywali na duże liczebnościowo placówki i związane z tym kontakty najmłodszych uczniów z uczniami klas starszych.

W wielu szkołach, o których mówili rodzice, nie ma odpowiednio wydzielonych pomieszczeń dla małych dzieci i możliwości odseparowania ich od starszych uczniów. Nawet jeśli szkoła podzielona jest na osobne skrzydła, to wszyscy uczniowie spotykają się na klatkach schodowych oraz w szatni. W opinii badanych takie sytuacje są niebezpieczne dla najmłodszych.

Część respondentów wskazuje też na nieodpowiednie dla 6-latków przystosowanie sal. Badani zwracają uwagę na zbyt „szkolny” ich wygląd, ograniczony do równo poustawianych ławek szkolnych, ograniczonej liczby zabawek i symbolicznego,

bo małego, dywanu stanowiącego część rekreacyjno-wypoczynkową. Rodzice obawiali się również wysokiej liczebności dzieci w klasach pierwszych, co może utrudniać dziecku zdobywanie wiedzy i przystosowanie do nowych warunków.

Ważną rolę w procesie decyzyjnym odgrywała organizacja klas dla 6-latków. Dla wielu rodziców niezmiernie ważne było zapewnienie jednorodności wiekowej w klasach pierwszaków. Respondenci podkreślali, że dążyli do otrzymania gwarancji od dyrekcji szkół, że klasa, do której trafi ich 6-letnie dziecko, będzie złożona wyłącznie z rówieśników.

Czynnikiem przeważającym o wyborze przedszkola dla 6-latków na pierwszym miejscu była gwarancja całodziennego nad dzieckiem. Nie bez znaczenia było też odpowiednie przygotowanie placówki do potrzeb i możliwości 6-latków, zapewniające im większe bezpieczeństwo niż szkole podstawowej.

Wśród rodziców przeciwnych posłaniu dziecka do szkoły istotnym czynnikiem było przekonanie o niewystarczających do pracy z 6-latkami kompetencjach kadry pedagogicznej w szkołach. Warto jednak podkreślić, iż obawy te nie potwierdziły się w doświadczeniu rodziców, których dzieci rozpoczęły naukę. Podkreślali oni dobre przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi 6-letnimi, dostosowywanie wymagań do możliwości dzieci w tym wieku, przykładanie wagi do zabaw oraz dobry kontakt nauczycieli z dziećmi, owocujący wzrostem motywacji dzieci do nauki i chęci uczęszczania do szkoły.

Kolejną grupą czynników, decydujących o ostatecznym wyborze drogi edukacyjnej dla 6-latków, były czynniki logistyczne, związane z organizacją dnia i wygodą rodziców. Rodzice dzieci, które uczą się w pierwszej klasie szkoły podstawowej, wskazują, że decydująca była kwestia lokalizacji szkoły lub brak konieczności dowożenia dziecka. Dla niektórych rodziców ważne było, że szkoła znajdowała się w bardziej dostępnym dla nich miejscu, np. w drodze do pracy, a dzięki temu możliwa była sprawna organizacja dnia całej rodziny. Inni zwracali uwagę na zlokalizowanie szkoły blisko ich miejsca pracy czy zamieszkania lub miejsca zamieszkania dziadków, którzy mogliby odbierać dziecko, w sytuacji, kiedy rodzice są w pracy. Zarówno jedni, jak i drudzy rodzice zwracali uwagę na łatwiejszą organizację dnia codziennego, dla jednych związaną ze stałymi godzinami funkcjonowania przedszkola, dla drugich zaś z możliwością jednorazowego dowozu lub odbioru młodszego i starszego dziecka ze szkoły.

Respondenci wielokrotnie wspominali, że ich decyzja była podyktowana też troską o zapewnienie dziecku dobrej opieki po zakończeniu zajęć. Wskazywali, że pozostawienie dziecka w przedszkolu gwarantuje mu dobrą opiekę przez cały dzień, nie zmuszając rodziców do wcześniejszego wychodzenia z pracy, a nawet zmiany miejsca pracy. W opinii tych badanych, którzy posłali 6-latka do przedszkola, szkoła wymaga od rodziców większej dyspozycyjności i większego zaangażowania, a plan lekcji jest ruchomy, co destabilizuje pracę rodziców. Dla części badanych te kwestie miały niebagatelne znaczenie.

### *Refleksje rodziców dotyczące podjętych decyzji*

Badania jakościowe były prowadzone na przełomie I i II semestru, dlatego możliwe więc było zadanie pytań związanych z konfrontacją oczekiwań i rzeczywistości. Dokonano więc podsumowania, zapraszając rodziców do refleksji na temat słuszności podjętej decyzji posłania bądź nieposłania 6-latka do I klasy szkoły podstawowej.

W deklaracjach rodzice zarówno dzieci przedszkolnych i szkolnych zdecydowanie częściej dostrzegają zyski i deklarują pozytywne zmiany u swojego dziecka niż słabe strony (tabela 3).

Tabela 3. Refleksje rodziców dotyczące rozpoczęcia nauki szkolnej przez 6-latka

Większość badanych pozytywnie ocenia podjętą decyzję i deklaruje zadowolenie	Niewielka liczba osób deklaruje podjęcie błędnej lub niedającej się jednoznacznie ocenić decyzji (brak badanych, którzy jednoznacznie negatywnie oceniają swoją decyzję)
<b>Czynniki potwierdzające słuszność decyzji</b>	<b>Czynniki niepotwierdzające słuszności decyzji</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dzieci pozytywnie odnoszą się do zajęć szkolnych</li> <li>• Respondenci częściej zwracają uwagę na mocne strony placówki niż na jej wady</li> <li>• Pozytywna ocena infrastruktury i wyposażenia placówek</li> <li>• Pozytywna ocena kadry pedagogicznej, przygotowania nauczycieli do pracy</li> <li>• Pozytywny wpływ nauczycieli na rozwój dziecka i zainteresowanie nauką</li> <li>• Jednozmianowy plan zajęć</li> <li>• Atrakcyjna oferta żywieniowa (programy żywieniowe polskie i unijne)</li> <li>• Pozytywna ocena zajęć dodatkowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dziecko nie radzi sobie z obowiązkowością, niedyscyplinowanie</li> <li>• Brak zainteresowania nauką</li> <li>• Zagubienie w szkole</li> <li>• Niezaspokojona potrzeba zabawy</li> <li>• Skrócenie czasu przygotowania się do edukacji szkolnej i radzenia sobie z zadaniami szkolnymi</li> <li>• Brak drzemki i tęsknota za kolegami z przedszkola (nieliczne głosy)</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne

Choć więcej jest głosów pozytywnych, niektórzy rodzice podkreślają również straty związane z wcześniejszym posłaniem dziecka do szkoły, takie jak trudności dziecka w radzeniu sobie ze stresem wynikającym z wymagań szkolnych, poczucie zagubienia dziecka oraz wzrost zachowań agresywnych. Mimo że nie były to głosy bardzo liczne, wydaje się istotne, aby uwzględnić je w organizacji nauki dzieci 6-letnich. Szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi na zgłaszane przez rodziców trudności pod kątem organizacji opieki i wsparcia dla dzieci prezentujących trudności w adaptacji do warunków szkolnych.

## Podsumowanie

Uzyskane w badaniu informacje dostarczają użytecznego materiału do planowania dalszych działań związanych z wprowadzaniem reformy oświaty, w szczególności przygotowania placówek oświatowych, tak aby rzeczywiście wychodziły naprzeciw potrzebom najmłodszych uczniów i ich rodziców.

Szczególnie interesującym wnioskiem z przeprowadzonych badań jest informacja o wadze przykładanej przez rodziców do czynników społeczno-emocjonalnych, związanych z rozwojem dziecka. Analiza wypowiedzi rodziców świadczy, iż to właśnie ocena poziomu dojrzałości funkcjonowania społecznego i emocjonalnego dziecka jest główną determinantą podejmowanej przez nich decyzji. Gdy wziąć pod uwagę duży nacisk kładziony w różnego rodzaju dyskusjach o obniżeniu wieku rozpoczynania nauki szkolnej na organizację środowiska fizycznego w szkole i różnorodne kwestie organizacyjne, to wydaje się, iż uzyskane wyniki badań mogą wnieść istotny wkład do projektowania działań wspierających reformę i odpowiadających na rzeczywiste zapotrzebowania rodziców małych dzieci.

Na podstawie uzyskanych wyników można byłoby powiedzieć, iż najczęściej spotykany w debacie publicznej sposób przedstawiania kontrowersji odnoszących się do obniżenia wieku rozpoczęcia nauki szkolnej nie trafia w sedno problemu. Analiza rozmów z rodzicami wykazuje, iż zarówno oni, jak i dzieci, a także nauczyciele są, w znaczącej mierze, przygotowani do poradzenia sobie z początkowymi trudnościami w funkcjonowaniu 6-latków w szkole. Nie zmienia to jednak ogólnego, negatywnego nastawienia do instytucji szkoły i systemu edukacji w naszym kraju wyrażającego się głównie w obawie przed niekorzystnym wpływem szkoły na emocjonalność dziecka i jego motywację do nauki.

Negatywny stosunek do zmian w obrębie edukacji może mieć źródło znacznie głębsze niż doraźnie doświadczenia związane z obecnością 6-latków w szkole. Rodzice jako obywatele zostali pominięci w procesie podejmowania decyzji co do jednej z najważniejszych dla nich spraw – edukacji ich dzieci. Nie mieli okazji do wyrażenia obaw i oczekiwań wobec celów i przebiegu planowanej zmiany w systemie kształcenia ich dzieci. Nieuwzględnienie w tego typu decyzjach nasila brak zaufania do instytucji państwa i, mimo braku negatywnych doświadczeń dzieci 6-letnich w szkole, utrwała negatywny obraz systemu edukacji i niechętnie nastawienie rodziców do proponowanych reform. Po przeprowadzonych wywiadach z rodzicami 6-latków można powtórzyć za Anną I. Brzezińską i Tomaszem Czubem (2013, s. 35), iż „(...) w warunkach, kiedy jedną z głównych barier kulturowego i cywilizacyjnego rozwoju jest brak lub bardzo niski poziom zaufania tak interpersonalnego, jak i w obszarze »obywatele – instytucje publiczne«, jednym z głównych, a także koniecznych wymiarów reformy systemu edukacji musi być świadome »tkanie« opartej na zaufaniu sieci relacji społecznych między wszystkimi uczestnikami tego systemu”.

## Przypisy

<sup>1</sup> Badanie realizowane było przez zespół Public Profits Sp. z o.o. i przeprowadzone na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych jako element projektu systemowego pn. „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” (Entuzjaści Edukacji). Projekt jest realizowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.1.1 Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty. Jego głównym celem jest wzmocnienie systemu edukacji w zakresie badań edukacyjnych oraz zwiększenie wykorzystywania wyników badań naukowych w polityce i praktyce edukacyjnej oraz w zarządzaniu oświatą.

<sup>2</sup> Źródło przedstawionych w artykule wyników: Czub, Matejczuk, Hornowska, 2013.

## Literatura

Brzezińska A. (2002): *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*. W: W. Brejnak (red.): *O pomysłny start ucznia w szkole*. „Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji” – Wydanie specjalne, Warszawa

Brzezińska A. I. (2014): *Gotowość dziecka do szkoły i gotowość szkoły do przyjęcia dziecka: interakcyjne ujęcie gotowości szkolnej*. W: A. I. Brzezińska (red.): *Sześciolatki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju*. Wyd. Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań

Brzezińska A. I., Matejczuk J., Nowotnik A. (2012): *Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich, a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*. „Edukacja”, 1 (117)

Brzezińska A., Czub T. (2013): *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*. „Nauka”, 1

Czub M., Matejczuk J., Hornowska E. (2013): *Rodzice sześciolatków*. W: R. Kaczan, P. Rycielski (red.): *Sześciolatki w sytuacji startu szkolnego*. Wyd. IBE, Warszawa



European Commission/EACEA/Eurydice, 2013a. *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*. Eurydice Report. Brussels: Eurydice, pobrano: <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/163EN.pdf>

European Commission/EACEA/Eurydice, 2013b. The structure of the European education systems 2013/14 schematic diagrams, Eurydice Report. Brussels, pobrano: [http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/education\\_structures\\_EN2013.pdf](http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/education_structures_EN2013.pdf) (wersja polska dostępna [http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/Eurydice\\_Struktury\\_diagramy\\_2012\\_2013.pdf](http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/Eurydice_Struktury_diagramy_2012_2013.pdf))

Kozielecki J. (1995): *Podjęmowanie decyzji*. W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia ogólna*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Matejczuk J., Nowotnik A., Rękosiewicz M. (2013): *6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróżnicowanie kodów językowych dziecka, rodziny i szkoły – dla kogo szansa, dla kogo zagrożenie?* „Studia Edukacyjne”, 28 Systemu Informacji Oświatowej MEN, <http://sio.men.gov.pl/>

Raport: *Systemy Edukacji w Europie. Finlandia* (2011). Eurydice Report. Brussels, pobrano: <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/finlandia.pdf>

Raport: *Systemy Edukacji w Europie. Irlandia* (2004). Eurydice Report. Brussels, pobrano: <http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/irlandia.pdf>

## **Uwarunkowania decyzji rodziców posłania sześciolatka do pierwszej klasy**

Zmiany systemowe, dotyczące obniżenia wieku rozpoczęcia obowiązkowego szkolnego, budzą wiele społecznych kontrowersji i sporów. Pytania dotyczą w tej kwestii, z jednej strony, gotowości dzieci do podjęcia nauki szkolnej, z drugiej gotowości szkoły do przyjęcia młodszych niż dotąd dzieci. Wiele kontrowersji budzi również sam sposób wprowadzania reformy i rzetelnego informowania o niej, co widoczne jest w opiniach rodziców podejmujących decyzje o ścieżce edukacyjnej dla swojego dziecka. Prezentowane w tym artykule wyniki badań stanowią próbę zainteresowania się problemem edukacji szkolnej najmłodszych dzieci z perspektywy rodzica. W tym kontekście problem został zawężony do opinii, postaw i zachowań rodziców związanych z możliwością wyboru ścieżki edukacyjnej (przedszkole lub szkoła) dla swojego 6-letniego dziecka. Analiza tych czynników pozwala z jednej strony zrozumieć sposób funkcjonowania rodziców w obliczu wprowadzanej reformy zmiany, z drugiej zaś pozwala dostarczyć ważnych informacji na temat funkcjonowania szkoły, jej zasobów i ograniczeń widzianych z perspektywy rodzica.

Słowa kluczowe: wiek przedszkolny, gotowość do szkoły, przekonania i decyzje rodziców, reforma edukacji

## **Determinants of parental decisions concerning the beginning of school in the age of six years**

System changes, for the reduction of the mandatory school age raises many social controversies and disputes. Questions concern in this regard, on the one hand, children's readiness to begin school education and, on the other hand, readiness of schools to accept children younger than seven years old. Much controversy also raises about the way of introduction of the reform and informing parents about it. It is evident in the opinions of parents making decisions about educational path of their child. Results of the research presented in this article shows the problem of early school education of children from the perspective of a parent. In this context, the problem has been narrowed down to opinions, attitudes and behaviours of parents related to the choice of educational path (kindergarten or school) for their 6-year-old child. Analysis of these factors allows one hand to understand the functioning of parents in the face of educational reform and, on the other hand, can provide important information on the functioning of the schools, its resources and constraints as seen from the perspective of a parent.

Keywords: preschool age, readiness to school, parental beliefs and decisions, school reform



Jan Amos Jelinek

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej*

## **PROGRAM KOMPUTEROWY JAKO NAUCZYCIEL WSPOMAGAJĄCY NAUKĘ CZYTANIA. WYNIKI BADAŃ**

Edukacyjne programy komputerowe coraz częściej przyjmują rolę nauczyciela. Wykorzystywane są do kształtowania umiejętności, które w systemie klasowo-lekcyjnym wymagają wielu ćwiczeń. Ze względu na możliwość wprowadzenia indywidualnego toku uczenia się programy multimedialne zyskały na wartości w szkole. Wraz z wejściem w życie w 2009 roku nowej podstawy programowej (DzU 2008, poz. 803, zał. 2) edukacyjne programy komputerowe zaczęły być stosowane w szkole coraz śmielej. Uczniowie klas pierwszych mogą uczyć się korzystać z komputera (i jego oprogramowania) jako narzędzia edukacyjnego do nauki liczenia czy czytania. W artykule chcę zająć się programami, których celem jest kształtowanie umiejętności czytania. Przedstawię też ocenę skuteczności edukacyjnej jednego z takich programów.

Zastosowanie urządzeń multimedialnych w edukacji doprowadziło do powszechnego przekonania, że programy edukacyjne mogą w skuteczny sposób zastąpić lub przynajmniej w części wyręczyć nauczyciela (por. Jelinek, 2013). Efektem tego jest pojawienie się na rynku wielu różnych multimedialnych programów edukacyjnych (Raport DiS, 2011). Powiększająca się liczba programów prowadzi do pytania o różnice między nimi oraz o ich skuteczność edukacyjną.

Wielu badaczy (Malmquist, 1987; Gruba, 2002; Kłosińska, 2014), podkreślając walory uczenia się czytania wspomaganego komputerem, przyznaje, że brak jest dokładnych pomiarów skuteczności uczenia się uczniów korzystających z programów do nauki czytania. O efektywności programów do nauki czytania wnioskuje się na podstawie oceny struktury programów (Modzelewski, 1998; Majkut-Czarnota, 2000) lub porównania wyników osiągnięć uczniów korzystających z programów (Gruba, 2002; Solich, 2013). Ponieważ ocena budowy programu nie wydaje się wystarczająco obiektywna, skoncentruję się na badaniach, w których rolę oceniających pełni uczniowie – adresaci programów.

Na podstawie badań prowadzonych przez Kornelię Solich (2013) oraz Joannę Grubę (2002) ustalono, że odpowiednio wyselekcjonowane programy (w tym program „Klik uczy czytać”) efektywnie wspomagają stymulowanie procesu nabywania umiejętności czytania i pisanie w zakresie: techniki czytania, rozumienia czytanego tekstu oraz czytania krytycznego i twórczego. Stosując podobną procedurę badawczą i wykorzystując analogiczny program multimedialny, Victor van Daal i Pieter Reitsma (2000, nr 2) stwierdzili wysoką skuteczność programów multimedialnych w nauce czytania. Ich zdaniem zmiany w umiejętności czytania były tak wyraźne, że swoim zakresem przypominały poprawy obserwowane u uczniów na zajęciach w klasie

w ciągu trzech miesięcy. Van Daal i Reitsm kontynuując swoje badania wśród dzieci z trudnościami w uczeniu się czytania oraz z mniejszą motywacją do nauki wykazali, że po zajęciach z programem komputerowym do nauki czytania uczniowie wykazywali większą pewność siebie i motywację do nauki niż podczas lekcji w klasie.

W przytoczonych badaniach posłużono się specjalnymi testami do badania umiejętności czytania, które przeprowadzono na początku i pod koniec okresu badań. Efektywność programu oceniono porównując wyniki pretestu i posttestu. Świadczą one o wysokiej skuteczności programów do nauki czytania wśród dzieci kończących przedszkole i rozpoczynających naukę w szkole. Niemniej dostarczone dane wydają się niepełne, jeśli weźmie się pod uwagę, że nie uwzględnia się w nich sposobu i czasu, w jaki uczniowie korzystali z programów, dzięki którym mieli osiągnąć lepsze wyniki<sup>1</sup>.

Mimo usilnych starań nie znalazłem badań, które polegałyby na analizie zachowania uczniów korzystających z programów multimedialnych. Tymczasem poszukiwanie sposobu eksploracji multimedialnego programu przez uczniów może dostarczyć istotnych informacji nie tylko o skuteczności programów, ale także o samym przebiegu procesu uczenia się czytania. Poza tym ocena atrakcyjności programu wydaje się bardziej obiektywna, jeśli dokona jej adresat, czyli sam uczeń.

Chcąc ocenić efektywność programów multimedialnych do nauki czytania należało zorganizować odpowiednie warunki, w których będzie można „wejść” między ucznia korzystającego z programu komputerowego a sam program multimedialny. Badania tego typu z zastosowaniem komputerowego programu do nauki czytania przeprowadziłem w 2014 roku w jednej z podwarszawskich szkół. Dotyczył on najbardziej wówczas popularnego wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej programu „Klik uczy czytać” (Kłosińska, 2002; Huka, 2014).

## **Program badań**

Badania przeprowadzono w drugiej klasie szkoły podstawowej liczącej 24 uczniów (8 chłopców i 16 dziewczynek)<sup>2</sup>. Średnia wieku 7;7 (od 6;10 do 8;9). Wybór grupy badanych nie był przypadkowy. Przyjąłem bowiem następujące warunki doboru grupy badanej:

- żaden z uczniów nie mógł wcześniej znać użytego w badaniach programu multimedialnego,
- badani uczniowie musieli w minimalnym stopniu mieć opanowaną umiejętność korzystania z komputera,
- wszyscy uczniowie musieli uczęszczać na zajęcia do jednego nauczyciela i realizować ten sam pakiet edukacyjny.

Badania rozpoczęły się od przeprowadzenia zestawu testów sprawdzających: 1) znajomość liter, 2) technikę czytania, 3) tempo czytania tekstu wiązanego, 4) tempo cichego czytania oraz 5) tempo czytania listy wyrazowej<sup>3</sup>.

Po przeprowadzeniu takiego pomiaru badani uczniowie zostali podzieleni na grupy kontrolną i eksperymentalną (obie liczyły: 12 uczniów: 4 chłopców i 8 dziewczynek) zgodnie z oceną nauczyciela prowadzącego zajęcia w klasie. Został on poproszony o takie rozdzielenie uczniów, aby w każdej grupie znaleźli się uczniowie

o podobnych poziomach umiejętności czytania. Jednak jak się później okazało, w grupie kontrolnej poziom oceny umiejętności czytania był wyższy (średnia oceny wynosiła 4,4) niż w grupie eksperymentalnej (3,0).

Od chwili dokonania podziału, uczniowie z grupy eksperymentalnej oprócz zajęć w klasie dodatkowo uczestniczyli w 10 spotkaniach z programem „Klik uczy czytać”. Każde spotkanie odbywało się na tyłach klasy za parawanem. Uczeń przy komputerze miał na uszach słuchawki, dzięki czemu był odseparowany od bodźców napływających z klasy. Uczniom zawsze towarzyszył badacz, który rejestrował ich zachowanie przed komputerem. Dodać należy, że spotkania ucznia z komputerem nie były ograniczone czasowo – uczniowie mogli pracować z komputerem tak długo, jak chcieli. Mieli także dowolność sposobu korzystania z programu.

Aby ustalić sposób, w jaki uczniowie wykorzystują multimedialny program, obok programu edukacyjnego „Klik uczy czytać” zainstalowano program rejestrujący. Jego celem było filmowanie tego, co dzieje się na ekranie (obrazu, dźwięku – instrukcji programu, muzyki) oraz za pomocą kamery znajdującej się w obudowie komputera tego, co dzieje się przed ekranem (obraz zachowania się ucznia przed ekranem komputera oraz dźwięk jego wypowiedzi).

Eksperyment zakończono po 2 miesiącach, gdy uczniowie zakończyli serię 10 spotkań z komputerem. Przeprowadzono wówczas ten sam zestaw testów sprawdzających umiejętność czytania.

## Wyniki

Pierwszy test umiejętności czytania przeprowadzony na początku badań wykazał, że wszyscy badani uczniowie rozpoznają wszystkie litery alfabetu. Na podstawie oceny techniki czytania ustalono, że 17 dzieci czytało płynnie, 3 sylabizowało, a 4 literowało wyrazy podczas czytania. Wyniki tempa czytania tekstu wiązane i listy wyrazowej uwzględniające kryteria oceny Bronisława Ročławskiego (Ročławski, 1998) przedstawiłem w tabeli 1.

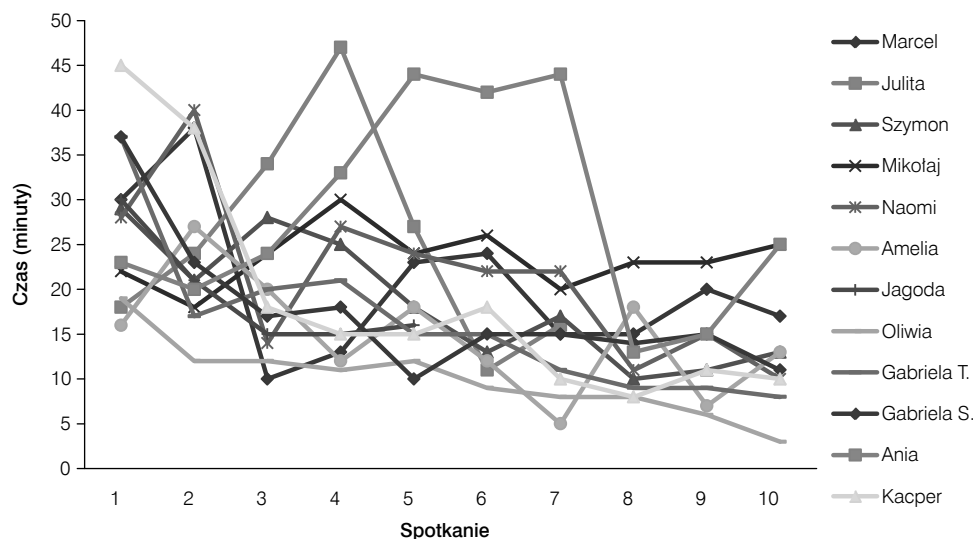
Tabela 1. Wyniki pretestu przedstawiające poziom tempa czytania uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej tekstu wiązane i listy wyrazowej

Poziom umiejętności czytania	I poziom (najniższy)	II	III	IV	V	VI	VIII
Liczba uczniów reprezentujących odpowiedni poziom czytania tekstu wiązane							
Grupa eksperymentalna	1	4	2	1	2	1	1
Grupa kontrolna		3	1	2	4		2
Liczba uczniów reprezentujących odpowiedni poziom czytania listy wyrazowej							
Grupa eksperymentalna	2	2	3	3	2		
Grupa kontrolna	1	2	1	5	2	1	

W tabeli 1 w pierwszej kolumnie wyodrębniłem liczbę uczniów reprezentujących odpowiedni poziom czytania tekstu wiązane (osobno dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej) oraz liczbę uczniów reprezentujących odpowiedni poziom czytania listy wyrazowej. W następnych kolumnach przedstawiłem poziomy umiejętności czytania przyjęte przez Ročławskiego (1998).

Spotkania uczniów z komputerem odbywały się 1–3 dni w tygodniu przez 10 tygodni (2 miesiące). Łącznie przeprowadzono 112 spotkań uczniów z grupy eksperymentalnej z edukacyjnym programem do nauki czytania. Średni czas korzystania przez uczniów z grupy eksperymentalnej z komputera wyniósł 19 minut (od 10 do 28 minut). Najdłużej z komputera korzystała Ania – 4 godziny i 17 minut. Najkrócej Jagoda (1 godzinę 37 minut), która zrezygnowała z kontynuowania badań już po piątym spotkaniu. Z badań zrezygnowała także Julita, która po siódmym spotkaniu stwierdziła – podobnie jak Jagoda – że program się jej znudził.

Przypomnę, uczniowie program edukacyjny mogli wykorzystywać tak długo, jak chcieli. Z tego względu analiza czasu każdego spotkania z komputerem uczniów z grupy eksperymentalnej dostarcza informacji na temat poziomu zainteresowania uczniów nowo poznany programem w ciągu 2 miesięcy trwania badań. Na wykresie 1 przedstawiam czas korzystania przez uczniów z grupy eksperymentalnej z programu „Klik uczy czytać”.



Wykres 1. Czas korzystania przez uczniów z grupy eksperymentalnej z programu edukacyjnego do nauki czytania. Pionowa oś przedstawia czas korzystania z programu, oś pozioma liczbę porządkową każdego spotkania

Z wykresu 1 wynika, że pierwsze spotkania były zdecydowanie dłuższe od następnych (rekordzistą pod względem spędzonego czasu z programem edukacyjnym był Kacper – 45 minut). Ostatnie spotkania są bardzo krótkie. Jedni korzystali z programu na ostatnich trzech spotkaniach przez 23–25 minut (Mikołaj), inni przez 3–8 minut (Oliwia). Uczniowie, którzy chcieli korzystać z programu zaraz po uruchomieniu go, wykonywali jedno-dwa zadania, po czym informowali, że już nie chcą. Na podstawie tego porównania widać tendencję do zmniejszania się zainteresowania programem.

## Nabywanie umiejętności czytania w grupie eksperymentalnej

W czasie korzystania z programu „Klik uczy czytać” uczniowie przejawiali różne aktywności, zostały one zarejestrowane na materiale filmowym (dzięki programowi rejestrującemu, pracującemu w tle programu edukacyjnego). W trakcie przeprowadzonych badań zebrałem 36 godzin materiału filmowego. Są to zapisy zachowania uczniów przed komputerem, zawierające: pełny zapis tego, co dzieje się na ekranie komputera oraz dźwięk, a także zapis obserwacji prowadzonej przez badacza. Nagrania te stały się podstawą analizy zachowania się uczniów, gdy zajmowali się programem „Klik uczy czytać”.

Ze względu na zgromadzony obszerny materiał badawczy i ograniczone możliwości publikacyjne, przedstawię tylko te wyniki badań, które odnoszą się do strategii autorów programu<sup>4</sup>, jakimi są: cel, zadania, blokady programu i nagrody oraz korzystne i niekorzystne dla opanowania umiejętności czytania strategie uczniowskie korzystające z programów.

Podstawowym celem programu jest nauka czytania, dlatego autorzy przygotowali dwa rodzaje zadań, które mają wspomóc uczniów w opanowaniu tej umiejętności. Są to zadania, które zachęcają uczniów do czytania (np. poprzez zaprezentowanie wyrazu, który należało napisać ponownie otwierając kolejne okno programu) oraz takie, które wspomagają tę czynność (tj. wskazywanie określonych liter w wyrazach, parowanie wielka – mała litera). Analizując zachowania uczniów podczas rozwiązywania zadań, które wymagały czytania, można ustalić, ile wyrazów uczniowie musieli przeczytać wykorzystując program. W tabeli 2 zestawione zostały dane liczbowe uczniów grupy eksperymentalnej, którzy poprawnie wykonali zadania wymagające czytania. Dane te świadczą, że uczniowie przeczytali średnio 160 wyrazów (735 fonemów) korzystając z programu „Klik uczy czytać” w ciągu 3 godzin – tyle czasu (średnio) uczniowie korzystali z komputera w trakcie 10 spotkań.

Tabela 2. Liczba przeczytanych wyrazów i fonemów przez każdego z badanych uczniów podczas rozwiązywania zadań wymuszających czytanie w trakcie prowadzenia badań. Dane uporządkowane od osób, które przeczytały najwięcej wyrazów, po osobę, która w trakcie korzystania z programu „Klik uczy czytać” przeczytała najmniej wyrazów

Badani uczniowie	Ania	Mikołaj	Marcel	Szymon	Kacper	Naomi	Jagoda	Gabryśia S.	Gabryśia T.	Amelka	Oliwia	Julita	ŚREDNIA
Liczba przeczytanych wyrazów	378	250	228	199	170	154	135	127	112	107	62	4	<b>160</b>
Liczba przeczytanych fonemów	1797	1025	1047	898	896	700	700	463	486	486	304	16	<b>735</b>

Na podstawie danych zawartych w tabeli 2 można stwierdzić, że najwięcej wyrazów przeczytała Ania (378 wyrazów), najmniej zaś Julita (4 wyrazy). Rozpiętość ta tylko w części wynika z tego, że Ania korzystała z edukacyjnego programu zdecydowanie dłużej (ponad 4 godziny) niż Julita (prawie 3 godziny). Za najważniejszą przyczynę różnicy w liczbie przeczytanych wyrazów można uznać to, że podczas pracy z programem obie dziewczynki preferowały zupełnie odmienne rodzaje zadań. Ania

wybierała zadania, które polegały na czytaniu i wpisywaniu wyrazów, unikała zadań polegających na układaniu puzzli (wykonała ich tylko 29). Inaczej było w przypadku Julity, która najwięcej czasu w programie poświęciła właśnie na rozwiązanie zadań typu puzzle. Rozwiązała ich najwięcej spośród badanych uczniów (179). Każde z zadań puzzli miało następujący przebieg: uczeń składał 6 puzzli obrazka, po czym oglądał animację oraz wysłuchiwał, jak spiker programu czyta wyraz znajdujący się pod obrazkiem, sylabizuje go i gloskuje. Dodam, że dziewczynka obejrzała tylko kilka pierwszych animacji (podczas których wysłuchiwała czytającego spikera), z pozostałych zrezygnowała przyciskiem „dalej”. Przytoczone skrajne przykłady zachowań uczniów miały swoje odzwierciedlenie wśród pozostałych badanych.

Przedstawiona liczba przeczytanych wyrazów jest jednak myląca. Analiza jakościowa wyrazów świadczy bowiem o tym, że uczniowie wielokrotnie czytali te same wyrazy. Na przykład Ania, która łącznie przeczytała 378 wyrazów, 18 razy przeczytała słowo „tata”, 17 razy wyrazy „mama” i „dom”. Okazało się, że średnio co czwarty wyraz ze wszystkich przeczytanych był powtórzony. Podobna statystyka dotyczy innych badanych uczniów.

Powodem, że jedni uczniowie przeczytali zdecydowanie więcej wyrazów niż inni, były ich preferencje co do zadań w programie. Analiza zachowań uczniów podczas korzystania z programu edukacyjnego „Klik uczy czytać” pozwoliła ustalić także, jakie zadania rozwiązywali poszczególni uczniowie. Na przykład niewiele zadań polegających na podpisywaniu obrazków wykonali: Gabrysia S. (podpisała 2 obrazki) i Mikołaj (podpisał 7 obrazków). W odróżnieniu od Julity unikali oni też zadań polegających na układaniu puzzli (Gabrysia S. wykonała tylko jedno zadanie tego typu, a Mikołaj 5). Uczniowie ci koncentrowali się natomiast na tej części programu, w której zadania były podawane jedno po drugim. Preferowali zadania polegające na porządkowaniu liter, parowaniu wielka-mała litera, czy wskazywaniu odpowiednich liter spośród innych. Względem innych badanych najwięcej zadań tego typu rozwiązała Julita (334 zadania) i Gabrysia S. (237 zadań). Odwrotne preferencje zaobserwowano u Julity. Szczegółowe dane na ten temat przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Liczba wpisanych wyrazów oraz liczba rozwiązanych zadań wspomagających procesy spostrzegania (analizy i syntezy wzrokowej) rozwiązanych przez uczniów podczas korzystania z programu „Klik uczy czytać”

Badani uczniowie	Mikołaj	Gabrysia S.	Ania	Marcel	Naomi	Szymon	Amelka	Gabrysia T.	Kacper	Oliwia	Julita	Jagoda
Liczba rozwiązanych zadań polegających na klasyfikowaniu liter, parowaniu, wskazywaniu właściwej	334	237	183	174	134	94	58	50	32	19	17	10
Liczba wpisanych wyrazów (zadania typu puzzle)	5	1	29	25	52	10	58	42	48	37	179	25

Ustaliłem, że w momencie, gdy uczeń zaczyna się orientować w strukturze programu, wybiera takie zadania, które wydają się dla niego atrakcyjne. Wtedy też zaczyna preferować zadania jednego typu. By uniemożliwić przechodzenie na własne – uczniowskie – strategie odbiegające od założeń autorów programu, zostały przygotowane blokady programu. Miały one na celu ograniczyć niewłaściwe zachowania



uczniów. Na przykład w niektórych zadaniach program nie pozwalał wpisać błędnej odpowiedzi.

Uczniowie, którzy popełniali błędy podczas np. podpisywania obrazków, nie widząc żadnej reakcji ze strony programu, rezygnowali z zadania lub przechodzili dalej (korzystając z przycisku „dalej”), uważając, że taki brak zachowania ze strony programu jest prawidłowy i nie muszą na nic czekać. Tego typu zachowanie powodowało, że uczniowie nie widzieli potrzeby szukania błędów i byli utwierdzani w tym, że zadania wykonują poprawnie.

Brak wskazywania błędów był jednym ze sposobów autorów programu na podtrzymanie zainteresowania uczniów programem. Oprócz tej blokady autorzy programu zachęcali użytkowników także poprzez: pochwały słowne, animacje zawarte w zadaniach, punkty za zdobyte zadania (pojawiające się w menu głównym na „linijce”) oraz opcję koła ratunkowego, jako formy pomocy w trudnościach.

Oceniając zachowanie uczniów w programie pod kątem zdobytych nagród ustaliłem, że żaden z uczniów nie zdobył w programie ani jednej nagrody. Mimo że do zdobycia nagrody należało w pełni wykonać tylko połowę z zestawu zadań przypisanych literom w programie. Największymi trudnościami w rozwiązywaniu zadań okazywały się problemy techniczne związane z długim czasem oczekiwania na zaakceptowanie przez program wpisanej odpowiedzi. Problem ten przybierał następującą postać: rozwiązując zadanie użytkownik (dziecko), oprócz wpisania odpowiedzi, musi czekać na zatwierdzenie odpowiedzi przez program. W klasie szkolnej, gdzie oceny wystawia nauczyciel, uczeń orientuje się, ile czasu potrzebuje nauczyciel, aby sprawdzić pracę – ma świadomość, po jakim czasie pojawi się, ocena jego pracy. W programie komputerowym takiej informacji nie ma, ponieważ nie widać pracy komputera – uczeń oczekuje jakiegokolwiek reakcji ze strony programu.

Chcę wyjaśnić, że w programie „Klik uczy czytać” autorzy zrezygnowali z informowania użytkownika (dziecka) o popełnionych błędach (taką informację można przeczytać w „Przewodniku użytkownika”). Tak więc korzystający z tego programu uczniowie samodzielnie poszukują możliwości kontynuowania pracy w programie, np. naciskając przycisk „dalej”. Efekt: po kilku takich sytuacjach uczeń po wpisaniu odpowiedzi (nie sprawdzając jej) od razu przechodzi do kolejnego zadania. Uczeń korzystający z programu, pracuje na zasadzie *byleby-coś-wpisać* (przykłady tego typu zachowania prezentuję niżej). Przypomnę, że według Grażyny Gregorczyk nie poprawianie odpowiedzi uczniów jest warunkiem poprawności metodycznej programów multimedialnych (por. Gregorczyk, i in. 1994, s. 253).

## **Korzystne i niekorzystne strategie uczniów pracujących z programem**

Na podstawie analizy zachowania uczniów korzystających z programu (zarejestrowanych przez kamerę) ustalono, że żaden z badanych uczniów w trakcie trwania eksperymentu nie otworzył wszystkich zadań w programie. Okazuje się zatem, że uczniowie zdążyli znudzić się programem zanim poznali całą jego strukturę (patrz: spadek zainteresowania programem edukacyjnym – wykres 1).

O znudzeniu się programem w trakcie trwania eksperymentu świadczą również następujące przykłady zachowań. I tak, Stenograf z 5. spotkania Szymona z programem: *podpisał następujące obrazki: SARNA, SŁAWEK, SARNA, SERCE, STATEK, następnie wybiera*

obrazek „sarna” i podpisuje: RRRRRRSSSS, zmienia na IUREW. Wychodzi z zadania. Wybiera obrazek ptaka („słowik”), podpisuje BBIIRD zmienia na BIRDS [z ang. ptaki]. Wychodzi. Wybiera obrazek chłopca („Sławek”) podpisuje SAIMON, zmienia na SAIMOU, kasuje i wpisuje SLLLL, zmienia na SAAAA. Po usunięciu wpisuje SŁAWEK. Zachowanie Szymona świadczy o znudzeniu programem i o wpisywaniu *byle czego*. Podobne zachowania przejawiali też inni uczniowie.

O tym, że program edukacyjny można traktować jako zabawkę uczniowie mogli dowiadywać się z pierwszej instrukcji programu. Zawarta w niej była informacja, że korzystając z programu będą mogli się bawić. Ponieważ atmosfera zabawy jest inna od sytuacji zadaniowych stawianych przez program, zadania, które napotykali uczniowie, były dla nich zaskoczeniem. Często poszukiwali oni sposobów na obrócenie trudnych zadań w przyjemną formę rozrywki. Zachowania te były odmienne od zamierzeń autorów programu. Aby wyznaczyć zachowania odbiegające od oczekiwanych przez autorów programu, określono strategie uczniowskie. Analiza zachowania się uczniów w trakcie edukacyjnego programu pozwoliła wyłonić 4 dominujące strategie uczniów. Wykorzystywanie tych strategii było widoczne w zachowaniu większości uczniów. Różnica dotyczyła momentu, w jakim uczniowie rozpoczęli jej stosowanie oraz jego częstotliwości. Każda z tych strategii zostanie pokrótce opisana w kontekście zadań mających zachęcających użytkowników do czytania.

**Strategia nadmiernego korzystania z metody prób i błędów (1)** najczęściej była widoczna podczas rozwiązywania zadań polegających na przeczytaniu wyrazu widocznego na ekranie, otworzeniu okna i wpisaniu przeczytanego wyrazu w wyznaczone miejsce. Jeśli uczniowie nie czytali wyrazów, nie wiedzieli, jaki wyraz wpisać w okienko. Wpisywali wówczas litery metodą prób i błędów (na chybił trafił). Tę strategię obserwowano także w zadaniach, które polegały na zaznaczaniu odpowiedniej litery lub parowaniu liter wielka – mała. Motywem działania uczniów korzystających z tej strategii była chęć radzenia sobie z błędami programu – to one były częstą przyczyną podjęcia tej strategii, rzadziej zmęczenie uczniów.

**Strategia zgadywania zamiast czytania wyrazów (2)** widoczna była podczas rozwiązywania zadań polegających na podpisywaniu obrazków. Jeśli obrazek przedstawiany w zadaniu był dla dzieci zrozumiały, intuicyjnie podpisywały go bez wcześniejszego czytania. Podobnie jak poprzednia, strategia zgadywania miała charakter rozrywki, uczniowie rezygnowali z wysiłku intelektualnego związanego z czynnością czytania na rzecz zgadywania. Tego typu strategię preferował Kacper. Popelniał on wiele błędów świadczących, że nie czyta wyrazów, które ma wpisywać. Ta strategia, choć w zachowaniu uczniów przypomina metodę prób i błędów, w praktyce naszego badania ma inną przyczynę. Otóż uczniowie, którzy preferowali tego typu strategię chcieli osiągnąć nagrody bez wysiłku intelektualnego.

**Strategia nadmiernego korzystania z przycisku „dalej” (3).** Przycisk „dalej” lub „cofnij”, a także „przeskocz do menu głównego” czy „przeskocz do menu zadania” były obrazowane w programie jako dłoń wskazująca kierunek (cofnij – dalej) lub ilustracja zawierająca zminimalizowane menu. Przyciski odnoszące się do tych informacji umożliwiały przemieszczanie się po strukturze programu – przechodzenie między menu a zadaniami oraz między samymi zadaniami. Ustaliłem następujące przyczyny wykorzystywania przycisku „dalej”.

Przycisk „dalej” pełniący rolę *przeglądarki*. Ta funkcja przycisku dominowała w sytuacji, gdy uczniowie wstępnie poznali już program i przeszukiwali go, by znaleźć atrakcyjne i łatwe zadania.

Przycisk „dalej” pełniący funkcję *ucieczki*<sup>5</sup>. W sytuacjach, gdy zadanie wydawało się trudne, uczniowie metodą prób i błędów starali się rozwiązać zadanie. W wyniku niepowodzenia wychodzili – uciekali. Niektórzy nawet nie podejmowali próby rozwiązania zadania. Na podstawie szybkiej oceny dochodzili do wniosku, że zadanie jest zbyt trudne.

Przycisk „dalej” pełniący funkcję *potwierdzającą* wykonanie zadania. Gdy uczniowie wpisali odpowiednie rozwiązanie zadania i nie mogli doczekać się reakcji programu (niekiedy trwało to zbyt długo), uważali, że zadanie rozwiązali i mogą przejść do następnego – posługując się przyciskiem „dalej”. W tego typu sytuacjach widoczny był efekt decyzji autorów programu o nieinformowaniu użytkowników o popełnionych błędach. Uczniowie, którzy np. błędnie podpisali obrazek, oczekiwali reakcji (informacji zwrotnej), tymczasem, ponieważ ta nie następowała, przechodzili dalej. Uznawali, że skoro program w tym miejscu nie reaguje, to należy go „popchnąć” przez naciśnięcie przycisku „dalej” i pozostawali przekonani o poprawności wpisanego wyrazu.

**Strategia nadmiernego korzystania z „koła ratunkowego” (4).** Funkcja koła ratunkowego była dostępna w większości zadań programu. Powodowała, że program sam wpisywał odpowiedź (jeśli chodzi o wyraz, należało nacisnąć tyle razy „koło ratunkowe”, z ilu liter składa się wyraz). Klik – główny bohater programu informował użytkownika, że: *jeśli użyjesz koła ratunkowego, pomogę ci rozwiązać zadanie*. Z tej opcji skorzystało tylko czworo badanych uczniów, ponieważ tylu uczniów odkryło znaczenie tej opcji w programie. Na przykład Naomi odkryła tę funkcję na 4. spotkaniu i do końca trwania eksperymentu skorzystała z niej 18 razy. Szymon poznał tę zasadę na przedostatnim spotkaniu i skorzystał z niej tylko jeden raz. Jak widać, odkrycie znaczenia nie powodowało, że uczniowie korzystali z niej przez cały czas. Przy tej opcji, uczniowie mieli obawy co do słuszności jej stosowania. Przy pierwszych zastosowaniach opcji koła ratunkowego, zerkali kątem oka na osobę badającego i sprawdzali czy nie patrzy. Swoim zachowaniem okazywali, że są niepewni czy można się nią posługiwać. Być może powodem było to, że w codzienności szkolnej w sytuacji zadaniowej nie mają tego typu pomocy.

Ustalono, że podstawowymi przyczynami odstępstwa uczniów od strategii autorów programu były błędy programu (np. techniczne) oraz niska motywacja uczniów korzystających z programu. Niska motywacja spowodowana była, z jednej strony podejściem zabawowym uczniów (do którego notabene zachęcał sam spiker programu), z drugiej mała atrakcyjność treści i formy programu. Uczniowie pracując z programem często natrafiali na te same wyrazy, obrazki i zadania (przyczyną tego była struktura programu, która pozwalała użytkownikom dotrzeć do tych samych zadań z różnych stron). Analizując wyrazy zawarte w programie ustalono, że program „Klik uczy czytać” zawiera bardzo ograniczoną liczbę wyrazów (872 wyrazów, 4146 fonemów<sup>6</sup>). Niewielka liczba wyrazów powoduje, że program staje się mało różnorodny. Monotonia czytania tych samych wyrazów odbijała się negatywnie na podejmowaniu wysiłku korzystania z programu.

## **Efekty edukacyjne grupy kontrolnej i eksperymentalnej**

Przeprowadzony po dwóch miesiącach ponownie test umiejętności czytania wykazał postęp w zakresie techniki czytania: 20 dzieci czytało płynnie, 2 sylabizowało, żaden z uczniów nie literował. Pozytywne zmiany odnotowano także pod względem

oceny tempa umiejętności czytania tekstu wiązane i listy wyrazowej – szczegóły w tabeli 3. Zjawisko absorpcji stwierdzono u 4 uczniów.

Tabela 3. Wyniki posttestu przedstawiające poziom tempa czytania uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej tekstu wiązane i listy wyrazowej.

Poziom umiejętności czytania	I poziom (najniższy)	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Liczba uczniów reprezentujących odpowiedni poziom czytania tekstu wiązane								
Grupa eksperymentalna		2	2	4	1	1		2
Grupa kontrolna		1		2	4	2	1	2
Liczba uczniów reprezentujących odpowiedni poziom czytania listy wyrazowej								
Grupa eksperymentalna	1	1	4	3	2	1		
Grupa kontrolna		1	1	4	4	2		

W tabeli 3 w pierwszej kolumnie wyodrębniam liczbę uczniów reprezentujących odpowiedni poziom czytania tekstu wiązane (osobno dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej) oraz liczbę uczniów reprezentujących odpowiedni poziom czytania listy wyrazowej. W następnych kolumnach przedstawiłem poziomy umiejętności czytania przyjęte przez skalę Rocławskiego (1998).

Tabela 4. Wynik pierwszego (T1) i drugiego (T2) testu czytania tekstu zwartego

Uczeń	Poziom umiejętności czytania (wg Rocławskiego)								Zmiana
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Grupa eksperymentalna	Marcel B.							T1/T2	Nie
	Julita D.		T1/T2						Nie
	Szymon D.				T1/T2				Nie
	Mikołaj K.					T1		T2	Tak
	Naomi K.		T1	T2					Tak
	Amelia K.				T2 <sup>7</sup>	T1			?
	Jagoda M.				T1		T2		Tak
	Oliwia S.		T1	T2					Tak
	Gabriela S.			T1	T2				Tak
	Gabriela T.		T1		T2				Tak
	Ania P.	T1	T2						Tak
Kacper K.			T1	T2				Tak	
Grupa kontrolna	Maurycy C.							T1/T2	Nie
	Staś D.							T1/T2	Nie
	Lena W.					T1	T2		Tak
	Bartek G.					T1		T2	Tak
	Aneta J.		T1	T2					Tak
	Hubert L.				T1	T2			Tak
	Ola M.		T1/T2						Nie
	Arleta S.			T1		T2			Tak
	Wiktoria P.					T1/T2			Nie
	Gabrysia K.					T1		T2	Tak
	Gaja W.		T1		T2				Tak
Lena Z.				T1	T2			Tak	

Porównując wyniki testu uczniów grupy eksperymentalnej i kontrolnej okazało się jednak, że nie ma znaczących różnic między korzystającymi z programu „Klik uczy czytać” a grupą kontrolną, tj. tymi, którzy nie korzystali z programu. Zbieżność wyników zaobserwowano w każdym z aspektów: technice czytania, tempie czytania tekstu wiązanego, czytania listy wyrazowej oraz tempie cichego czytania ze zrozumieniem. Wyniki tempa czytania tekstu zwanego z pretestu i posttestu przedstawiono w tabeli 4.

W pierwszych dwóch kolumnach wymieniono uczniów obu badanych grup. W kolejnych kolumnach wypunktowane zostały wybrane poziomy umiejętności czytania według skali Rocławskiego. W centralnej części tabeli przedstawiono wynik pierwszego (T1) i drugiego (T2) testu badającego umiejętność czytania tekstu zwanego. W ostatniej kolumnie przedstawiono wyniki – w formie odpowiedzi na pytanie, czy na podstawie zmian (w centralnej części tabeli) widoczna jest zmiana w poziomach umiejętności czytania (Tak – zmiana jest istotna, Nie – zmiana jest niezauważalna, znak ? – nie można stwierdzić).

Z danych zawartych w tabeli 4 wynika, że pod względem techniki czytania zarówno w grupie eksperymentalnej i kontrolnej nastąpił postęp w podobnych stopniu. Dodam, że każdy uczeń z grupy eksperymentalnej poświęcił średnio o 3 godziny więcej (w ciągu dwóch miesięcy – okres badań) na naukę czytania korzystając z programu „Klik uczy czytać”, a mimo to efekty edukacyjne obu grup są podobne. Na tej podstawie stwierdzam, że zapewnienia autorów programu „Klik uczy czytać” o szczególnej skuteczności edukacyjnej są co najmniej przesadzone. Fakt, że dzieci w trakcie opanowywania nauki czytania „siedzą” przed ekranem komputera i dodatkowo korzystają z programu „Klik uczy czytać” nie oznacza, że nie wpływa to znacząco na podniesienie ich sprawności czytania.

## Dyskusja

Powszechnie uznaje się, że programy do nauki czytania są efektywne. Wskazują na to zarówno obserwacje dzieci zainteresowanych używaniem komputerów, jak i badania. Specjaliści (np. Malmquist, 1987; Gruba, 2002; Kłosińska, 2014) podkreślają, że korzystając z komputera uczniowie mogą szybciej opanować umiejętność czytania (i pisania). Zaznaczają jednak, że efektywność uczenia się będzie zależała od konstrukcji programów oraz ich dopasowania do treści nauczania oraz możliwości uczniów.

Program „Klik uczy czytać”, choć jest najstarszym polskim multimedialnym elementarzem dla najmłodszych (rok wydania: 1996), jest nadal często stosowany w przedszkolach i klasach I-III. Zawiera bardzo niewielki zasób wyrazów. Uczniowie w trakcie 10 spotkań zdążyli średnio przeczytać 160 wyrazów (735 fonemów), co jest niewielkim osiągnięciem, uwzględniając, że wykonali tę czynność w ciągu 3 godzin. Dla porównania, przez 2 miesiące (okres badań) w klasie szkolnej nauczyciel prowadzący zajęcia z dziećmi zdążył przerobić 155 stron pakietu edukacyjnego<sup>8</sup> oraz lekturę „Szewczyk dratewka”, które łącznie zawierały 84 807 fonemów<sup>9</sup>. To porównanie liczby przeczytanych wyrazów w klasie szkolnej i podczas korzystania programu daje wyraźną informację, że wynik przeprowadzonego testu umiejętności czytania nie

jest skutkiem edukacyjnego programu komputerowego „Klik uczy czytać”, lecz efektem pracy nauczyciela w szkole i rodziców w domu.

Dotychczasowe badania nad efektywnością edukacyjną programów do nauki czytania wykazały, że program „Klik uczy czytać” jest efektywny (Gruba, 2002; Sóllich, 2013). Niemniej o zmianie świadczącej o uczeniu się dotychczas stwierdzano na podstawie różnic w wynikach pretestów i posttestów. Ponieważ jednak nie analizowano zachowania się uczniów przed komputerem, nie można było ustalić, czy zmiana, którą obserwowano, była efektem korzystania z programu czy też innych czynników zewnętrznych (np. nauka w szkole, praca rodziców z uczniami, dodatkowe zajęcia pozaszkolne). W przedstawionych w niniejszym artykule wynikach badań również nie odseparowano wszystkich czynników zewnętrznych, jednak do wniosków dodano nowe obserwacje – zachowanie uczniów pracujących z programem. Badania te wykazały, że program „Klik uczy czytać” nie jest efektywny dla uczniów drugiej klasy.

Skąd wynika różnica między badaniami? Otóż w opisanych badaniach program „Klik uczy czytać” był stosowany jako środek wspomagający naukę. Wykorzystywano go na odpowiednio przygotowanych zajęciach. Nauczyciele polecali uczniom wykonywanie określonych poleceń. Efektem tego był wzrost sprawności umiejętności czytania. W przedstawionych w artykule badaniach uczniowie korzystali z programu w dowolny sposób. Nie byli niczym ograniczani. Nie stosowano żadnego programu nauczania. W rozumieniu autora programem kształtowania umiejętności czytania była strategia autorów zapisana w programie „Klik uczy czytać”. Wykazana różnica w efektywności – stosowanie specjalnego programu nauczania, którego środkiem były różne programy komputerowe do nauki czytania – stała się podstawowym wskaźnikiem skuteczności programu multimedialnego. A zatem obecność nauczyciela i jego zaplanowany udział w procesie nauczania stanowią wyznacznik efektywności programów do nauki czytania. Pozostawienie samych uczniów bez opieki z programem do nauki czytania okazuje się nieskuteczne. Nieskuteczny okazuje się również bierny udział dorosłego, który tylko ogląda, jak dziecko wykorzystuje program.

## Przypisy

<sup>1</sup> Informacji tych nie przedstawiono w opisanych badaniach.

<sup>2</sup> Badania zostały zrealizowane w ramach projektu badawczego *Jak dzieci uczą się czytać korzystając z komputerowego programu multimedialnego*. Projekt był finansowany ze środków Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej (nr projektu BSTP 11/14-I).

<sup>3</sup> W baterii testów wykorzystano test znajomości liter (fragment testu czytania T. Straburzyńskiej, T. Śliwińskiej, 1980), test techniki czytania, test tempa czytania tekstu wiązane, test cichego czytania oraz test tempa czytania listy wyrazowej Bronisława Ročlawskiego (1998). Powodem wybrania tego narzędzia oceny umiejętności czytania B. Ročlawskiego było uwzględnienie skali fonemowej, a więc najmniejszej jednostki pomiaru umiejętności czytania, pozwalającej dostrzec drobne zmiany świadczące o uczeniu się.

<sup>4</sup> Jeżeli przyjmiemy, że program pełni rolę nauczyciela, to są to strategie nauczycielskie.

<sup>5</sup> Tego typu strategia zachowania uczniów przedstawiona została podczas analizy zachowania uczniów siedmioletnich z innego programu multimedialnego „Klik uczy liczyć”. W tym programie nie było opcji „dalej”, aby więc przejść do innego zadania, uczniowie naciskali ikonę „drzwi” (dosłownie wychodzili, uciekali z zadania). (Więcej: Jelinek, 2013 nr 3, s. 181–194).

<sup>6</sup> Podczas analizy programu wzięto pod uwagę te wyrazy, które znajdują się w programie w formie zapisanej.

<sup>7</sup> Niższy wynik w postteście wynika z tego, że dziewczynka miała katar, który wyraźnie utrudniał jej czytanie.

<sup>8</sup> Książki pakietu wydawnictwa Juka: podręcznik (część 1 – 53 strony), podręcznika z ćwiczeniami do matematyki (część 1 – 50 stron) oraz dwóch zeszytów ćwiczeń (część 1 i 2 – po 26 stron).

<sup>9</sup> W obliczeniach przeanalizowano wszystkie strony pakietu.

## Literatura

Fenik K. (2013): *Przewodnik dla autorów e-podręczników. Rekomendacje w sprawie tworzenia multimedialnych treści edukacyjnych*. Wyd. Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa

Gregorczyk G., Bożyk A., Gołębiowska E., Zaremba P. (1994): *Komputer w pracy z dzieckiem. Poradnik dla nauczycieli, rodziców i starszego rodzeństwa*. Wyd. Ośrodka Edukacji Informatyczne i Zastosowań Komputerów, Warszawa

Gruba J. (2002): *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześcioletnich*. OW „Impuls”, Kraków

Huka T. (2013): *Media jako czynnik wspierający rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, na: [http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty\\_2013\\_10/huk.pdf](http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/huk.pdf), otwarty: 7 maj 2014

Jelinek J. (2013): *Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3

Kłosińska T. (2002): *Edukacyjne programy multimedialne w kształceniu wczesnoszkolnym*, „Życie Szkoły” nr 3

Kłosińska T. (2014): *Uczeń przed komputerem. Kreatywność polonistyczna dziecka*. W: H. Krauze-Sikorśka, M. Klichowski, A. Basińska (red.): *Children in the postmodern world. Culture-Media-Social Inequality*. Wyd. UAM, Poznań

Majkut-Czarnota B. (2000): *Kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych do nauki czytania*. W: W. Strykowski (red.) *Media a edukacja*. Wyd. UAM, Poznań

Malmquist E. (1987): *Nauka czytania w szkole podstawowej*. WSiP, Warszawa

Modzelewski M. (1998): *Klasyfikacja i kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych*. W: J. Łaszczuk (red.): *Komputer w kształceniu specjalnym*. WSiP, Warszawa

*Multimedia – krótkie zalamanie segmentu oprogramowania multimedialno-edukacyjnego już za nami* (2011), Raport Biura Badawczo-analitycznego DiS, na: <http://dis2.waw.pl/dis/artykuy-i-polemiki/141-multimedia-krotkie-zaamanie-segmentu>, otwarty: 10.1.2014

Rocławski B. (1998): *Badanie tempa i techniki czytania*. Glottispol, Gdańsk

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; tekst ujednolicony: DzU 2008 poz. 803, zał. 2

Solich K. (2013): *Zabawy z komputerem w procesie kształtowania elementarnej umiejętności czytania i pisanie*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński (red.): *Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*. T. 6. OW „Impuls”, Kraków

Straburzyńska T., Śliwińska T. (1980): *Pedagogiczna metoda badania umiejętności czytania i pisanie dla klas I-III szkoły podstawowej*, Wojewódzka Poradnia Wychowawczo-Zawodowa, Poznań

Van Daal P., Reitsma P., *Computer-assisted learning to read and spell: results from two pilot studies*. „Journal of Research in Reading”, vol. 23, issue: 2.

## Program komputerowy jako nauczyciel wspomagający naukę czytania. Wyniki badań

Programy komputerowe do nauki czytania, które coraz łatwiej dostępne są dla uczniów, mogą spełniać funkcję nauczycieli. Przedstawione w artykule badania koncentrują się na efektywności edukacyjnej najczęściej wykorzystywanego w Polsce programu „Klik uczy czytać”. Wyniki badań przeczą

przekonaniom, że multimedialny program skutecznie wpływa na kształtowanie sprawności w czytaniu uczniów drugiej klasy.

Słowa kluczowe: komputerowy program, program multimedialny, e-elementarz, nauka czytania, edukacja wczesnoszkolna, efektywność

### **Computer program as a supporting teacher in teaching ability of reading. Findings**

Computer programs to learn reading, which increasingly easier are available for pupils, may comply with the function of teachers. Examinations described in the article are focused above the educational effectiveness of the program "Klik uczy czytać" which is the most often program used in Poland. Findings are contradicting the convictions that the multimedia program effectively affects structuring the efficiency in reading of pupils of second grade.

Keywords: computer program, multimedia program, e-primer, learning to read, pre-school education, effectiveness



# STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2015

Aleksandra Minczanowska  
*Uniwersytet Śląski*

## ZAUFANIE WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Zakończony wiek XX nie był – wbrew przewidywaniom i intencjom wielu pedagogów – „stuleciem dziecka”. Może się jednak poszczycić licznymi osiągnięciami cywilizacyjnymi, ustrojowymi, ekonomicznymi, społecznymi, a także kulturowymi. Był on także stuleciem konfliktów, wojen, różnego rodzaju walk, rewolucji i wymuszania przemocy.

Trwający już piętnasty rok wiek XXI jest, w stopniu jeszcze większym niż miniony, zmienny, złożony oraz pełen różnorodnych napięć. Jacques Delors prognozował, że będą to np. napięcia między tym, co globalne a tym, co lokalne; między tym, co uniwersalne a tym, co jednostkowe; między tradycją a nowoczesnością; między działaniem perspektywicznym a doraźnym; między niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością jej opanowania przez człowieka (Delors, 1998, s. 12). I rzeczywiście napięcia stają się codziennością. Ubocznym skutkiem dokonujących się przemian są niebezpieczne dla edukacji zjawiska, takie jak: kwestionowanie i odrzucanie wartości fundamentalnych na przestrzeni tysięcy, rozpad tradycyjnie pojmowanej rodziny, akceptacja swobód i odrzucenie zobowiązań, kult pieniądza i konsumpcji, pogarda dla etosu pracy i autorytetów. Zjawiska te świadczą o rozpadzie więzi społecznych. Kosztami są kryminalizacja życia, korupcja władz, rozprzestrzenianie się mafii, agresji, gwałtu, okrucieństwa, narkomanii i lekomanii (Denek, 1999). Zdaniem Zygmunta Baumana, „ludzie ponowoczesni stracili dozę swego bezpieczeństwa w zamian za przyrost szansy czy nadziei szczęśliwości. (...) Zgryzoty iście ponowoczesne wypływają z pogoni za przyjemnością na tyle nieskrępowanej, że nie da jej się pogodzić z minimum bezpieczeństwa, jakiej wolna jednostka skłonna jest pożądać” (Bauman, 2000, s. 9). Poza tym postępujący proces globalizacji, którego jesteśmy niewątpliwie świadkami – na co wskazuje Piotr Sztompka – „podważa lub osłabia wszystkie czynniki sprzyjające wytwarzaniu się silnego i rozpowszechnionego zaufania społecznego: utrudnia kalkulację, ocenę wiarygodności osób, ról społecznych, organizacji i instytucji oraz przeszkadza wytwarzaniu się „klimatu zaufania”, „kultury zaufania” (Sztompka, 2007, s. 382). Z drugiej strony ta rosnąca globalna współzależność, sieci powiązań, kontaktów, kooperacji ponadnarodowej sprawiają, że zaufanie jest bardziej potrzebne niż kiedykolwiek. Staje się funkcjonalnym imperatywem globalnego społeczeństwa. A to dlatego, że zakres osób i instytucji, których

działania są istotne dla naszych interesów, rośnie niepomierne. Dlatego w relacjach, jakie z nimi nawiązujemy, daleko częściej potrzebujemy zaufania (tamże). Podobnego zdania jest Anthony Giddens. W jego opinii znalezienie Innych, którym można zaufać, staje się potrzebą psychologiczną naszych czasów (Giddens, 2008). Postawa zaufania jest również wymieniana wśród czynników koniecznych do osiągnięcia przyszłych sukcesów i realizacji szans przez Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów w raporcie „Polska 2030 Wyzwania Rozwojowe”. Wymieniana jest ona w gronie tak ważnych kompetencji, jak zdolność do współpracy, rozumienia się i wspólnotowego patrzenia w przeszłość (Boni, 2009, s. 6).

## Pojęcie i istota zaufania

Słowo „zaufanie” (*trust*) pojawiło się w języku angielskim w średniowieczu. Wywodzi się ono ze średnioangielskiego wyrazu *tryst*, które miało wówczas bardzo proste znaczenie jako rzeczownik. Kiedy jakaś wioska urządzała polowania – zwłaszcza na mniejszą zwierzynę, taką jak króliki – większość zajmowała miejsca na skraju lasu lub łąki i próbowała przegonić ją na jej drugi koniec. Na drugim końcu ktoś ją próbował osaczyć, tzn. trafić królika w głowę kijem. Znaczenie słowa ograniczało się do roli, jaką było czekanie w umówionym miejscu na zwierzynę. Od wyrazu *tryst* w takim znaczeniu wywodzą się dwa współczesne słowa w języku angielskim: *tryst* (schadzka) oraz *trust* (zaufanie). Na pierwszy rzut oka trudno dostrzec związek łączący dwa tak różne znaczeniowo słowa. Zając ustaloną pozycję na polowaniu znaczyło tyle, co wywiązać się z powierzonego zadania (a więc w pewnym sensie okazać się godnym zaufania). Mieć za stodołą schadzki, na przykład, z żoną sąsiada, zakładało zaufanie łączące dwóch cudzołożników, nawet jeśli sprzeniewierzało się przy tym zaufaniu sąsiada. A zatem nawet w swych językowych początkach zaufanie było skomplikowaną sprawą – i tak pozostało do dziś (Hardin, 2009, s. 9–10).

Współcześnie *zaufanie* jest pojęciem ściśle związanym z refleksją nad człowiekiem /człowieczeństwem. Uwzględniając różne aspekty tej refleksji, respektując przy tym wielowymiarowość człowieczej egzystencji, można je określić między innymi jako potrzebę, postawę i wartość.

Zaufanie może być rozpatrywane jako ważna ludzka potrzeba. Umożliwia ono realizowanie wielu innych potrzeb, w tym potrzeby bezpieczeństwa, co jest niezbędne w osiągnięciu wyższych poziomów rozwoju osobistego. Człowiek z natury szuka kontaktu z ludźmi, jest otwarty na innych i chce dawać siebie innym. Transcenduje on siebie i równocześnie urzeczywistnia siebie i swoje człowieczeństwo. Potrzebuje on jednak innych ludzi i wśród nich osiąga swój pełny rozwój. Ponieważ sam sobie nie wystarcza, zrzesza się z innymi ludźmi, by wspólnie tworzyć dobro, którego sam nie może osiągnąć (Nowak, 2003, s. 23).

Zaufanie można traktować również jako szczególną postawę, obejmującą zaufanie do siebie oraz zaufanie do innych (Górnikiewicz, 2011) osób, grup społecznych, instytucji, organizacji, systemów technicznych, produktów i narzędzi, właściwości systemu społecznego itp. Biorąc pod uwagę duchową naturę ludzi w rozumieniu transcendentnym, można wyodrębnić również zaufanie do Boga (tamże).

Zaufanie można także uznać za wartość wpisaną między wartości uniwersalne, tradycyjnie, traktowane jako najważniejsze. Zaufanie gwarantuje pozytywne na-

stawienie do kogokolwiek i czegokolwiek. Jako takie zapewnia poczucie sensu, ład wewnętrzny i społeczny. Gwarantuje wiarygodność rozmaitych wzajemnych oczekiwań, zastępując przysięgę, kaucję pieniężną, zakładnika, pisemne zobowiązanie itp. Jednocześnie wspomniane zabiegi są podejmowane, aby wywołać i podtrzymać zaufanie (tamże). Zaufanie jest zatem wartością często nieuzmysłowioną, ponieważ niemal każde nasze działanie opiera się w jakimś stopniu na zaufaniu: czy to do samego siebie, czy do innych. Podczas wykonywania pewnych czynności nie zastanawiamy się nad zjawiskiem zaufania, mimo że ono niemal w każdym momencie nam towarzyszy (Kamińska-Radomska, 2011). Niestety we współczesnym świecie dla ludzkich rzesz zaufanie przestało być autonomiczną wartością. Coraz bardziej zaznacza się wartość instrumentalna zaufania, wywoływana rozmaitymi manipulacjami w każdej dziedzinie życia (Górnikiewicz, 2011).

Ponadto zaufanie można rozpatrywać jako ważny czynnik kulturotwórczy. Starania o wzbudzenie i utrzymanie zaufania do siebie oraz innych daje się zauważyć w rozmaitych działaniach podejmowanych na wiele sposobów w obrębie tradycyjnie wyróżnianych sfer ludzkiej egzystencji (tamże).

### **Wychowanie przez i do zaufania**

Zjawisko zaufania, choć na ogół nieuświadomiane, jest wszechobecne. Bez niego codzienne życie społeczne byłoby niemożliwe. Jest podstawą działania człowieka, jego rozwoju. Bez tej wiary nie byłoby na przykład możliwości przyswajania wiedzy, gdyż młody człowiek na wiarę przyjmuje wiedzę przekazywaną mu przez osoby uczestniczące w jego wychowaniu i kształceniu (Kamińska-Radomska, 2011). Postawy zaufania w socjologii edukacji uznawane są za ukryty program nauczania. Zaufania „uczą” rodzice i wychowawcy. Dzieci i wychowankowie poddawani są bardziej lub mniej skutecznej presji ufności w stosunku do pewnych „obiektów życia społecznego”, innym razem (może nawet i częściej) są uczeni, jak być ostrożnymi, czyli innymi słowy, jak nie ufać, by nie zostać wprowadzonymi w błąd, skrzywdzonymi. Mogą to być komunikaty/przestrogi w rodzaju: „nie rozmawiaj z obcymi”, „nie reaguj na zaczepki”, „nie zatrzymuj się, jeśli zatrzymuje się obok ciebie nieznajomy”, „bądź czujny i ostrożny”. Takie i inne (a jest ich mnóstwo) dobre rady otrzymuje dojrzewający aktor życia społecznego, nie bardzo rozumiejąc, dlaczego ten świat jest zupełnie inny w opowiadaniu jego znawców, a zupełnie inny w doświadczaniu własnym. Z czasem będzie się uczył, czasem i przekonywał, że część tego, co zostało mu przekazane, jest prawdą, a część podlega przefiltrowanej eliminacji (Prüfer, 2011). Dziś zaufanie rzadko jest kategorią z nadania, lecz częściej staje się kategorią konieczną do zdobycia w procesie podejmowania własnego wysiłku lub na drodze doświadczania świata przez podmiot.

Budowanie atmosfery zaufania jest procesem złożonym, a jego realizacja w dużej mierze opiera się na komunikacji – otwartej, szczerzej rozmowie, poprzez którą rozmówcy wyrażają przywiązanie, akceptację, szacunek. Efektywna komunikacja służy budowaniu poczucia bezpieczeństwa. Otwartość to nie tylko okazywanie sobie uczuć, przywiązania, miłości, czy mówienie o swoich problemach, opiniach i spostrzeżeniach. Otwartość komunikacyjna wyraża się również w chęci słuchania tego, co mówi druga osoba, oraz w chęci zrozumienia rozmówcy, jego punktu widzenia i poglądów. Słuchanie i zrozumienie nie oznacza od razu, że musimy się ze zdaniem

nadawcy zgadzać i je akceptować – oznacza jedynie, że staramy się zrozumieć jego nastawienie i opinie (Podkowińska, 2011). I wówczas pojawia się kategoria właściwie pojmowanego dialogu. Dialog sprzyja kształtowaniu przestrzeni ufności i zaufania. Ale nie każdy.

Lech Witkowski wyróżnił trzy jego typy. Pierwszy służy wypracowaniu słuszności, czyli środkami dyskursywnymi eliminujemy wszelką niesłuszność, by chronić człowieka przed błędem. Cechą tak rozumianego dialogu jest redukcja różnicy, odmienności. W drugiej postaci dialogu nie dąży się do słuszności, jednolitości, lecz liczy się w nim to, co odmienne. W trzeciej postaci dialogu odchodzi się zarówno od słuszności, jak i odmienności, a dąży się do podmiotowości człowieka. Przedmiotem troski staje się to, co buduje i umacnia moje „Ja”. Dzieje się tak dlatego, gdyż w rozchwianym aksjologicznie świecie człowiek musi nade wszystko zabiegać i troszczyć się o zachowanie własnej integralności (Witkowski, 2000). W takim świecie, pełnym iluzji aksjologicznej, która wywołuje zafałszowanie samych wartości oraz ich przewartościowanie, funkcją dialogu nie może być wzajemne przekonywanie się do słuszności, co równa się redukowaniu odmienności, ani nie może być też ukłon w kierunku inności, aby ją zrozumieć poprzez pokonanie dystansu, jaki nas dzieli (tamże). Prawdziwy dialog zakłada, iż każdy z jego partnerów ma przede wszystkim swoje poczucie wartości i godności, a taką wartość i godność należy uszanować w drugim człowieku, z którym wchodzi się w dialog.

Pierwszymi nauczycielami dialogu oraz problematyki związanej z procesem komunikacji są najbliżsi – rodzice, dziadkowie i rodzeństwo. Rodzina jest środowiskiem rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i budowania atmosfery zaufania, szczerości, szacunku, bezpieczeństwa i akceptacji dziecka. To właśnie w rodzinie, w sposób najbardziej naturalny, młody człowiek uczy się nie tylko pierwszych słów, ale również sposobu ich wypowiedziania, właściwego rozumienia i posługiwania się komunikacją niewerbalną, a także zasad związanych z porozumiewaniem się z Innym. Otrzymuje wiele pożytecznych informacji dotyczących tego, z kim, kiedy i jak, a także na jakie tematy może rozmawiać. Wiedza ta i jej doświadczenia w sposób bezpośredni i bliski przez dziecko są wykorzystywane w samodzielnych próbach komunikacji z Innymi. Im lepiej rozwinięte kompetencje komunikacyjne, tym większe poczucie podmiotowości, a tym samym większe zaufanie do siebie oraz swoich możliwości i otwartość na drugiego człowieka. Jest to niezmiernie ważne i potrzebne, aby poprzez kontakt z Innymi, człowiek mógł rozeznaczyć się w tym, co ważne dla niego i potrafił zaufać sobie. Relacja interpersonalna rozumiana jako dialog stwarza możliwości do wyrażania siebie przez osoby biorące w nim udział, a tym samym wpływa na wyrażanie swojej podmiotowości nie tylko w sprawstwie, ale i zaspokaja potrzebę podmiotowości, na której buduje się poczucie podmiotowości, co z kolei ma niebagatelne znaczenie w procesie kształtowania się podmiotowej orientacji wszystkich jej podmiotów.

Kolejnym środowiskiem mającym za zadanie budowanie atmosfery zaufania jest szkoła. Edukacja jest dobrem, którego znakomita większość rodziców pragnie dla swoich dzieci. Posyłają dziecko do szkoły wierząc, że wykształcenie zapewni mu lepszy start w dorosłe życie. Jest wiele dylematów związanych z zagadnieniem zaufania w koncepcjach pedagogicznych. Mają one swoje historyczne uzasadnienie. Nadal brak jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o rangę i granice zaufania w wychowaniu i wynikające stąd konsekwencje. Co najmniej od XVI wieku zaufanie stanowiło

kategorię cenioną w wychowaniu, a od XVIII stulecia – wręcz podstawową dla pedagogiki naturalnej, stanowiącej fundament pedagogiki humanistycznej i emancypacyjnej. Zaufanie było podstawą nowego wychowania, a szczególnie „szkoły na miarę dziecka”, wychowania bez przymusu, elastycznego, pąjdocentrycznego, swobodnego i twórczego. Problematyka zaufania w wychowaniu obecna jest w najnowszych opracowaniach z pedagogiki, a także we współczesnych nurtach i teoriach pedagogicznych. W historii wychowania zaufanie było traktowane jako wartość bezcenna, ale wymagająca roztropnego i odpowiedzialnego potraktowania, aby w konsekwencji wychowanie nie przygotowywało do beztroski i samowoli (Bartkowiak, 2011).

Zaufanie do edukacji jest zarówno zaufaniem do nauczyciela (a raczej do standardów jego powołania), jak i do wiedzy jako prawdy naukowej (na której oparty jest program nauczania). Zaufanie na gruncie pedagogiki jest adresowane personalnie, pokładane w osobach, a nie w systemie. Jego treść wyznaczają relacje z osobami oraz imienne zobowiązania. Uczniowie niższych klas, z przyczyn natury psychologicznej, jak nigdy później w toku nauki szkolnej wykazują pełną gotowość utożsamiania się z nauczycielem i całkowite do niego zaufanie. Ta postawa wobec nauczyciela rozciąga się i na sprawy, które mają miejsce w codziennym dniu w szkole i poza nią, a także na te, które on prezentuje i objaśnia. Na nauczycielu spoczywa obowiązek integrowania różnorodnych oddziaływań napływających z zewnątrz, a także ustawicznego czuwania nad dzieckiem z powodu jeszcze skromnego doświadczenia życiowego. Nauczyciel musi pamiętać o tym, że stanowi dla dziecka edukacyjny wzorzec – jest osobą niezwykle ważną. Nie może zapominać, że na pełną akceptację zasługuje wychowanek, gdyż tkwią w nim konstruktywne możliwości oraz naturalna tendencja do ich aktualizacji. Przejawia się to w niebywalej wręcz jego zdolności do samorealizacji i samodoskonalenia. Dlatego z reguły okazywana przez wychowawcę w trakcie komunikowania się akceptacja ujawnia wobec dzieci i młodzieży zaufanie i poszanowanie. Najważniejszym warunkiem jest zmiana roli nauczyciela z „przekaznika wiadomości” na przewodnika po świecie wartości i wiedzy, animatora, kreatora, organizatora procesu jej poznawania. Aby zachować podmiotowość nauczycieli i uczniów, ich wzajemne interakcje powinny przybierać postać Ja-Ty, a więc dwóch równouprawnionych podmiotów. Podczas podmiotowego współdziałania każdy zachowuje w nich swoją wartość, to znaczy własną indywidualność i autonomię (Śnieżyński, 2005).

Aby dialog edukacyjny mógł spełniać swoje funkcje, należy konsekwentnie przestrzegać podstawowych jego zasad:

- dobrej woli do podjęcia dialogu;
- uznania, że przeciwnik też może mieć swoje racje i argumenty;
- zapewnienia obu stronom dialogu prawa krytykowania i obowiązku poddawania się krytyce;
- uzasadniania głoszonych sądów, ocen i opinii;
- wiarygodności stron, czyli zgodności głoszonych słów i idei z własnymi czynami;
- kultury prowadzenia dialogu zgodnie z zasadami etyki oraz *fair play* bez zbędnych emocji i wykorzystywania uprzywilejowanej pozycji;
- dialog na wejściu nie może zakładać posiadania twardych stanowisk i przekonań do naruszania; wobec takich założeń nie ma dialogu, są mocne ideologie, mocna wiara, które niweczą rozmowę;

- niezbywalnym założeniem dialogu jest równość stron w poszukiwaniu prawdy; żadna nie ma na nią monopolu; osoby uczestniczące w dialogu są przekonane, że do prawdy można się przybliżyć i że dialog jest służebny wobec tego celu;
- dialog wykluczający obecność jakichkolwiek dogmatów zakłada jednak potrzebę „wspólnych horyzontów”, w czym tkwi potrzebna nadzieja na wspólność myślową, a w perspektywie na rodzaj wynegocjowanego zbliżenia;
- podczas dialogu liczy się każde, nawet najdrobniejsze, zbliżenie myśli; to jest wspólna zdobycz, której trwonienie jest błędem sztuki dialogicznej; kto respektuje ten uzyskany, nawet drobny, konsensus zasługuje na respekt, bez względu na stan jego wewnętrznych przekonań; kto tę uzyskaną wspólność niweczy i nie proponuje w to miejsce nowej wersji porozumienia, wspólnej nadziei na przybliżenie stanowisk, sytuuje sam siebie w pozycji uprzywilejowanego krytyka, spełniając złą rolę w przedsięwzięciu porozumiewania się;
- w dialogu nie chodzi o to, aby zmienić cudze przekonania, ale liczy się każda forma porozumienia; tolerancja dla cudzego systemu wartości, wierzeń, przekonań jest podstawą dialogu, natomiast brak wyraźnie werbalizowanych argumentów, racji go uniemożliwia (Kwiatkowska, 2012, s. 117–118; Kowalska, 1998, s. 103; Kuźma, 1994).

Obdarzanie człowieka zaufaniem w dialogu nie wymaga zatem porozumienia w konkretnych kwestiach czy zgody co do filozofii. Ten rodzaj zaufania Eric M. Uslaner nazywa zaufaniem normatywnym (Uslaner, 2008). W przeciwieństwie do zaufania strategicznego, w którym z góry zakładamy ryzyko, zaufanie normatywne jest wiarą w to, że inni podzielają nasze podstawowe wartości moralne i dlatego powinni być przez nas traktowani tak, jak my chcielibyśmy być traktowani przez nich. Poszczególne osoby mogą podzielać różne wartości. Istotną kwestią jest poczucie więzi z innymi wskutek postrzegania ich jako członków swojej społeczności, których interes musi być traktowany poważnie. Inni ludzie mogą nie podzielać naszych poglądów, przekonań religijnych, ale mimo różnic powinniśmy zauważać głębsze podobieństwo. Jest ono świadectwem tolerancji różnych poglądów, ponieważ każda ze stron widzi coś, co łączy z pozostałymi (tamże). „Zaufanie normatywne jest komunikatem o wspólnych wartościach i wspólnej trosce o innych” (tamże, s. 218). Szczególnie istotnego znaczenia nabiera ten rodzaj zaufania w działaniach edukacyjnych. Wychowawca nie powinien uzależniać zaufania do uczniów od odwzajemniania zaufania, gdyż nie byłoby to wcale zaufaniem, ale zachowaniem opartym na jego oczekiwaniach co do – zgodnego z jego przypuszczeniami – zachowania wychowanków. Powinien on raczej mieć przeświadczenie, że dzieci i młodzież są pełne dobrej woli, z natury są dobrymi ludźmi (tak jak to zakładały koncepcje m.in. J. J. Rousseau, C. Rogersa). Zaufanie staje się domeną ludzi o pozytywnym światopoglądzie, nauczycieli patrzących z optymizmem na naturę dziecka i jego przyszłość, traktujących swych podopiecznych jako godnych zaufania na zasadzie dobrej wiary, to ufność w ich zdolności i kompetencje. Warto, by współczesny nauczyciel nauczył się akceptować swoje życie i swoją pracę oraz optymistycznie spoglądał w przyszłość. Optymizm bowiem to jeden z podstawowych czynników atmosfery wychowawczej, sprzyjający osiągnięciu przez wszystkich uczestników procesu wychowania w szkole i poza nią dobrych wyników kształcenia i wychowania. Przeciwnością optymizmu jest pesymizm, czyli skłonność do dostrzegania tylko ujemnych stron życia, do negatywnej oceny wydarzeń, negatywnych oczekiwań związanych z przyszłością.

W działaniu pojawia się wtedy przeciwieństwo zaufanie – nieufność, czyli po prostu podejrzliwość. Kiedy wychowawca nie ufa, podejrzewa uczniów o kłamstwo, brak umiejętności, kompetencji, czy też o nieuczciwe zamiary.

Optymistyczne jest to, że postawa pesymistyczna nie jest wrodzona. Nie wynika również z bezpośrednich kontaktów człowieka z rzeczywistością, ale jest tylko jedną z teorii rzeczywistości. Uczymy się jej od rodziców, nauczycieli, trenerów oraz środków przekazu, a potem przekazujemy ją dzieciom, narażając ich w ten sposób w przyszłości na gorsze wyniki w szkole, w grupie rówieśniczej, w pracy niż można by oczekiwać, biorąc pod uwagę ich zdolności. Optymizmu można się nauczyć i to najlepiej rozpocząć jak najwcześniej.

Wydaje się, że należy zatrudniać nauczycieli przeżywających pozytywne stany psychiczne, posiadających sztukę przeżywania radości i piękna życia. Wzorem dla uczniów nie może być bowiem nauczyciel zestresowany, pozbawiony radości i sensu swojej pracy. Nie stanie się autorytetem nauczyciel bez chęci, energii i satysfakcji, ani ten, dla którego praca stała się udręką, niespełnieniem, kto utracił zaangażowanie. Osoba taka może wywoływać stres, pogłębiać „wyuczoną bezradność” i pesymizm. Taki nauczyciel będzie tylko przekazicielem wiedzy, ale nie wychowawcą, przewodnikiem, inspiratorem i Mistrzem.

## Podsumowanie

Środowisko szkolne nakłada na dziecko rolę ucznia, a na dorosłego rolę nauczyciela, pierwotną relacją pozostaje jednak niesymetryczna relacja dorosły – niedorosły. Powstaje pytanie, czy chcemy przystosować dziecko do roli ucznia, czy rolę ucznia dostosować do konkretnego dziecka?

Dziecko ma pewne naturalne cechy, którymi są: drogocенność (nie ma nic cenniejszego niż dziecko), bezbronność (nie ma ono szans obronić się przed działaniami dorosłego), niedoskonałość (jest bardziej niedoskonałe niż dorosły), zależność (nie może samo zaspokoić swoich potrzeb) oraz niedojrzałość (nie może od razu stać się odpowiedzialne samo za siebie). Oprócz tego ma ono energię, której wymaga dojrzewanie, ma zdolność przystosowywania się, żeby przetrwać w różnych warunkach, a także jest związane pierwotną, nieświadomą miłością z całym systemem rodzinnym, do którego nieodwołalnie należy. Jeśli dorosły ignoruje lub atakuje naturalne cechy dziecka, zaczyna ono wstydić się tego, kim jest, i swobodny pęd do wzrostu zostaje zahamowany ze szkodą dla duszy i ciała (Melody, 2005, s. 95–110). Kiedy podstawą edukacji staną się oparte na wzajemnym zaufaniu relacje międzyludzkie, to szkoła będzie mogła stać się nie tylko środowiskiem rozwijającym talenty, ale również wzmacniającym kulturę współpracy i wspólnotowości oraz przyczyni się do rozwijania wewnętrznego poczucia własnej tożsamości każdego dziecka.

Szkoła to nie tylko system prawny i organizacyjny, w ramach którego przebiega nauczanie, ale przede wszystkim przestrzeń relacji, w której dziecko dojrzewa jako człowiek. I choć jest powołana do kształtowania formacji umysłowej ucznia, to podczas lat nauki szkolnej uczy się, rozwija i dojrzewa cały człowiek: jego ciało, umysł, uczucia i duch. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, uchwalona w 1948 roku w Paryżu, stwierdza w artykule 26.2, że „celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych

wolności” ([http://www.unic.un.org.pl/prawa\\_czlowieka/dok\\_powszechna\\_deklaracja.php](http://www.unic.un.org.pl/prawa_czlowieka/dok_powszechna_deklaracja.php)). Zgodnie z nią każdy uczeń ma prawo do takiego sposobu nauczania, który respektuje i utwierdza jego godność jako osoby oraz zapewnia mu wolność myślenia, odczuwania i wyboru wartości, będzie wtedy mógł rozwijać swój unikalny potencjał i będzie zdolny do samodzielnego odkrywania prawdy, zaspokajania uniwersalnych i indywidualnych potrzeb. Warunkiem koniecznym takich efektów jest jednak zaufanie wychowawców do dobrej natury podopiecznych i oparcie na wzajemnym zaufaniu relacji międzyludzkich.

## Literatura

- Bartkowiak E. (2011): *Między beztrąską a roztropnością rzecz nie tylko o zaufaniu w wychowaniu*. W: P. Prüfer, J. Mariański (red.): *Zawierania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Bauman Z. (2000): *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Sic!, Warszawa
- Boni M. (red.) (2009): *Polska 2030 Wyzwania Rozwojowe*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa
- Delors J. (red.) (1998): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Wyd. UNESCO, Warszawa
- Denek K. (1999): *Edukacja na progu stuleci i mileniumów*. W: K. Denek, F. Bereźnicki (red.): *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*. Oficyna Wydawnicza Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego, Szczecin
- Giddens A. (2009): *Konsekwencje nowoczesności*. Wyd. UJ, Kraków
- Górnikiewicz J. Z. (2011): *Zaufanie versus kontrola w relacjach dorosłych z dziećmi*. W: P. Prüfer, J. Mariański (red.): *Zawierania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Hardin R. (2009): *Zaufanie*. Przekł. A. Gruba. Drukarnia Naukowo-Techniczna SA, Warszawa
- Kamińska-Radomska I. (2011): *Zachowania zgodne z kulturą a zaufanie*. W: P. Prüfer, J. Mariański (red.): *Zawierania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Kuźma J. (1994): *Kultura dialogu nieodzownym warunkiem edukacji społeczeństwa demokratycznego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Socjologiczne II”, nr 162
- Kowalska M. (1998): *Ideologiczne warunki i granice tolerancji*. W: J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz (red.): *Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*. Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin
- Kwiatkowska H. (2012): *Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej szkoły*. „Studia Edukacyjne”, nr 22
- Mellody P. (2005): *Toksyczne związki*. J. Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa
- Śnieżyński M. (2005): *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków
- Nowak M. (2003): *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji*. W: T. Lewowicki, E. Ogródzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn-Warszawa
- Podkowińska M. (2011): *Zaufanie w komunikacji organizacyjnej i rodzinnej*. W: P. Prüfer, J. Mariański (red.): *Zawierania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Prüfer P. (2011): *O zaufaniu – o tym, co już jest, czego jeszcze brakuje, a co mogłoby się zwielokrotnić*. W: P. Prüfer, J. Mariański (red.): *Zawierania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Sztompka P. (2007): *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Wyd. Znak, Kraków
- Uslaner E. M. (2008): *Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne*. Przekł. H. Rocznik, M. Zasada. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.): *Socjologia codzienności*. Wyd. Znak, Kraków
- Witkowski L. (2000): *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. IBE, Warszawa
- [http://www.unic.un.org.pl/prawa\\_czlowieka/dok\\_powszechna\\_deklaracja.php](http://www.unic.un.org.pl/prawa_czlowieka/dok_powszechna_deklaracja.php), 29.03.2014;



## **Zaufanie we współczesnej edukacji**

Artykuł podejmuje istotne w dzisiejszym społeczeństwie i edukacji zagadnienie potrzeby zaufania. Jest próbą jej uzasadnienia i konieczności eksponowania w procesie wychowania. Opisuje trud budowania atmosfery zaufania w środowiskach wychowawczych, wskazując na szczególną w nim rolę właściwie pojętego dialogu. Zatem podstawą edukacji powinny stać się oparte na wzajemnym zaufaniu relacje międzyludzkie. W tekście autorka prezentuje stanowisko, iż szkoła, aby mogła stać się środowiskiem nie tylko właściwie realizującym założone cele i zadania, rozwijającym talenty, ale również wzmacniającym kulturę współpracy i wspólnotowości oraz przyczynić się do rozwijania wewnętrznego poczucia własnej tożsamości każdego dziecka, podstawą jej funkcjonowania muszą się stać oparte na wzajemnym zaufaniu relacje międzyludzkie oraz zaufanie wychowawców do dobrej natury swych podopiecznych.

Słowa kluczowe: potrzeba zaufania, dialog, budowanie atmosfery zaufania

## **Trust in modern education**

What is explored in the article is the important, in modern society and education, issue of the need for trust. An attempt is also made at justifying this need and at emphasizing it in the process of education. The author describes the effort of building an air of trust in educational environments, highlighting the significance of the properly understood dialogue. Thus, the foundations of education should be laid in trust-based interpersonal relations. The author promotes the standpoint that school education – in order to become an environment which not only appropriately fulfills the aims and tasks and develops talents, but also enhances the culture of cooperation and communitivism and contributes to the development of the child's inner feeling of identity – must be based both on interpersonal relations of mutual trust and teachers' trust in the good nature of their learners.

Keywords: need for trust, dialogue, building an air of trust



# MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2015

Anna Rezner

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*

Witold Rezner

*Centrum Medyczne „Zdrowie” w Kielcach*

## **KOMPLEKSOWY MODEL KSZTAŁCENIA POPRZEZ PROJEKT NA POLSKICH UCZELNIACH WYŻSZYCH – PROPOZYCJA WDROŻENIA**

W nadchodzących latach przed polskim szkolnictwem wyższym stoi niezwykle ważne wyzwanie. Powoli wyczerpują się możliwości wzrostu polskiej gospodarki opartej na tzw. „rencie demograficznej”, tj. na potencjale gospodarczym państwa, gdy jest stosunkowo duży odsetek osób w wieku produkcyjnym (Łaszek, 2012, s. 4–5). Coraz mniejsze są też możliwości rozwoju bazujące na niższych niż w innych krajach kosztach pracy, albowiem te – przy osiąganym obecnie wydajności – zbliżają się już w naszym kraju do progu konkurencyjności (Chojna, 2011, s. 11–13). O przyszłym rozwoju państw pokroju Polski decydować będzie w najbliższym czasie jakość wykształcenia ich mieszkańców, zapewniająca wzrost poziomu innowacyjności gospodarek i instytucji tych krajów. Ostatnio obserwujemy publiczną dyskusję o tym, w jakim stopniu szkolnictwo, a przede wszystkim szkolnictwo wyższe przygotowuje młodych obywateli naszego kraju do efektywnego funkcjonowania w nowoczesnych podmiotach gospodarczych i instytucjach państwowych oraz do samodzielnego budowania innowacyjności. W dyskusji tej przeważają głosy krytyczne. Bardzo pozytywne jest jednak to, że debata dała asumpt do wnikliwej oceny wielu aspektów polskiego szkolnictwa wyższego, do przedstawiania propozycji zmian oraz nowych rozwiązań. Jedną z metod, która wychodzi naprzeciw wymaganiom nowoczesnego życia gospodarczego i publicznego, jest metoda kształcenia poprzez projekt. Mimo dowodów na skuteczność kształcenia wysoce produktywnych i innowacyjnych specjalistów, potrafiących pracować w zespole, oraz na szerokie zastosowanie tej metody w szkolnictwie wyższym na świecie, w tym na najbardziej renomowanych uczelniach, w polskiej praktyce akademickiej zalety tej metody wykorzystywane są w stosunkowo wąskim zakresie (Rezner i in., 2014). Opisywana metoda stawia studentów w centrum zainteresowania i działań, a ci koncentrując się na realizacji projektu uczą się zdobywać i selekcjonować użyteczną w wykonaniu zadania wiedzę. Podejmują również współpracę, zarówno ze sobą jak i prowadzącymi ich nauczycielami

akademickimi, ponieważ zapewnia ona większą efektywność w pracy nad osiągnięciem końcowego celu. Charakterystyczną cechą realizowanych w ten sposób projektów jest ich silne powiązanie z praktyką oraz rzeczywistymi potrzebami działających na rynku podmiotów oraz innych instytucji. Metoda ta ma więc duży potencjał w kształceniu zarówno przyszłych przedsiębiorców, a więc tego niewielkiego odsetka studentów, którzy w swoich obszarach będą samodzielnymi twórcami organizmów gospodarczych, jak i kreatywnych specjalistów, którzy będą wносить cenny wkład do działalności firm i różnych instytucji, w których będą pracować. Idea nauczania poprzez projekt bardzo dobrze wpisuje się w strategię edukacji opartej na efektach nauczania i zdobywanych kompetencjach, wynikających z zapisów Procesu Bolońskiego, którego zasady wdrażane są w europejskim szkolnictwie wyższym. W większości obszarów kształcenia, osiąmane przez studentów efekty pracy nad projektami, którymi może być opracowanie gotowych produktów lub innego rodzaju dzieł, mających realne perspektywy na znalezienie dostatecznie szerokiego kręgu odbiorców, mogą być bardzo dobrym wyznacznikiem zdobytych przez nich kwalifikacji i wręcz niezbędnym uzupełnieniem tradycyjnie stosowanych sprawdzianów, np. testów wiedzy czy egzaminów praktycznych często tylko naśladowujących rzeczywistość poza sferą akademicką. Ocena procesu pracy nad projektem i jego rezultatów może dostarczać cennych i niezastąpionych informacji na temat efektów uczenia się określonych w Europejskich Ramach Kwalifikacji, takich jak umiejętności umysłowe i kognitywne oraz umiejętności praktyczne, a także kompetencje personalne i społeczne.

### **Korzyści z kształcenia poprzez projekt dla studentów, uczelni i społeczeństwa**

Metoda kształcenia poprzez projekty, które mają realne szanse wykorzystania w praktyce lub są realizowane w ramach działalności firm i innych podmiotów we współpracy z uczelniami, może przynieść korzyści dla obu stron zaangażowanych w proces kształcenia, tj. studentów i uczelni, a także oddziaływać pozytywnie w szerokim wymiarze społecznym.

Charakterystyczne dla metody projektów jest to, że studenci mają większą – niż w tradycyjnych metodach kształcenia – szansę na realizację pasji wypływających z wewnętrznej potrzeby samorealizacji. Prowadzenie przedsięwzięć, których efekty są namacalne, osiąmane w stosunkowo krótkim czasie i często mające pozytywny wymiar ekonomiczny już w czasie studiów lub zaraz po ich zakończeniu, daje bardzo silną motywację do działania. Dla wielu niezwykle pozytywnym impulsem jest obserwacja tego, w jaki sposób ich wiedza, umiejętności i pomysły zastosowane w pracy nad projektami przekształcają się w wymierne korzyści dla innych. Młody człowiek kończący studia oprócz wieńczącej w większości dziedzin pracy magisterskiej może być wyposażony w odpowiadający na potrzeby szeroko rozumianego rynku produkt. Ma to pośrednio dowodzić, że już w momencie wyjścia poza progi uczelni jest przygotowany do identyfikacji rynkowych potrzeb, wysoko wydajnej pracy, dostosowywania się do zmiennych warunków i wymagań oraz osiągania zysków dla siebie, swojego pracodawcy i społeczeństwa. Wykorzystanie metody daje nadzieje, wsparte doświadczeniami z innych krajów, że młodzi Polacy w coraz większym stopniu będą ludźmi spełniającymi się w pracy i kontaktach międzyludzkich, dającymi przykład, że można żyć z pasją i z pasji, jaką jest praca.

Dla uczelni, oprócz podniesienia poziomu edukacji, zwiększenia jej społecznej użyteczności i lepszego dostosowania do wymagań Europejskich Ram Kwalifikacji, wprowadzenie metody projektów może oznaczać szanse na dynamiczny rozwój. Z całą pewnością oferta edukacyjna z elementami potęgującymi szanse studentów na rynku pracy oraz, co nie mniej ważne, zwiększającymi satysfakcję studentów kończących studia, przyczyni się do wzrostu liczby zainteresowanych tak zorganizowanym kształceniem. Na przykład na uniwersytecie Aalborg, gdzie od wielu lat stosowany jest kompleksowo model kształcenia poprzez projekt, notowane są najniższe wskaźniki studentów rezygnujących ze studiów i jednocześnie największy odsetek studentów kończących studia o czasie w porównaniu do innych duńskich uniwersytetów (Kolmos, 2010, s. 1). Wskaźniki te mają niemalże znaczenie przy planowaniu alokacji funduszy przez państwowe instytucje finansujące kształcenie wyższe. Wprowadzenie opisywanej metody oznacza także możliwość pozyskania dodatkowych środków finansowych, które mogą być efektem umów zawieranych pomiędzy wdrażającymi nowe rozwiązania studentami a kształcącymi ich uczelniami. Umowy takie mogłyby dotyczyć przekazywania macierzystej uczelni przez ustalony okres niewielkiego procenta z zysków osiąganych z udanego wdrożenia projektu. Co więcej, wiele z potrzeb uczelni zaspokajanych do tej pory siłami firm zewnętrznych mogło być zrealizowanych w ramach przedsięwzięć projektowych studentów, co dało by możliwość znacznego obniżenia ponoszonych przez uczelnie kosztów oraz zwiększenia nowoczesności stosowanych w pracy uczelni rozwiązań. Wprowadzanie innowacyjnej metody kształcenia otwiera w obecnym czasie przed uczelniami możliwość pozyskania środków finansowych przewidzianych w ramach funduszy europejskich, zwłaszcza tych przeznaczonych na wspieranie innowacyjności. Aby projekty studenckie mogły zostać wprowadzone na rynek, w tym także rynek międzynarodowy, konieczne jest nawiązywanie przez uczelnie nowych kontaktów, co może również zaowocować wymianą wiedzy i doświadczeń. Uczelnia wyższa, na której rodzą się obiecujące i innowacyjne przedsięwzięcia, może być cennym partnerem w takich kontaktach. Wymiana doświadczeń następować będzie również w znacznie większym niż do tej pory stopniu pomiędzy studentami a prowadzącymi ich nauczycielami akademickimi, którzy mogą zyskać na tej wymianie znacznie więcej niż w tradycyjnej organizacji kształcenia.

Oprócz opisanych korzyści dla studentów i uczelni wprowadzenie metody projektów może mieć pozytywny wymiar w ogólnej perspektywie społeczno-gospodarczej. Realizujący przedsięwzięcia studenci stwarzają szanse na podniesienie innowacyjności gospodarki, co pozwoli na wyjście naprzeciw wyzwaniom demograficznym nadchodzących lat, a także na lepsze wykorzystanie potencjału intelektualnego, który jest niekwestionowanym bogactwem każdego kraju.

### **Zasady i kształt proponowanego modelu kształcenia przez projekt na uczelniach wyższych**

Autorzy proponują model pozwalający ich zdaniem w największym stopniu wykorzystać pozytywne aspekty metody nauczania poprzez projekt, mając jednocześnie na uwadze wyzwania, jakie napotkać można przy wprowadzaniu tego podejścia na poziomie szkolnictwa wyższego w naszym kraju. Model ten bazuje na dostępnych

w piśmiennictwie danych badawczych i praktycznych doświadczeniach zebranych przez wiele lat stosowania opisywanej metody w szeregu uczelni na świecie (Rezner i in., 2014). Przy jego opracowywaniu wykorzystano również własne doświadczenia, zdobyte łącząc wieloletnie zarządzanie działającą na rynku firmą oraz pracę nauczyciela akademickiego.

Zaleca się, aby wprowadzanie modelu kształcenia poprzez projekt uwzględniało specyfikę społeczno-polityczną uczelni oraz środowiska, w którym ona działa (Kolmos, 2010, s. 3–5, Kolmos i in., 2007, s. 21–22). Dlatego wprowadzany model powinien zdaniem autorów cechować się dużą elastycznością i opierać się na zasadach dobrowolności, maksymalizacji korzyści i promocji tej metody w środowisku akademickim. Dobrowolność powinna dotyczyć zarówno studentów, jak i prowadzących ich nauczycieli akademickich, a także innych specjalistów i w miarę możliwości nie powinna być ograniczana żadnymi rzeczywistymi ani też potencjalnymi zależnościami, np. przystąpienie do pracy nad projektem nie może wpływać na ocenę wiedzy i umiejętności zdobywanych w toku tradycyjnego programu studiów. Zachętą do udziału w przedsięwzięciu powinno być nakierowanie na maksymalizację korzyści dla wszystkich jego uczestników oraz odpowiednią promocję prezentującą między innymi pozytywne przykłady osób, które osiągnęły sukces zawodowy dzięki opisywanej metodzie. Elastyczność powinna dotyczyć także zakresu i stopnia stosowania tego modelu przez uczelnię. Model ten może być wykorzystywany w zależności od zapotrzebowania na różnej liczbie wydziałów i różnej liczbie kierunków przez dowolną liczbę studentów i różną liczbę zaangażowanych w model nauczycieli akademickich i innych ekspertów. Stopień wykorzystania tej metody powinien być uwarunkowany cykliczną oceną efektów oraz zainteresowaniem nią. Cykliczna ewaluacja mogłaby obejmować takie parametry, jak liczba zrealizowanych projektów, liczba wdrożeń, które uzyskały sukces na rynku, zyski z wdrożonych projektów, liczba studentów wykonujących projekty, którzy znaleźli pracę w obszarze swoich zainteresowań zawodowych itp. Wyniki regularnej ewaluacji powinny także stanowić wskazówki co do ewentualnych modyfikacji, aby model posiadał cechy systemu uczącego się. W pierwszym etapie wprowadzania na uczelnię model mógłby stanowić rozszerzenie tradycyjnego programu nauczania, a realizacja projektów odbywałaby się równolegle z dotychczasowym programem. Na udział w tej rozszerzonej formie studenci decydowaliby się zgodnie z opisaną powyżej zasadą dobrowolności. Decyzję o tym, czy metodę projektów należy inkorporować do standardowego programu studiów i do jakiego stopnia, władze uczelni podejmowałyby po rozważeniu uzyskanych parametrów efektywności, a także innych, nie mniej ważnych czynników, jak akceptacja tej metody przez studentów oraz środowisko nauczycieli akademickich.

Najważniejszym założeniem prezentowanego modelu jest idea kompleksowego, interdyscyplinarnego i efektywnego wykorzystania zasobów uczelni w celu jak najlepszej organizacji pracy nad projektami i zapewnienia studentom najwyższego poziomu profesjonalnego wsparcia przy ich realizacji. To wymaga również nawiązywania przez uczelnie współpracy ze środowiskiem pozaakademickim, na przykład z przedsiębiorcami, organizacjami lub wybitnymi specjalistami działającymi poza uczelnią. Zdaniem autorów, aby zrealizować to założenie, struktura organizacyjna kształcenia poprzez projekt na uczelni powinna być oparta na dwóch głównych komponentach, to jest centralnej jednostce koordynującej oraz opiekunach projektów będących nauczycielami akademickimi na poszczególnych wydziałach. Ważnymi elementami tej

struktury byłyby także inne jednostki uczelniane, które mogłyby w różnym stopniu włączać się w model organizacyjny kształcenia poprzez projekt. Do zadań jednostki centralnej powinno należeć organizowanie współpracy pomiędzy opiekunami projektów a studentami oraz odpowiadanie na potrzeby związane z realizacją indywidualnych projektów w celu zapewnienia najwyższej jakości interdyscyplinarnego wsparcia przy efektywnym wykorzystaniu zasobów uczelni oraz pozauczelnianych.

Centralizacja zarządzania zasobami w skali całej uczelni zapewni optymalizację ich wykorzystania. Identyfikacja zaś potrzeb dotyczących projektów może odbywać się na poziomie opiekunów projektów – specjalistów w swoich dziedzinach oraz na poziomie studentów. Jednostka centralna mogłaby organizować konsultacje w obszarach, które wykraczają poza kompetencje opiekunów projektów. Zapotrzebowanie na tego typu interdyscyplinarne konsultacje może być zgłaszane przez osoby zaangażowane w pracę nad projektami w różnych dziedzinach. Niektórzy z konsultantów będą mogli służyć swoją wiedzą projektom realizowanym w wielu różnych obszarach (np. konsultacje prawne, konsultacje w sprawie biznesplanów i strategii marketingowych, doradztwo w zakresie pozyskiwania funduszy, w tym środków z Unii Europejskiej). W pewnych sytuacjach może pojawić się potrzeba zaangażowania konsultantów spoza uczelni. Dobór konsultantów powinien być oparty na zasadzie konkurencyjności i bezstronności, co oznacza, że zaangażowani powinni być najlepsi fachowcy oceniani w sposób, który zapewni pozbawioną stronniczości ewaluację tego zakresu ich potencjału, który może zostać wykorzystany w pracy nad projektami. Ocena ta może być oparta np. na systemie ankiet wypełnianych przez studentów lub na obiektywnych wskaźnikach, np. odsetek studentów, którzy zdobyli pracę lub stworzyli miejsce pracy w swojej dziedzinie.

W początkowym okresie wprowadzania opisywanej metody rolę organu dokonującego wyboru może pełnić powołana do tego celu rada. W celu uproszczenia formalności, konsultanci w dziedzinach, na które zapotrzebowanie istniałoby bardzo rzadko, mogliby być powoływani bezpośrednio przez centralną jednostkę koordynującą.

Dla wszystkich studentów realizujących projekty organizowane są bardzo ważne kursy, których zagadnienia rzadko poruszane są w toku tradycyjnych programów, a stopień ich prezentacji znacznie różni się między poszczególnymi kierunkami studiów. Są to szkolenia i treningi z zakresu rozwoju osobistego, prezentacji wyników swojej pracy i osoby, umiejętności interpersonalnych, konstruowania planu ekonomicznego projektu oraz nowoczesnych narzędzi informatycznych pomocnych w realizacji i promowaniu projektów. Na wielu uczelniach szkolenia poruszające tę tematykę mają różny stopień rozbudowania, organizowane są w formie grupowej lub indywidualnej przez ogólnouczelniane jednostki, takie jak na przykład Akademickie Biuro Karier. W celu efektywnej integracji zasobów uczelni szkolenia te powinny być koordynowane przez jednostkę centralną. Chodzi bowiem o wykorzystanie już istniejących struktur, o wyzyskanie wiedzy i umiejętności specjalistów pracujących na uczelni, a w razie potrzeby zaangażowanie także wybitnych ekspertów spoza uczelni. Jednostka koordynująca zajmowałaby się także określaniem indywidualnych potrzeb studentów realizujących projekty w ramach szkoleń. Zarówno w początkowym etapie wprowadzania modelu, jak i w późniejszych fazach jego rozwoju bardzo istotną rolę ma szkolenie opiekunów projektów, a także innych osób zaangażowanych w funkcjonowanie modelu. Ponieważ na świecie działają liczne instytucje mające wieloletnie, pozytywne doświadczenia w wykorzystaniu kształcenia poprzez projekt, celowe wydaje się skorzystanie

z tych doświadczeń oraz implementacja wybranych, praktycznych rozwiązań. Transfer wiedzy może następować w formie szkoleń prowadzonych przez osoby zapraszane na uczelnię, jak również dzięki wyjazdom szkoleniowym i stażom w różnych placówkach. W dalszych etapach, po osiągnięciu określonego poziomu wiedzy i doświadczenia, uczelniane szkolenia dla nauczycieli akademickich będących opiekunami projektów i innych pracowników mogłyby być przygotowywane w uczelni.

Bardzo ważnym elementem kształcenia poprzez projekt jest ścisła współpraca pomiędzy realizującymi projekty studentami a podmiotami pozauczelnianymi, takimi jak firmy, instytucje publiczne czy organizacje pozarządowe. Kooperacja ta daje gwarancję użyteczności projektów, nakierowuje ich tematykę na odpowiadanie rzeczywistym, praktycznym potrzebom oraz może służyć jako sprawdzian efektywności, jakości i użyteczności, a także ekonomicznego sensu realizowanych przedsięwzięć. Może także dawać znakomitą okazję do wzajemnego poznania się przyszłych pracodawców i pracowników lub kooperantów. Nie mniej ważna jest możliwość wykorzystania zarówno potencjału intelektualnego, jak i materialnego pozauczelnianych podmiotów. Do pozyskania środków na realizację, a zwłaszcza dalszy rozwój wielu z projektów, nieoceniona może być współpraca z instytucjami, które zajmują się finansowaniem tego typu przedsięwzięć, na zasadach inwestycyjnych lub innych, stosowanych na przykład przez instytucje dysponujące środkami Unii Europejskiej. Inicjatywa uczelni nie powinna w tym względzie zastępować indywidualnych starań studentów, ale może je uzupełniać, albowiem autorytet uczelni może zwiększać potencjał negocjacyjny jej przyszłych absolwentów.

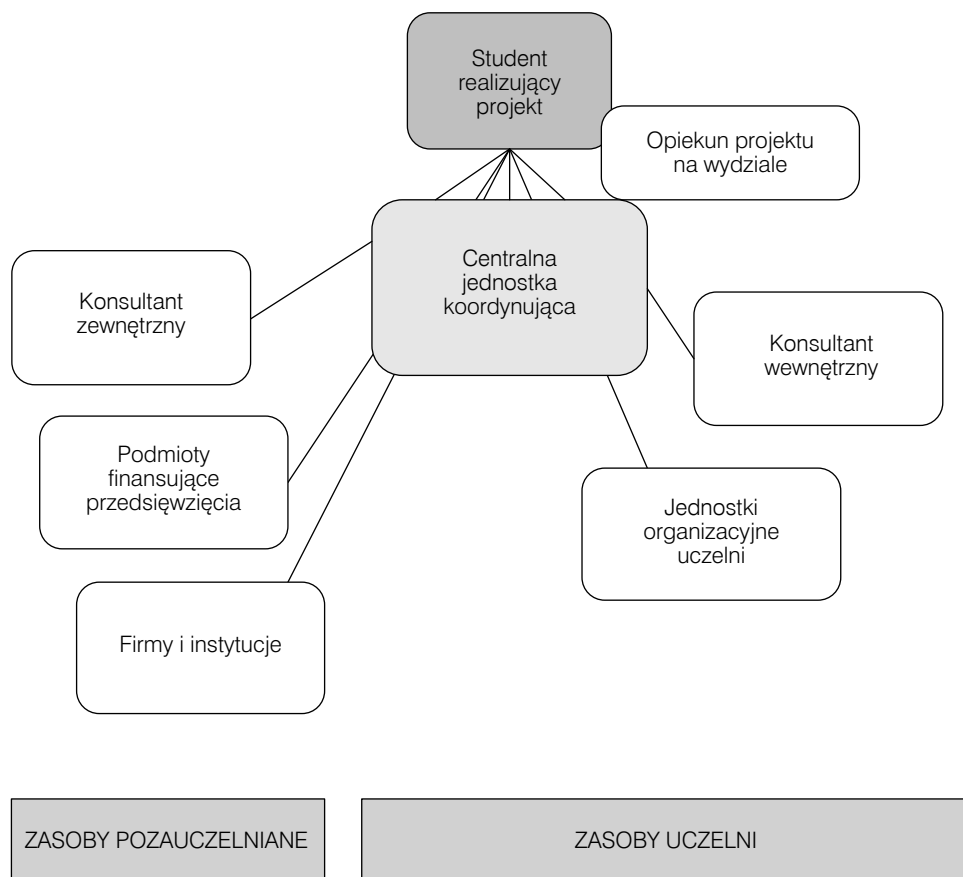
Wszystkie opisane elementy modelu organizacyjnego kształcenia poprzez projekt, ze szczególnym uwzględnieniem centralnej jednostki koordynującej, powinny podlegać okresowej ewaluacji opartej nie tylko na ocenie poprawności i legalności stosowanych procedur, ale przede wszystkim na szczegółowej analizie efektów wdrożonego modelu, między innymi przy wykorzystaniu zaproponowanych wcześniej parametrów efektywności.

Tabela 1. Zadania i rola poszczególnych elementów struktury organizacyjnej proponowanego modelu kształcenia poprzez projekt na uczelniach wyższych

<b>Zadania centralnej jednostki koordynującej</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• wprowadzanie w życie, promowanie oraz budowanie pozytywnej motywacji wokół wizji kształcenia poprzez projekt na uczelni oraz w środowisku pozaakademickim;</li> <li>• organizowanie współpracy pomiędzy studentami a opiekunami projektów;</li> <li>• organizowanie konsultacji z ekspertami zatrudnionymi na uczelni oraz działającymi poza uczelnią;</li> <li>• organizowanie lub koordynowanie szkoleń z wykorzystaniem istniejących na struktur organizacyjnych uczelni;</li> <li>• organizowanie spotkań z wybitnymi ekspertami oraz osobami, które osiągnęły znaczące sukcesy w swoich dziedzinach;</li> <li>• pośredniczenie i wsparcie indywidualnych kontaktów studentów z firmami, przedsiębiorcami, instytucjami i innymi podmiotami zainteresowanymi wykorzystaniem projektów;</li> <li>• inicjowanie kontaktów między uczelnią a organizacjami zainteresowanymi wsparciem idei projektów (np. fundacje, stowarzyszenia);</li> <li>• koordynowanie współpracy studentów z jednostkami uczelnianymi zainteresowanymi wykorzystaniem rezultatów pracy projektowej w funkcjonowaniu uczelni (tzw. „outsourcing studencki”);</li> <li>• organizowanie uroczystych prezentacji wypracowanych przez studentów efektów pracy nad projektami z udziałem firm i instytucji potencjalnie zainteresowanych zastosowaniem lub rozwojem zaprezentowanych rozwiązań, a także zatrudnieniem kreatywnych specjalistów;</li> <li>• tworzenie sprzyjającego środowiska dla osób zainteresowanych prowadzeniem badań naukowych nad metodą kształcenia poprzez projekt;</li> <li>• organizowanie szkoleń i staży dla opiekunów projektów i innych osób zaangażowanych w kształcenie poprzez projekt na uczelni.</li> </ul>



<b>Zadania opiekunów projektów</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• indywidualna opieka merytoryczna w zakresie swojej specjalizacji nad studentem lub studentami realizującymi projekty.</li> </ul>
<b>Rola konsultantów wewnętrznych i zewnętrznych</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• indywidualne doradztwo dla studentów wykonujących projekty;</li> <li>• prowadzenie szkoleń dla większych grup studentów.</li> </ul>
<b>Rola jednostek organizacyjnych uczelni</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykorzystanie działających struktur organizacyjnych lub ich komponentów na potrzeby realizacji projektów;</li> <li>• zgłaszanie zapotrzebowania na wykorzystanie w uczelni rezultatów pracy projektowej.</li> </ul>
<b>Rola firm i innych instytucji</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nawiązywanie kontaktów ze studentami w celu wykorzystania projektów lub ich elementów w działaniu firm i innych instytucji;</li> <li>• współpraca ze studentami w toku realizacji projektów w celu dobrego poznania potencjalnych pracowników;</li> <li>• zgłaszanie propozycji tematów projektów, na które istnieje zapotrzebowanie;</li> <li>• współpraca z uczelnią w zakresie wykorzystania potencjału intelektualnego i materialnego w realizacji projektów studenckich.</li> </ul>
<b>Rola podmiotów finansujących przedsięwzięcia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostarczanie środków finansowych na realizację i rozwój inicjatyw projektowych w formie inwestycji lub innego rodzaju wsparcia.</li> </ul>



Rys. 1. Schemat organizacyjny proponowanego modelu kształcenia poprzez projekt na uczelniach wyższych

## Podsumowanie

Zaproponowany model kształcenia poprzez projekt na uczelniach z pewnością nie jest modelem idealnym, jednak został zaprojektowany tak, by charakteryzować się dużą elastycznością, możliwością udoskonalania i dostosowywania do indywidualnych uwarunkowań jednostek szkolnictwa wyższego. W miarę potrzeb lub zbierania doświadczeń system, cechujący się modułową budową, może być zarówno rozbudowywany o dodatkowe komponenty, jak i podlegać redukcji lub modyfikacji. Na pewno dużym wyzwaniem jest wypracowanie obiektywnych parametrów oceny efektywności działania systemu, które są niezbędne dla jego udoskonalania i promocji. Dokładne określenie tych parametrów możliwe jest jednak dopiero po sprecyzowaniu kształtu modelu na danej uczelni.

To, czy proponowany model zostanie wdrożony i w jakim zakresie oraz kierunku, a także jak szybko będzie ewoluował, pozostaje w gestii środowiska akademickiego poszczególnych uczelni oraz jego otoczenia społeczno-politycznego. Zastosowanie prezentowanego systemu nawet w bardzo ograniczonej formie będzie już odnośnikiem korzyści z zalet kształcenia poprzez projekt, które doceniono w licznych, w tym najbardziej renomowanych uczelniach wyższych na świecie.

## Literatura

Chojna J. (2011): *Konkurencyjność polskiej gospodarki w latach 2007–2010 w kontekście dotychczasowej realizacji strategii rozwoju kraju 2007–2015*. Dostępny na: [http://www.mrr.gov.pl/rozwoj\\_regionalny/Ewaluacja\\_i\\_analazy/Raporty\\_o\\_rozwoju/Raporty\\_krajowe/Documents/Ekspertyza\\_Kokurencyjnosc\\_polskiej\\_gospodarki\\_w\\_latach\\_2007\\_2010\\_2007\\_2011.pdf](http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/Ewaluacja_i_analazy/Raporty_o_rozwoju/Raporty_krajowe/Documents/Ekspertyza_Kokurencyjnosc_polskiej_gospodarki_w_latach_2007_2010_2007_2011.pdf) (otwarty 04 stycznia 2013)

Kolmos A. (2010): Premises for Changing to PBL, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. Dostępny na: [http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/v4n1/invited\\_essays/PDFs/Invited\\_Essay\\_Kolmos.pdf](http://academics.georgiasouthern.edu/ijsotl/v4n1/invited_essays/PDFs/Invited_Essay_Kolmos.pdf) (otwarty 17 grudnia 2012)

Kolmos A., Kuru S., Hansen H. i in. (2007): *Problem based learning*. Dostępny na: <http://www3.unifi.it/tree/dl/oc/b5.pdf> (otwarty 04 stycznia 2013)

Łaszek A. (2012): *Dlaczego Polska potrzebuje reform? Analiza Forum Obywatelskiego Rozwoju*. Dostępny na: <http://www.for.org.pl/pl/a/2110,Analiza-42012-Dlaczego-Polska-potrzebuje-reform> (otwarty 4 stycznia 2013)

Rezner A., Cyganik-Idęć A., Rezner W. (2014): *Nauczanie poprzez projekt na polskich uczelniach wyższych – czy wykorzystujemy doświadczenia innych krajów?* „Ruch Pedagogiczny”, nr 1.

## Kompleksowy model kształcenia poprzez projekt na polskich uczelniach wyższych – propozycja wdrożenia

Wyzwania, jakie stoją przed szkolnictwem wyższym w Polsce w perspektywie najbliższych lat, skłaniają do poszukiwania coraz bardziej efektywnych form kształcenia, które lepiej dostosowywać będą absolwentów do wymagań współczesnego świata. Jedną z takich form może być kształcenie poprzez projekt, które dotychczas było wykorzystywane w naszym kraju w stosunkowo wąskim zakresie. Celem artykułu jest przedstawienie modelu kształcenia poprzez projekt, który mógłby zostać wdrożony na polskich uczelniach wyższych. Model ten opracowano w oparciu o doświadczenia i rozwiązania wypracowane na renomowanych światowych uniwersytetach, a także na podstawie wniosków z praktyki zawodowej pierwszego autora.

Słowa kluczowe: kształcenie poprzez projekt, kształcenie poprzez problem, szkolnictwo wyższe, model kształcenia, uczelnia wyższa, system kształcenia

## **Comprehensive model of project – based learning at Polish higher education institutions – implementation proposal**

The challenges that Polish higher education is going to meet in the coming years encourage to search for more effective methods of education which can better prepare future graduates for requirements of the modern world. One of such methods can be Project-Based Learning (PBL) which as yet has been used in relatively narrow range in Polish academic practice.

The aim of the article is to present the PBL model which could be implemented in the Polish higher education institutions. The model is built on the concepts and practices evolved in the prestigious universities in the world as well as on the professional experience of the first author.

Keywords: project-based learning, problem-based learning, higher education, education model, college, education system



# MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2015

Jan Czechowski

*Akademia Wychowania Fizycznego im. B. Czecha w Krakowie*

## WYCHOWAWCZE ZNACZENIE SUKCESU W SPORCIE SZKOLNYM

Dziś mamy przekonanie, że sukces ma zapewniać i gwarantować człowiekowi szczęście. Sukces bowiem w otaczającej nas rzeczywistości traktowany jest przez wielu ludzi jako źródło radości i dobrobytu. Osiągnięcie sukcesu staje się więc bardzo ważnym celem dążeń i starań zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych. Już od wczesnych lat szkolnych poprzez wiek młodzieńczy ukierunkowuje się młode pokolenie na zdobywanie w życiu sukcesu. Sukces oznacza pewną jakość osiągnięć w życiu osobistym, społecznym oraz zawodowym i jest szczególnym motywatorem wysiłków i systematycznych działań wielu ludzi. Modne i powszechne są sformułowania: „człowiek sukcesu”; „ludzie sukcesu”; „sukces za wszelką cenę”; „szansa na sukces”. Nastawienie się na sukces w codziennie podejmowanym trudzie pracy nad sobą, tj. nad swoim charakterem, w rozwoju swego intelektu, wzmocnieniu własnego zdrowia czy zwiększenia swej tężyzny fizycznej – w ramach sportu dzieci i młodzieży – jest szczególnie ważne w życiu szkolnym. Zasadne staje się więc poznanie i dookreślenie: *czym sukces w sporcie szkolnym jest?; jaką pełni on rolę?; w jaki sposób można go osiągnąć?* oraz – *które z kryteriów decydują o sukcesie w sporcie szkolnym?* Odpowiedzi na tak ujęte pytanie pozwolą na głębsze poznanie wychowawczego aspektu osiąganego w sporcie szkolnym sukcesu. Możliwe stanie się także określenie istoty sukcesu w późniejszym dojrzałym już życiu społecznym. Przeżywany przez dzieci i młodzież sukces ma bowiem podobne cechy charakterystyczne do tego, jaki obserwujemy u ludzi dorosłych. Niewątpliwie należy mieć cel przed sobą i nie zniechęcać się w dążeniu do jego osiągnięcia.

Zasady, jakie towarzyszą młodemu sportowcowi w drodze do sukcesu, należy wiernie realizować, wystrzegając się jednocześnie jakichkolwiek prób postępowania nieuczciwego, które degraduje osobowość człowieka i powoduje w nim różne niepokoje. Sprzeniewierzenie się wyznawanym wartościom zawsze ujemnie wpływa w świecie sportu, i poza nim, na całościowy rozwój człowieka.

Będąc formą realizacji samego siebie i osiągnięciem pewnych założonych uprzednio celów, sukces bez względu na przedmiot, którego dotyczy, musi dokonywać się wewnątrz osoby – w jej głębokim i podstawowym *ja*. W sporcie jest to szczególnie trudne, gdyż o sukcesie mówi się wówczas, gdy jest on oklaskiwany przez większą

lub mniejszą publiczność. Prawdziwy jednak sukces sportowy w swoim wymiarze wychowawczym powinien być pozytywnym rezultatem zmagania z własną słabością i ograniczonością.

### **Istota i warunki osiągnięcia sukcesu w sporcie szkolnym**

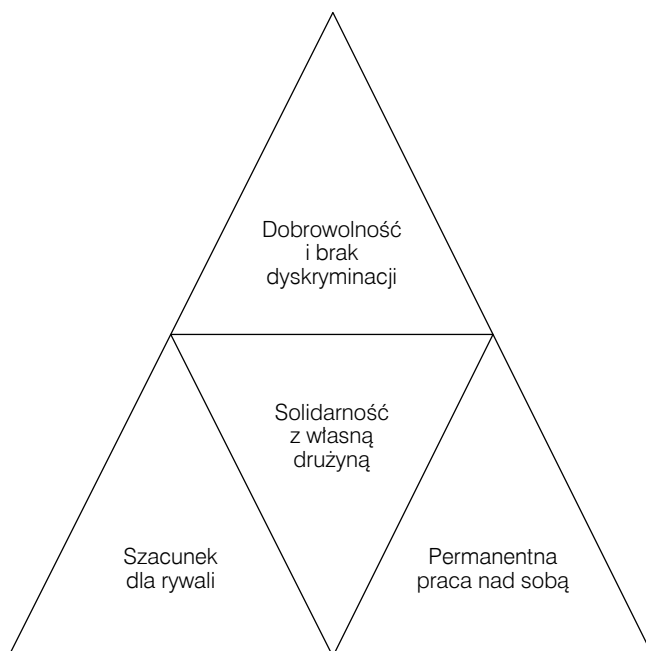
Sport szkolny utożsamiany z zajęciami wychowania fizycznego oraz różnymi formami aktywności ruchowej dzieci i młodzieży jest wczesnym, tj. początkowym etapem uczestnictwa w sporcie bardziej zawodowym i profesjonalnym. Sport szkolny w wielu przypadkach sprowadzić można do aktywności ruchowej, ćwiczeń, zabaw i gier realizowanych przez dzieci i młodzież w salach gimnastycznych szkół. Sukcesem osiąganym przez uczniów w wieku szkolnym w ramach zajęć sportowych możemy nazwać takie jego formy, jak:

- wysoka ocena,
- udział w zawodach szkolnych,
- reprezentowanie szkoły w rozgrywkach gminnych, powiatowych, krajowych,
- zdobycie trofeum,
- pokonanie przeciwnika czy współzawodniczącej drużyny,
- (czasami będzie to też) pochwała nauczyciela,
- świadomość pokonania swego wyniku lub słabości.

W późniejszym wieku życia podobne mechanizmy i układy stają się decydujące w uznaniu, iż sukces został osiągnięty. Warto odpowiedzieć na dwa podstawowe pytania dotyczące sportu szkolnego w kontekście osiąganego w sporcie sukcesu, a mianowicie:

1. Rekord, puchar, podniosła chwila, zapisanie swego nazwiska w historii, sława – czy są rzeczywiście prawdziwym sukcesem człowieka sportu? Zadowolenie ze swych umiejętności, częste pochwały od nauczyciela, przysparzanie chwały szkole dzięki wygranym zawodom – czy faktycznie są wystarczającą podstawą zezwalającą na przypisywanie danemu uczniowi sukcesu?
2. Zawodnik troszczący się o mięśnie, sprawność, szybkość, siłę i zwinność swego ciała – czy powinien być naśladowany, podziwiany i oklaskiwany przez rzesze fanów jedynie z tego powodu? Podobnie w sali gimnastycznej lub na boisku szkolnym, jeśli wychowanek pracuje nad fizyczną stroną swojej osobowości i osiąga wiele w tym obszarze – czy jest to wystarczający argument obwołania go człowiekiem sukcesu?

Osoby badane w różny sposób określały etyczny fundament osiąganego w sporcie sukcesu. Zgromadzone wypowiedzi sprowadzić można do filarów, które odnoszą się do relacji międzypersonalnych i stosunku do siebie samego. Etyczne podstawy osiąganego sukcesu w sporcie to przede wszystkim szacunek dla innych oraz solidarność z zespołem, drużyną. Nieustanna praca nad sobą i dobrowolnie podjęta działalność sportowa, wykluczająca jakąkolwiek dyskryminację, to także bardzo ważny czynnik decydujący o osiągnięciu prawdziwego sukcesu w sporcie. Umieć być z innymi, szanować się nawzajem, współpracować w zespole, a poprzez to ograniczyć swój egoizm, to wszystko przyczynia się do sukcesu. Sam trud pracy nad sobą podejmowany systematycznie i w atmosferze wolności, radości i pasji staje się z czasem sukcesem człowieka. Należy pamiętać, iż sport szkolny stanowi swoiste preludium do uczestnictwa



Rys. 1. Etyczne fundamenty sukcesu sportowego (źródło: opracowanie własne)

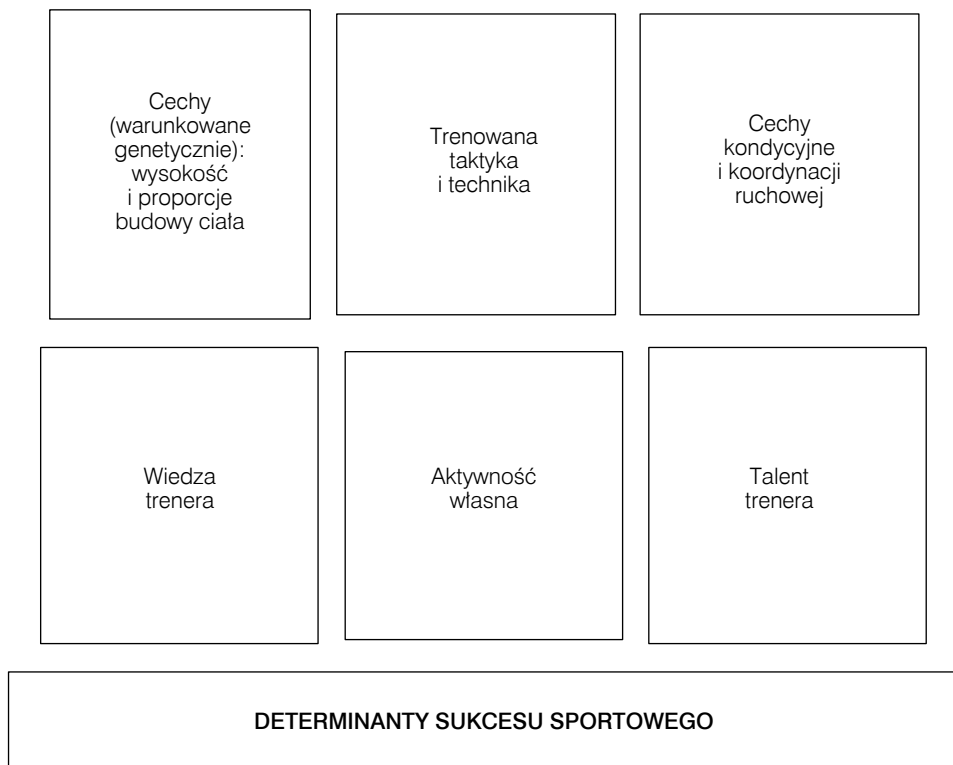
w sporcie profesjonalnym. Wiąże się to z odpowiedzialnością za przygotowanie młodych adeptów sportu do podejmowania decyzji i czynów moralnie i społecznie właściwych. Trzeba zatem już od wczesnych lat młodości wdrażać do bycia pomocnym dla innych, także w drużynie sportowej, oraz wymagać od siebie postaw, zachowań i czynów dobrych.

Najważniejszymi elementami stanowiącymi fundament sukcesu w sporcie, także i w sporcie dzieci i młodzieży, jest postawa szanowania się wzajemnego i uznawania godności drugiej osoby, stałe dążenie do doskonałości, umiejętność współpracy z innymi i własny wybór sportu jako formy aktywności życiowej.

### Warunki osiągnięcia sukcesu

Sukces, będąc formą realizacji samego siebie i osiągnięciem pewnych założonych uprzednio celów, bez względu na przedmiot, którego dotyczy, musi dokonywać się wewnątrz osoby – w jej głębokim i podstawowym *ja*. W sporcie jest to szczególnie trudne, gdyż o sukcesie mówi się wówczas, gdy jest on oklaskiwany przez większą lub mniejszą publiczność. Prawdziwy jednak sukces sportowy i nie tylko dotyczący tego obszaru działań człowieka powinien zaistnieć jako pozytywny rezultat zmagania z własną słabością i ograniczonością. Bycie wiernym ideałom i wyznawanym wartościom, mimo różnych napotykanym niebezpieczeństw i zagrożeń podpada pod klauzulę prawdziwego sukcesu człowieka. Podobnie pozostanie wiernym do końca zasadom moralnym i własnemu sumieniu oraz konsekwentne rozwijanie siebie w całym swym wymiarze psycho-fizyczno-duchowym – we wszystkich swych wymiarach –

jest prawdziwym sukcesem osiąganym przez człowieka sportu. Może to dotyczyć uczniów tworzących środowisko sportu szkolnego, jak i sportowców profesjonalnie występujących w zawodach.



Rys. 2. Czynniki decydujące o zaistnieniu sportowego sukcesu (źródło: opracowanie własne na podstawie teorii Z. Wyżnikiewicz-Kopp<sup>1</sup>)

Również w treningu, metodach pracy i ocenie jej efektów oraz właściwościach osobniczych zawiera się według Z. Wyżnikiewicz-Kopp (1986, s. 212 i nast.) skuteczne kroczenie ku powodzeniu w sporcie. Sukces sportowy wznosi się na fundamencie następujących elementów: zdrowie, budowa ciała, wiek rozwojowy, właściwości fizjologiczne, sprawność fizyczna ogólna i specjalna oraz uzdolnienia ruchowe i cechy psychiczne. Bierze się też pod uwagę oceny szkolne – w przypadku adeptów sportu uczących się – i motywację, właściwości biochemiczne i andykronologiczne, osiągnięte wyniki sportowe, ogólną podatność organizmu na trening zwaną również reaktywnością, a także uwarunkowania społeczne. Odnoszenie sukcesów sportowych zależy jednocześnie od dyscypliny sportowej, stażu treningowego i kategorii wiekowej.

Sukces osiągnięcia mistrzostwa sportowego poprzedza droga wypełniona wytężoną pracą i wielkimi wyrzeczeniami. Niestety osobnicy charakteryzujący się niedoborem pewnych cech nie mogą podolać wzrastającym wymaganiom treningowym i pokonać przeciwników lepiej dysponowanych, natomiast osobnicy wyposażeni



w zespół predyspozycji ułatwiających realizację stawianych zadań podnoszą poziom efektywności szkolenia. Najpewniej sukces osiągają jednostki specjalnie predysponowane. Owe predyspozycje to: optymalna struktura cech somatycznych; wysoki poziom funkcjonalny i motoryczny; wysoki poziom funkcjonalny, zdolności intelektualnych i sensorycznych; zdolność łatwego, szybkiego i mistrzowskiego opanowania nowych zadań ruchowych. Idealną strukturę cech uwarunkowanych genetycznie określa się talentem (tamże, s. 203–205). Rozpoznanie owych predyspozycji powinno mieć miejsce w warunkach sportu uprawianego w warunkach szkolnych. Wychowanie fizyczne jest przedmiotem obowiązkowym w szkole, który gromadzi w ramach swych lekcji każdego ucznia, umożliwiając jednocześnie dokonanie rzetelnej i trafnej oceny dzieci i młodzieży pod względem ujawnianych cech, zdolności i predyspozycji potrzebnych do osiągnięcia ewentualnego sukcesu w przyszłości. Na tym etapie kształcenia obowiązkiem nauczyciela WF powinno być nie tylko wzmacnianie tężyzny fizycznej, zwinności, szybkości i siły uczniów, ale także rozwój cech umysłowych, moralnych, postaw i umiejętności współpracy z innymi oraz kierowania się odpowiednią hierarchią wartości.

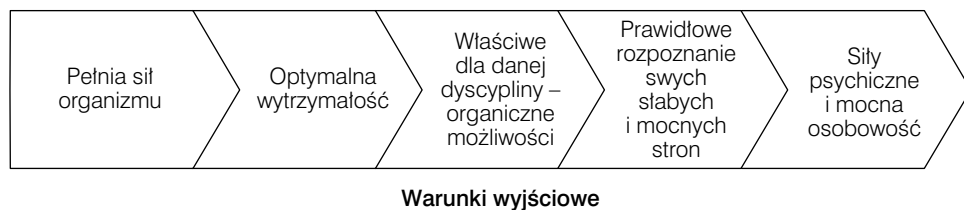
Szansa na sukces sportowy ukryta jest także w takich czynnikach, jak: zabezpieczenie materialne i pedagogiczne, kierunek rozwijania się motywacji, które będą wzmacniane bądź też osłabiane przez oddziaływanie pozasportowych dziedzin życia, tradycje danego środowiska. Warto dodać, iż z wiekiem liczba dzieci wątpiących w swój talent maleje. Jeśli ocena własnych szans sportowych ma w tym czasie tendencję spadkową, jest to znak nie braku wiary we własne naturalne możliwości, czyli czynnika negatywnie wpływającego na ocenę własnych perspektyw, ale że mamy do czynienia z szeregiem innych okoliczności. Chłopcy ujawniają większą pewność w stosunku do swych uzdolnień i predyspozycji, w stosunku do rówieśniczek. Czynniki osłabiający szanse na zrobienie kariery w sporcie to obawa przed publiczną porażką, która w przypadku niewłaściwej opieki wychowawczej i szkoleniowej może się przerodzić w stan lękowy i ucieczkę od dawnych form rywalizacji. Mamy wówczas do czynienia z selekcją negatywną (Kaniuk, 1985, s. 37 i 45).

Zmierzanie w kierunku sukcesu rozpoczyna się we wczesnym etapie życia człowieka. Dzieci i młodzież, z których rozwijają się na szeroką skalę wielcy sportowcy, muszą być we właściwy sposób formowani już w warunkach sportu uprawianego w szkole. Formacja ta powinna obejmować takie sfery, jak: moralna, fizyczna, społeczna, duchowa, bez pomijania jakiegokolwiek z nich. Nie tylko predyspozycje i zdolności natury psychofizycznej są wyznacznikiem osiągania wysokich wyników sportowych, ale odpowiedzialność za siebie i innych oraz kierowanie się wartościami i cnotami moralnymi.

## **Sukces jako wyzwanie i droga wychowania**

Wyzwanie względem siebie w przypadku człowieka sportu można interpretować jako szansę na pokonywanie różnych barier i przeciwności. Przewycięzanie swoich ograniczeń i słabości podpada pod klauzulę osiąganego sukcesu. Według badanych kilka szczególnie ważnych warunków musi zostać spełnionych, aby odnieść sukces sportowy. Są one konieczne, by można wejść na ścieżkę sukcesu sportowego i wykonywać go do realizacji założonych uprzednio celów wychowawczych.

### Wyższe stadium w osiągnięciu sukcesu



Rys. 3. Warunki niezbędne w osiągnięciu sukcesu sportowego (źródło: opracowanie własne)

Walory fizyczne, psychiczne oraz osobowość człowieka to trzy podstawowe obszary, jakie mają decydujący wpływ nie tylko na możliwość wchodzenia w sukces sportowy, ale także osiągnięcie pełnego rozwoju przez człowieka. Osoba wzmacniająca swą tężyznę fizyczną, dbająca o swój rozwój umysłowy i emocjonalny oraz kształtująca konsekwentnie swą osobowość zyskuje więcej, aniżeli korzyści *stricte* sportowe. Rozwija ona swoje człowieczeństwo, realizując w swej codzienności wartości: prawda, dobro i piękno. Uczestnik sportu zarówno zawodowego, jak i szkolnego, będący dzieckiem, młodzieńcem lub dorosłym, jeśli zamierza odnosić w świecie sportu sukcesy, powinien ujawniać określone zdolności oraz predyspozycje fizyczne i psychiczne. Na rys. 3 ujęte zostały najważniejsze kroki i etapy w osiągnięciu sukcesu w sporcie. Ucząc się samodyscypliny już od najmłodszych lat w warunkach życia szkolnego, poznajemy w praktyce wszystko to, co potrzebne, aby w późniejszym dorosłym życiu sukces osiągać. Istnieją stałe schematy działań, które obowiązują w dochodzeniu do sukcesu i jego utrzymywaniu. W sporcie czynności te zasadniczo nie zmieniają się. Sport szkolny także wymaga od uczniów postaw, które podobnie, jak i w sporcie zawodowym, umożliwiają osiągnięcie sukcesu. Sport szkolny można traktować jako szczególnie przygotowanie do bardziej dojrzałych i wyczynowych osiągnięć w świecie sportu. Obowiązujące przepisy i zasady pozostają w głównej mierze te same, niezależnie od rodzaju sportu i wieku zawodników. Znamienne czynności, prowadzące do sukcesu w sporcie, a które nieodzownie podjęte być muszą przez zawodnika, ucznia czy amatora sportu to:

- ciągła walka z sobą samym i rywalami sportowymi, by zwyciężyć i osiągać jak najwyższe wyniki;
- odnajdywanie w sporcie radości i zadowolenia;
- ciągle nastawienie na doskonalenie siebie pod względem przede wszystkim fizycznym, jak również moralnym i umysłowym;
- oddawanie swego czasu na sprawy związane ze sportem.

Józef Lipiec – w jednej ze swoich prac – wyzwanie, jakie skierowane jest w sporcie do człowieka, charakteryzuje na sposób pedagogiczny. Wyzwanie to skierowane jest:

- wobec siebie z przeszłego stanu rzeczy, kiedy to zostały ujawnione własne możliwości i pokonane pewne bariery, inne zaś możliwości nie zostały wyzyskane i zatrzymały się przed progiem oporu świata materialnego i społecznego,
- wobec innych ludzi jako układu odniesienia wysiłku danej jednostki – i w sensie bezpośredniej rywalizacji generującej interakcje zawodników w procesie walki o zwycięstwo, i także w sensie współzawodnictwa dokonywanego za pośrednictwem zobiektywizowanych ocen porównywanych rezultatów,

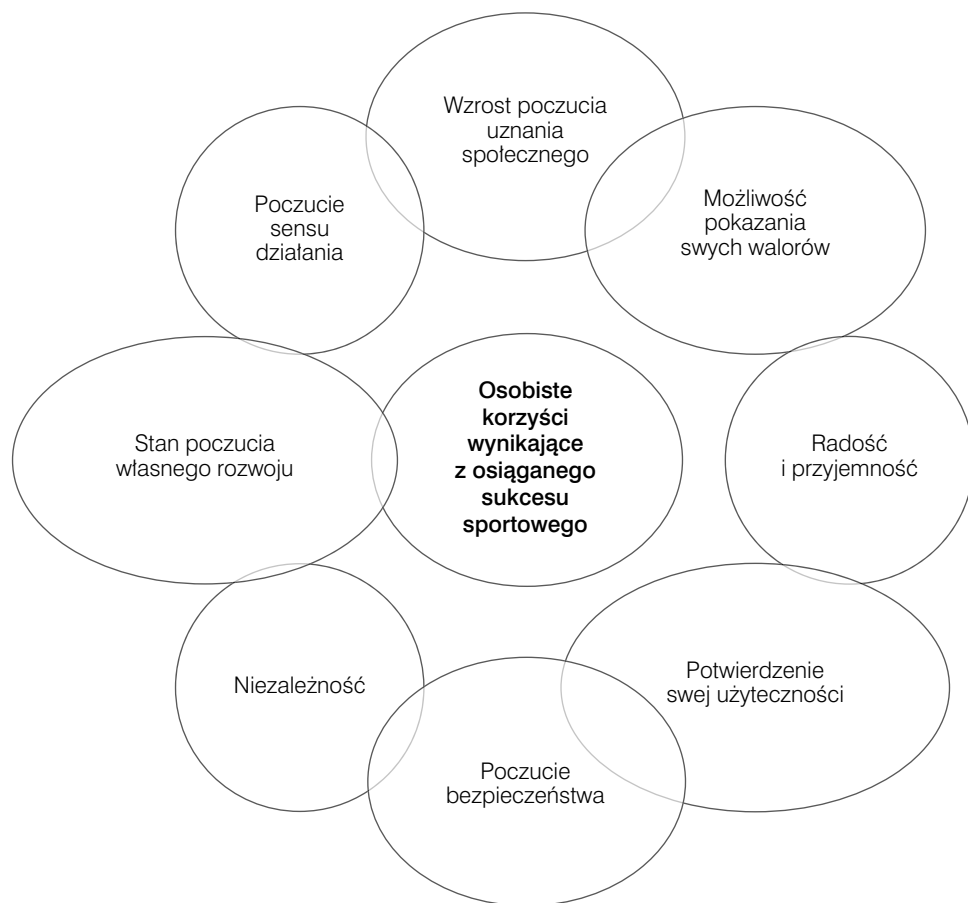
- wobec przyrody, czyli przedmiotowego świata stawianego człowiekowi oporu, którego prawa powstrzymują go przed przekroczeniem jego aktywności (Lipiec, 1988, s. 61).

Człowiek skierowuje się zatem przeciw sobie samemu, własnym słabościom, ograniczeniom, niewiedzy o własnych dyspozycjach; innym ludziom, względem których pragnie on dookreślić własne możliwości; i wreszcie rzeczywistości obiektywnej, krępującej człowieka założoną nieuchronnością jej praw, wobec których odwieczne pragnienia i marzenia wyłaniają potrzebę podejmowania prób tych praw przekraczania (tamże, s. 62). Dzięki aktywności ludzkiej pokonanie trzech przeciwników jednocześnie jest osiągnięciem przez osobę pewnego sukcesu, radości zwycięstwa i uświadomienia sobie siły sprawczej w sobie samym. Świadomość władzy w nakreślonym zakresie rodzi nadzieję na przyszłość i pewność siebie – buduje się wartość własnej osoby. Człowiek podejmujący trud walki, będąc aktywny i zaangażowany w osiąganie wyznaczonych sobie celów, spełniający nakreślone mu zadania, wchodzi nie tylko na ścieżkę sukcesu, ale także znajduje się na drodze do osiągnięcia pełnej dojrzałości swego człowieczeństwa. W sporcie ukryty jest bowiem wątek wychowawczy, który wyraża się w konieczności wymagania od siebie, systematycznej pracy, pokonywania złych nawyków i przyzwyczajęń, pomocy innym i stosowania się do zasad i obowiązujących reguł.

Podobnie o sukcesie wypowiada się Barbara Karolczak-Biernacka (2007, s. 115), która z przeprowadzonej analizy grupowej wnioskuje, iż sukces kreuje zapotrzebowanie na bezpieczeństwo, przeżycia i uznanie. Owe potrzeby odczuwane są przez zawodników po sukcesie. Wyjaśnić można ten stan rzeczy dwójako. Mamy do czynienia z mechanizmem samowzmacniającym, gdy sukces rodzi zapotrzebowanie na sukces, uczestnictwo w rywalizacji rodzi zapotrzebowanie na nią. I drugie wyjaśnienie: pewne potrzeby muszą u jednych zawodników egzystować trwale, by działalność sportowa mogła być podtrzymywana, u drugich zaś zastępują je zupełnie inne potrzeby, np. rozrywki jako pierwotnej dla sytuacji rywalizacji. A zatem sport szkolny i osiąganie sukcesu w tym zakresie nie stanowi wyjątku, ale wpisuje się w listę działalności człowieka, którymi powodują podobne czynniki w zdobywaniu sukcesu. Sukces szkolny łączyłby się z takimi pojęciami, jak bezpieczeństwo, przeżycie i uznanie. Są to potrzeby, jakie w sporcie pojawiają się często i są uzupełniane tzw. mechanizmem uzupełniającym. Część bowiem zapotrzebowań, jakie odczuwają młodzi adepci sportu, są zaspokajane przez zupełnie inne potrzeby. Dlatego tak ważne jest podejście nauczyciela do ucznia, jego rozeznanie w możliwościach i nastawieniu do przedmiotu wśród swych wychowanków oraz trafna diagnoza ich ograniczeń, lęków, mocnych stron i potencjału. Przy zgromadzonej wiedzy na temat indywidualnych walorów osobowych można skutecznie kierować zespołem uczniów, nie wyrządzając krzywdy zbyt dużymi wymaganiami lub poprzeczką edukacyjną ustawioną za nisko.

Osobiste korzyści, jakie można zyskać w ramach przeżywanego w sporcie sukcesu, zostały przedstawione na rys. 4. Sport dzieci i młodzieży jako forma aktywności fizycznej także może stać się źródłem pożytku i dobra będącego udziałem zwycięzców.

Przedstawione korzyści płynące z sukcesów osiągniętych w sporcie szkolnym, zawodowym, a także amatorskim mają swój aspekt wychowawczy. Dzięki osiągnięciom w sporcie można nabrać potrzebnego dla własnego dowartościowania potwierdzenia swojej użyteczności. Sama radość i przyjemność wynikająca z towarzyszącej młodym zawodnikom satysfakcji jest w kontekście wychowania potrzebną dawką optymizmu. Człowiek bowiem patrzący z nadzieją w przyszłość, na siebie, innych i na różne



Rys. 4. Korzyści związane z sukcesem sportowym  
(źródło: opracowanie własne – na podstawie teorii B. Karolczak-Biernackiej, 2007)

sprawy jest bardziej podatny na zmiany i swój rozwój. Podobnie możliwość prezentowania swych zdolności i możliwości nie tylko utwierdza młodych adeptów sportu w poczuciu sensu podejmowanych działań, ale także jest podstawą zyskiwanego uznania społecznego, niezależności i bezpieczeństwa. Cała atmosfera środowiska sportowego i aktywności sprzyja rozwojowi człowieka i stanowi dla niego doskonały grunt do podejmowania na co dzień pracy nad sobą i osiągnięcia kolejnych szczebli rozwoju. Sport staje się w takim przypadku nie tylko sposobem na osiągnięcie sukcesu, ale także pozwala w pełni rozwinąć się człowiekowi i dostrzec prawdę o sobie. Sukces, oprócz korzyści, jakie mu towarzyszą, rodzi także pewne obawy związane z utrzymaniem go oraz zachowaniem odpowiedniego potrzebnego dystansu. Po doznanej porażce mały procent zawodników, tudzież uczniów w sali gimnastycznej, odczuwa potrzebę uznania. Jest to wynik realistycznej oceny własnych umiejętności i w związku z tym stawianie niższych wymagań uznania. Odczuwanie potrzeby jest sprzężone z samooceną, która warunkuje poczucie należnych gratyfikacji, tj. uznania należnego zawodnikowi za jego osiągnięcia. Dlatego tak ważne są pochwały nauczy-

ciela, dowartościowanie młodych adeptów sportu w nawiązaniu do ich osiągnięć i często bardzo dużego wysiłku i trudu, by dany rekord czy pobicie własnego wyniku osiągnąć. Zgłoszenie wybitnego ucznia na zawody lub przydzielenia mu w związku ze zwycięstwem jakichś przywilejów jest również słuszną formą gratyfikacji ucznia, który wykazuje się pracowitością, zaangażowaniem i efektami. Może to być także jego specjalna umiejętność współpracy z innymi w grze zespołowej, drużynowej. Wzmocnienia pozytywne jako jedna z metod wychowawczych okazuje się skuteczna także i w środowisku sportowym. Osoba doceniona, nagrodzona za swój trud i osiągnięcia spontanicznie pragnie owy stan zadowolenia utrzymać. Pracuje więc na kolejny sukces równie rzetelnie, z nadzieją uzyskania przyjemnego i cennego dla niej uznania.

Spadek z piedestału i szybko przebiegająca zmiana samooceny w kierunku ujemnym może przybrać postać zagrożenia w sporcie. Zwraca na ten fakt uwagę Zofia Żukowska (2007, s. 214), pisząc, iż zdradza wtedy zawodnik-sportowiec-uczeń objawy nieprzystosowania; pojawiają się zaburzenia w zachowaniu. Określa się to jako typowy przejaw niedojrzałej świadomości siebie samego, oceniany mianem dezintegracji osobowości, przejawiającej się w dwóch po sobie następujących sprzecznych wyobrażeniach, co do swoich możliwości. Wówczas nawet drobne powodzenie lub niewielki sukces „uskrzydla”, przyczyniając się do wzrostu aspiracji i lepszego samopoczucia. Niewielkie natomiast niepowodzenie urasta do rozmiarów problemu i tragedii życiowej, rodząc np. zachowania agresywne.

Mamy wówczas w takiej sytuacji do czynienia z problemem wychowawczym. Uczeń odnoszący sukcesy w momencie przeżywanego porażki może się zniechęcić i zablokować w sobie, co wiąże się z fiksacją rozwoju całej jego osoby. Zatem nauczyciele WF, trenerzy, wychowawcy powinni odpowiednio wcześniej uczyć dzieci i młodzież przyjmować porażki oraz z odpowiednim dystansem przyjmować przeżywane sukcesy. Człowiek bowiem jest czymś więcej, aniżeli sukces, który może stać się jego udziałem. Może być bowiem sukces ukryty, który nie koniecznie zostaje zauważony przez innych. Do takiego rodzaju sukcesu należy wielka radość towarzysząca z racji pokonania jakiejś swojej słabości czy złego przyzwyczajenia. Osiągnięty w takiej sytuacji osobisty sukces człowieka nie jest oklaskiwany przez szeroką publiczność, może także nie zostać zauważony przez kogokolwiek. Jest on jednak źródłem satysfakcji i potwierdza możliwości sprawowania władzy nad sobą samym. Sukces taki nie cieszy mniej od tego, który powszechnie rozumiany jest jako osiągnięcie nagradzane medalem, tytułem, stopniem, pieniędzmi lub innymi dobrami materialnymi. By jednak dostrzec wartość zdobywania tego rodzaju sukcesów w życiu, potrzebna jest szczególna formacja osoby – prowadzona przez nauczycieli, wychowawców, rodziców, przyjaciół w duchu wartości nieprzemijających i powszechnie cenionych.

*Co znaczy odnieść sukces* stara się wyjaśniać Robert Barnes. Píše on, iż utożsamianie sukcesu z jakością życia – zdrowiem i zamożnością nie jest do końca prawdziwe. Autor przytacza przykład młodego człowieka z getta, który w radykalny sposób odmieniając jakość swego życia, staje się telewizyjną gwiazdą i zarabia tysiące dolarów tygodniowo. Kończy jednak ze sobą, popełniając samobójstwo. Inny przykład to całkowicie sparaliżowana dziewczyna, która radość w swoim życiu czerpie ze stosunków z przyjaciółmi i rodziną oraz z pomocy udzielanej tysiącom ludzi podczas konferencji i poprzez pisanie przez siebie książek (Barnes, 2007, s. 25). Sukces sportowy już na poziomie szkolnym także wymaga odpowiedniego podejścia. Istnieje bowiem

zawsze i wszędzie niebezpieczeństwo utraty wysokiego miejsca w zawodach, nagrody czy prestiżu płynącego z pokonania rywala lub ustanowienia rekordu. Odpowiednia hierarchia wartości pozwala na głębsze rozumienie otaczającej rzeczywistości, co wiąże się z umiejętnością znajdowania poczucia sensu w zwykłych, szarych i jednocześnie pięknych i wielkich momentach życia. Niespodziewanie pojawiający się sukces także może być dla człowieka i jego rozwoju niebezpiecznym zagrożeniem. Osoba dla chwilowych korzyści, sławy, dumy może sprzeniewierzyć się tym wartościom, które z tzw. sukcesem światowym nie mają wiele wspólnego. I znowu należy odnieść się do wartości, jakie na drodze wychowania powinny zostać dziecku i młodemu człowiekowi przekazane. Wartości te są busolą wskazującą prawdziwe i wielkie cele życia człowieka. Wśród nich wymienić należy pokój, radość, dobroć, pomocność, zgodę, sprawiedliwość, uczciwość czy odwagę.

Na pytanie, *czym jest sukces*, odpowiedzi udziela także Andrzej Tyszka, mówiąc, iż w znaczeniu subiektywnym jest to osiągnięcie przez kogoś założonego celu o pewnej skali trudności. W kontekście wychowawczego znaczenia sukcesu w sporcie szkolnym sukces ten z indywidualną skalą trudności i możliwości jest jednocześnie niezależny od społecznych standardów oraz może pozostać sukcesem dla osiągniętego i dla nikogo poza nim. Nawet wówczas, kiedy nie zostanie on zauważony przez otoczenie, sukces jest w opinii autora sumą dwóch wartości, mianowicie osiągnięcia zobiektywizowanego celu i społecznego uznania, proporcjonalnego również do zobiektywizowanej miary trudności osiągniętego celu. W sporcie istnieje gradacja, np. zwycięstwo z przeciwnikiem o klasę gorszym nie jest sukcesem, a w odwrotnej sytuacji: tak. W tak rozumianym współzawodnictwie sportowym sukces odnosi się do poziomu współzawodników. Uzależniony jest on także od poziomu sprawności, jakości charakteru widowiska, uznania społecznego, co wiąże się z poważaniem, admiracją, szacunkiem, popularnością, zaszczytami, sławą, korzyściami materialnymi, zainteresowaniem opinii publicznej (Tyszka, 1970, s. 87–89).

Głoszony jest pogląd, iż sukces niekoniecznie musi być zauważony przez otoczenie i gloryfikowany przez innych. W warunkach życia szkolnego może on być osiąganym w sposób cichy i stanowić zwycięstwo w wewnętrznym zmaganiu z własnym wstydem, strachem, ograniczeniami czy słabością. Dany uczeń wie, iż dokonał czegoś wielkiego, odsuwając np. skorzystanie z okazji, by odplacić za wyrządzone mu zło lub pokusę nie udzielenia pomocy komuś, kto jej bardzo potrzebuje. W sali gimnastycznej podczas WF jest wiele okazji, by odnosić sukcesy sportowe. Są jednak sukcesy, do których sport się przyczynia, a które wykraczają poza sportowy świat. Są nimi: uczciwość postępowania, kierowanie się zasadami *fair play*, wzajemna pomoc, systematyczny trening, wytrwałość, optymizm i odwaga.

Za fundamenty sukcesu, które rodzą powodzenie Bogusław S. Ustaborowicz uznaje siłę motywacji i wytrwałość – zdolności działania, czynu i podejmowania decyzji. Drogowskazami i zaleceniami dotyczącymi właściwego postępowania, które zdaniem autora pomogą, zwłaszcza u początku kariery sportowej, w szybszym osiągnięciu sukcesu, mogą być następujące hasła:

- 1) opracuj własną charakterystykę, czyli bycie szczerym ze sobą; koncentracja na pozytywnych i negatywnych stronach charakteru;
- 2) nie obawiaj się porażek;
- 3) skup się na teraźniejszości i przyszłości;
- 4) aby wygrać, musisz ustanowić reguły gry;

- 5) sukces jest jednocześnie łatwy i trudny (sukces będzie zbliżaniem się do doskonałości);
- 6) rób to, co jest konieczne;
- 7) pracuj wytrwale i działaj zdecydowanie;
- 8) zaczynaj od podstaw;
- 9) dobre wyczerpanie czasu;
- 10) rób więcej, niż to za co Ci płacą;
- 11) bądź wierny swojej wizji;
- 12) źródłem najgorszych doświadczeń jest brak ukierunkowania;
- 13) jeśli zaangażowanie jest silnikiem, to publiczne uznanie staje się paliwem;
- 14) samodyscyplina (Ustaborowicz, 1993, s. 40–46).

Z przedstawionych podpowiedzi wystarczy wykorzystać kilka, aby zwiększyć swe szanse na osiągnięcie sukcesu. Należy jednak wytrwale i z pełnym zaangażowaniem dążyć do celu. Już na etapie nauki w szkole i realizowanych w ramach gier i zabaw sportowych ćwiczeń wychowanie ku pełnej dojrzałości musi mieć miejsce. Uczniowie pociągnięci odpowiednim słowem i przykładem swoich rodziców, nauczycieli, wychowawców i trenerów uczą się systematycznej pracy nad swoim charakterem i zdeterminowania w dążeniu do postawionych im celów. Sukces *stricte* sportowy musi wiązać się z rozwojem całego człowieka. Sfera umysłowa, moralna, społeczna, duchowa i fizyczna powinna być w jednakowym stopniu kształtowana i chroniona. Samodyscyplina, wierność zasadom, szczerłość i odwaga to cechy, które towarzyszą prawdziwym zwycięzcom.

## **Zakończenie**

Przeżywany w okresie nauki szkolnej sukces w ramach sportowego współzawodnictwa jest szczególną lekcją wychowania człowieka ku ogólnoludzkim wartościom. Twarde zasady towarzyszące grom sportowym wdrażają uczniów do permanentnego wysiłku w drodze do osiągnięcia doskonałości. Na lekcjach wychowania fizycznego nie liczy się jedynie zwycięstwo, udział w zawodach, wysoka ocena, pochwała nauczyciela czy uznanie kolegów i koleżanek. Prawdziwa wartość ukryta jest w zachowaniach, decyzjach i czynach, które często pozostają niezauważone i nie spotykają się z żadną nagrodą. Wśród nich wymienić można umiejętność współpracy z innymi, bycie pomocnym, pokonanie w sobie jakiejś słabości, przezwyciężenie strachu i lenistwa, pokonanie zniechęcenia, uczciwe postępowanie, szanowanie rywali i przełożonych, skromność, odwaga czy sprawiedliwość. Sukces nie może być rezultatem sprzeniewierzenia się tymże wartościom, ale zawsze powinien wynikać z czystych pobudek. Wówczas odniesione zwycięstwo staje się prawdziwym sukcesem człowieka, gdyż zwycięża piękne człowieczeństwo i odradza się pierwotna idea olimpizmu – idea czystej gry już na etapie sportu szkolnego. Zaistnieć muszą także czynniki natury wolicjonalnej, psychicznej, fizycznej, które przybliżają do osiągnięcia sukcesu w sporcie.

Odnowiciel współczesnego olimpizmu: Coubertin w „Odzie do sportu” kojarzy sport z zabawą, bez troską, radością i czystością myśli. Wydaje się, iż odnalezienie owego wesela i ożywienia w grach sportowych prowadzi nas do właściwego pojmowania sukcesu sportowego. Wartość wygranej, ustanowienia lub pobicia rekordu, rozgłos, sława i uznanie mogą kapitalnie wpisać się w ów szlachetny nurt obecnego

w sportowcach optymizmu. W książce Zbigniewa Dziubińskiego (red., 2002, s. 271) odnajdujemy trafne odniesienie się do zagadnienia sukcesu w kontekście poczucia pełni życia: *Człowiek zaczyna bowiem cenić już nie tylko to, co decyduje o jego pozycji społecznej, uznaniu i sławie, a czego wyrazem jest nagromadzone bogactwo, dobra i rzeczy piękne, ale dostrzega owe wartości w samym sobie, dba o nie i pielęgnuje, rozwija i wzbogaca, przyrównuje do uznawanego przez siebie ideału, współzawodniczy najpierw z samym sobą w dążeniu do owego ideału, a dopiero potem uzyskaną w ten sposób doskonałość porównuje z innymi.* Jest to zatem przekierowanie myślenia z kategorii zysku i bogactwa, oceny i pochwały na poziom dostrzeżenia wartości samego siebie jako osoby i innych osób. W innym miejscu równie doniośle o prawdziwym sukcesie w sporcie we wspomnianej książce cytowany jest fragment „Radości sportu” Ludwiga Wolкера: *Radość sportu jest w istocie radością ducha z powodu zwycięstwa nad materią. Jest ona radością woli z powodu przewyższania ograniczeń ciała i przeciwności klimatu. Jest ona radością woli i siły z powodu zwycięstwa nad wolą i siłą przeciwnika. By radość sportu mogła być rzeczywistą radością, należy przestrzegać pewnych zasad duchowych* (tamże, s. 273). Sukces w sporcie jest jednocześnie kierunkiem i celem dla działań, treningu, wyrzeczeń sportowca, ucznia. Jeśli ów cel, innymi słowy: sens aktywności zawodnika, pozbawimy wartości i idei na rzecz jedynie korzyści, zysku i skuteczności, staje się taki kierunek śmiercionośny dla samego człowieka, jak i sportu w ogóle. Pozbawia się go wówczas pierwiastka osobowego, humanistycznego i skazuje na bycie areną współczesnych walk gladiatorских. Należy zatem szkolenie sportowe wzbogacić o zasady etyczne, by takie jakości, jak: roztropność, sprawiedliwość, męstwo, nie tylko były dobrze rozumiane przez adeptów sportu, ale stawały się podstawowym ich celem i sukcesem osiąganym na drodze rywalizacji. Takie podejście będzie także zabezpieczeniem przed zagrożeniami utraty zdrowia fizycznego i psychicznego i ochroną przed niebezpieczeństwem wystąpienia różnych aberracji społecznych. Jednym słowem, należy dohumanizować sport szkolny na tyle, by nie tracić z horyzontu działań ważnych osiągnięć typu rekord, wynik, wygrana, medal. Należy jednocześnie nauczyć cieszenia się i doceniania pewnych walorów osobowych. Wśród nich wymienić można: pokonywanie własnych słabości, pomoc słabszemu, współzawodniczenie do końca, uczciwość, dbanie o zdrowie, szanowanie innych czy zwykła uczciwość postępowania. Takie podejście do sportu i sukcesu stanie się prawdziwym sukcesem człowieka sportu. Sport szkolny musi być wykorzystaną optymalnie okazją do osiągania sukcesów *stricte* sportowych przez uczniów, jak również sposobnością do pełnego rozwoju osobowego w wymiarze psychiczno-fizyczno-duchowym.

## Przypisy

<sup>1</sup> Z. Wyżnikiewicz-Kopp: *Sport w rozwoju i wychowaniu dzieci i młodzieży (wychowanie, trening, selekcja)*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1986, s. 212.

## Literatura

*Antropologia sportu.* (2002) Red. Z. Dziubiński. SOS RP, Warszawa  
Barnes R. (2007): *Skąd się biorą odpowiedzialne dzieci.* Vocatio, Warszawa



- Kaniuk R. (1985): *Sport, szkoła sportowa – oczekiwania i rzeczywistość*. Wyd. AWF, Warszawa
- Lipiec J. (1988): *Kalokagatia*. PWN, Warszawa
- Sport a agresja*. (2007) Red. Z. Dziubiński. AWF, Warszawa
- Tyszka A. (1970): *Olimpia i akademia*. Sport i turystyka, Warszawa
- Ustaborowicz B. S. (1993): *Tajemnice sukcesu*. Stevens Point, Chicago
- Wyżnikiewicz-Kopp Z. (1986): *Sport w rozwoju i wychowaniu dzieci i młodzieży (wychowanie, trening, selekcja)*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.

## Wychowawcze znaczenie sukcesu w sporcie szkolnym

W niniejszym tekście głównym, podstawowym celem było poznanie i dookreślenie, – *czym jest sukces w sporcie szkolnym?; – jaką pełni on rolę?; – w jaki sposób można go osiągnąć? oraz; – które z kryteriów decydują o zaistnieniu sukcesu w sporcie szkolnym?; – jak ujawnia się wychowawczy aspekt sportu szkolnego?* Odpowiedzi na tak ujęte pytania pozwoliły wnioskować na temat sukcesu odnoszonego w obrębie nie tylko sportu szkolnego, ale także istoty sukcesu osiąganego w późniejszym, dojrzałym już życiu społecznym. Ma on bowiem bez względu na to, czy odnoszony jest w wieku szkolnym czy dorosłym, takie same znamiona. Niewątpliwie należy mieć cel przed sobą i nie zniechęcać się w dążeniu do jego osiągnięcia. Zasady, jakie towarzyszą młodemu sportowcowi w drodze do sukcesu, muszą być wiernie realizowane przy jednoczesnym wystrzeganiu się jakichkolwiek prób odwoływania się do zachowań nieuczciwych. Łamanie reguł gry *fair play* jest zawsze sprzeniewierzeniem się wyznawanych wartości i zakłócaniem spokoju sumienia.

Słowa kluczowe: sukces sportowy, sport szkolny, kondycja psychofizyczna, wychowanie w sporcie

## Education meaning of the success in school sport

In the main present text, getting to know and re-asserting was a basic aim, – *what is the success in school sport?; – what role is he performing?; – in what way is it possible to reach it? and; – which from criteria are deciding on becoming known of the success in school sport?; – how is the education aspect of school sport becoming apparent?* Replies to questions this way included allowed to file about the bean success in the range of not only school sport, but also nature of the achieved success in the more late, seen already social life. Because he has whether or not is being taken back school-age or adult, the same hallmarks. Undoubtedly one should have the purpose ahead of it and not become discouraged in the aspiration to reaching it. Principles which are accompanying the young athlete on the way to the success, must faithfully be carried out at simultaneous avoiding oneself of any attempts to appeal to dishonest behaviors. Breaking the rules of the game the fair play is always betraying of confessed values and with shattering the peace of conscience.

Keywords: sports success, school sport, psychological and physical condition, bringing up in sport



# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2015

**Eugenia Potulicka:**  
*Neoliberalne reformy edukacji  
w Stanach Zjednoczonych.*  
*Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy.*  
**Impuls, Kraków 2014, s. 443**

Choć książka autorstwa Eugenii Potulickiej – znawczynie problematyki reform i polityki oświatowej – analizuje neoliberalne reformy edukacyjne w Stanach Zjednoczonych, to jest ona z wielu względów ważna i aktualna dla polskiego odbiorcy. Czytelnik łatwo odnajdzie w niej liczne kwestie obecne także w polskiej debacie nad kształtem edukacji i kierunkami jej przemian. Odnajdzie też skojarzenia z wprowadzonymi w ostatnich dekadach do polskiego systemu szkolnego rozwiązaniami. Autorka – chociaż nie czyni tego wprost, bo zajmuje się wszak amerykańskimi reformami oświatowymi – odsłania polskiemu czytelnikowi ideologiczne podłoże niektórych rozstrzygnięć zastosowanych także w polskiej polityce oświatowej. Odsłania też dylematy umożliwiające porównanie amerykańskich i polskich reform edukacyjnych. Co więcej, otwiera też perspektywę porównawczych analiz rozwiązań zastosowanych w wielu innych krajach, ponieważ dociera do fundamentalnych, a w konsekwencji wspólnych kwestii tworzących podłoże każdej polityki w sferze edukacji.

Penetrowane przez Eugenię Potulicką pole problemowe jest rozległe, gdyż obok kwestii natury ideologicznej obejmuje liczne, różnorodne wyznaczniki reform oświatowych. Oczywiście główną oś konstrukcyjną recenzowanej pracy stanowi odniesiony do kwestii społecznych, ekonomicznych oraz edukacyjnych neoliberalizm zarówno jako ideologia jak i syndrom. Elementy jego opisu znajdzie czytelnik w całej na dobrą sprawę książce. Autorka lokuje je w różnych, konkretnych i ogólniejszych kontekstach. W ten sposób prowadzi czytelnika przez różne spojrzenia na tę ideologię, ukazując jej nurty, uwarunkowania i składniki. Nie ulega wątpliwości, że neoliberalizm nie jest zjawiskiem jednorodnym. Jest za to zjawiskiem złożonym o rozmytych granicach, jakościowo rozległym, dającym o sobie znać na różne sposoby na różnych piętrach

myślenia i struktury społecznej oraz w różnych jej obszarach. Stąd w wielu przypadkach obserwujemy raczej pojedyncze, lecz niewyczerpujące spojrzenia na tę ideologię oraz na związane z nią procesy i zjawiska. Zwarte i wyczerpujące zdefiniowanie neoliberalizmu – czy to jako ideologii, czy jako swoistego syndromu społeczno-ekonomicznego – jest zadaniem niezwykle trudnym. Zamiast zgłębiać jego istotę z intencją zwartego, podporządkowanego regułom logiki opisu autorka zdecydowała się więc na rozrzuconą w całej treści książki relację ukazującą obok przesłanek, tendencji także liczne fakty. W ten sposób czytelnik poprzez decyzje gremiów rządzących na różnych szczeblach wraz z ich uwarunkowaniami, akty prawne, procesy i tendencje oraz fakty poznaje rzeczywiste funkcjonowanie neoliberalizmu w edukacji. Poznaje też neoliberalizm niejako z odwrotnej strony – poprzez sprzeciw ideologiczny i poprzez to, jak odnoszą się do niego ruchy opozycyjne, a także grupy zawodowe.

Z pewnością społeczeństwo amerykańskie przebyło pewną drogę do czasu, gdy neoliberalizm stał się ideologią dominującą, dyktującą przemiany oświatowe. Silne były przecież w nim nurty zorientowane na opozycyjne w stosunku do niego wartości i cele. Warto przypomnieć promocję progresywizmu, ale także prześmiewcze określenie „regresywizm”. By ukazać tę drogę, a także temperaturę sporu posłużmy się przykładem. W 1969 roku ukazał się w „Harvard Educational Review” artykuł Artura Jensena *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?*, w którym autor dowodził silnego związku ilorazu inteligencji z osiągnięciami szkolnymi ucznia, wiążąc te dwa czynniki z takimi uwarunkowaniami, jak czynniki genetyczne, rasa czy status społeczno-ekonomiczny rodziny. Twierdził też, że wszelkie programy kompensacyjne zorientowane na osłabienie wpływu możliwych deficytów związanych z tymi czynnikiemami poniosły fiasko. Prowadziło to do wniosku, że jesteśmy bezsilni wobec tego, co wnosi ze sobą do szkoły uczeń dysponując określoną pulą genową i wywodząc się z określonego środowiska. W związku z tym środki wyłożone na programy edukacji kompensacyjnej to – zdaniem Jensena –

pieniądze zmarnotrawione. W owym czasie tekst stał się jednym z najliczniej cytowanych artykułów. Podejmując tę problematykę autor wyzwolił falę skierowanej przeciwko niemu ostrej krytyki, opartej głównie na przesłankach ideologicznych. Wprost zarzucano mu rasizm, ksenofobię oraz sankcjonowanie tworzenia gett między edukacyjnej przy równoczesnym wzmacnianiu obszarów edukacyjnego dobrobytu. W swym środowisku – Uniwersytecie Berkeley – spotkał się Jensen z gwałtownymi protestami ze strony studentów oraz kadry akademickiej. Wielokrotnie dotknął go też ostracyzm. Odmówiono mu przedruku tekstu. W obawie, że będzie mógł promować swoje poglądy, odmówiono mu nawet odpowiedzi na krytykę. W tej sytuacji nie pozostało mu nic innego, jak stwierdzić, że został źle zrozumiany. Reakcja na tekst Jensena odzwierciedla ówczesną, ale także – jak wynika z lektury recenzowanej książki – współczesną, dominującą orientację ideologiczną kręgów akademickich. Współcześnie jednak artykuł ten zwolennicy przemian w duchu neoliberalnym włączyliby do kanonu swych argumentów.

W recenzowanej książce czytelnik znajdzie liczne przykłady ostrej walki ideologicznej, czy też walki o charakterze ekonomicznym. Autorka ukazuje cechy polityki edukacyjnej prowadzonej głównie na podstawie kryteriów ekonomicznych, szczególnie zorientowanej na bezpośrednią efektywność zainwestowanych środków. W tym kontekście z neoliberalizmem dość często kojarzy ona korporacjonizm. Wielokrotnie daje do zrozumienia, że elity naukowe, nauczyciele pozostają w opozycji do tego, co narzuca podejście neoliberalne do nauki i edukacji.

Autorka prowokuje do pytania, czy efekty edukacji promowane przez kręgi akademickie i rozumiejących sens edukacji nauczyciele dadzą się pogodzić z efektami promowanymi przez kręgi zainteresowane tym, co określane bywa jako ekonomizacja oświaty? Czy uczeń ma wynieść ze szkoły głównie mierzone z zastosowaniem testów rezultaty, czy być może w edukacji chodzi o potencjał, którego nie da się zmierzyć bezpośrednio po ukończeniu określonego szczebla systemu edukacji, ponieważ potencjał ten działa z pewnym odroczeniem? Wnikliwy czytelnik recenzowanej książki dotrze też do pytania, czy zwolennicy neoliberalizmu są w stanie dotrzeć do istoty edukacji zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i długoplanowym ponadjednostkowym? Recenzowana książka prowokuje też do zastanowienia się nad dylematem pomiędzy edukacją, która uniezależnia efekty uczenia się od tego, co uczeń ze sobą do szkoły wnosi, a edu-

kacją zorientowaną na wysoką korelację efektów edukacyjnych z czynnikami środowiskowymi. Jest to uniwersalny dylemat, którego nie sposób pominąć przy kreowaniu polityki oświatowej.

W strukturze recenzowanej książki nie da się wyłowić jednej wiodącej linii. Jest to raczej spłot wielu wątków tematycznych. Taką strukturę z pewnością wymusiła sama materia, z jaką autorka musiała się zmierzyć, a także źródła i dokumenty, do których dotarła. Można powiedzieć, że struktura książki jest odzwierciedleniem natury samego neoliberalizmu i jako ideologii, i jako syndromu. Książka jest wielowątkowa, tak jak wielowątkowy jest sam neoliberalizm i fakt ten w moim przekonaniu podnosi jej wartość. Autorka nie daje czytelnikowi gotowego i pełnego obrazu neoliberalizmu i jego skutków edukacyjnych, ale za to kształtując taką a nie inną strukturę swej książki pozwala czytelnikowi samodzielnie budować sobie ten obraz.

Książka Eugenii Potulickiej przedstawia amerykańską oświatę jako pole systematycznie toczony wojny. Jej poszczególne fazy odzwierciedlają obserwowane w społeczeństwie amerykańskim falowanie ideologiczne związane z kolejnymi kampaniami wyborczymi. Autorka ukazuje kierunki ofensywy zwolenników przemian w duchu neoliberalizmu i edukacji wolnorynkowej. Są one skierowane między innymi przeciwko szkolnictwu publicznemu, nauczycielskim związkom zawodowym, a także kręgom akademickim zajmującym się przygotowaniem nauczycieli. Tym ostatnim zarzuca się, że zlekceważyły znaczenie rzetelnej znajomości nauczanych przedmiotów, a zarazem wyekspownowali rolę formalnego wykształcenia pedagogicznego. Dyskusję na ten temat od lat toczymy też w naszym kraju.

Nie sposób dokładnie przedstawić wszystkie kwestie, którymi zajęła się w swej pracy autorka. Zresztą miałyby się to z celami tego opracowania. Badawczy i pisarski wysiłek Eugenii Potulickiej zaowocował wartościową i bardzo potrzebną w Polsce publikacją. Jej zasadniczego znaczenia doszukiwałbym się w wyostreniu spojrzenia na dylematy polskiej polityki oświatowej poprzez pryzmat tego, czego dowiadujemy się o polityce amerykańskiej. Polski odbiorca otrzymuje rzetelne opracowanie, w wielu fragmentach nasycone szczegółami, ale nie tracące z pola uwagi spraw ogólnych o znaczeniu strategicznym. Warto do niego sięgać w dyskusjach nad problemami polskiej oświaty.

Stefan Mieszalski  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

**Renata Kaczmarek: *Praca domowa a rozwój poznawczy uczniów gimnazjum.***  
**Wydawnictwo Uczelniane Politechniki**  
**Koszalińskiej, Koszalin 2014, s. 219**

Praca domowa jest ważnym i stałym elementem codzienności uczniowskiej. Zagadnienie nauki domowej uczniów od lat jest przedmiotem zainteresowań badawczych, a czasami i niepokoju rodziców oraz nauczycieli. Praca domowa stanowi jedną z integralnych części procesu nauczania-uczenia się. Choć jakiś czas temu podważano jej zgodność z konstytucją, jednakże próby jej usunięcia z sytemu kształcenia nie przyniosły rezultatu. Być może dlatego, że praca domowa wpisana jest nie bez powodu w proces dydaktyczno-wychowawczy. Praca domowa jest organizacyjną formą kształcenia wykonywaną zwykle przez uczniów w domu (Kupisiewicz, 2012, s. 166). Prace domowe mogą być zróżnicowane ze względu na (1) zawartość treściową, (2) rodzaj kształtowanych umiejętności, (3) cel, (4) stopień swobody wyboru przez ucznia, (5) czas realizacji, (6) stopień indywidualizacji i (7) kontekst społeczny (Cooper, Robinson i Paltall, 2006). Z tego względu, że efekty odrabiania prac domowych są kompleksowe i różnorodne, badania podejmowane w tym obszarze także koncentrują się na różnych elementach.

W polskiej literaturze pedagogicznej podkreśla się przede wszystkim funkcję dydaktyczną pracy domowej, która wyraża się m.in. utrwaleniem przyswojonego materiału, kształtowaniem zdolności poznawczych i umiejętności praktycznych, rozwijaniem samodzielności myślenia, a także funkcję wychowawczą, która sprowadza się do rozwijania systematyczności, dokładności, kształtowania właściwego stosunku do pracy, czy wzmocnienia wiary we własne siły (Kujawiński, 1990).

Korzyści wynikające z prac domowych są zatem bardzo zróżnicowane. Mogą przejawiać się zarówno w (1) efektach bezpośrednich, ale i (2) długofalowych, (3) związanych ze szkołą lub (4) pozaszkolnych. Oprócz tego, wpływ ten może być pozytywny, kształcący, rozwojowy, ale także wskazuje się na pewne negatywne zjawiska związane z pracami domowymi, jak np. przeciążenie nauką uczniów, przepisywanie prac domowych od rówieśników, presja rodziców na perfekcyjne wykonanie pracy przez dzieci itp. Dodatkowo wartościowane cele dydaktyczno-wychowawcze prac domowych zostają osiągnięte pod warunkiem właściwego ich zaplanowania przez nauczycieli i zintegrowania pracy domowej z lekcją, poprawnego zadawania, a także

systematycznej kontroli i oceny oraz wykorzystywania jej rezultatów na kolejnych lekcjach.

Problematykę prac domowych podjęła Renata Kaczmarek w książce *Praca domowa a rozwój poznawczy uczniów gimnazjum*. Celem pracy sformułowanym przez autorkę jest „próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jaka jest rzeczywista praca domowa uczniów gimnazjum?”. Wybór tematu uzasadnia przekonaniem, że „praca domowa jest ważnym elementem procesu nauczania-uczenia się, który oddziałuje na zmiany zachodzące w uczniach, na ich rozwój, a zmiany te są zmianami wartościowanymi dodatnio” (s. 7). Punktem odniesienia do rozważań podjętych w książce są prace domowe z języka polskiego. Recenzowana praca jest publikacją rozprawy doktorskiej obronionej w 2008 roku przez autorkę pod kierunkiem dr hab. prof. UAM Eugeniusza Piotrowskiego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Recenzowane opracowanie składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, z których dwa pierwsze poświęcone zostały podstawom teoretycznym pracy, trzeci rozdział zawiera metodologię badań, czwarty zaś analizę wyników badań własnych autorki. Ostatnią część pracy stanowi zakończenie z wnioskami.

Część teoretyczna pracy została ujęta w dwa rozdziały, które zawierają 4-5 podrozdziałów. W rozdziale pierwszym pt. „Problem pracy domowej w literaturze” autorka dokonała analizy terminu „praca domowa”, omówiła pojęcia i kryteria rozwoju poznawczego uczniów, następnie zaprezentowała rys historyczny i wreszcie dokonała przeglądu ważniejszych badań poświęconych tej formie pracy, odwołując się przy tym do badań zarówno dość odległych czasowo, jak i kilku najnowszych. Drugi rozdział zatytułowany „Model funkcjonowania pracy domowej” poświęcony jest w głównej mierze gimnazjalistom. Autorka przedstawia ustalenia wynikające z podstawy programowej oraz wybrane programy nauczania języka polskiego dla gimnazjum. Następnie odwołując się do teorii kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia prezentuje metody i formy kształcenia pod kątem ich znaczenia i związku z pracą domową uczniów, by wreszcie omówić dydaktyczno-wychowawcze modelowe założenia funkcjonowania pracy domowej.

Sądzę, iż treści zawarte i przedstawione w poszczególnych podrozdziałach są jak najbardziej uzasadnione. Autorka dokonuje syntetycznego przeglądu w zakresie podejmowanych wątków odwołując się do klasycznej przede wszystkim

polskiej literatury dydaktycznej, pedagogicznej i psychologicznej. Jednakże uporządkowanie poszczególnych podrozdziałów może wprowadzać wrażenie chaosu. Być może wystarczyłoby inaczej uporządkować poszczególne podrozdziały. Szczególnie tytuł rozdziału drugiego wydaje się nieadekwatny do zawartości i być może warto byłoby go podzielić na dwa mniejsze rozdziały.

W dalszej części publikacji została przedstawiona procedura metodologiczna opisanych w pracy badań pedagogicznych oraz analiza ich rezultatów. Układ i schematyczny sposób prezentacji treści w rozdziale metodologicznym recenzowanej pracy nie pozostawia wątpliwości, iż mamy do czynienia z publikacją rozprawy doktorskiej.

Podjęte przez autorkę badania miały charakter diagnostyczno-weryfikacyjny. Autorka pracy postawiła sobie dwa zadania. Pierwsze to określenie stanu praktyki dydaktycznej w zakresie pracy domowej uczniów gimnazjum, drugie – ustalenie, czy praca domowa sprzyja kształtowaniu pewnych aspektów rozwoju poznawczego, takich jak myślenie twórcze, myślenie krytyczne, zainteresowania, samodzielność oraz motywacja do realizacji zadań domowych charakterystycznych dla okresu adolescencji. Do badań wytypowano lekcje języka polskiego ze względu na przekonanie autorki o tym, że wiedza i umiejętności zdobywane na tym właśnie przedmiocie służą nabywaniu i doskonaleniu w zakresie wyróżnionych aspektów. W badaniach zastosowano metodę obserwacji, analizę dokumentów, tj. statuty szkół, programy nauczania czy dzienniki lekcyjne, metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety dla nauczycieli i uczniów oraz metodę statystyczną. Autorka zakładała ustalenie zależności „sprawczo-przyczynowej” (s. 83) między pracą domową a rozwojem poznawczym uczniów, jednak wykorzystane metody statystyczne to analizy korelacyjne (analiza cząstkowa i wieloraka), które, jak sama autorka zauważa, sprowadzają się jednak „do ustalenia czy między dwoma zmiennymi zachodzi jakiś związek” (s.94).

Badaniami objęto 406 uczniów gimnazjów z klas I–III, 10 nauczycieli języka polskiego. Autorka przeprowadziła w sumie 194 hospitacje lekcji języka polskiego. Prezentacja wyników badań, sposób ich wyliczenia i analiza stanowią znaczną część pracy. Autorka starała się określić stopień samodzielności uczniów w realizacji prac domowych, stopień zgodności realizowanych przez uczniów prac domowych z ich zainteresowaniami, oceniała także motywację realizacji zadań domowych przez uczniów. Au-

torka dokonała także analizy związków między elementami funkcjonowania pracy domowej a poszczególnymi elementami rozwoju poznawczego uczniów. W rezultacie udało się jej ustalić, że rzeczywista praca domowa różni się od wskazań dydaktyczno-wychowawczych przypisanych tej formie kształcenia. W praktyce, w ocenie autorki badań, realizowane są przede wszystkim funkcje dydaktyczne, takie jak np. przygotowanie uczniów do następnej lekcji, utrwalenie wiedzy czy wyzwalamie twórczości w znacznie większym stopniu niż wychowawcze ukierunkowane na kształtowanie systematyczności, dokładności, pozytywnego stosunku do pracy. Powoduje to niepełny i nieharmonijny rozwój określonych aspektów aktywności poznawczej uczniów. Dlatego też w zakończeniu pracy autorka sformułowała kilka wniosków i postulatów pod adresem pedagogów-praktyków. Należy zgodzić się z pierwszą częścią stwierdzenia autorki zawartego w zakończeniu, że „praca domowa ma znaczący potencjał dydaktyczno-wychowawczy, który nie jest w pełni wykorzystywany w procesie kształcenia, przede wszystkim z uwagi na brak harmonii w respektowaniu modelowych założeń przypisywanych tej formie pracy”. Należy jednak przy tym zauważyć, że wyciągane wnioski, jak i badania odnoszą się głównie do języka polskiego. Tymczasem prace domowe mogą być jednocześnie zadawane także w ramach innych przedmiotów, wówczas może być mowa o kompleksowym oddziaływaniu, więc i efekty mogą się równoważyć.

Moim zdaniem, przedstawiona praca powinna zainteresować środowisko nauczycieli, szczególnie polonistów, ponieważ może ona stanowić dla nich źródło refleksji nad swoją rolą. W związku z tym, że autorka w części teoretycznej książki dokonała syntetycznego przeglądu w zakresie podejmowanych wątków, odwołując się do klasycznej przede wszystkim polskiej literatury dydaktycznej, pedagogicznej i psychologicznej, praca może być polecona studentom pedagogiki. Także ze względu na przejrzyste prowadzenie wywodu w poszczególnych podrozdziałach oraz zwięzłe przedstawienie najważniejszych informacji.

Pojawienie się na rynku wydawniczym książki poświęconej problematyce pracy domowej może przede wszystkim zmotywować i zachęcić innych badaczy do podjęcia badań w tym obszarze. Uważam, że interesujące byłyby studia empiryczne dotyczące zmian, jakie mogą zachodzić w związku z modernizacją procesu kształcenia, z tradycyjnej pracy domowej, w kierunku prac wykorzystujących nowoczesne technologie in-

formacyjno-komunikacyjne, uwzględniających np. uczenie się we współpracy online.

### Literatura

Cooper H., Robinson J. C., Patall E. A. (2006): *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003*. „Review of Educational Research, vol. 76, no. 1

Kujawiński J. (1990): *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej uczniów klas początkowych*. WSiP, Warszawa

Kupisiewicz Cz. (2012): *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Aleksandra Tłuściak-Deliowska  
*Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. M. Grzegorzewskiej*

### **Józef Golec i Rajmund Głębini: Dwa wieki sopockiego szkolnictwa. Offsetdruk i Media, Cieszyn 2014**

Józef Golec i Rajmund Głębini napisali książkę niezwykłą, będącą dowodem ich badawczych pasji, ogromnej wiedzy i miłości do „małej ojczyzny”, jaką jest miasto Sopot. Wydane przez Offsetdruk i Media w Cieszynie *Dwa wieki sopockiego szkolnictwa* to dzieło rozmiarów tomu encyklopedycznego; imponuje jednak nie tylko ilością zgromadzonych informacji, zamieszczonych zdjęć i dokumentów, ale też przejrzystością struktury i dbałością o najdrobniejsze nawet estetyczne szczegóły związane z ostatecznym kształtem publikacji. Warto też zaznaczyć, że jest to pierwsza książka, w której podjęto próbę całościowego przedstawienia historii i tradycji sopockiego szkolnictwa oraz jego funkcjonowania do czasów nam współczesnych. Jeżeli bowiem istnieją inne zwarte publikacje na ten temat, to dotyczą one wyłącznie działalności konkretnych, pojedynczych sopockich placówek oświatowych.

Józef Golec to pedagog (w latach 1965–1982 kierował Szkołą Podstawową nr 8 w Sopocie), działacz społeczny i oświatowy, biograf, autor kilkunastu książek i broszur, między innymi czterotomowego *Słownika biograficznego Ziemi Cieszyńskiej* (1993, 1995, 1998, 2014), *Sopockiego albumu biograficznego* (2008) oraz publikacji: *Sopot – kronika XX wieku* (2008). Rajmund Głębini, nauczyciel wychowania muzycznego i germanista, działacz harcerski, ma za sobą wieloletnią praktykę pedagogiczną, między innymi w szkole podstawowej w Zakrzewie, w sopockich szkołach podstawowych nr 1 i nr 2 oraz w II Liceum Ogólnokształcącym i Zespole Szkół Handlowych

w Sopocie, a także w Instytucie Językowym DEB w Bonn. Wieloletnia aktywność na rzecz sopockiej oświaty umożliwiła autorom zebranie ogromnego i bardzo różnorodnego materiału dokumentującego działalność szkół i związanych z nimi ludzi. Piszą oni o tym w słowie wstępnym do swojej książki: *Dziesiątki lat związani byliśmy z sopocką oświatą i od wielu lat, na uboczu naszych zawodowych obowiązków, podświadomie gromadziliśmy materiały ilustrujące ślady przeszłości sopockiego szkolnictwa. Od początku pracy w Sopocie interesowała nas przeszłość i historia środowiska, w którym przyszło nam pracować i owocować* (s. 9).

Zebrane materiały wykorzystane zostały do zobrazowania dwóch stuleci szkolnictwa sopockiego. Momentem szczególnym, który symbolicznie wyznacza początek tej dwustuletniej historii, jest rok 1817, kiedy to w Sopocie powstała pierwsza publiczna szkoła symultanna (międzywyznaniowa), choć autorzy zadbali także o krótkie tło historyczne, ukazujące początki opartego na obowiązku szkolnym systemu edukacji publicznej na ziemiach polskich. Dzieje sopockiego szkolnictwa przedstawione zostały w dwóch rozdziałach, poprzedzonych *Słowem Prezydenta Miasta Sopotu*, wprowadzeniem autorów i *Rysem historycznym Sopotu*. Rozdział pierwszy zatytułowany jest *Szkolnictwo sopockie do 1945 roku*, rozdział drugi natomiast: *Szkolnictwo sopockie po 1945 roku*. W części trzeciej zamieszczono ponad 300 biogramów osób powiązanych z sopocką oświatą po 1945 roku. Publikację kończy bibliografia oraz streszczenie w języku niemieckim. Taka struktura czyni książkę bardzo przejrzystą, co nie było zadaniem łatwym ze względu na ogrom danych i informacji, które się w niej znajdują.

Prowadząc czytelnika przez dwa wieki sopockiego szkolnictwa, autorzy opisują różnorodne inicjatywy, prowadzące do powstawania kolejnych placówek oświatowych – od tych pierwszych, utworzonych jeszcze w XIX stuleciu, przez wiek dwudziesty, aż do czasów nam współczesnych. Prezentowane szkoły poznajemy nie tylko poprzez opisane historie ich powstania i działalności. Ważnym elementem tworzącym poszczególne prezentacje są także liczne zdjęcia, fragmenty różnorodnych broszur i dokumentów szkolnych, prace uczniów, ex librisy i rysunki.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że *Dwa wieki sopockiego szkolnictwa* są przede wszystkim książką o ludziach, którzy oświatę tworzyli i tworzą; o działaczach, społecznikach i nauczycielach, a także o uczniach, których kilkadziesiąt tysięcy zdobywało wiedzę i umiejętności w sopockich szkołach. Zbierając materiały, które stanowiły

podstawę powstania książki, autorzy bazowali nie tylko na istniejących publikacjach i archiwach, ale także na wywiadach z byłymi uczniami przedwojennych sopockich szkół oraz z pedagogami i działaczami, którzy aktualnie pracują w istniejących na terenie miasta placówkach. Także w samych prezentacjach poszczególnych placówek, inicjatywy i działalność ich założycieli i pracowników odgrywają rolę szczególną. To przede wszystkim przez pryzmat ich pracy przedstawiono historię sopockiego szkolnictwa; pasję i zaangażowanie pedagogów i działaczy społecznych bezsprzecznie stanowią główną siłę napędową jego rozwoju.

Dla historyków i dla osób bezpośrednio zainteresowanych dziejami Osopu recenzowana publikacja będzie przede wszystkim cennym źródłem faktograficznym. Jednak może ona stać się fascynującą lekturą także dla szerszej grupy czytelników, przede wszystkim tych o zainteresowaniach pedagogicznych. Jest bowiem dziełem inspirującym do zadawania pytań o charakterze ogólniejszym – o istotę szkoły i o jej najważniejsze zadania, a także o sens nauczycielskiej profesji.

Jaka powinna być współczesna szkoła i jej priorytety? Co to znaczy być dobrym nauczycielem? – Zmieniający się świat i będące efektem tych zmian nowe wyzwania edukacyjne sprawiają, że wokół zasygnalizowanych pytań wciąż toczą się dyskusje i trudno mówić o jakimś jednoznacznym stanowisku. Podkreśla to wybitny dydaktyk i znawca problematyki szkolnictwa Czesław Kupisiewicz. Pisze on: *Szkoła zawsze zajmowała i nadal zajmuje dominującą pozycję wśród instytucji i placówek prowadzących planową działalność oświatowo-wychowawczą, niezależnie od tego, że zmieniały się stawiane przed nią cele oraz sprawowane funkcje, podobnie zresztą jak wypowiedane na jej temat opinie. Również dzisiaj jedni są skłonni widzieć w szkole instytucję, od której zależy ciągłość rozwoju kultury i cywilizacji, a nawet racjonalna przebudowa stosunków społeczno-ekonomicznych, inni natomiast, eksponując jej różnorakie braki, sądzą, że jest to placówka zgola anachroniczna, od której trzeba społeczeństwo jak najszybciej uwolnić. Komu przyznać rację w tym sporze? Jakie są rzeczywiste wady, ale i zalety tej instytucji? Jaką rolę może – i powinna – odgrywać szkoła w życiu współczesnego społeczeństwa?*<sup>1</sup>.

W dyskusjach na zasygnalizowane tematy ważnymi punktami odniesienia mogą być zarówno raporty o charakterze międzynarodowym i interdyscyplinarnym, naukowe studia teoretyczne, jak też przykłady lokalnych, bardzo konkretnych inicjatyw. A takich bardzo wiele opisywanych jest w *Dwóch wiekach sopockiego szkolnictwa*. Prezentując poszczególne szkoły

autorzy wskazują na różnorodne i oryginalne działania: sportowe (charakterystyczne między innymi dla Szkoły Podstawowej nr 1 im. Armii Krajowej, Zespołu Szkół Sportowych nr 3, Gimnazjum nr 2, czy Sopockiej Akademii Tenisowej), harcerskie (np. w Szkole Podstawowej nr 6 im. Adama Mickiewicza), artystyczne i związane z szeroko rozumianym wychowaniem przez sztukę (stanowiące bardzo ważną kartę między innymi w działalności Szkoły Podstawowej nr 8 im. Jana Matejki – Szkoły Stowarzyszonej UNE-SCO, a także Szkoły Podstawowej nr 10 im. Fryderyka Chopina) oraz stanowiące przykłady ciekawych innowacji dydaktycznych (np. w Sopockich Szkołach Autonomicznych). W ten sposób czytelnik otrzymuje różnorodne punkty odniesienia, dzięki którym może rozważać zadania szkoły, np. jako miejsca, gdzie powinien być stymulowany wszechstronny rozwój uczniów, jako środowiska kulturotwórczego, czy też jako wspólnoty ludzi, kształtującej charakter, postawy społeczne i moralne. Portrety pedagogów, społeczników i działaczy oświatowych skłaniają do refleksji nad znaczeniem zaangażowania, pasji, wytrwałości i odwagi w pracy pedagogicznej.

We wprowadzeniu do swojej książki Józef Golec i Rajmund Głębini zaznaczyli, że nie jest ona monografią ani pracą naukową, a jedynie *publikacją popularną, zbiorem okrucich informacji dotyczących sopockiego szkolnictwa na przestrzeni blisko dwóch wieków, które mogą częściowo wypełnić lukę w tym temacie* (s. 9–10). Wyrazili też nadzieję, że *jeśli po latach ktoś zainteresowany do tej książki sięgnie i znajdzie w niej choć częśćkę poszukiwanych informacji, będzie to potwierdzeniem, że nasza praca nie poszła na marne* (tamże).

Pasja badawcza i kronikarski zapał autorów są godne podziwu i z pewnością sprawiły one, że książka ich autorstwa stanowi wyjątkowe źródło wiedzy o sopockim szkolnictwie. Jestem jednak przekonana, iż wartość prezentowanej publikacji nie wynika wyłącznie z ogromu zebranych i zamieszczonych w niej informacji. Należy wyeksponować i docenić także pobudzający do refleksji pedagogicznej charakter omawianej książki. Dla każdego, kto zastanawia się nad kondycją współczesnej szkoły, może ona stać się fascynującą i inspirującą lekturą.

### Przypisy

<sup>1</sup> Cz. Kupisiewicz: *Dydaktyka ogólna*. Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 232.

Agnieszka Piejka  
Chrześcijańska Akademia Teologiczna  
w Warszawie



# KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 2/2015

Łukasz Kwadrans  
*Uniwersytet Śląski*

## **„INNY – INNOŚĆ JAKO KATEGORIE POJĘCIOWE W PEDAGOGICE” Sprawozdanie z ogólnopolskich konferencji naukowych**

W tekście nietypowo przedstawione zostaną dwa sprawozdania z konferencji, które odbyły się pierwszej połowie 2015 roku. Czytelnika przekona zapewne do takiej formy tematyka obu spotkań naukowych, których uczestnicy podejmowali próby odpowiedzi na pytania o Inność oraz miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu i nie tylko.

### **„Pytania o Inność – Inny w moich oczach, Ja w oczach Innego” Cieszyn, 20 stycznia 2015 roku**

W dniu 20 stycznia 2014 roku w Cieszynie miała miejsce ogólnopolska konferencja naukowa organizowana przez Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej oraz Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej cieszyńskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Konferencja odbyła się pod patronatem honorowym prof. Małgorzaty Fuszary, Pełnomocniczki Rządu do spraw Równego Traktowania.

Jednodniowe spotkanie miało miejsce w Centrum Konferencyjnym UŚ i Pracowni ASK w Cieszynie. Po uroczystym otwarciu konferencji rozpoczęto merytoryczną część obrad naukowych.

To szczególne wydarzenie naukowe stanowiło przede wszystkim o aktywności młodych badaczy, studentów i osób zainteresowanych problematyką Inności. Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej działające na cieszyńskim Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zaprosiło Studentów i Doktorantów różnych kierunków humanistycznych do udziału w ogólnopolskiej konferencji naukowej. Intencją zapraszających było, aby poddać naukowej refleksji jedno z pytań granicznych w ludzkim życiu – *Czym jest Inność? Dlaczego się jej boimy, dlaczego często jest czynnikiem destrukcyjnym w relacjach międzyludzkich i społecznych?* Postanowiono zastanowić się nad tym, czy z Inności można uczynić wartość *in plus*, żyjąc w czasach, gdy Inny jest obok nas: w szkole, pracy, autobusie – tworząc wielokulturowe,

różnowymiarowe społeczeństwo. Do udziału w konferencji, jak wspomniano, zaproszono pedagogów, filozofów, psychologów, socjologów, kulturoznawców, dziennikarzy, etnologów, pracowników służb społecznych, osoby pełnosprawne i niepełnosprawne, przedstawiciele mniejszości etnicznych i narodowych, wyznawców różnych religii i wyznań żyjących w Polsce, studentów cudzoziemców studiujących w polskich uczelniach. Inspiracją do refleksji podczas spotkania naukowego były przywołane przez organizatorów słowa Emmanuela Lévinasa: *Skoro inny patrzy na mnie, to jestem za niego odpowiedzialny, nawet jeśli w jego oczach nie podjąłem żadnych zobowiązań.*

Merytoryczny program konferencji obejmował dwie sekcje naukowe w formie referatów, wymiany poglądów, dyskusji, wspólnie formułowanych wniosków. Wydarzeniu towarzyszyła również sekcja posterowa. Natomiast wyjątkowe w konferencji było liczne uczestnictwo młodych – także studentów – przedstawicieli wiodących ośrodków naukowych z Polski, a także jej interdyscyplinarność.

Moderowanie pierwszej części spotkania odbywającej się w Centrum Konferencyjnym, („Inność w doświadczeniach społeczności wielokulturowych”) powierzono dr Michałowi Rauszerowi (UŚ Katowice). Podczas tej części spotkania naukowego wystąpienia prezentowali: mgr Piotr Obacz – Lęk przed „innością” jako strach przed byciem sobą? Problem indywidualizacji młodzieży (Uniwersytet Jagielloński, Instytut Nauk Politycznych i Stosunków Międzynarodowych); mgr Mateusz Sikora – O poznaniu możliwym dzięki „Innemu” (Uniwersytet Wrocławski, Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej); Aneta Włodarczyk – Strażnicy łódzkich bram. Problem odseparowania i wykluczenia społecznego na przykładzie średnie-wiecznych społeczności (Uniwersytet Łódzki, Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej); Mateusz Sądaj – Odmienność zachowań żywieniowych we współczesnych warunkach kulturowo-ekonomicznych (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Nauk o Kulturze i Studiów Interdyscyplinarnych); Ewelina Ligęza – Stygmatyzacja społeczna sprawców przestępstw i ich ofiar (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie); Katarzyna Pająk – Duchowość kobiet o orientacji homoseksualnej (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Instytut Pedagogiki Specjalnej); Dominika Grzegorzczak – (Nie)męski mężczyzna, (nie)kobieta kobieta – o psychologicznej płci mózgu, empatii i skłonności do ryzyka wśród współczesnych studentów (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Psychologii).

Podczas drugiej części tej sekcji („Inność w doświadczeniach społeczności wielokulturowych”) moderatorem był wiceprzewodniczący Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, przewodniczący Komitetu Organizacyjnego Konferencji Łukasz Matusiak. Referaty w tej części sekcji prezentowali: mgr Róża Majzner – Postrzeganie inności w perspektywie aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych intelektualnie (Akademia Ignatianum w Krakowie); Arkadiusz Jasiński – Tolerancja a kulturowa tożsamość Europy. Problem wielokulturowości w europejskich państwach narodowych (Uniwersytet Opolski, Instytut Psychologii, Instytut Filozofii); Aleksandra Reczuch – Jak przestrzeń wpływa na integrację społeczną? Przykład ośrodków dla uchodźców (Uniwersytet Warszawski, Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne i Społeczne); mgr Marta Szocik – Inny Indus – problemy kulturowe w korporacjach międzynarodowych (Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Filozoficzny); Marlena Stradowska, Karolina Zoszak – Z praktycznego punktu widzenia o „Innych” w społeczeństwie – na przykładzie osób chorych psychicznie oraz obcokrajowców (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Psycho-

logii); Katarzyna Bogucka, Joanna Nowicka – Cudzoziemiec w poznańskim środowisku akademickim. Wzajemne relacje, obawy i oczekiwania (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej, Zakład Pedagogologii); mgr Damian Mazur – „Ludzie na przemiał” – Inny w społeczeństwie konsumentów (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Wydział Filozoficzny).

Po przerwie obiadowej kontynuowano obrady w I sekcji, jednak hasłem przewodnim tym razem uczyniono „Edukację wobec inności, wszelkiej odmienności”. Moderatorką była Sandra Kocjan (Uniwersytet Śląski w Katowicach), a wystąpienia wygłosili: mgr Kinga Kluba-Mazur – Wśród Innych. Praca z uczniami-pacjentami na oddziale psychiatrii – studium przypadku (Zespół Szkół Specjalnych nr 2 w Krakowie); Dominika Pawlik – Inni, ale tacy jak my. Literatura i edukacja polonistyczna młodzieży wobec niepełnosprawności (Uniwersytet Jagielloński); Joanna Kwiatkowska, Wojciech Kordyżon – Inność w praktyce. Międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego jako obcego (Uniwersytet Warszawski, Fundacja dla Somalii); Katarzyna Kowalik – Gimnazjalista – inny czy swój? Egzystowanie i wizerunek młodych ludzi w społecznym świecie (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Socjologii). Po przerwie kontynuowano obrady wokół przyjętej w tytule sekcji problematyki, a moderowanie przejęła Regina Pazdur (Uniwersytet Śląski w Katowicach). Prezentacji referatów dokonali: mgr Łukasz Szeliga – Inny w glottodydaktyce polonistycznej. O podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego (Uniwersytet Jagielloński); Sylwia Szulc – Cudzoziemcy w polskiej szkole. Kulturowe bariery, a możliwości dialogu pedagogicznego w toku edukacji szkolnej (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych); Magdalena Koperska – Inny-gorszy? Sytuacja dziecka romskiego w polskiej szkole (Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki); mgr Michalina Kasprzak, Beata Latos, mgr Jonasz Pawlaczyk – Świat oczami dziecka – analiza wybranych historii uczniów ze szkół w Biharamulo (Tanzania), Laare (Kenia) i Czaplunku (Polska) (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej).

Równolegle prowadzono obrady w sekcji II, która odbywała się w Pracowni ASK. Moderatorem części pierwszej „Tożsamość w podróży – kontakty i relacje międzykulturowe” był mgr Jan Liniany (Uniwersytet Śląski w Katowicach). Swoje referaty przedstawili: mgr Malwina Krajewska – Odmienność badacza – atut czy wada? O doświadczeniach zdobytych w terenie podczas badań w Indiach i Nepalu (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Instytut Socjologii); mgr Stanisława Budzisz-Cysewska – Inna. Wizja kobiety na Kaukazie (Uniwersytet Gdański, Instytut Filologii Rosyjskiej); mgr Marcin Popiel – Czy niepełnosprawny musi znaczyć inny? Nowoczesne wyzwania współczesnej turystyki (Uniwersytet Jagielloński, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej); mgr Piotr Adam Grządziel – Stereotyp – lęk – poznanie – oswojenie. Kontakt z innością podczas wyjazdów turystycznych (Polski Klub Alpejski); mgr Jan Liniany – O doświadczeniu Innego w podróży (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji).

Druga część tej sekcji „Inność w przestrzeni medialnej i sztuce filmowej” moderowana była przez mgr Joannę Kulisiak-Kazimierczak (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu). Prezentacji swoich referatów dokonali: mgr Alicja Żardecka – Skutki stereotypów, czyli o agresji słownej w cyberprzestrzeni wobec mniejszości. Anonimowy internauta w starciu z innością (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Katedra Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej); mgr Paweł Świerczek –

Inny we mnie. Wizerunki odmieńców we współczesnych wideoklipach (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Nauk o Kulturze i Studiów Interdyscyplinarnych); mgr Dorota Burczyk – Mass media w służbie społecznej, czyli jak promować ważne idee. Kształtowanie wizerunku osób niepełnosprawnych (Uniwersytet Wrocławski, Instytut, Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej); mgr Agnieszka Barczyk – Niepełnosprawni – pełnoprawni. Temat niepełnosprawności w dyskursie telewizyjnym na przykładzie TVP Łódź (Uniwersytet Łódzki, Katedra Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej); mgr Katarzyna Żakiet – Czy wypada śmiać się z Innego? Estetyka groteski a problematyka inności we współczesnym kinie (Uniwersytet Łódzki, Instytut Kultury Współczesnej); mgr Bolesław Racięski – Sanse Inności. Indianie i spotkania międzykulturowe w kinematografiach Ameryki Łacińskiej (Uniwersytet Jagielloński, Instytut Sztuk Audiowizualnych).

Po przerwie obiadowej kontynuowano obrady w sekcji II wokół problematyki „Inny w literaturze, filozofii i kulturze”. Moderatorką tej części spotkania była mgr Edyta Kilian (Uniwersytet Jagielloński), a referaty wygłosili: Przemysław Szajca – Miłość jest konfliktem. O niemożliwości urzeczywistnienia projektu zjednoczenia w Sartre’owskim ujęciu relacji konkretnych z innymi z okresu „Bytu i nicości” (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Humanistyczny); mgr Marika Sobczak – „W szkole czułam się inna (...) Dzieci nie znały historii, powtarzały co usłyszały w domu”. Pomiędzy Innością a tożsamością, na podstawie pamiętników łemkowskich (Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Filologii Polskiej); mgr Daniel Warmuz – Działania węgierskiego teatru dokumentalnego w sprawie mniejszości romskiej. „My” i „Oni” w spektaklu „Szórol szóra” grupy PanoDrama (Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filologiczny); mgr Marcin Mleczak – *Roja antes que rota?* Nacjonalizm kataloński i nacjonalizm baskijski w XX-wiecznej Hiszpanii – Współpraca, przemoc, demokracja (Uniwersytet Jagielloński, Instytut Historii); mgr Przemysław Czaja – „Inny” bohater literacki – próba odkodowania homoseksualnych postaci odgrywających kluczową rolę w interpretacji wybranych tekstów Jarosława Iwaszkiewicza i Michała Choromańskiego (Akademia Pomorska w Słupsku, Instytut Polonistyki).

Po przerwie nastąpiła w tej części zmiana moderatora na Mateusza Góreckiego (Uniwersytet Śląski w Katowicach), natomiast nadal poruszano tę samą problematykę, wsłuchując się w wystąpienia, które wygłosili: Maja Starakiewicz – „Nie rozumiem bowiem tego co czynię”. Struktura obcości w komiksie „Boska kolonia” Nicolasa Presla – religia, kolonializm i samoświadomość (Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie, Wydział Grafiki); mgr Edyta Kilian – „Rozdarty hermafrodyta, który ufał tylko samej sobie (...)”. „A:48 Psychosis” jako ponadczasowe studium przypadku o Innym. Inny wobec mnie, Inny wobec Niego, Inny wobec innych (Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki); mgr Aleksandra Smusz – Literacki obraz niepełnosprawności na przykładzie opowiadania „Edzio” Brunona Schulza (Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Filologii Polskiej); Dominika Żabińska – „Zakochać się w innym” – o miłosnych relacjach odmiennych rasowo obywateli Stanów Zjednoczonych w latach 30. i 50. XX wieku na przykładzie powieści *The Street* Ann Petry i *Native Son* Richarda Wright’a (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut, Kultur i Literatur Anglojęzycznych); Monika Kopeć – Kategoria inności w utworach Orhana Pamuka. Inność w perspektywie przestrzeni pogranicza (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Filozofii, Instytut Socjologii); Sonia Kropiowska – Drwale i Miśki zadoma-

wiają się w Polsce, czyli o zróżnicowaniu reprezentacji homoseksualności mężczyzn w odniesieniu do heteronormatywnych ujęć męskości (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Kultur i Literatur Anglojęzycznych); mgr Marcin Wądołowski – „Swoi” i „obcy” na polskim Górnym Śląsku w okresie międzywojennym (Akademia Ignatianum w Krakowie).

Obradom towarzyszyła sesja posterowa, nazwana sekcją 3, w której wyniki swoich badań i refleksji naukowych prezentowali: dr Renata Stefańska-Klar – Inność – dobra czy zła? Gdy „neurotypowość” bierze pod lupę autyzm i... *vice versa* (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); dr Łukasz Kwadrans – RomaRising V4 – refleksja z badań przeprowadzonych nad społecznością romską w Polsce i Republice Czeskiej (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); mgr Aleksandra Gancarz – Dzieci repatriantów w polskich szkołach (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); mgr Katarzyna Jas – Senior jako inny (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); mgr Dawid Jędrzejczak – Rom jako inny w społeczeństwie polskim na przestrzeni wieków (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych); mgr Joanna Kulisiak-Kazimierzczak – Inność z perspektywy matki dziecka niepełnosprawnego (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki Specjalnej); mgr Damian Luty – Produkcja inności a poszukiwanie Inności: na marginesie etycznych wyzwań Antropologii Współczesności (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Filozofii); mgr Kamil Pietrowiak – Między oczywistością a obcością wizualności. Doświadczenia osób niewidomych (Uniwersytet Wrocławski, Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej); mgr Magdalena Rajzer – „Nie-swój, nie-obcy” – obraz Bośni w powieści Saży Stanišicia „Jak żołnierz gramofon reperował” (Uniwersytet Opolski, Instytut Politologii); mgr Sylwia Ryszawy – Uczniowie odrzućeni w klasie szkolnej jako Inni (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); mgr Kamila Rzepka – Co by było, gdyby niepełnosprawność była częścią mojego życia? (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Katedra Teologii Pastoralnej i Katechetyki); mgr Dawid Staniek – Współczesne doświadczenie wielokulturowości na tle poglądów filozoficznych Emanuela Levinasa (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); mgr Anna Twardzik – Dlaczego warto uwrażliwiać dzieci na Innych? (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); mgr Ewa Zimny – Inny znaczy jaki? – niepełnosprawność w przedszkolu (Uniwersytet Opolski, Instytut Nauk Pedagogicznych); Agnieszka Cieślak – Świat Innego w moich oczach, Świat Innego w jego oczach (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); Mateusz Górecki – Potrzeba inności, potrzebą definiowania (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); Dominika Kochanik, Kinga Strządała – O tych, którzy widzą więcej. Świat z perspektywy osób niewidomych (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); Sandra Kocjan – Inni w oczach Studentów Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); Santana Murawska – Mowa nienawiści wobec Innego/Inności jako patologia świadomości społecznej w kontekście poetyki zobowiązania (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji); Regina Pazdur – Prolegomena na temat „Innego” w edukacji wielo- i międzykulturowej z perspektywy edukacji globalnej (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział

Etnologii i Nauk o Edukacji); Łukasz Matusiak, Anton Dragomiletskii – Jurodiwi jako „Inni” w rosyjskiej kulturze i społeczeństwie (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji).

Każdą część konferencji kończyła rozmowa poświęcona referatom, doniesieniom z badań, refleksji nad problematyką podnoszoną w sekcji. Konferencję naukową również zakończyła dyskusja Uczestników, w której wielokrotnie powracano do wątków podejmowanych podczas całego spotkania. Dokonano podsumowania obrad w sekcjach. Interesujące było to, że wielu młodych naukowców wzięło udział w konferencji, dzięki czemu miała ona również nie tylko wymiar pedagogiczny, ale interdyscyplinarny między innymi dzięki referatom literaturoznawców, kulturoznawców, medioznawców.

### **„Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Krytyczna analiza” Obrzycko, 15–16 kwietnia 2015 roku**

Niecałe trzy miesiące później, bo w kwietniu 2015 roku, odbyła się już VII Ogólnopolska Konferencja „Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Krytyczna analiza” pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Po otwarciu konferencji przez prof. dr hab. Iwonę Chrzanowską, kierownik Zakładu Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, rozpoczęła się I sesja plenarna prowadzona przez dr hab. prof. UAM Beatę Jachimczak, dr hab. prof. APS Grzegorza Szumskiego. W ramach pierwszej części spotkania naukowego można było wysłuchać wykładów, jakie wygłosili: prof. dr hab. Amadeusz Krause, Uniwersytet Gdański – Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej; prof. dr hab. Zenon Gajdzica, Uniwersytet Śląski – Pedagogika długu jako czynnik współkreujący jakość edukacji uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej; dr hab. prof. US Teresa Żółkowska, Uniwersytet Szczeciński – Post/humanizm. Niepełno/sprawność; dr hab. prof. UŁ Piotr Łukowski, Uniwersytet Łódzki – Grupa zewnętrzna granfalonu, jako szczególnie groźna postać Innego; dr hab. prof. UAM Ewa Muszyńska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Inny w klasie szkolnej; dr hab. prof. DSW Małgorzata Sekułowicz, Dolnośląska Szkoła Wyższa – Autystyczne spektrum zaburzeń – dylematy diagnostyczne i ich konsekwencje praktyczne w edukacji i rehabilitacji.

Po przerwie kontynuowano obrady w tej samej formule, natomiast nastąpiła zmiana moderatorów na dr hab. prof. US Teresę Żółkowska, dr hab. prof. DSW Małgorzatę Sekułowicz. Referaty w drugiej części sesji plenarnej wygłosili: dr hab. prof. UJK Jolanta Szempruch, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach – Funkcjonowanie nauczyciela i ucznia w klasie wielokulturowej; dr hab. Danuta Kopeć, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Uraz przywiązaniowy u osoby z niepełnosprawnością intelektualną – jego źródła i przejawy; dr hab. prof. UG Sławomira Sadowska, Uniwersytet Gdański – Wartości w sferze kształcenia osób z niepełnosprawnością: kwestie moralnego minimum i moralnego maksimum; dr hab. prof. WSNS Hanna Żuraw, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie – Pedagogika twórczej rehabilitacji. W poszukiwaniu innego paradygmatu; dr hab. prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, Uniwersytet Zielonogórski – Wykluczające praktyki inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością.

Sesję plenarną moderowali profesorowie Iwona Chrzanowska, Amadeusz Krause, a wysłuchać w niej można było wykładu prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego (niezależny profesor pedagogiki) – Inny w pedagogice jako „terrorysta”.

Nową formułą, która pojawiła się na spotkaniach naukowych organizowanych przez poznańskie środowisko pedagogów specjalnych, miały być spotkania młodych naukowców z mistrzami w formie otwartych seminariów. Zaplanowano bowiem podczas konferencji wystąpienia młodych pracowników naukowych. Uczestnicy spotkania mogli wysłuchać referatów dotyczących planów badawczych bądź realizowanych już badań, które prezentowali: mgr Magdalena Świgost, Uniwersytet Jagielloński – Jednostka zagrożona społeczną stygmatyzacją w relacjach interpersonalnych – wybrane kategorie analiz; mgr Barbara Tokarska, Monar, Łódź – Władza profesjonalisty a wolność odbiorcy...; dr Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa – Doświadczenie macierzyństwa przez kobiety z niepełnosprawnością – konteksty i znaczenia; dr Joanna Smogorzewska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa – Rozwijanie umiejętności społecznych przez zabawę. Ewaluacja programu „Play Time/Social Time”; dr Izabella Kucharczyk, dr Agnieszka Dłużniewska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa – Ja jako Inny – wyznaczenie celów edukacyjnych i społecznych przez uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się; mgr Anna Irasiak, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa – Nic o nich bez nich. Uczestniczące badania w działaniu we współpracy z głuchymi nauczycielami języka migowego; mgr Katarzyna Smoter, Uniwersytet Jagielloński – Portal społecznościowy Facebook jako „narzędzie” wykorzystywane do realizacji celów edukacji antydyskryminacyjnej. Opiekunami naukowymi młodych seminarzystów byli: prof. dr hab. I. Chrzanowska, prof. dr hab. Z. Gajdzica, dr hab. prof. UAM B. Jachimczak, prof. dr hab. A. Krause, dr hab. prof. APS G. Szumski.

16 kwietnia 2015 roku, drugiego dnia konferencji, odbywały się obrady w sekcjach. Sekcja I „Inny w percepcji społecznej” prowadzona była przez dra hab. prof. UŁ Piotra Łukowskiego, a referaty w niej zaprezentowali: dr Inga Mizdrak (UE, Kraków), Podobny w inności i inny w podobieństwie – rzecz o spotkaniu innego w ujęciu Józefa Tischnera; mgr Łukasz Koperski (UAM, Poznań), Niepełnosprawność intelektualna jako stygmat społeczny w ujęciu E. Goffmana. Rola otoczenia społecznego w kreowaniu wizerunku niepełnosprawnych intelektualnie; dr Przemysław Grzybowski (UKW, Bydgoszcz), „Beka z nienormalistów”, czyli satyryczny obraz niepełnosprawnych we współczesnej kulturze masowej; dr Danuta Apanel (AP, Słupsk), Rola czasopisma „Szkoła Specjalna” w kształtowaniu wizerunku społecznego dziecka z niepełnosprawnością w okresie międzywojennym (1924–1939); dr Joanna Belzyt (UG, Gdańsk), Kategoria ciała w sytuacji niepełnosprawności i spotkania z Innym; dr Kornelia Czerwińska (APS, Warszawa), Niewidomy jako Inny? – spostrzeganie osób niewidomych przez młodzież licealną; mgr Marta Jurczyk (UG, Gdańsk), Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną w dyskursie pedagogów specjalnych – pomiędzy autonomią a zależnością; dr Edyta Nieduziak (UWr, Wrocław), (Czy)twórcza obecność osób niepełnosprawnych w przestrzeni publicznej; mgr Agnieszka Sokołowska-Kasperik (DSW, Wrocław), Jakość życia osób z autyzmem i ich rodzin w społeczeństwie XXI wieku. Literackie ujęcie biograficzne; dr Łukasz Kwadrans (UŚ, Katowice), Wizerunek publiczny Innego. Przełamywanie stereotypów na temat Romów w kampaniach społecznych; mgr Sabina Pawlik (UŚ, Katowice), Sztuka jako droga włączania osób z niepełnosprawnością intelektualną do społeczeństwa.

Sekcja II „Inny jako dorosły” moderowana była przez dr hab. prof. APS Bernadete Szczupał, a swoje prace prezentowali podczas spotkania: dr Beata Tylewska-Nowak (UAM, Poznań), Dorosłość osób z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną w kontekście biograficznego aspektu tożsamości; dr Anna Gutowska (UŁ, Łódź), (Nie)pełnosprawna starość – przyczyny, uwarunkowania, wsparcie; dr Irena Ramik-Mażewska (US, Szczecin), Praca jako czynnik budujący tożsamość Innego (wobec drugiego niepełnosprawnego); mgr Kamila Skowrońska (MOW, Głębnice), Wizje dorosłości i starości młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną; dr Dorota Prysak (UŚ, Katowice), Zredukowana dorosłość osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w domu pomocy społecznej; dr Magdalena Bełza (UŚ, Cieszyn), Niepełnosprawność – przeszkoda w studiowaniu; mgr Julia Sienkiewicz-Wilowska (UAM, Poznań), Między średnią a późną dorosłością – prewencyjna funkcja zajęć dla „seniorów 50+”; mgr Karolina Kaliszewska (US, Szczecin), Przejawy psychopatyczności u młodych dorosłych; dr Maciej Jabłoński (WSG, Bydgoszcz), Miejsce Innego w ekonomii społecznej – na przykładzie Kujawsko-Pomorskiego Centrum Ekonomii Społecznej; mgr Wiesław Antosz (WTZ, Gorzów Wielkopolski), Relacje władzy-wiedzy w pracy z niepełnosprawnymi intelektualnie. Perspektywa myślenia Michela Foucaulta; mgr Lidia Szmania (UAM, Poznań), Relacje interpersonalne w życiu młodych dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – analiza jakościowa.

W trzeciej sekcji „Inny jako podmiot oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych” roli moderatora podjął się dr hab. Jarosław Bąbka, referaty natomiast przygotowali w ramach tej części obrad: dr Piotr Plichta (UWr, Wrocław), Rodzice wobec aktywności online swoich dzieci z niepełnosprawnością intelektualną; mgr Dominika Przybyszewska (UAM, Poznań), Rodzice uczniów kształcących się w klasach integracyjnych – ich motywy, oczekiwania i ocena pracy nauczyciela; dr Jolanta Lipińska-Lokś (UZ, Zielona Góra), Zachowania ryzykowne młodzieży z niepełnosprawnością; mgr Matylda Pachowicz (UAM, Poznań), Właściwości nauczycieli klas integracyjnych a relacje rówieśnicze w klasie; dr Teresa Serafin (SAN, Łódź), Funkcjonowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w różnym wieku – projekt międzyresortowego modelu przygotowania do pełnienia różnych ról społecznych; dr Marzena Buchnat, dr hab. prof. UAM Aleksandra Jasielska (UAM, Poznań), Inne emocje – poznawcza reprezentacja emocji dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną; dr Barbara Trochimiak (APS, Warszawa), Terapia Dydaktyczna a rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych i wychowawczych ucznia; dr Iwona Konieczna (APS, Warszawa), Możliwości komunikacyjne dziecka z zespołem Aspergera; dr Aneta Wojciechowska (UAM, Poznań), Problemy diagnozy małego dziecka pod kątem zaburzeń ze spektrum autyzmu; dr Teresa Wejner-Jaworska (WSEZiNS, Łódź), Inny bo uzdolniony czy opóźniony?; mgr Joanna Buława-Halasz (US, Szczecin), Władza symboliczna terapeutów osób autystycznych; mgr Malwina Zawieja (Prywatny Gabinet Integracji Sensorycznej „Sensorek”, Łódź) Efektywność terapii dziecka z autyzmem, od terapii behawioralnej do interdyscyplinarnej terapii humanistycznej – dylematy wyboru; mgr Sara Knapik-Szweda (UŚ, Katowice) Muzykoterapia i jej właściwości w usprawnianiu dziecka autystycznego. Projekt badania własnego; dr Małgorzata Oleniacz (DSW, Wrocław), Pisanie wierszy jako sposób radzenia sobie z moratorium psychospołecznym przez osobę z uszkodzonym wzrokiem. (Krytyczna)analiza dyskursu; mgr Aleksandra Antonik (UAM, Poznań), Rola i miejsce „terapeuty-cienia” w procesie terapii oraz wspomagania edukacji dziecka z autyzmem w przedszkolu ogólnodostępnym



Po przerwie, niemal na zakończenie konferencji organizatorzy zaplanowali drugą sesję plenarną z wystąpieniami samodzielnych pracowników naukowych. Tę część obrad prowadzili dr hab. prof. UAM Ewa Muszyńska, dr hab. prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, a wykłady w niej zaprezentowali: doc. PhDr. Jaroslav Balvin, PhD, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi – Pedagog, andragog a Inny; dr hab. Marcin Wlazło, Uniwersytet Szczeciński – Prekariat i niepełnosprawność – o tymczasowości i niepewności edukacji, rehabilitacji, pracy i życia; dr hab. Jarosław Bąbka, Uniwersytet Zielonogórski – Kształtowanie się tożsamości osób z niepełnosprawnością jako zadanie rozwojowe; dr hab. prof. APS Bernarda Szczupał, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa – Godność osoby starszej i ageizm w świetle koncepcji praw człowieka.

Nie do przecenienia jest rzetelność przygotowanych przez prowadzących sekcje moderatorów (opiekunów) sprawozdań z obrad, które zostały przedstawione w tej części, aby stać się przyczynkiem do podsumowania i zakończenia konferencji.

\* \* \*

Na początku tego sprawozdania próbowano uzasadnić, dlaczego dotyczy ono dwóch konferencji naukowych. Otóż zabieg ten został celowo zastosowany, aby wskazać na wagę pojęcia Innego we współczesnych naukach o wychowaniu, a także innych społecznych i humanistycznych. O zainteresowaniu Innością niech świadczy liczba uczestników obu konferencji, jakość i różnorodność podejmowanych zagadnień. Konferencja cieszyńska miała zapewne bardziej interdyscyplinarny charakter, a znaczna część jej uczestników nie była pedagogami i w innym kontekście interesowała ich owa Inność. Spotkanie naukowe w Obrzycku ewoluuje z konferencji pedagogów specjalnych do spotkań interdyscyplinarnych, co również można dostrzec, zwracając uwagę na podejmowaną przez uczestników problematykę. Organizatorzy poszukują nowej formuły, nie zatrzymują się przy utartych schematach, proponują seminaria dla młodych naukowców, zapraszają przedstawicieli innych dyscyplin niż pedagogika. Obie konferencje różniły się nieco organizacyjnie, gdyż pierwsza, to inicjatywa studentów, aktywnych uczestników Koła Naukowego, a druga to siódme spotkanie doświadczonych pedagogów specjalnych, jak podkreślano, w nieco nowej formule. Natomiast wiele było cech wspólnych obu konferencji: problematyka, ukie-runkowanie na interdyscyplinarność, a także dobre przygotowanie pod względem merytorycznych, jak i organizacyjnym.



Natalia Bednarska  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## **„INNOWACJE PEDAGOGICZNE” I STUDENCKA KONFERENCJA NAUKOWA Warszawa, 25 kwietnia 2015 roku**

W Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP pod hasłem „Innowacje Pedagogiczne” odbyła się I Studencka Konferencja Naukowa. Była to wyjątkowa konferencja w uczelni, albowiem w całości zorganizowali ją studenci, a pracownicy i wykładowcy WSP ZNP jedynie ich wspierali.

Słowo „innowacja” pojawia się w codziennym słowniku w wielu kontekstach. Do innowacyjnych rozwiązań mamy zazwyczaj ambiwalentny stosunek: z jednej strony pożądamy ich i wiążemy z nimi ogromne nadzieje, z drugiej boimy się ich. Innowacja – jako proces planowania, tworzenia i pionierskiego przyswajania nowych rozwiązań – była tematem przewodnim składającej się z dwóch części (referatowej i warsztatowej) konferencji. W pierwszej z nich studenci i absolwenci Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP prezentowali autorskie teksty wystąpień. W drugiej części problematyka innowacji była kontynuowana w trakcie spotkań dyskusyjnych oraz warsztatów dla studentów oraz wykładowców. Autorami oraz prowadzącymi spotkania także byli studenci.

Konferencję otworzył rektor WSP ZNP prof. dr hab. Stefan Mieszalski, dziękując Komitetowi Organizacyjnemu za przygotowanie przedsięwzięcia oraz uczestnikom za przybycie, oddał głos studentom. Przewodnicząca Samorządu Studenckiego Anna Bodych, studentka II roku studiów magisterskich, specjalność pedagogika kulturoznawcza – menadżer i animator kultury, inaugurując spotkanie naukowe, stwierdziła, że I Studencka Konferencja Naukowa to swoiste święto całej wspólnoty studenckiej WSP ZNP.

W pierwszym referacie Renata Jaworek – studentka magisterskich studiów na specjalności pedagogika kulturoznawcza – menadżer i animator kultury – przedstawiła działalność Klubu Czytelniczego „Godzinka w dobrym towarzystwie” – stworzonego w Wypożyczalni dla Dorosłych i Młodzieży nr 14. Inicjatywa ta z powodzeniem realizuje ideę aktywizacji i integracji lokalnego środowiska w dzielnicy Wola oraz urzeczywistnia cele edukacji kulturalnej. Zebrania klubu odbywają się w dwóch formułach. Pierwsza to autorskie spotkania, których moderatorami są stali członkowie, druga to spotkania z osobami znaczącymi ze świata kultury. Przygotowywanie spotkań motywuje do poszerzania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności (także z zakresu posługiwania się nowymi mediami) zarówno uczestników koła, jak i bibliotekarzy. Studentka przedstawiła przykłady inspirujących spotkań, które odbyły się w przestrzeni biblioteki.

Prezentowany przez Renatę Jaworek projekt był adresowany do seniorów, natomiast druga prelegentka Agnieszka Proszowska – absolwentka WSP ZNP – przedstawiła projekt, także realizowany w bibliotece, którego odbiorcami jest młodzież. W ramach tego przedsięwzięcia – nazwanego przez jego uczestników: „Poczytasz mordo?” – młodzi ludzie wzięli udział w warsztatach pisarskich, poznali zasady konstruowania tekstów i ćwiczyli umiejętności pisania. W rezultacie powstał zbiór twórczości uczestników warsztatów, składający się z autorskich opowiadań, wierszy oraz tekstów piosenki. Kolejnym osiągnięciem projektu było powołanie do życia klubów młodzieżowych: „(NIE) Boska Czytelnia” oraz „Wytwórnia Akapitów”. Agnieszka Proszowska wymieniła dwa warunki sukcesu realizowanego projektu. Pierwszy to posługiwanie się językiem cyfrowych tubylców, czyli wykorzystywanie nowoczesnych technologii, telefonów komórkowych i internetu. Drugi to uważne słuchanie młodzieży i umożliwienie im decydowania o kształcie i przebiegu projektu, w którym uczestniczą. Jeśli biblioteka ma być przestrzenią działań innowacyjnych, skupiać wokół siebie osoby w różnym wieku, inspirować je do czytania książek i innych działań kulturalno-społecznych, należy obalić stereotyp biblioteki jako nudnego, szarego i zakurzonego miejsca. Omawiane w dwóch pierwszych wystąpieniach projekty bez wątplenia przyczyniły się do zmiany wizerunku biblioteki.

W kolejnym wystąpieniu pt. *Muzyczno-poetyckie festiwale studenckie jako forma przygotowania animatorów kultury do działalności w środowisku lokalnym* autorstwa Katarzyny Szynal, studentki studiów magisterskich, specjalność pedagogika kulturoznawcza – menadżer i animator kultury – obszarem działań innowacyjnych jest macierzysta uczelnia, czyli WSP ZNP. To w niej 14 lat temu zrodziła się idea powołania zespołu muzycznego i recytatorskiego „Tymczasem”. Inicjatorem stworzenia grupy, a także jej opiekunem i mentorem jest dr Mariusz Samoraj. Celem działalności zespołu jest animacja życia kulturalnego i artystycznego studentów WSP ZNP, a także tworzenie środowiska animatorów, którzy będą stanowić dla siebie cenny kapitał społeczny już po ukończeniu studiów. Założenia zespołu realizowane są poprzez organizowanie festiwali poezji śpiewanej i recytacji poetyckiej, wystaw prac malarskich studentów, przeglądów kolęd i pastorałek oraz kabaretu studenckiego. Z zespołem „na tymczasem” i na stałe związanych jest i było wiele wybitnych jednostek, których sylwetki przybliżyła w czasie wystąpienia prelegentka.

Jolanta Marchwacka, studentka II roku na specjalności: wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna z terapią – rozpoczęła swoje wystąpienie od stwierdzenia, że w świecie bylejakości i minimalizmu bardzo potrzebny jest zaangażowany w proces nauczania i wychowania nauczyciel. Pracę oddanych nauczycieli studentka obserwowała w szkole podstawowej, w której realizowany był nowatorski projekt klas sportowych o profilu zapaśniczym. Wspomniane zespoły klasowe były tworzone na poziomie czwartej klasy szkoły podstawowej, ale w zajęciach minizapasów brały udział już dzieci sześciolatnie. Nauczyciel zaangażowany – według autorki – nie musi narzucać swojej woli, swojego zdania, on swoimi działaniami i odpowiednią postawą modeluje zachowania uczniów, motywuje ich do pracy nad własnym rozwojem: intelektualnym i fizycznym.

„Równość płci od przedszkola” to temat prezentacji, z którą wystąpiła Joanna Piotrowska, studentka II roku studiów licencjackich pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej z ustawodawstwem rodzinnym. Prelegentka wprowadziła zgromadzonych w zagadnienia pedagogiki płci (zwanej także pedagogiką wrażliwą na płęć czy peda-

gogiką genderową). Jej celem jest wychowanie dzieci w przekonaniu, że niezależnie od płci mają one takie same możliwości i szanse. Aby urzeczywistnić ten ideał, należy uwolnić dzieci od stereotypowych ról i wynikających z nich oczekiwań, jakie nakłada na dziewczynkę (kobietę) i chłopca (mężczyznę) społeczeństwo. Walkę z ograniczeniami, jakie nakłada na dziewczęta i chłopców kultura, należy podjąć już na etapie edukacji przedszkolnej. W czasie wystąpienia Joanna Piotrowska przedstawiła również swoje doświadczenia z prowadzenia zajęć równościowych w przedszkolach na Dolnym Śląsku.

Studentki I roku studiów magisterskich wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej: Urszula Budek i Joanna Niemierka wystąpiły z tematem *Wielokulturowość i jej problemy w szkole i przedszkolu*. Ruchy migracyjne sprawiają, że do polskich placówek trafia coraz więcej cudzoziemców (są to przeważnie Wietnamczycy, Rosjanie, Rumunii, Ukraińcy, Rosjanie, Francuzi czy Niemcy). Sytuacja ta rodzi wiele sytuacji problemowych, z którymi polska oświata nie radzi sobie. Prelegentki zwróciły uwagę na niektóre z nich: trudności językowe uczniów i nauczycieli, problemy współpracy z rodzicami, odmienność zachowań uczniów, nieprzygotowanie uczniów-obcokrajowców do zajęć, ich zła frekwencja, problemy związane z różnicami kulturowymi i religijnymi, problemy wynikające z różnic programowych w kraju, z którego pochodzi uczeń, problemy z kierowaniem klasą wielokulturową i wiele innych. Wszystkie one wymagają od nauczycieli oraz władz oświatowych innowacyjnych rozwiązań.

*Edukacja domowa jako alternatywa dla edukacji szkolnej* Małgorzaty Winter, studentki II roku studiów licencjackich pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej z terapią to ostatnie w tej części konferencji wystąpienie. Poświęcone ono było innowacji, której realizacja stała się możliwa dzięki zmianom w zapisach prawa wprowadzonych w ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku. Decyzja o wypełnianiu obowiązku szkolnego w domu, poza szkołą jest podyktowana różnymi względami, takimi jak: specjalne potrzeby edukacyjne dziecka (w tym dziecka bardzo zdolnego), czy dostrzeżenie w edukacji domowej szansy na pielęgnowanie życia rodzinnego. Samodzielne nauczanie dzieci wiąże się z konsekwencjami pozytywnymi (indywidualne podejście do ucznia, nauka odbywa się w warunkach przyjaznych uczniowi, maksymalne wykorzystanie czasu) i negatywnymi (przeorganizowanie życia rodzinnego do potrzeb nauczania w domu czy stres związany z obowiązkowym zaliczaniem kilku lub kilkunastu egzaminów). Na tym etapie trudno przewidzieć, jaka będzie przyszłość edukacji domowej.

W części referatowej uczestnicy mieli okazję wysłuchać wystąpień przygotowanych przez studentów i absolwentów. Prelegenci zwracali uwagę na obszary, które innowacji się wręcz domagają, jak również prezentowali nam rozwiązania innowacyjne, których są zwolennikami, obserwatorami, lecz także i współtwórcami. Studentki: Renata Jaworek, Jolanta Marchwacka, Urszula Budek, Justyna Niemierka i Marija Konarzewska (studentka II roku na kierunku edukacja wczesnoszkolna z terapią) oraz Małgorzata Winter w dalszej części konferencji prowadziły dyskusje wokół prezentowanych przez siebie w części referatowej tematów. Równolegle do spotkań dyskusyjnych odbywały się warsztaty. Liliana Otręba, absolwentka WSP ZNP, zaproponowała studentom warsztat: *Elementy Teatru Forum w obszarze działań edukacyjnych i społecznych*. Podczas zajęć studenci mogli uczestniczyć w ćwiczeniach z Teatru Forum opracowanych przez Augusto Boala, zapoznali się z rolą osoby prowadzącej

warsztaty z wykorzystaniem technik Boala i dyskutowali o możliwości stosowania poznanych narzędzi we własnej pracy. Joanna Piotrowska poprowadziła warsztat zatytułowany: *Bawię się z kim chcę, robię to, co chcę, pleć nie ogranicza mnie. Równość płci od przedszkola w praktyce*. W jego trakcie zostały przedstawione praktyczne kwestie dotyczące prowadzenia równościowych zajęć w przedszkolu. Jeden ze scenariuszy zajęć równościowych dla przedszkolaków był kanwą ćwiczenia dla studentów. Studenci mieli okazję uczestniczyć także w prowadzonym przez Agnieszkę Proszowską warsztacie z pisania projektów dla młodzieży – od pomysłu do realizacji na przykładzie projektu „Poczytasz Mordo?”. Maciej Sulikowski (student II roku studiów licencjackich, specjalność pedagogika kulturoznawcza – menadżer i animator kultury) zaprosił na panel dyskusyjny: *Wolontariat: moda, empatia czy samorealizacja?* Uczestnicy panelu, także czynni wolontariusze rozmawiali m.in. o tym, co motywuje do pomagania innym, czy wolontariat jest czasem bezcennym czy czasem straconym? Konferencję zakończyły warsztaty taneczne, które odbyły się w holu uczelni, co umożliwiło bierne i czynne uczestniczenie w nich wszystkim zgromadzonym studentom i wykładowcom. Warsztaty były przygotowane i przeprowadzone przez Studenckie Koło Artystyczno-Naukowe SKAN. Ich celem było pokazanie, że wykorzystując metodę performance można pokazać różne elementy kultury, poszerzyć wiedzę odbiorców oraz pobudzić ich do krytycznego i aktywnego myślenia.

Słowa uznania należą się studentom organizującym konferencję. Ich zaangażowanie i pasja złożyły się na sukces tego wydarzenia. Z niecierpliwością czekamy na II Studencką Konferencję Naukową.

Natalia Bednarska

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

## **MIĘDZYNARODOWA NAUKOWO-PRAKTYCZNA KONFERENCJA NT. „OŚWIATA ZORIENTOWANA NA KOMPETENCJE – WYMIARY JAKOŚCIOWE”**

**Kijów, 14 maja 2015 roku**

Na Kijowskim Uniwersytecie im. Borisa Grinczenki odbyła się Międzynarodowa Naukowo-Praktyczna Konferencja: *Oświata zorientowana na kompetencje – wymiary jakościowe*. Jej współorganizatorami obok Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki były Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie oraz Dobroczyanny Fundusz Sprzyjania Rozwoju Oświaty im. Borisa Grinczenki.

Warto wspomnieć, że opisywane wydarzenie to już ósma z cyklu konferencji ukraińsko-polskich, z których pierwsza odbyła się w 2009 roku na Kijowskim Uniwersytecie im. Borisa Grinczenki i Żytomierskim Uniwersytecie Państwowym im. Iwana Franki, a siódma w 2014 roku w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie oraz na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Spotkania te, których inicjatorem był prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, ówczesny rektor WSP ZNP i Przewodniczy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, mają na celu zintegrowanie środowisk naukowych Polski i Ukrainy wokół wspólnych celów naukowych. Raz w roku przedstawiciele ukraińskich i polskich uczelni spotykają się, aby podsumować rezultaty swojej współpracy oraz nakreślić zadania na następny rok.

Inauguracyjne wystąpienie wygłosił rektor Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki prof. dr hab. Wiktor Ogniewiuk. Rozpoczynając dyskusję na temat oświaty zorientowanej na kompetencję, rektor odniósł się do pojęcia kompetencji. W ukraińskiej literaturze przedmiotu funkcjonują obok siebie dwa pojęcia: kompetencja i kompetencyjność. W tradycyjnym rozumieniu kompetencja jest kategorią obiektywną, w odróżnieniu od kompetencyjności, która jest kategorią subiektywną. W definicji kompetencji nacisk jest położony na cele społeczeństwa, a nie pojedynczego człowieka i jego osobowość. Takie podejście, redukujące wartość człowieka, to spuścizna po ideologii sowieckiej, w której rozwój społeczeństwa był ważniejszy niż rozwój osobisty jednostki.

Profesor Tadeusz Lewowicki, rektor-senior WSP ZNP, w przedstawionym referacie – *Kompetencje nauczycieli – tradycja, ujęcia pedeutologiczne, zalecenia Unii Europejskiej, zaniechane problemy* – przedstawił różne ujęcia pojęć kompetencji i kwalifikacji, które można odnaleźć w tradycji myśli oświatowej i współczesnej pedagogice. Na tym tle zostały przedstawione zalecenia Unii Europejskiej zmierzające do ujednoczenia rozumienia idei kompetencji we wszystkich krajach członkowskich. Zaobserwować można różne przejawy wdrażania dokumentów europejskich do systemów

oświatowych państw europejskich, łącznie z próbami jedynie formalnego spełniania wymagań unijnych.

*Zorientowana na kompetencje wyższa edukacja – formowanie naukowego teaurusu* – tak zatytułowana była prezentacja prof. dr hab. Swietłany Sysojewej. W swoim wystąpieniu Kierownik Laboratorium Naukowo-Badawczego Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki analizuje podstawowe koncepcje zawarte w nowej (2014) ustawie o szkolnictwie wyższym Ukrainy. W trakcie wdrażania założeń Procesu Bolońskiego na Ukrainie dzięki staraniom naukowców i dydaktyków wypracowano podstawy podejścia opartego na kompetencjach, jak również zostały utworzone programy nauczania oparte na kompetencjach. Proces dostosowania modeli kształcenia na poziomie licencjata i magistra do wymogów europejskiego szkolnictwa wyższego był monitorowany i aktualizowany dzięki badaniom ukraińskich uczonych, których celem było opracowanie różnych modeli kompetencji. Profesor podkreśliła wagę tych studiów i dokumentów, w których pojęcie kompetencji odnosiło się do kontekstu krajowej pedagogiki.

Prof. dr hab. Stefan Mieszalski, rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, mówił o związkach między interakcyjnością kształcenia a społecznymi kompetencjami nauczyciela (*Interakcyjność kształcenia a społeczne kompetencje nauczyciela*). Punktem wyjścia wystąpienia było wyjaśnienie koncepcji interakcyjności, która oznacza interakcje pomiędzy nauczycielem i uczniem, uwzględniające zasoby czyjejś wiedzy, przekonań i emocji. U jej podłoża leży postawa otwartości na perspektywę widzenia świata drugiej osoby. Aby wykazać, że różne odmiany interakcyjności wymagają różnych społecznych kompetencji nauczyciela, profesor odniósł się do stanowisk L. S. Wygotskiego, M. Mead i J. S. Brunera.

Prorektor ds. nauki Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki, prof. dr hab. Ludmyła Choruża, wystąpiła z tematem *Strategia i taktyka implementacji oparte na kompetencjach – w profesjonalnym przygotowaniu nauczycieli*. Wdrożenie opartego na kompetencjach podejścia jest jedną ze strategii rozwoju oświaty w Europie i na Ukrainie. Autorka, odnosząc się do podłoża naukowo-teoretycznego, edukacyjnego, metodologicznego i innych, analizowała problemy, jakie wiążą się z wprowadzeniem takiego podejścia w szkolnictwie wyższym. Bez ich rozwiązania nie można mówić o skuteczności edukacji zorientowanej na kompetencje, dlatego prelegentka opisała, jakie taktyczne kroki powinny wykonać uczelnie, aby wyeliminować wymienione trudności.

Dr Natalia Bednarska, adiunkt w WSP ZNP, omówiła *Zagadnienie uczenia się z wykorzystaniem nowych mediów jako inspiracja do dyskusji na temat kompetencji współczesnego nauczyciela*. Prelegentka rozpoczęła od – wciąż jeszcze trudnego do zaakceptowania – stwierdzenia, że uczniowie, a także ich nauczyciele w coraz większym stopniu są zależni od mediów elektronicznych. Nowoczesne technologie przestają być tylko dodatkiem do umysłowej aktywności człowieka, lecz stają się jej częścią. W tej sytuacji odpowiedź na pytanie, jakie powinny być kompetencje nauczyciela w świecie cyfrowych technologii, staje się niezwykle istotne. W myśl zasady, że każda teoria nauczania musi bazować na procesie uczenia się człowieka, autorka stwierdziła, że kluczem do ustalenia kompetencji nauczyciela przyszłości jest poznanie sposobów uczenia się z wykorzystaniem cyfrowych technologii.

Prof. dr hab. Olga Łozowa, kierownik Katedry Psychologii Praktycznej Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki, zaprezentowała *Kompetencyjne podejście w przygotowaniu zawodowym przyszłych psychologów*. Dokonała przeglądu dokumentów



europjskich oraz ukraińskich zapisów regulujących funkcje, jakie spełniać powinien psycholog. Szczególną uwagę zwróciła na kompetencje psychologów niezbędne do pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami.

Prof. dr hab. Henryk Bednarczyk, kierownik Katedry Pedagogiki Pracy w WSP ZNP, przekazał referat *Zmiany kompetencji nauczycieli ustawicznej edukacji zawodowej*, który został odczytany w trakcie obrad. Podstawą opisu przekształceń były wybrane wyniki badań na reprezentatywnych stanowiskach pracy w 300 zawodach, jak również ogólne tendencje rozwoju technologii przyszłości i przemiany systemu ustawicznej edukacji zawodowej. Obecnie kompetencje i kwalifikacje zawodowe opisywane są jako kategorie efektów uczenia się: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne. Profesor w tekście odniósł się także do kompetencji nauczycieli, zestawiając je z oczekiwanymi rezultatami nauczania opisanymi w standardach kompetencji zawodowych i usytuowanych w europejskim i krajowym systemie kwalifikacji.

W dalszej części konferencji odbył się panel dyskusyjny: *Rozwój szkolnictwa wyższego w Ukrainie i w Polsce: od tradycji krajowych do standardów europejskich*, którego moderatorem była prof. dr hab. Swietłana Sysojewa. Panel był okazją do wymiany doświadczeń związanych z wprowadzaniem paktu bolońskiego w Polsce i Ukrainie.

Po zakończeniu konferencji delegacja polska udała się na Majdan Niepodległości w centrum Kijowa, by złożyć kwiaty i tym samym oddać hołd Bohaterom Niebiańskiej Sotni, ponad stu ofiarom śmiertelnym protestów proeuropejskich zimy przełomu 2013 i 2014 roku.

## **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](http://www.ruch.pol.pl), e-mail: [prenumerata@okdp.ruch.com.pl](mailto: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.