

RUCH

PEDAGOGICZNY

4



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXVI Warszawa 2015

Skład redakcji:

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

Redaktor statystyczny:

Bolesław Niemierko

Rada naukowa:

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

Recenzenci:

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

Redaktor naukowy:

Stefan M. Kwiatkowski

Adres redakcji:

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

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

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

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Stefan Mieszalski – O zawodowej wiedzy nauczyciela	5
Natalia Bednarska – Praca domowa uczniów – przegląd badań	15
Michał Kwiatkowski – Aspiracje edukacyjne gimnazjalistów a współczesny rynek pracy . . .	33

RELACJE Z BADAŃ

Elżbieta Strutyńska, Izabela Lebuda, Jacek Gralewski – Ewaluacja ewaluującego: <i>Inwentarz Nadzoru Pedagogicznego</i> – sprawowanego przez dyrektora szkoły. Założenia teoretyczne i własności psychometryczne narzędzia	43
Joanna Łukasiewicz-Wieleba – Zainteresowania techniczne i informatyczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym	61
Katarzyna Pardej – Niepowodzenia edukacyjne uczniów szkół zawodowych – model badań	77

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE I ZAWODOWE

Franciszek Szlosek – Pedagogowie pracy o roli i miejscu umiejętności w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych	89
---	----

STUDIA I OPINIE

Aneta Gop – Edukacja XXI wieku. Integralne nauczanie	95
---	----

RECENZJE

Stefan M. Kwiatkowski – Mirosław J. Szymański: <i>Studia i szkice z socjologii edukacji</i>	105
Zbigniew Marek – Arkadiusz Żukiewicz: <i>Wprowadzenie do epistemologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej perspektywy poznania pracy społecznej</i>	106
Błażej Przybylski – Anna Odrowąż-Coates: <i>Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji</i>	108

KRONIKA

Dorota Jankowska – <i>Edukacja dla współczesności: VI Naukowe Forum Ukraina – Polska</i>	113
Monika Zińczuk, Alina Szwarc – Augustowskie Spotkania Naukowe. Edukacja w dialogu i perspektywie	119

CONTENTS

ARTICLES

Stefan Mieszalski – On Teacher’s Professional Knowledge	5
Natalia Bednarska – A review of homework researches	15
Michał Kwiatkowski – Educational aspirations of middle school students in the context of the contemporary labor market	33

RESEARCH REPORTS

Elżbieta Strutyńska, Izabela Lebuda, Jacek Gralewski – Evaluation of the evaluating: Inventory of Pedagogical Supervision – exercised by the school headmaster. Theoretical assumptions and psychometric properties of the tool	43
Joanna Łukasiewicz-Wieleba – Early School-Age Children’s Interests in Technological and Information Computer Technology	61
Katarzyna Pardej – Educational failures of vocational school students – the study model	77

CONTINUAL AND PROFESSIONAL EDUCATION

Franciszek Szlosek – Labor educators about the role and place of professional qualifications shaping skills	89
--	----

STUDY AND OPINIONS

Aneta Gop – Education for the XXI century. Integral teaching	95
---	----

REVIEWS

Stefan M. Kwiatkowski – Mirosław J. Szymański: Studies and sketches of the sociology of education	105
Zbigniew Marek – Arkadiusz Żukiewicz: Introduction to the epistemology of social work. References to the socio-pedagogical perspective of social work knowledge	106
Błażej Przybylski – Anna Odrowąż-Coates: Mirage of Saudi socio-cultural space for women. Liquid horizons of socialization, education and emancipation	108

CRONICLE

Dorota Jankowska – <i>Education for contemporary life</i> . VI Scientific Forum Ukraine – Poland ...	113
Monika Zińczuk, Alina Szwarc – Augustow Scientific Meetings. Education in dialogue and perspective	119

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2015

Stefan Mieszalski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

O ZAWODOWEJ WIEDZY NAUCZYCIELA Dylematy historycznie ugruntowane i ich konsekwencje

W literaturze pedeutologicznej można doszukać się opisów tradycyjnie ugruntowanych doktryn w zakresie zawodowego przygotowania nauczycieli. Tadeusz Lewowicki (2007) wymienia na przykład wywodzącą się z tradycji oświeceniowej doktrynę ogólnokształcącą, promującą znaczenie szerokiej wiedzy ogólnej, którą nauczyciel ma przekazać uczniom, i obok niej doktrynę kształcenia specjalistycznego, wskazującą na potrzebę pogłębionej znajomości określonych dziedzin, kojarzonych z poszczególnymi przedmiotami nauczania. U podłoża obydwu doktryn leży przekonanie, że podstawowym zadaniem szkoły jest wyposażenie uczniów w szeroki zakres wiedzy. Tenże autor wymienia również doktrynę eksponującą znaczenie odpowiednich dyspozycji osobowościowych nauczyciela, które w prezentowanym ujęciu mają rozstrzygać o jakości jego pracy. Doktryna ta opiera się na przekonaniu, że czynniki motywacyjne, szczególnie ważne w tym zawodzie postawy, otwartość poznawcza, czy zainteresowania odgrywają w pracy nauczyciela istotną rolę. Obok tej doktryny wymienia się doktrynę sprawnościową, wskazującą na rozstrzygające znaczenie nauczycielskich sprawności metodycznych. Ponieważ oświatowa i wychowawcza rzeczywistość jest nader złożona i – co więcej – zmienna oraz nasycona nieprzewidywalnymi sytuacjami, mówi się o kolejnej doktrynie. Orientuje się ona na uniwersalne dyspozycje nauczyciela do dostrzegania i rozwiązywania problemów społecznych kulturowych oraz związanych z nimi problemów pedagogicznych, a także do pokonywania pojawiających się w codziennej praktyce trudności. T. Lewowicki kojarzy taką nauczycielską edukację ze znanym w pedagogice nurtem edukacji progresywnej. Ostatnią doktryną jest dość enigmatycznie opisana w literaturze pedeutologicznej doktryna wielostronnej edukacji nauczycielskiej.

Spojrzenie na dokonane przez T. Lewowickiego uporządkowanie pozwala zauważyć obecne od dawna w myśleniu o zawodzie nauczyciela napięcie pomiędzy stroną – nazwijmy ją – rzeczową a stroną – nazwijmy ją – pedagogiczno-psychologiczną kształcenia nauczycieli obejmującą również elementy wiedzy socjologicznej. Orientację na stronę rzeczową wyzwała przekonanie, że podstawą rzetelnego nauczania jest szeroka i rzetelna wiedza ogólna nauczyciela, z uwzględnieniem jego pogłębionej wiedzy przedmiotowej, na przykład polonistycznej, fizycznej, historycznej itd.

Twierdzi się w konsekwencji, że przyszli nauczyciele poszczególnych przedmiotów powinni uzyskać w ich zakresach wiedzę, jaką przewidują standardy kształcenia akademickiego na określonych kierunkach studiów i ona w zasadniczej mierze rozstrzyga o ich przyszłych osiągnięciach dydaktycznych.

Z kolei orientacja na stronę pedagogiczno-psychologiczną oznacza przyjęcie poglądu, iż nauczanie i wychowanie jest działalnością na tyle specyficzną, że wymaga przede wszystkim szerokiej, a zarazem pogłębionej wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii oraz określonych obszarów socjologii wraz z wywodzącymi się z tej wiedzy dyspozycjami i sprawnościami. Nie kwestionując znaczenia wiedzy przedmiotowej zwolennicy tej orientacji doszukują się w szeroko pojmowanej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz socjologicznej zasadniczych uwarunkowań zawodowego sukcesu nauczyciela. Nieco na uboczu zarysowanego dylematu pozostaje orientacja na nauczycielskie sprawności metodyczne, którą wyznacza dążenie do redukcji strony pedagogiczno-psychologicznej oraz strony rzeczowej do poziomu, który umożliwi bardzo ścisłą ich integrację, co owocuje wąskimi, specyficznymi sprawnościami oraz gotowymi, powtarzalnymi schematami postępowania dydaktycznego w dość krótkich horyzontach czasowych odnoszących się najczęściej do pojedynczych lekcji lub ich cykli. Niewątpliwie potrzebna, omówiona w tekście orientacja metodyczna kieruje naszą uwagę na powtarzalność i elementy rutyny w pracy nauczyciela, wraz z jej zaletami i wadami.

Poza ramami nakreślonych orientacji można doszukać się w literaturze pedeutologicznej akcentów na specyficzne dla zawodu nauczycielskiego, pożądane cechy osobowościowe, postawy, na predyspozycje natury emocjonalnej, czy predyspozycje do różnych rodzajów aktywności, np. do działalności o charakterze społecznym, a także zaangażowanie w korzystne zmiany edukacyjne. Znaczna część tych cech możliwa jest do wykształcenia w dłuższym okresie, wykraczającym poza cykl przygotowania zawodowego w szkole wyższej.

Nietrudno zauważyć, że rozpatrywanie opisanych orientacji jako stanowisk opozycyjnych, wzajemnie wykluczających się nie ma większego sensu. Nikt zresztą tak tej kwestii nie rozwiązuje, choć zdarzają się opinie skrajne, dowodzące potrzeby zdecydowanej dominacji jednej ze stron. Pozostaje wszakże dyskusyjna i na dobrą sprawę jednoznacznie nierozwiązywalna kwestia proporcji – zwłaszcza wobec braku jakichkolwiek podstaw do określenia obowiązujących powszechnie kryteriów ilościowych, odnoszących się przede wszystkim do liczby godzin. Jeśli dla klarowności analiz wyłączyć z nich obecne w pedeutologii akcenty dotyczące cech osobowościowych (co wcale nie oznaczałoby ich lekceważenia), to na placu boju pozostają trzy orientacje: rzeczowa, pedagogiczno-psychologiczna oraz metodyczna.

Trzeba postawić pytanie o racjonalność myślenia o tych trzech orientacjach w kategoriach przysłowiowego „placu boju”, zwłaszcza jeżeli debatę nad proporcjami liczby godzin zdominują – co całkiem prawdopodobne – interesy różnych grup. Reprezentanci trzech orientacji starają się wywalczyć dla swoich obszarów jak największe połacie czasu przeznaczanego na kształcenie nauczycieli. Można sądzić, że siłą rzeczy najważniejszą sprawą staje się czas wyrażony liczbą godzin, a jeśli już mówi się o treściach kształcenia, to głównie jako argumentach na rzecz owego czasu. Chociaż możliwe jest oczywiście osiągnięcie jakiegoś kompromisu, to zawsze jednak będzie to ugoda dotycząca liczb godzin kształcenia przeznaczanego na trzy obszary: rzeczowo-przedmiotowy, pedagogiczno-psychologiczny oraz metodyczny. Ilość czasu staje

się główną osią debaty przy marginalizacji kwestii treści programowych wraz z ich formami i – co bardzo ważne – wzajemnymi związkami.

Rozwiązanie to ma dwie istotne wady. Po pierwsze, żadna z orientacji nie jest w pełni usatysfakcjonowana, co z punktu widzenia oceny zawartości i wartości programu kształcenia nauczycieli można nawet uznać za zaletę. Druga wada ma istotnie większy ciężar gatunkowy. Jest nią słaba współpraca pomiędzy ekspertami opracowującymi treści kształcenia w każdym z trzech obszarów, albo nawet jej brak. Tak więc obszary te stają się względem siebie autonomiczne. Można także sądzić, że taki stan rzeczy prowadzi do tego, że kształceni nauczyciele traktują wiedzę i umiejętności przypisane trzem obszarom jako odrębne i względem siebie niezależne zespoły kwalifikacji.

Potwierdzenia tej tezy można doszukać się w opartej na codziennych doświadczeniach, powszechnie panującej w naszym kraju opinii, że szkoła skoncentrowana jest na przekazywaniu informacji, na kształceniu w duchu encyklopedyzmu, zaniedbuje natomiast zadanie rozwijania potencjału intelektualnego uczniów, ich kreatywności, a także zadanie kształtowania pobudzanej ciekawością wobec świata autentycznej motywacji do uczenia się. Oznaczałoby to, że obszar przedmiotowo-rzeczowy przygotowania nauczycieli funkcjonuje w ich działaniach niezależnie od obszaru pedagogiczno-psychologicznego. Równocześnie obszar metodyczny poprzez koncentrację na szczegółowych, powtarzalnych rozwiązaniach nie jest w stanie otworzyć im perspektywy długoplanowego myślenia strategicznego, angażującego generalne idee dydaktyczno-wychowawcze, dość często ugruntowane w teoriach pedagogicznych i psychologicznych.

Opinię tę potwierdzają w jakimś stopniu wyniki przeprowadzonych w 2013 roku badań TALIS (*Teaching and Learning International Survey*). Choć polscy nauczyciele gimnazjum deklarują przywiązanie do twierdzeń wyrażających konstruktywistyczne podejście do nauczania (odsetek odpowiedzi popierających te twierdzenia przekroczył 80%), to w odniesieniu do poczucia własnej skuteczności oceniają siebie niżej, co zresztą wcale nie oznacza, że nisko (warto pamiętać, że przedmiotem analiz były deklaracje badanych, a nie ich rzeczywista wiedza oraz skuteczność działań). Na tej podstawie można sądzić, że choć nauczyciele doceniają dydaktyczne walory podejścia konstruktywistycznego, to przekształcenie go na efektywne działania sprawia już trudności. Autorzy raportu komentują: „Aż 40% nauczycieli odpowiedziało, że wcale lub tylko w pewnym stopniu udaje im się motywować uczniów mało zainteresowanych nauką. Zestawiając te wyniki z odpowiedziami na pytania o alternatywne metody nauczania (nieco ponad 60% stwierdziło, że udaje im się je wdrażać – przyp. mój; S. M.) możemy wyciągnąć wniosek, że nauczyciele gimnazjum lepiej radzą sobie z przekazywaniem wiedzy w kontekście intelektu (wiedzy encyklopedycznej), a gorzej w wymiarze angażowania uczniów (pobudzania u nich doświadczenia)” (Hernik, Malinowska, Piwowarski, Przewłocka, Smak, Wichrowski, 2014, s. 36).

Można ponadto sądzić, że deklarowane przez badanych nauczycieli przywiązanie do ugruntowanych w konstruktywizmie twierdzeń w niewielkim stopniu przenosi się na satysfakcjonujące ich działania praktyczne. Współczynnik korelacji pomiędzy ogólnym zadowoleniem z pracy a przywiązaniem do poglądów konstruktywistycznych osiągnął wartość 0,13 (*Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, s. 81).

Powoływanie się w tym kontekście na te dane nie ma na celu promowania konstruktywizmu jako strategii, która przyniesie edukacyjny dobrostan w szkołach. Ukazuje jedynie rozdział pomiędzy tym, co nauczyciele wiedzą lub co deklarują, a tym, jak pracują w szkole i czego w swej pracy doświadczają. Kierując się analogią

można mówić o zjawisku pedagogicznej poprawności w edukacji, które odzwierciedla postawa: „Wypada wyrazić przywiązanie do poglądów powszechnie uznawanych za dobre i korzystne niezależnie od tego, jak się postępuje w praktyce”. Zjawisko to ma z pewnością różne źródła, ale można sądzić, że jednym z nich jest system i program kształcenia nauczycieli.

Spojrzenia na zawodową wiedzę nauczycieli

Wciąż pozostaje aktualne pytanie, co oznacza termin ogólna wiedza pedagogiczna. Jest on w różnych krajach i historycznie ukształtowanych tradycjach pedagogicznych pojmowany na różne sposoby. W istotnej mierze obszar ogólnej wiedzy pedagogicznej kształtuje się pod wpływem różnych czynników, m.in. pod wpływem kulturowo ugruntowanych spojrzeń na ogólne cele szkolnej edukacji czy kulturowo ugruntowanych wyobrażeń o roli i zadaniach nauczycieli. Na przykład w USA ogólnej wiedzy pedagogicznej przypisuje się dwa rozległe treściowo obszary: *educational foundations* oraz *teaching methods*, w innych krajach natomiast funkcjonuje termin „teoretyczne podstawy edukacji”, z którym kojarzy się psychologię wychowawczą, socjologię edukacji lub historię myśli pedagogicznej i wychowania. Pomimo stwierdzonych różnic można doszukać się podobieństw. I tak zauważono, że w wielu krajach ogólna wiedza pedagogiczna jest odnośzona do dwóch zadań nauczyciela: nauczanie i kierowanie klasą szkolną (König, Blömeke, Paine, Schmidt, Hsieh, 2011, s. 189).

Pytanie, co się składa na ogólną wiedzę pedagogiczną, może w polskiej tradycji wywołać skojarzenie z naszą rodzimą pedagogiką ogólną jako obszarem wiedzy, a także jako przedmiotem nauczania. Treści te są nauczane na studiach pedagogicznych, a także pojawiają się w standardzie kształcenia nauczycieli (moduł 2. przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne). Choć nie dysponujemy danymi, ale można przypuszczać, że ujęte w programach zarówno treści, jak i cele tego obszaru są w polskiej praktyce w znacznej mierze przenoszone z kształcenia na kierunku pedagogika na kształcenie przyszłych nauczycieli. Takie umocowane w uniwersyteckiej tradycji rozwiązanie kształtuje powszechną wizję tego, co w odniesieniu do zawodowego przygotowania nauczycieli określamy mianem ogólnej wiedzy pedagogicznej.

Tymczasem już od jakiegoś czasu wiedza ta stała się przedmiotem analiz bezpośrednio odwołujących się do pytania o warunki efektywności kształcenia. Jako przykład można podać opracowany przez R. E. Slavina (1994) model QAIT. Użyta w nazwie symbolika odnosi się kolejno: do jakości kształcenia (Q – *quality*), obejmującej różne elementy, np. klarowne dla uczniów organizowanie materiału, do dostosowania kształcenia do indywidualnych charakterystyk uczniów (A – *appropriate levels of instruction*), do motywowania do nauki (I – *incentives*) oraz do efektywnego pod względem wykorzystania czasu lekcji kierowania klasą (T – *time*). Zdaniem autora tej koncepcji wymienione elementy modelu wzajemnie się warunkują i wskutek tego – pod warunkiem łącznego ich stosowania – przyczyniają się do wyższej efektywności kształcenia. Łatwo zauważyć, że w opisanej propozycji ogólna wiedza pedagogiczna podporządkowana jest czterem grupom zadań, jakim nauczyciel powinien sprostać, i w tym sensie daleko odbiega pod względem zakresu i formy od tego, jak w naszym kraju jest postrzegana i rozumiana. Mamy raczej do czynienia ze spojrzeniem węższym, a zarazem instrumentalnie podporządkowanym czterem grupom zadań.

Model Slavina został wykorzystany do opracowania narzędzia badań nad tak rozumianą ogólną wiedzą pedagogiczną nauczycieli (König, Blömeke, Paine, Schmidt, Hsieh, 2011).

O wartości zawodowej wiedzy nauczyciela rozstrzyga nie tylko jej zasób, ale także to, czy i w jakim stopniu jest ona wykorzystywana w praktyce. W kształceniu nauczycieli nie chodzi więc tylko o to, by wyposażyć ich w zaplanowane zasoby wiedzy ogólnej, przedmiotowej, pedagogiczno-psychologicznej i metodycznej wraz z określonymi sprawnościami. Wiedza zawodowa ma przecież funkcjonować w codziennych ich działaniach w szkołach. Trzeba zauważyć, że – na przykład – ogólna wiedza pedagogiczno-psychologiczna zdobywana jest w innym kontekście niż ten, w jakim ma być stosowana. Kontekst kształcenia nauczyciela w szkole wyższej dość często istotnie różni się od kontekstu jego pracy zawodowej. W wyższej uczelni przyszli nauczyciele uzyskują znaczną część wiedzy zawodowej w formie słownej i fakt ten wcale tej wiedzy nie dyskredytuje, ponieważ ma ona ogólny, a zarazem uniwersalny – często strategiczny charakter. Natomiast w szkole nauczyciele działają w konkretnych sytuacjach naznaczonych specyficznymi kontekstami. W tych warunkach budują oni nie zawsze w pełni uświadomianą własną, indywidualną wiedzę, często naznaczoną subiektywizmem. Nie bez racji rozróżnia się wiedzę indywidualną intuicyjną i wiedzę „formalną”, uzyskaną w trakcie kształcenia w szkole wyższej (Kremer Hayon, 1990, s. 64). Różnica ta powoduje wiele problemów, które trzeba uwzględnić już na etapie planowania zawodowej wiedzy ogólnej, przedmiotowej, pedagogiczno-psychologicznej i wreszcie metodycznej. W literaturze pedeutologicznej sporo uwagi poświęca się problematyce kontekstowego charakteru zawodowej wiedzy nauczyciela (*Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, 2012).

Można oczywiście wyprowadzić wniosek, że najlepszym rozwiązaniem byłaby redukcja wiedzy ogólnej przy koncentracji na wiedzy – nazwijmy ją – praktyczno-kontekstowej, co zapewne wiązałoby się z wyznaczeniem w standardzie zawodowym konkretnych, wąskich, specyficznych dla – na przykład – określonego przedmiotu nauczania kwalifikacji. Nauczyciele łatwiej przenosiliby taką wiedzę do swej praktyki. Rozwiązanie to jest jednak obarczone licznymi i istotnymi wadami. Po pierwsze, nikt nie jest w stanie odpowiedzialnie zaplanować takiej konkretnej wiedzy, ponieważ nie da się przewidzieć wszystkich sytuacji, z jakimi nauczyciel może się w szkole spotkać. Po drugie, jego praca jest bardziej złożona niż to, jak możemy ją opisać czy to w podręcznikach, poradnikach metodycznych, czy zaplanować w programie przygotowania zawodowego. I wreszcie po trzecie, rozwiązanie to oznaczałoby intelektualne i decyzyjne ubezwłasnowolnienie nauczyciela, który każdorazowo byłby zmuszony do dopasowania konkretnej, specyficznej wiedzy metodycznej do konkretnej sytuacji. Jeżeli chcemy, by w szkole uczeń traktowany był podmiotowo i by jego kształcenie wraz z wychowaniem prowadziło do jego autonomii czy jako okoliczności towarzyszącej uczeniu się, czy to jako okoliczności rozwiązywania problemów natury moralnej, to potrzebujemy w szkole dobrze przygotowanego nauczyciela również działającego autonomicznie, zdolnego do samodzielnego podejmowania racjonalnych decyzji na podstawie ugruntowanych w szerokiej wiedzy ogólnej przesłanek.

Podobne stanowisko zajmuje Ch. Day (2004, s. 92–93): „Rządy wielu państw wprowadziły już standardy zawodowe na różnych poziomach, by w ten sposób wyznaczać kryteria, dzięki którym można byłoby mierzyć i uznawać osiągnięcia i wiedzę fachową. W dobrym nauczaniu wykorzystywanie mądrości, wnikliwości,

doświadczenia, wiedzy przedmiotowej oraz pedagogicznych i organizacyjnych strategii zmienia się w zależności od kontekstu. Z tego powodu niemożliwe jest sformułowanie uniwersalnych, autentycznych definicji efektywnego nauczania poza podaniem podstawowych ogólników (...). Wskazanie konkretnych rodzajów kompetencji ujawnia oczekiwania, jakie »pracodawcy« mają wobec »pracowników« na różnych poziomach i w odniesieniu do różnych ról i zadań. Z tego powodu, na przykład, bardzo krytykowano kompetencje dotyczące zachowania, które koncentrowały się na technicznych umiejętnościach związanych z pracą i analizą zadań, ponieważ »atomizowały«, a zarazem nadmiernie upraszczały działania nauczyciela”.

Tak jak – wbrew niektórym poglądom pedagogicznym, jakoby szkolne programy miałyby być dopasowane do potrzeb codziennego pozaszkolnego życia uczniów – szkoła musi orientować się na rozwój uniwersalnych dyspozycji poznawczych uczniów, tak również nauczyciele powinni w trakcie przygotowania zawodowego uzyskiwać uniwersalne, a więc oparte na teoretycznie zaawansowanej wiedzy, dyspozycje do samodzielnego rozwiązywania pojawiających się w codziennej pracy problemów.

Powracamy więc do pytania o wiedzę zawodową nauczycieli, która kształtuje ich postępowanie w szkole. Warto przyjrzeć się pokrótce, jak bywa ona rozumiana. Ze względu na specyficzny kontekst pracy nauczyciela w szkole niektórzy autorzy analizują ją w dwóch wymiarach, choć różnie są one nazywane. Jeden z nich można określić jako rzeczowy, ponieważ dotyczy on treści, drugi – jako kontekstowy. Przykładem takiego spojrzenia jest koncepcja M. E. Erauta, zaprezentowana za Ch. Day'em (Day, 2004, s. 90–91). M.E. Eraut proponuje uwzględnić wymiar rzeczowy, wyrażony w następujących zakresach wiedzy zawodowej nauczyciela: wiedza przedmiotowa, wiedza dydaktyczna, wiedza sytuacyjna i wiedza społeczna. Obok wymiaru rzeczowego należy uwzględnić wymiar określony przez M.E. Erauta jako „kontekst wykorzystania”, który obejmuje: wiedzę o klasie, wiedzę związaną z klasą, zarządzanie wiedzą oraz inne role zawodowe nauczyciela.

Każdy z wyróżnionych zakresów wiedzy może być wykorzystany w każdym z wyróżnionych kontekstów. Tak więc na przykład wiedzę sytuacyjną buduje nauczyciel na podstawie kumulujących się doświadczeń w powiązaniu z tym, czego dostarcza mu wiedza ogólnopedagogiczna, psychologiczna itp. Są to między innymi stosowane przez niego rozwiązania sytuacyjne, czy sposoby reagowania na pojawiające się sytuacje. Tak rozumiana wiedza sytuacyjna wykorzystywana jest w różnych kontekstach, na przykład w kontekście tego, co nauczyciel wie o swojej klasie i o jej bezpośrednim otoczeniu.

Innym przykładem spojrzenia na zawodową wiedzę nauczyciela jest koncepcja L. Shulmana (1987). Zaproponował on wyodrębnienie dwóch podstawowych kategorii wiedzy: treść i forma. W kategorii „treść” Shulman wyróżnia obszar wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu, który obejmuje rozumienie jej struktury oraz organizacji, stosowanej do sieci pojęciowej i systemu zasad na różnych poziomach nauczania. Obok tego obszaru wyróżnia on obszar wiedzy pedagogicznej dotyczącej różnorodnych zastosowań nauczanych treści do zadań dydaktycznych, a także różnych wersji reprezentacji tychże treści, dostosowanych do poziomu uczniów z uwzględnieniem różnic indywidualnych. Trzeci obszar obejmuje wiedzę w zakresie treści programowych i materiałów dydaktycznych dotyczących nie tylko nauczanego przedmiotu, ale także innych, związanych z nim nauczanych przedmiotów. Widać, że autor tej koncepcji nawiązuje do ugruntowanego w tradycji podejścia wyróżniającego wiedzę przedmiotową, pedagogiczną i metodyczną. Trzeba wszakże równocześnie zauważyć, że jego

propozycja rozmywa do pewnego stopnia granice pomiędzy tymi trzema obszarami, co wcale nie musi być traktowane jako wada. Natomiast w odniesieniu do formy wiedzy wyróżnia on wiedzę akademicką przedstawioną w formie tekstu, która może stanowić podstawę dochodzenia do zasad opartych na badaniach oraz do opartych na własnych doświadczeniach, ugruntowanych teoretycznie rekomendacji. Obok niej wyróżnia wiedzę, która uzupełnia wspomnianą wiedzę akademicką o udokumentowane szczegóły reprezentujące konkretne zagadnienie edukacyjne lub zjawisko, i wreszcie wyróżnia wiedzę dotyczącą strategii pedagogicznych, która ma otwierać możliwość konfrontacji zasad pedagogicznych z konkretnymi przypadkami zastosowań ogólnych reguł przy równoczesnym odniesieniu do konkretnych zdarzeń.

Łatwo zauważyć, że propozycja ta poprzez uwzględnienie dwóch kategorii wiedzy nauczyciela: treści i formy oraz poprzez określenie przypisanych tym dwóm kategoriom obszarów zmierza ku integracji wielorakiej zawodowej wiedzy nauczyciela.

Integracja tej wiedzy staje się jednym z kluczowych problemów zawodowego przygotowania nauczyciela. Rodzi się więc pytanie o warunki, jakie muszą być spełnione, by nauczyciel dysponował wiedzą zintegrowaną. Rozważając to zagadnienie należy zauważyć, że integracja wiedzy na poziomie programu zawodowego przygotowania nauczycieli w szkole wyższej jest zaledwie warunkiem wstępnym, a zarazem niewystarczającym. Integrację wiedzy programowej może osiągnąć zespół ekspertów pracujących nad programem. Będzie to wszakże efekt ich pracy. Reszty musi dokonać sam nauczyciel budując własną, indywidualną, zintegrowaną wiedzę, obejmującą także wszystko to, co wylania się z jego kumulujących się doświadczeń. Wiedza zawodowa należy bowiem indywidualnie do każdego nauczyciela i w tym sensie jest w odniesieniu do każdej jednostki unikatowa. Wylania się ona ze sposobu, w jaki nauczyciel odnosi swoją wiedzę pedagogiczną o nauczaniu i wychowaniu wraz z wielorakimi uwarunkowaniami tego procesu do wiedzy dotyczącej nauczanego przedmiotu oraz jak systematycznie wzbogaca ten kompleks czerpanymi z codziennej praktyki doświadczeniami.

Przeprowadzone analizy wykazują, że pedagogiczna wiedza zawodowa nauczyciela jest w wysokim stopniu specyficzna w odniesieniu do nauczanych pojęć jako węzłowych składników wiedzy, którą ma uczeń opanować. Jest też ona specyficzna w odniesieniu do ogólnej, a zarazem indywidualnej wizji kształcenia, w mniejszym zaś do treści składających się na sam nauczany przedmiot. Tak więc pedagogiczna wiedza zawodowa nauczyciela jest czymś więcej niż sama wiedza o nauczonym przedmiocie. Tak rozumiana wiedza zawodowa kształtuje się stopniowo w miarę nabywanych, kumulujących się doświadczeń (Corchan, 1997).

Taka wizja zbliża koncepcję zawodowego przygotowania nauczycieli do tego, co proponuje w pedagogice podejście konstruktywistyczne. Można sądzić, że powinno być ono obecne już na etapie kształcenia w szkole wyższej. Wdrożenie tego postulatu wiązałoby się z koniecznością rewizji stosowanych obecnie rozwiązań nie tylko dydaktycznych, ale także organizacyjnych.

Nauczyciel jako refleksyjny praktyk

Przedstawione dylematy nie uwzględniają kolejnego elementu, który również należałoby wziąć pod uwagę przy zastanawianiu się nad zawodowym przygotowaniem nauczyciela. Element ten wiąże się z jego bieżącymi doświadczeniami w codziennej

pracy i reakcjami na nie oraz interpretacjami. Pojawiło się więc ważne pytanie, czy i w jakich warunkach doświadczenia te czyni nauczyciel przedmiotem swego myślenia oraz czy na podstawie tych przemyśleń modyfikuje swoje postępowanie. Dość dawno temu dostrzeżono sens tych pytań oraz ich znaczenie dla pedeutologii, a także dla naszego myślenia o przygotowaniu nauczyciela do pracy w szkole. Choć pytania te odnoszą się do tego, jak on myśli i czego doświadcza w trakcie swej pracy, to z pewnością rzutują one na poglądy o jego przygotowaniu do zawodu w trakcie studiów.

Od lat 70. ubiegłego stulecia obserwujemy ciekawe próby konceptualizacji tej problematyki. Najczęściej kojarzy się z nią obecnie ideę nauczyciela jako refleksyjnego praktyka. Wokół niej rozwija się interesujący nurt analiz i badań, który zainspirował do powołania w 1983 roku międzynarodowego stowarzyszenia *International Study Association on Teacher Thinking* (ASATT). Idea nauczyciela jako refleksyjnego praktyka przywołuje wizję nauczyciela jako myśliciela, czujnego, często krytycznego i samokrytycznego analityka, czy wreszcie dociekliwego badacza, który przedmiotem dociekań czyni nie tylko swoje codzienne doświadczenia wraz z ich różnorodnymi uwarunkowaniami, swoje szkolne otoczenie, ale także siebie jako autonomicznego podmiotu. Idea ta najpowszechniej jest kojarzona z opublikowaną w 1983 roku pracą D. Schöna *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*.

Swoją koncepcję wywiódł D. Schön z założenia o kryzysie zaufania do tzw. „wiedzy zawodowej”, przekazywanej w uczelniach lub w trakcie rozmaitych szkoleń. Znajdując się w różnych sytuacjach praktycznych, które są zwykle bardziej złożone niż to, jak są przedstawiane, działający praktyk zauważa istotne niedopasowanie do tych sytuacji przekazanych mu tradycyjnych wzorców wiedzy oraz związanych z nimi wzorców działania. Doświadczenie takie, jakkolwiek może budzić przygnębiającą samokrytykę, przynosi w istocie budujące, promujące indywidualną twórczość konsekwencje. „Jeżeli prawdą jest, że w zawodowych działaniach praktycznych zawsze tkwi elementarny czynnik artyzmu, to prawdą jest również, że utalentowani inżynierowie, nauczyciele, naukowcy, architekci, menadżerowie ujawniają niekiedy artyzm w swej codziennej pracy. Jeżeli artyzm oznacza niepowtarzalność, a jest zarazem poznawalny i można go nauczać, to – pomimo wszystko – jest on dla niektórych jednostek możliwy do przyswojenia” (Schön, 1983, s. 18). Wyłania się stąd promowana przez autora tej koncepcji wizja przejścia od racjonalności „technicznej”, opartej na prostym kopiowaniu wyuczonych wzorców, do nawyku w trakcie działań autonomicznej, myślowej, krytycznej i analitycznej samodzielności (*reflection-in-action*).

Można oczywiście snuć wielokierunkowe analizy zmierzające do sprecyzowania możliwych czynników warunkujących zawodowy rozwój nauczyciela jako refleksyjnego praktyka. Znalazłyby się zapewne wśród nich czynniki łatwiej uchwytnie empirycznie, jak i czynniki zarysowane zaledwie mgławicowo. Znalazłyby się wśród nich zapewne cecha, którą można by wstępnie określić jako swoistą wrażliwość na czerpane z praktyki doświadczenia, bieżące odnoszone w wewnętrznym dyskursie do różnych obszarów wiedzy zawodowej.

Wizja nauczyciela jako refleksyjnego praktyka szybko stała się na tyle atrakcyjna, że powszechnie uznaje się ją jako deklarowaną, chociaż zaledwie mgławicowo nakreśloną ideologię, a także jako równie mgławicowy, deklarowany ogólny i centralny cel programów zawodowego przygotowania do zawodu (Hayon, 1990). Równocześnie wzbudziła ona liczne wątpliwości i dyskusje. Dotyczyły one głównie relacji między praktycznymi doświadczeniami nauczyciela a jego pedagogiczną wiedzą zawodową,

wyniesioną z uczelni wyższej. W ostrej wersji spór prowadził do pytania, czy wiedza pedagogiczna jest w ogóle przydatna nauczycielowi, który w swej codziennej pracy postępuje jak refleksyjny praktyk.

Oczywiście pytanie to prowokowało do deprecjonowania teoretycznej wiedzy pedagogicznej, zwłaszcza że łatwymi do wyszukania, chwytliwymi argumentami na rzecz tej tezy dość łatwo przychodziło szermować. Wystarczyło wyjść od dyskusyjnego założenia, że bezpośrednio wywiedziona z analizy praktycznego doświadczenia, samodzielnie tworzona przez nauczyciela jego prywatna wiedza pedagogiczna stanowi poprzez swój bezpośredni związek z praktyką najbardziej wartościową wykładnię postępowania. Łatwo zauważyć, że zwolennicy takiego stanowiska zlekceważyli pytanie o kryteria analizy oraz oceny zarówno doświadczeń praktycznych, jak i czerpanej z nich przez refleksyjnego praktyka wiedzy. Zlekceważyli też pytanie o płaszczyznę, która mogłaby łączyć doświadczenia i prywatną wiedzę różnych nauczycieli, a ta przecież jest potrzebna do wymiany myśli.

Można oczywiście prowadzić ze zwolennikami takiego stanowiska niekończące się spory, które angażowałyby zawsze podważalne argumenty. Konstruktynwe wyjście z tego klinczu zaproponowali ci, którzy pozostając na gruncie wizji nauczyciela jako refleksyjnego praktyka zapytali o formułę wiedzy pedagogicznej, która sprzyjałaby jego zawodowemu przygotowaniu oraz rozwojowi. Stąd pojawiły się sugestie, by pomimo różnic w interpretacji nauczycielskich refleksji nad praktycznymi doświadczeniami edukacyjnymi przystąpić do usystematyzowanych konceptualizacji i badań nad potrzebną krytycznie myślącemu nauczycielowi wiedzą pedagogiczną (Shulman, 1987). Jeśli jednak wziąć pod uwagę znaczną liczbę dostępnych w literaturze spojrzeń na nauczycielską refleksję, to można sądzić, że osiągnięcie porozumienia w tej sprawie będzie dość trudne. Trudności te nie upoważniają wszelako do poglądu, że mniej lub bardziej zaawansowana teoretycznie wiedza pedagogiczna jest krytycznie analizującym swoje praktyczne doświadczenia nauczycielowi zbędna.

Pomimo rozbieżności warto zwrócić uwagę na kilka ciekawych propozycji. Tak więc rozróżnia się nie zawsze uświadamianą, intuicyjną wiedzę, budowaną indywidualnie przez nauczyciela na podstawie jego osobistych doświadczeń oraz pedagogiczną wiedzę „formalną”, uzyskaną w trakcie przygotowania do zawodu. Trzeba też wspomnieć o dość powszechnie znanym rozróżnieniu wiedzy deklaratywnej (wiedza, „że”) i wiedzy proceduralnej (wiedza, „jak”). Ten pierwszy typ bywa rozumiany jako znajomość faktów organizowaną w większe lub mniejsze schematy, drugi zaś jako mentalne operacje dokonywane na wiedzy typu „że”. Rozróżnienie to bywa uzupełniane wiedzą kontekstową wylaniającą się w określonej sytuacji, która jest postrzegana, interpretowana i oceniana. Dodano więc kontekst sytuacyjny – stąd określa się tę wiedzę jako wiedza typu „z” (Hayon, 1990). Można założyć, że nauczyciel jako refleksyjny praktyk wykorzystuje w swej pracy równocześnie trzy opisane typy wiedzy.

Jak widzimy, idea nauczyciela jako refleksyjnego praktyka rzuca na jego zawodową wiedzę dodatkowe światło. Z jednej strony zdecydowanie poszerza nasze spojrzenie na nią włączając do niej nie tylko to, co nauczyciel wynosi w trakcie zawodowego przygotowania w wyższej uczelni, ale także to, co samodzielnie on tworzy poddając swoje codzienne doświadczenia bieżącej krytycznej, myślowej analizie. Z drugiej strony włącza ona do naszego myślenia o zawodowej wiedzy nauczyciela kontekst działalności w specyficznej instytucji, jaką bez wątplenia jest szkoła. Trzeba

też zauważyć, że zmusza ona do pytania o warunki, od których zależy ukształtowanie się w jego świadomości trwałego związku wiedzy wyniesionej z wyższej uczelni z wiedzą samodzielnie konstruowaną w trakcie refleksji nad własną praktyką.

Literatura

- Cochran K. F. (1997): *Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Integration of Subject Matter, Pedagogy, Students, and Learning Environments*. „Research Matters – to the Science Teacher”, No. 9702
- Day Ch. (2004): *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Przekł. J. Michalak. GWP, Gdańsk
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A. (2014): *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. IBE, Warszawa
- König J., Blömeke S., Paine L., Schmidt W. H., Hsieh F-E. (2011): *General Pedagogical Knowledge of Future Middle School teachers: On the Complex Ecology of teacher Education in the United States, Germany and Taiwan*. „Journal of Teacher Education”, Vol. 62, no 2
- Kremer Hayon L. (1990): *Reflection and Professional Knowledge: A Conceptual Framework*. W: *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. Eds. Ch. Day, M. Pope, Pam Denicolo. The Farmer Press, London–New York–Philadelphia
- Lewowicki T. (2007): *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Wyd. ITE-BIP, Warszawa–Radom
- Liczę się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013 (2014)*. IBE, Warszawa
- Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie (2012)*. Red. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław
- Schön D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books, New York
- Shulman L. (1987): *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. „Educational Researcher”, February
- Slavin R. E., (1994): *Quality, appropriateness, incentive and time: A model of instructional effectiveness*. „International Journal of Educational research”, 21

O zawodowej wiedzy nauczyciela

Celem artykułu jest ukazanie różnych spojrzeń na zawodową wiedzę nauczyciela. Jest to specyficzna kategoria o rozmytych granicach i jako taka odnoszona bywa do niektórych kierunków studiów realizowanych w uniwersytetach, jak psychologia, pedagogika wraz z jej różnymi subdyscyplinami, socjologia, a także metodyka nauczania różnych przedmiotów, jak matematyka, historia, biologia etc. Bywa ona również odnoszona do pewnych zadań spełnianych przez nauczycieli w trakcie nauczania, jak porządkowanie celów uczenia się, porządkowanie treści nauczania, prezentowanie materiału, planowanie lekcji, motywowanie uczniów czy kierowanie klasą szkolną. Spojrzenie na zawodową wiedzę nauczyciela zależy także od tego, czy i w jakim stopniu wiedza ta kształtuje jego lub jej codzienne działania oraz czy wyzwała refleksję nad nimi.

Słowa kluczowe: nauczyciel, wiedza zawodowa, refleksyjny praktyk

On Teacher's Professional Knowledge

The aim of the article is to illuminate different looks on the teacher's professional knowledge. As a particular category with muddy bounds it is concerned some fields taught in universities like psychology, pedagogy with its various sub-disciplines, sociology as well as methodology of teaching different subject, like mathematics, history, biology etc. It is also concerned some tasks fulfilled by teachers in the course of instruction, like structuring learning objectives, structuring material, presenting information, planning lesson process, motivating students, evaluating, managing classroom etc. Look on the teachers' professional knowledge depends also on how and to what extent such knowledge influences everyday educational activity and evokes reflection.

Keywords: teacher, professional knowledge, reflective practitioner

Natalia Bednarska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

PRACA DOMOWA UCZNIÓW – PRZEGLĄD BADAŃ

Tradycja zadawania pracy domowej jest niemal tak stara, jak instytucja szkoły. Już w starożytności zadawano prace domowe, polegające głównie na pamięciowej nauce tekstów lub ćwiczeniu pisania na papirusie, glinianych czy kamiennych tabliczkach. Od tego czasu zmienił się repertuar pracy domowej, zasób wiedzy, pomoce dydaktyczne (Puślecki, 2005, s. 9–11) itp., ale idea pozostaje niezmienna. Praca domowa jest naturalnym, wpisanym na stałe w proces kształcenia, swoistym rytuałem. Jej obecność uzasadniona jest zadaniami, jakie jej powierzono. Odrabianie prac domowych ma służyć: wzbogaceniu wiedzy deklaratywnej, proceduralnej i kontekstowej ucznia (wykonanie pracy domowej ma prowadzić do opanowania materiału nauczania i umiejętności posługiwania się nim w operacjach teoretycznych i czynnościach praktycznych); rozwijaniu zdolności uczenia się, wdrażaniu do samokształcenia; uczeniu umiejętności rozwiązywania problemów, kształtowaniu postaw twórczych; motywowaniu uczniów do nauki oraz rozwijaniu poczucia odpowiedzialności i samodzielności uczniów (Okoń, 1998, s. 331; Kujawiński, 1990, s. 28; Sareja, 1998, s. 115–116).

O wadze pracy domowej – oprócz wymienionych – świadczy przede wszystkim to, że jest ona codziennym zadaniem uczniów szkół wszystkich szczebli i rodzajów. Przeprowadzanie badań nad pracą domową oraz gromadzenie i katalogowanie ich wyników jest niekwestionowane. W artykule przedstawiam wyniki dokonanego przeze mnie przeglądu badań nad pracą domową. Jako kryterium porządkujące przyjąłem najczęściej pojawiające się tematy prac badawczych. Artykuł podzielony jest na kilka części, w obrębie których przedsięwzięcia badawcze przedstawione są chronologicznie.

Obciążenie (przeciążenie?) uczniów pracą domową

Wydawałoby nam się, że obciążenie pracą domową jest problemem współczesnych uczniów i ich rodziców, jednak okazuje się, że zagadnieniem tym zajmowano się już w XIX wieku. W 1887 roku Akademia Medyczna w Paryżu zorganizowała 8 posiedzeń naukowych poświęconych tej sprawie. Na podstawie zebranych danych stwierdzono powszechne przeciążenie młodzieży nauką szkolną (Wujek, 1969, s. 42). Pociągnęło to za sobą przeprowadzanie kolejnych badań, których celem było ustalenie skali przeciążenia uczniów pracą domową, jego przyczyn oraz sposobów radzenia sobie z nim. Próbowano ustalić między innymi, jak nadmiar pracy domowej oddziałuje na wagę i wzrost ucznia.

Wskaźnikiem przeciążenia pracą domową była przede wszystkim ilość czasu, jaką uczniowie poświęcają na pracę domową. Badań, w których w większości za pomocą kwestionariusza ankiety pytano, ile godzin uczniowie byli zajęci odrabianiem lekcji, można odnaleźć w literaturze przedmiotu wiele (np. Kupisiewicz, 1958; Antoszczuk, 1962). Wincenty Okoń stwierdził, że czas poświęcany pracy domowej nie zmieniał się znacząco na przestrzeni lat, mimo że przemianom ulegały programy i wymagania szkolne (Okoń, 1998, s. 334). Czytając wnioski można doszukać się zróżnicowania przeciążenia nauką domową ze względu na płeć i wiek. Na przykład w badaniach ankietowych z 1919 roku autorstwa Stanisława Kopczyńskiego wykazano, że dziewczynki spędzają więcej czasu na odrabianiu pracy domowej niż chłopcy, a dzieci w wieku dojrzewania płciowego są najbardziej przeciążone nauką domową (Kopczyński, 1920, za: Wujek, 1969, s. 45).

Ile czasu poświęcali pracy domowej polscy uczniowie w latach 70. dowiadujemy się z badań przeprowadzonych na Śląsku (Zborowski, 1954 s. 61; 1972, s. 170) oraz na próbie ogólnopolskiej (Wilgocka-Okoń, 1976, s. 111–137). W klasach I i II szkoły podstawowej uczniowie odrabiali prace domowe dziennie 30 minut, w klasie III – dwa razy więcej. Tendencja wzrostowa utrzymywała się do klasy VIII (110 minut). Wyraźny skok zaangażowania czasowego uczniów obserwowano w klasie I licealnej (ok. 176–197 minut). Według Barbary Wilgockiej-Okoń w klasach II i III uczniowie pracowali mniej, aby zintensyfikować naukę w klasie IV (ok. 225 minut). Według Zbigniewa Zborowskiego od klasy I do IV czas poświęcany pracy domowej wzrastał, w III klasie wynosił 291 minut, aby osiągnąć poziom 271 minut w klasie IV.

Blisko 30 lat później o czas, jaki poświęcają uczniowie nauce w domu, zapytała w swych badaniach Agnieszka Konieczna (2011). Respondentami byli uczniowie klas 1–3 oraz ich rodzice i nauczyciele. Odpowiedzi uczniów i rodziców były w większości zgodne, ok. 35%–40% uczniów i rodziców stwierdziło, że praca domowa zajmuje uczniom około godziny dziennie, drugie tyle respondentów wskazało 2 godziny jako czas poświęcany na odrabianie lekcji. Średni czas nauki uczniów w domu – według wypowiedzi uczniów i rodziców – to 90 minut. Zdaniem nauczycieli uczniowie spędzają zdecydowanie mniej czasu na odrabianiu lekcji – ci zdolni średnio 36 minut, a słabsi średnio 62 minut (Konieczna, 2011, s. 49). Także w klasach 4–6 i gimnazjalnych opinie uczniów i rodziców na temat czasu pracy domowej były zbieżne: ponad 1/3 uczniów wykonuje prace domowe ok. 2 godziny dziennie. Liczba ta wzrosła, jeśli dodamy do niej czas potrzebny na przygotowanie się do odpytywania, kartkówki czy klasówki. Średni czas odrabiania pracy domowej to ok. 72–79 minut dziennie. Z kolei nauczyciele badanych uczniów uważają, że ok. 60% tych zdolnych uczniów na odrabianie zadań domowych przeznacza 15 minut, zaś około 50% uczniów słabszych – 30 minut. Średni czas dla uczniów zdolnych to ok. 25 minut, dla uczniów słabszych – ok. 41 minut. Przy czym należy zauważyć, że w przypadku uczniów klas 4–6 i gimnazjum podawany czas odnosi się tylko do jednego przedmiotu (tamże, s. 52–54).

Dzięki międzynarodowym badaniom PISA dowiadujemy się, ile czasu nad pracą domową spędzają 15-latkowie w Polsce i krajach, które przystąpiły do badania w 2012 roku. Dane uzyskano na podstawie deklaracji badanych uczniów. Średnia dla krajów OECD wynosi około 5 godzin tygodniowo. Do średniej tej zbliżają się polscy uczniowie, którzy spędzają nad pracą domową średnio około 6 godzin tygodniowo. Podobnie jak 15-latkowie uczący się w Hiszpanii, na Węgrzech, Łotwie czy Stanach Zjednoczonych. Tymczasem w badaniu uczestniczyły też państwa, których wyniki znacznie odbiegają od średniej. W Chinach w prowincji Szanghaj badani uczniowie na naukę w domu poświęcają

średnio 14 godzin tygodniowo, podczas gdy uczniowie mieszkający w Korei, Finlandii czy Czechach – tylko średnio 3 godziny tygodniowo. Warto zwrócić uwagę, że w porównaniu z wynikami PISA z 2003 roku odnotowano spadek średniej liczby godzin poświęconych na pracę domową. W 2003 roku średnia OECD wyniosła 5,5 godzin tygodniowo na ucznia. W 2012 uczniowie odrabiali średnio o godzinę krócej. W przypadku polskich uczniów różnica ta wyniosła –1,5 godziny tygodniowo, ale w innych państwach odnotowano bardziej spektakularne spadki: Słowacja (–5,5 godzin), Węgry (–3,7), i Rosja (–3 godziny). Przyczyn opisanej tendencji autorzy raportu doszukują się m.in. w zwiększającym się udziale internetu i innych technologii informatycznych w życiu młodych ludzi, a także w zmianie podejścia nauczycieli do zadawania pracy domowej. Zmienną, która różnicuje liczbę godzin poświęconych pracy domowej, jest status socjoekonomiczny uczniów i typ szkoły, do której uczęszczają. Uczniowie z rodzin o wyższym statusie poświęcają pracy domowej więcej czasu niż pochodzący z rodzin o niższym statusie socjoekonomicznym. Różnica pomiędzy zaangażowaniem czasowym w odrabianie pracy domowej uczniów uprzywilejowanych i nieuprzywilejowanych (średnio około 3,5 godziny) jest szczególnie widoczna w takich krajach, jak Bułgaria, Włochy, Rumunia, Chiny (prowincja Szanghaj) i Republika Chińska. W Polsce uczniowie o wyższym statusie socjoekonomicznym odrabiają lekcje średnio o godzinę dłużej od uczniów o niższym statusie. W badaniu zauważono także związek między liczbą godzin spędzanych nad pracą domową a typem szkoły. Uczniowie pochodzący ze szkół miejskich i szkół prywatnych dłużej odrabiają lekcje (*Does Homework Perpruate Inequities in Education*, 2014, s. 1–4).

Obok badań, które opisują obciążenie pracą domową za pomocą obiektywnych wskaźników ilościowych, znajdziemy także takie, w których pytano uczniów o ich subiektywne odczucia wobec tego zagadnienia. Już połowa badanych uczniów klas trzecich traktuje pracę domową jako obowiązek. Jedynie 12,5% uczniów czerpie przyjemność z odrabiania pracy domowej (Dudel, 2007, s. 156–165). Polscy uczniowie nie są w swych odczuciach odosobnieni. Z sondażu przeprowadzonego w amerykańskiej szkole średniej wynika, że nauczyciele zadają za dużo pracy domowej według 87% badanych uczniów (Wilson, Rhodes, 2010, s. 351–358). Uczniowie, a także ich rodzice postrzegają prace domowe jako niepożądane i uciążliwe źródło stresu (Walker i in., 2004; Pommerantz i in., 2006, s. 99–111). Iris Levin i współpracownicy skonstruowali narzędzie badawcze, które ocenia poziom stresu (napięcia) dziecka i matki związanego z pracą domową (Levin i in., 1997, s. 207–227). Korzystając z tego narzędzia wykazano między innymi negatywną korelację wysokiego poziomu stresu z motywacją wewnętrzną, a pozytywną – z motywacją zewnętrzną ucznia. Stres, który generuje praca domowa, przekłada się także na niższe osiągnięcia szkolne uczniów (Katz, Buzukashivili, Faingold, 2012, s. 412). Częściej jednak badacze korelowali osiągnięcia szkolne uczniów z obiektywnymi wskaźnikami obciążenia pracą domową, czyli liczbą godzin spędzanych nad nią. Przykłady tych badań znajdują się w kolejnej części artykułu.

Czas poświęcony na pracę domową a osiągnięcia szkolne uczniów

Wysiłek włożony w pracę domową (a czas poświęcony na naukę jest jego najłatwiej obserwowalnym wskaźnikiem) powinien się przekładać na osiągnięcia uczniów. Korelacja między wymienionymi zmiennymi nie jest jednak oczywista. Obok badań, które potwierdzają tę hipotezę, są też i takie, które ją obalają.

Steven MacMullen, pracujący na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Północnej Karoliny, poddał analizie wyniki badania National Education Longitudinal Study (MacMullen, 2007, s. 1–38). Projekt ten był realizowany w Stanach Zjednoczonych w latach 1988, 1990 i 1992. Badaniami podłużnymi byli objęci uczniowie klas 8, 10 i 12. MacMullen oszacował, że zadawanie dodatkowej pracy domowej może mieć znacznie większy wpływ na gospodarkę niż podwyższanie pensji nauczycielom lub zmniejszanie liczby uczniów w klasie. Najwięcej korzyści z zadawania zwiększonej liczby godzin pracy domowej odnieśliby uczniowie o niższych osiągnięciach szkolnych. Takie rozwiązanie – zdaniem autora – mogłoby zniwelować różnicę pomiędzy uczniami o wyższych i niższych wynikach w nauce (MacMullen, 2007, s. 30).

W przywoływanym raporcie PISA z 2012 roku wykazano pozytywną korelację między liczbą godzin spędzonych nad pracą domową a wynikami uczniów z matematyki w teście PISA. W przypadku wyników polskich uczniów korelacja między wymienionymi zmiennymi nie była istotna statystycznie (*Does Homework Perprtuuate Inequities in Education*, 2014, s. 3–4). Autorzy analogicznego raportu z 2009 roku zasugerowali, kierując się wynikami analiz statystycznych, że po przekroczeniu 4 godzin tygodniowo poświęcanych pracy domowej, kolejne dodatkowe godziny nie przekładają się na wyższe wyniki w teście PISA (*Does Homework Perprtuuate Inequities in Education*, 2012, s. 3).

Inne doniesienia badawcze świadczą o pozytywnej korelacji między czasem spędzonym nad pracą domową a wynikami w nauce. Stwierdzenie to można oprzeć na wynikach metaanalizy badań nad pracą domową autorstwa Harrisa Coopera. Zebrał on wyniki 120 badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych. W tej liczbie 50 zajmowało się m.in. odpowiedzią na pytanie, czy uczniowie, którzy więcej czasu poświęcają pracy domowej, mają wyższe osiągnięcia szkolne. W 43 badaniach odpowiedź była pozytywna, tylko w 7 wskazywano, że większa liczba godzin pracy domowej przekłada się na gorsze wyniki w nauce. Siła związku między analizowanymi zmiennymi jest zależna od stopnia edukacji uczniów. Analizowana relacja jest najsilniejsza u uczniów szkoły średniej (*high school*), potem junior *high school* (gimnazjum), natomiast u uczniów edukacji wczesnoszkolnej jest ona właściwie niezauważalna. Potwierdzają tę prawidłowość m.in. porównawcze badania amerykańskich, japońskich i chińskich uczniów klas początkowych (Chen, Stevenson, 1989). Nie wykazano w nich związku między ilością czasu poświęcanego przez uczniów na odrabianie lekcji a ich osiągnięciami w nauce. Warto podkreślić, że w niektórych badaniach nie udowodniono związku między ilością pracy domowej a osiągnięciami uczniów szkół średnich (Smith, 1990; Cool, Keith, 1991). Wśród 50 analizowanych badań w 9 poszukiwano odpowiedzi na pytanie o optymalną liczbę godzin pracy domowej oraz czy poziom wykonania pracy domowej zależy od czasu, jaki uczniowie nad nią spędzają. W przypadku uczniów gimnazjum jakość pracy domowej wzrasta wraz z czasem poświęconym na jej wykonanie, pod warunkiem że odrabianie pracy domowej nie będzie przekraczać liczby jednej do dwóch godzin na wieczór. Po przekroczeniu tej granicy osiągnięcia uczniów nie wzrastają. O analogicznym progu nie ma mowy u uczniów klas średnich. Większa liczba godzin spędzonych na odrobieniu pracy domowej przekłada się na wyższy poziom wykonania (Cooper, 2001, s. 34–38).

Przedstawione wyniki badań miały charakter korelacyjny. Błędem byłoby stwierdzenie, że większa liczba godzin pracy domowej ucznia wpływa na jego wyniki w nauce, ponieważ niejednokrotnie to nie ilość czasu, ale sposób jego wykorzystania jest

miarą sukcesu ucznia. Dlatego w projektach badawczych analizie poddawany jest także proces odrabiania zadań domowych: strategie i style pracy uczniów, wykorzystanie pomocy naukowych czy stopień samodzielności uczniów.

Proces odrabiania pracy domowej

Rozpatrując zagadnienie pracy domowej, badacze interesują się także procesem wykonywania zadań domowych. Jedne z pierwszych doniesień na ten temat to wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród 87 uczennic i 56 uczniów Państwowego Seminarium Nauczycielskiego im. Zygmunta Augusta w Białymstoku (Miller, 1937). Analiza odpowiedzi pozwoliła autorce m.in. na wyodrębnienie typów odrabiania lekcji: od najmniej do najbardziej pożądanego. Typ mechaniczny to głównie praca pamięciowa, polegająca na czytaniu treści z książek i ich opowiadaniu, integracji wiedzy z książek i notatek. W typie logicznym dochodzi: wyłanianie rzeczy istotnych, potrzeba przemyślenia treści, łączenie nowych treści ze starymi. Twórczy typ przejawia się umiejętnością samodzielnego formułowania zagadnień i tworzenia syntez. Miller zauważyła, że uczeń odrabia inaczej lekcje z przedmiotu, który jest dla niego mało ważny lub nielubiany. Dominuje wtedy mechaniczny sposób odrabiania lekcji, podczas gdy praca nad ulubionym przedmiotem częściej ma cechy typu twórczego (tamże, 25–28). Odpowiedzi na pytania ankiety zwróciły uwagę autorki na błędy, jakie popełniają uczniowie podczas odrabiania lekcji, w tym błędy w planowaniu (brak planowania, rozpoczynanie od trudniejszych zadań domowych itp.).

Podobne wnioski wysnuł, obserwując proces odrabiania pracy domowej uczniów szkół średnich, Jan Zborowski: „Uczniowie najczęściej przystępują do wykonania zadania bez przygotowania dyspozycji, bez ułożenia planu, bez korekty poszczególnych faz i całości pracy” (Zborowski, 1972, s. 140). Znaczne trudności w odrabianiu lekcji mogą wynikać – według Zborowskiego (1972, s. 122–125) i Anny Łukawskiej (1973, s. 178–184) – z błędów w sposobie ich zadawania. Autorka wymieniła następujące błędy popełnianie przez nauczycieli: brak związku rzeczowego między pracą domową a lekcją, mechaniczne, na przerwie, zadawanie prac domowych oraz szczątkowe zapoznanie uczniów z technikami pracy umysłowej. Do rejestru błędów popełnianych przez nauczycieli Tadeusz Mróz, na podstawie wyników obserwacji, ankiety wśród uczniów i rodziców klas czwartych szkoły podstawowej oraz analizy dokumentów, uzupełnił listę błędów popełnianych przez nauczycieli o niedostateczne przygotowanie uczniów do pracy przez nauczyciela oraz braki w zakresie kontroli i oceny prac (Mróz, 1999, s. 144–163).

W Stanach Zjednoczonych do oceny procesu wykonywania pracy domowej przez lata służył kwestionariusz Homework Problem Checklist (Miller, Keley, 1994; Toney i in., 2003; Power i in., 2014). Składa się on z 20 stwierdzeń adresowanych do rodziców uczniów klas początkowych (udowodniono zasadność jego stosowania także u uczniów w starszych klasach, jak i uczniów z ADHD). Podczas badania rodzice zaznaczali na 4-stopniowej skali, jak często zdarzają się ich dzieciom następujące zachowania: *nie przyznaje się, że ma zadaną pracę domową, marudzi i narzeka na zadaną pracę domową, odkłada odrabianie pracy domowej do ostatniej chwili, zadania domowe szybko go frustrują, wykonanie pracy domowej jest nieporządne i niechlujne* itp. (Power i in., 2006, s. 17). Wspomniane narzędzie koncentruje się jedynie na problemach uczniów, pomijając

ich kompetencje oraz mocne strony, nie uwzględnia obserwacji i opinii nauczycieli. Mając na uwadze słabości kwestionariusza HPC grupa naukowców reprezentujących: Baylor University, University of Pennsylvania oraz East Carolina University opracowała narzędzie: Homework Performance Questionnaire. Kwestionariusz ma dwie wersje: skierowaną do nauczycieli HPQ-T oraz do rodziców uczniów – HPQ-R. Zawarte w skali HPQ-T stwierdzenia (jest ich 17: *Kończy zadania domowe. Zadania są łatwe dla dziecka. Oddaje pracę domową na czas. Rozumie, jak wykonać pracę domową* itp.) odnoszą się do dwóch zmiennych: odpowiedzialność uczniów oraz ich kompetencje. Występujący w roli respondentów rodzice ustosunkowują się do 23 zdań (*Muszę przypomnieć dziecku o pracy domowej. Dziecko potrzebuje mojego nadzoru. Polecenia nauczyciela są mylące. Dziecko stara się uniknąć odrabiania prac domowych* itp.), które powstały przez uszczegółowienie czterech zmiennych: uczniowska orientacja na zadania i efektywność, kompetencje ucznia, wsparcie nauczyciela i zaangażowanie rodziców (Power i in., 2006, s. 3).

W podrozdziale tym założyłam, że uczniowie odrabiają lekcje lub przynajmniej pozorują ich odrabianie. W literaturze niewiele opisanych jest badań, które określałyby, jaki procent uczniów odrabia lekcje. W wywiadach przeprowadzonych z 139 uczniami amerykańskiej publicznej szkoły średniej ustalono, że tylko 39% z nich regularnie odrabia pracę domową. Przywołuję te badania, ponieważ na ich podstawie wymieniono przyczyny nieodrabiania prac domowych przez uczniów. Są one następujące: uczniowie nie wiedzą, jak wykonać pracę domową, mają niewystarczające instrukcje; uczniowie postrzegają zadania domowe jako bezsensowne, nie widzą związku pomiędzy lekcją a zadaną pracą domową; uczniowie nie otrzymują informacji zwrotnej, prace są niesprawdzone, co potęguje uczucie braku znaczenia prac domowych, uczniowie preferują sprawdzanie i nagradzanie prac domowych, to sprawia, że są one użyteczne; w ocenie uczniów prace domowe są nudne i rutynowe (często są to powtórkowe ćwiczenia, karty pracy), prace domowe są niedostosowane do stylu uczenia się uczniów (Wilson, Rhodes, 2010, s. 351–358). Tym, co w znaczącym stopniu określa sposób uczenia się uczniów (ich strategie i style uczenia się) jest korzystanie przez nich z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Praca domowa a technologie informacyjno-komunikacyjne

W katalogu raportów z badania PISA przeprowadzonego przez OECD w roku 2009 znajduje się publikacja: *Uczniowie online. Cyfrowe technologie a wyniki kształcenia*. Podano w niej między innymi dane, jak często i w jakich celach (dla przyjemności czy do nauki) 15-latkowie korzystają z internetu. Około 80% uczestniczących w badaniu stwierdziło, że internet często służy im do zabawy, a ok. 65% często ściąga z sieci muzykę, filmy, gry i inne. Przynajmniej raz w tygodniu (czyli według kryteriów przyjętych przez PISA – często) uczniowie wykonują takie czynności, jak: czatują online (ok. 75% badanych), korzystają ze skrzynek mailowych (ok. 70% badanych), grają w gry wymagające jednego (ok. 45%) i wielu graczy (ok. 35%), prowadzą osobiste strony internetowe, blogi (30% badanych), udzielają się na wirtualnych forach i społecznościach internetowych (ok. 45%). Zdecydowanie niższy procentowo jest rozkład tych odpowiedzi respondentów, które odnoszą się do podejmowanej przez nich nauki z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Często (przynajmniej

raz w tygodniu) uczniowie: odrabiają prace domowe na komputerze (ok. 50% respondentów), wyszukują potrzebnych do szkoły informacji w internecie (ok. 46%), kontaktują się za pomocą wiadomości mailowych w sprawie pracy domowej z innymi uczniami (ok. 35%) oraz z nauczycielami (ok. 14%), przeglądają, ściągają lub publikują materiały na stronie internetowej swojej szkoły (ok. 23%) oraz sprawdzają ważne informacje i ogłoszenia publikowane na niej (21% badanych). Średnio więcej dziewcząt niż chłopców przyznawało, że korzysta często z komputera do zadań związanych z nauką szkolną, choć różnice te nie są duże. Osoby wywodzące się z rodzin o wyższym statusie socjoekonomicznym częściej realizują zadania szkolne za pomocą komputera niż osoby pochodzące z rodzin nieuprzywilejowanych. W Danii, Australii i Norwegii ponad 70% badanych uczniów stwierdziło, że często odrabia pracę domową na komputerze, a 60% – często przeszukuje zasoby internetu w celach naukowych. Tymczasem w Finlandii i Japonii odpowiednio: tylko 20% i 10% uczniów przyznało, że często wykorzystuje technologie informatyczne w przedstawiony sposób (PISA 2009 Results: *Students On Line. Digital Technologies and Performance*, 2011, s. 157–167). W badaniach sondażowych mających na celu zdiagnozowanie kompetencji informacyjnych uczniów klas gimnazjalnych w Polsce (analogiczne badania zostały przeprowadzone też wśród młodzieży w Niemczech oraz Wielkiej Brytanii) w próbie 144 osób aż 78% stwierdziło, że internet jest najczęściej wykorzystywanym źródłem podczas odrabiania lekcji (Jasiewicz, 2011, s. 356 -376).

Binod Gurung i Dawid Rutledge (2014, s. 91–100) przeprowadzili pogłębione wywiady jakościowe z uczniami szkoły średniej, aby poznać ich sposoby korzystania z cyfrowych technologii w celach prywatnych (rozrywkowych) i w celach edukacyjnych. Badacze stwierdzili, że trudno nakreślić wyraźną granicę między posługiwaniem się technologią we wspomnianych celach, ponieważ opisywane aktywności zachodzą na siebie i wpływają jedno na drugie. Zdiagnozowane współwystępowanie może wspomagać lub też hamować proces uczenia się. Korzystanie z internetu, gier komputerowych, portali społecznościowych i innych inspiruje do poszukiwania informacji, uczestniczenia w kursach edukacyjnych, a może także mieć znaczenie podczas wyboru zawodu. Jednak nawyk ciągłego wysyłania wiadomości do innych, przebywania na portalach społecznościowych odbija się negatywnie na uczeniu się badanych.

W rozważaniach, których przedmiotem jest praca domowa, media cyfrowe rozpatrywane są często jako czynnik dekoncentrujący uczniów, utrudniający odrabianie lekcji. Badania amerykańskich uczniów (klas od 3 do 12) wykazały, że ok. 60% czasu przeznaczanego na odrabianie pracy domowej na komputerze poświęcają oni na surfowanie po internecie, wymianę wiadomości, granie itp. (Foehr, 2006, s. 14). W badaniu przeprowadzonym na grupie 1026 studentów wykazano, że 62% z nich korzysta z mediów elektronicznych w celach niezwiązanych z nauką, co niekorzystnie odbija się na ich wynikach w nauce (Jacobsen, Forste, 2011, s. 275–280). Podczas wykonywania zadań domowych studenci dziennie średnio ok. 60 minut przeznaczają na korzystanie z Facebooka, ok. 45 minut na przeglądanie w internecie treści niezwiązanych z nauką, a ok. 22 minuty na wysyłanie wiadomości poprzez skrzynkę mailową. W tym samym czasie zostaje napisanych ok. 71 wiadomości tekstowych (smsów). Dane te pochodzą z badania kwestionariuszowego, które objęło próbę 1839 studentów jednego z amerykańskich uniwersytetów (Juncco, Cotten, 2012, s. 509).

Badacze szukali także odpowiedzi na pytanie: dlaczego młodzi ludzie tak często dekoncentrują się w otoczeniu technologii elektronicznych? W większości uczniowie

mają negatywne doświadczenia związane z odrabianiem prac domowych, nie są ich zwolennikami. Ucieczka w świat rozrywki, którą oferują nowe technologie, jest sposobem uczniów na poradzenie sobie z frustracją, jaką powoduje odrabianie nudnych, w ich mniemaniu, prac domowych (Calderwood i in., 2014, s. 19–29). To jedno z możliwych wytłumaczeń. Uczniom trudno jest walczyć z rozproszonymi uwagami generowanymi przez nowe technologie także dlatego, że są one atrakcyjnie wizualne i silnie zintegrowane z życiem codziennym, jak również nauką (Xu, 2015, s. 305). Odrabiając lekcje uczniowie muszą niejednokrotnie korzystać np. z internetu, aby wyszukać potrzebne informacje. Pokusa odwiedzenia przy okazji innych, niezwiązanych z przedmiotem i nauką stron internetowych jest wtedy bardzo duża.

Według Jianzhong'a Xu nie można utożsamiać tzw. konwencjonalnych czynników dekoncentrujących ucznia podczas odrabiania lekcji (takich, jak np. przeszkadzające młodsze rodzeństwo) z tymi pochodzącymi z kontaktu z technologiami. Ich natura jest odmienna i trzeba je analizować oddzielnie (Xu, 2015, s. 311). Zarówno w badaniach studentów amerykańskich, jak i chińskich wykazano, że kobiety są bardziej podatne na dekoncentrację wynikającą z obydwu czynników (Xu, 2010; Xu, 2015, s. 311).

Z powyższych rozważań wynika, że technologie cyfrowe mogą utrudniać, lecz także w określonych warunkach wspierać rozwój autonomii uczniów (Hankała, 2015, s. 29–46).

Samodzielność uczniów w realizacji zadań domowych

Samodzielność uczniów była przedmiotem badań już w okresie międzywojennym. Przeprowadzone w tym czasie sondaże wykazały na znaczną samodzielność uczniów w odrabianiu lekcji (Sokołowski, 1933; Perucki, 1933, s.18), chociaż zjawiska odrabiania prac przez korepetytorów czy plagiatowania cudzych prac także były obserwowane (Sokołowski, 1923, s. 229). Teodora Męczkowska (1926, s. 8) w swej książce podała, ilu uczniów potrzebowało pomocy w odrabianiu lekcji. Dane zostały zebrane z kilku cenionych gimnazjów warszawskich, pytano o takie przedmioty, jak język polski, francuski, niemiecki, łaciński i matematyka. Najwięcej uczniów szukało wsparcia z matematyki (średnio pół klasy, choć w jednym z gimnazjum w klasie III z pomocy korzystało 81% uczniów). Autorka dociekała przyczyn zaistniałego stanu rzeczy, porządkując je w dwie grupy: przyczyny, będące bezpośrednim wynikiem ówczesnych metod nauczania i sposobu zadawania lekcji oraz zła organizacja pracy ucznia w domu i złego stosunku najbliższego otoczenia ucznia do odrabiania lekcji. Anna Łukawska postawiła sobie za cel zbadanie zależności między niedociągnięciami w pracy dydaktycznej nauczyciela a trudnościami w nauce domowej ucznia. Na podstawie hospitacji lekcji, obserwacji procesu odrabiania lekcji oraz ankiety z uczniami, autorka wyodrębniła 3 grupy trudności, z którymi borykają się uczniowie. Pierwsza to przeszkody polegające na braku informacji potrzebnych do samodzielnego wykonania zadania. Autorka niesamodzielności uczniów doszukuje się w błędach dydaktycznych nauczycieli. Zadania, których uczeń – z powodu ich stopnia trudności lub nadmiernej ilości – nie może samodzielnie wykonać, nie spełniają funkcji dydaktycznej i wychowawczej (Łukawska, 1973, s. 7).

Problem samodzielności podczas odrabiania prac domowych jest nadal aktualny. W przeprowadzonych przez Władysława Puśleckiego w roku szkolnym 2002/03 ba-

daniach pomiaru pracy domowej uczniów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, w grupie 889 uczniów tylko 132 (w tym 34 w klasie I, 45 – w klasie II i 53 – w klasie III) uczniów stwierdziło, że nie korzysta z niczyjej pomocy podczas odrabiania lekcji, ponieważ sami sobie z nią radzą (Puślecki, 2005, s. 62). Ci uczniowie, którzy potrzebują pomocy, najczęściej szukają jej u rodziców (w tym zdecydowanie częściej u matki (ok. 53,8% wskazań) niż ojca (ok. 18,6% wskazań), potem starszego rodzeństwa (5,2%), dziadków (4,4%) i innych domowników (1,3%). Wychowawca świetlicy wspiera jedynie ok. 2% badanych uczniów. Na liście nie pojawili się korepetytorzy, choć ich obecności należy się spodziewać, jeżeli nie w klasach początkowych, to późniejszych. Analiza danych opublikowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej świadczy, że z korepetycji z przedmiotów szkolnych (nie ujęto języków obcych) korzystało w latach 2000–2004: 29% licealistów, 11% gimnazjalistów i 8% uczniów szkół podstawowych (Putkiewicz, 2005, s. 146). Brak jednak informacji, czy i w jakim stopniu korepetytorzy pomagają w odrabianiu lekcji.

Samodzielne wykonywanie prac domowych z języka polskiego było przedmiotem badań Renaty Kaczmarek. Pojęcie samodzielności zostało opisane za pomocą trzech zmiennych: planowanie i wykonanie pracy oraz kontrola wykonanego zadania. Autorka przyjęła, że wysoki poziom samodzielności wiąże się z realizacją przez uczniów wszystkich trzech składowych, średni: dwóch (wykonanie, któremu nie towarzyszy planowanie lub sprawdzanie), zaś niski – jednego (tylko wykonanie pracy domowej). Na podstawie analizy statystycznej wyników ankiety przeprowadzonej wśród 409 gimnazjalistów autorka stwierdziła, że 81% badanych uczniów charakteryzuje niski poziom samodzielności, 17,5% – średni, zaś tylko 1,5% – wysoki. Uczniowie deklarowali, że czasami mają trudności w wykonywaniu prac domowych (78,8% badanych), wynikają one głównie z: niezrozumienia zadania, tematu lub polecenia, zbyt dużej liczby zadań domowych oraz nieumiejętnego organizowania pracy własnej (Kaczmarek, 2014, s. 147–149).

Pisząc o samodzielności uczniów podczas odrabiania lekcji nie można pominąć zagadnienia plagiatyzmu, rozumianego jako „intencjonalne przejęcie cudzej bezpośredniej własności bez wzbogacenia jej o jakąkolwiek wartość” (Stearns, 1999, za: Gromkowska-Melosik, 2007, s. 83–84). Nasilenie nieuczciwych zachowań wśród uczniów wiąże się często z ich zanurzeniem w cyberprzestrzeni. Kopiowanie cudzych prac domowych, zamieszczanie w wypracowaniach obszernych fragmentów treści znalezionych w internecie bez podania ich źródła stało się tak częste, że generacji współczesnych uczniów i studentów nadano określenie „pokolenia Ctrl+C Ctrl+V” (Szpunar, 2012, s. 594–605). Zjawisko to zostało uznane za powszechne, niestety niewiele możemy o nim dowiedzieć się z badań. Plagiatowanie jest zazwyczaj przedmiotem badań w środowisku studenckim (np. Kauffman, Young, 2015, s. 44–56), nieuczciwość uczniowska zaś najczęściej rozpatrywana w kontekście egzaminów (patrz. np. Herbst, 2009, s. 26–41). Wyjątkiem są badania Kaczmarek, która zadała swym respondentom pytanie, z czego korzystają przygotowując prace domowe. Na 409 gimnazjalistów 81 (ok. 20%) przyznało, że sięga do gotowych prac w internecie (Kaczmarek, 2014, s. 151–152). Zdecydowanie zaprzecza to poglądom, że prace domowe są powszechnie plagiatowane. Trzeba jednak pamiętać, że Kaczmarek przeprowadzała badania w roku szkolnym 2005/06. Nieuczciwe korzystanie ze źródeł internetowych (i nie tylko) podczas odrabiania prac domowych powinno stać się przedmiotem pogłębionych badań.

Wyniki badań wskazują, że osobami najczęściej ograniczającymi samodzielność uczniów podczas odrabiania prac domowych są ich rodzice. Zagadnieniu temu poświęcam następną część artykułu.

Zaangażowanie rodziców w odrabianie pracy domowej

Punktem odniesienia licznych badań, których przedmiotem było zaangażowanie rodziców w szeroko pojętą pomoc w nauce (w tym w odrabianiu lekcji), był Model Rodzicielskiego Zaangażowania zaproponowany przez Kathleen V. Hoover-Dempsey i Howard M. Sandler (1995, 1997, zmodyfikowany w publikacji z 2005 roku¹). Ten hierarchiczny model, uwzględniający wiele powiązanych ze sobą zmiennych, powstał, aby odpowiedzieć na pytanie: dlaczego rodzice wspierają swoje dzieci w nauce? Na pierwszym poziomie propozycja autorów określa, co wpływa na decyzję rodziców o zaangażowaniu w proces edukacji ich dzieci. Wymieniane są: osobiste przekonania (rodzice sądzą, że powinni pomagać swoim dzieciom w odrabianiu lekcji, wierzą, że ich zaangażowanie przełoży się na lepsze wyniki w nauce dzieci), spostrzeganie oczekiwań sformułowanych wobec rodziców przez personel szkoły oraz dzieci (rodzice uczestniczą w procesie uczenia się swoich dzieci, bo uważają, że tego się od nich oczekuje), zasoby czasu i energii rodziców, ich wiedza i umiejętności oraz kultura rodziny. Na drugim poziomie modelu wymienione zostały formy rodzicielskiego zaangażowania, jak: sformułowanie wobec dzieci oczekiwań i aspiracji, pomaganie im w pracach domowych, komunikowanie się ze szkołą i uczestniczenie w życiu szkoły. Trzeci poziom określa, jakimi metodami rodzice posługują się, ucząc dzieci (zachęcanie, modelowanie, wzmacnianie, dawanie instrukcji).

Czynnikami wpływającymi na zaangażowanie rodziców są także właściwości dzieci (czwarty poziom): np. motywacja do nauki, pewność siebie, zdolność do samoregulowanego uczenia się) oraz ich wyniki w nauce (piąty poziom) (Hoover-Dempsey, Sandler, 1995, 1997; Walker, Wilkins, Dalairé, Hoover-Dempsey, Sandler, 2005, s. 85–104). Badania, których celem była weryfikacja i rozwinięcie omówionego modelu, przeprowadziła Kathleen V. Hoover-Dempsey wraz ze swoimi współpracownikami². Przykładem jest przegląd badań dotyczących udziału rodziców w pracy domowej dzieci autorstwa: Joan M. T. Walker, Kathleen V. Hoover-Dempsey, Darlene R. Whesel i Christa L. Green (2004, s. 2). Jego rezultatem było wyodrębnienie 8 głównych aktywności rodziców związanych z pracą domową ich dzieci: 1. Interakcje z nauczycielem lub uczniem na temat pracy domowej (np. rozmowy o postępach uczniowskich w wykonywaniu prac domowych); 2. Stwarzanie fizycznych i psychicznych warunków wykonywania pracy domowej (np. organizacja miejsca i czasu pracy, dostarczanie niezbędnych materiałów potrzebnych do ich wykonania, sformułowanie i egzekwowanie oczekiwań, zasad i standardów dotyczących pracy domowej; uwzględnienie pracy domowej w rodzinnym planie dnia, zapewnienie rodzicielskiej pomocy w pracy domowej w razie potrzeby); 3. Ogólny nadzór nad procesem odrabiania pracy domowej (np. przyglądanie się uczniowskim sukcesom lub trudnościom związanym z zadaniem domowym i motywacją do jego wykonania); 4. Reagowanie na wykonanie zadania domowego (np. wzmacnianie i nagradzanie ucznia za ukończenie pracy domowej, poprawność wykonania czy wysiłek włożony w jej wykonanie, udzielanie wsparcia emocjonalnego podczas wykonywania pracy,

przeglądanie i sprawdzanie poprawności wykonania pracy domowej; 5. Udział rodziców w odrabianiu lekcji (asystowanie, pomaganie, wspólne z uczniem odrabianie pracy domowej, uczenie własnych dzieci); 6. Pomoc w wykorzystywaniu strategii uczenia się, umożliwiających dopasowanie zadania do wiedzy i zdolności uczniów (zarządzanie kolejnością oraz czasem wykonania zadań domowych); 7. Ułatwianie uczniom zrozumienia zadań domowych (modelowanie lub demonstrowanie właściwych strategii uczenia się, tłumaczenie określonych partii materiału i sprawdzanie ich zrozumienia); 8. Wspieranie uczniów w kształtowaniu strategii metapoznawczych (w nabywaniu umiejętności samoregulowanego uczenia się, kształtowanie osobistej odpowiedzialności za wykonanie pracy domowej i jej wynik, zachęcanie uczniów do samoobserwacji, nauka kontrolowania emocji związanych z wykonywaniem pracy domowej i inne).

Model Rodzicielskiego Zaangażowania był podstawą, a także inspiracją do podjęcia badań, między innymi: w środowiskach wielokulturowych: rodzin arabskich i żydowskich (Lavenda, 2011), w rodzinach imigrantów (Tang, 2015), wśród rodziców uczniów niepełnosprawnych (Fishman, Nickerson, 2015) czy wśród Afroamerykańskich ojców (Abel, 2012). Jako zmienną różnicującą w badaniach nad zaangażowaniem rodziców często traktowano poziom edukacji dziecka (edukacja wczesnoszkolna (Tekin, 2011), szkoła średnia (Deslandes, Bertand, 2005). Badacze, korzystając z przedstawionego modelu, poszukiwali również związków pomiędzy aktywnym udziałem rodziców w nauce dzieci w szkole średniej a ich późniejszymi wynikami na uniwersytecie (np. Brueck, Mazza, Tousignant, 2012).

Tym, jak zaangażowanie rodziców przekłada się na osiągnięcia szkolne ich dzieci, interesowały się także Nancy Hill i Diana F. Tyson. Badaczki dokonały metaanalizy 50 badań odnoszących się do omawianej zależności. W analizie za kryterium porządkujące przyjęły następujące odmiany zaangażowania: domowe (pomoc w wykonywaniu prac domowych oraz tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się poprzez dostarczanie pomocy dydaktycznych czy różnego rodzaju doświadczeń kulturalnych, takich jak np. wizyty w muzeum); szkolne (w którego skład wchodzi: wizyty w szkole, udział w zarządzaniu szkołą) oraz socjalizację edukacyjną (rozumianą jako kształtowanie aspiracji edukacyjnych i zawodowych dziecka). Badania metaanalityczne wykazały pozytywne silne korelacje między osiągnięciami szkolnymi a zaangażowaniem szkolnym i socjalizacją edukacyjną, natomiast zależności pomiędzy osiągnięciami a zaangażowaniem domowym nie udowodniono. Uszczegółowiając uzyskane wyniki, autorki stwierdziły pozytywną korelację między osiągnięciami szkolnymi a takimi składowymi zaangażowania domowego, jak wzbogacanie środowiska edukacyjnego dziecka poprzez wyposażenie jego miejsca nauki czy odwiedziny teatrów, muzeów, bibliotek i innych. Natomiast pomoc dziecku w nauce (w tym odrabianie lekcji) negatywnie korelowało z osiągnięciami dzieci. Ograniczanie samodzielności uczniów przez bezpośrednią pomoc rodzica w odrabianiu lekcji oraz wywieranie nacisku poprzez sprawowanie silnej kontroli nad wykonaniem zadań odbijają się negatywnie na osiągnięciach uczniów (Hill, Tyson, 2009, s. 740–763, za: Kozłowski, 2013, s. 85–86). Podobne rezultaty otrzymał zespół badawczy Harrisa, który badał jak postawy rodzicielskie (N=709) różnicują wyniki w nauce dzieci. Uczniowie, których rodzice zostawiają im więcej autonomii, rzadko, lecz celnie instruując ich podczas odrabiania pracy domowej, otrzymują wyższe oceny w standaryzowanych testach osiągnięć szkolnych (Cooper, Lindsay i Nye, 2000, s. 464–487). Opisane

badania zostały przeprowadzone wśród uczniów szkoły średniej (Hill, Tyson, 2009, s. 740–763, za: Kozłowski, 2013 s. 85–86). Zaangażowanie rodziców ma duże znaczenie na początku edukacji dzieci, aktywność rodziców na tym polu silniej koreluje z wynikami w nauce uczniów w młodszym wieku szkolnym. Jednak wyniki badań nie pozwalają na bagatelizowanie roli rodziców na kolejnych etapach nauki dziecka (Kozłowski, 2013, s. 87; Desforges, Abouchaar, 2003).

Obok badań ilościowych, udział rodziców w odrabianiu pracy domowej był także przedmiotem badań jakościowych. Przywołam wyniki jednego z nich. W badaniu uczestniczyło 40 rodzin (32 amerykańskie i 8 szwedzkich). Badacze za pomocą kamery wideo rejestrowali zachowania dzieci i dorosłych od momentu powrotu ze szkoły i pracy. Przedmiotem zainteresowania było codzienne odrabianie lekcji. Rodzice udzielali też pogłębionych wywiadów na temat sposobu odrabiania pracy domowej, ich zaangażowania w ten proces, wyników w nauce dzieci itp. Badacze zaobserwowali, że liczba zadawanej pracy domowej przekłada się na postawy uczniów do jej wykonywania, a tym samym poziom zaangażowania rodziców w proces odrabiania lekcji. Jeśli dzieci mają dużo pracy domowej i odmawiają jej wykonania, rodzice inicjują odrabianie pracy domowej oraz biorą udział w jej planowaniu. Rodzice ci zostali nazwani „wymagającymi przełożonymi” (*taskmasters* – można także tłumaczyć jako „tyran”). Ich rolą jest przypomnienie o pracy domowej, organizowanie jej, przygotowywanie materiałów, a także monitorowanie i asystowanie podczas jej wykonywania. Są oni substytutami nauczyciela, pełnią jego funkcję w domu, co wymaga od nich doskonalenia pedagogicznych umiejętności (Wingard, Forsberg, 2009, s. 1591–1592). Myślę, że obserwacja ta jest bliska doświadczeniom wielu polskich rodzin, o czym dowiadujemy się z artykułów prasowych (Kubisiowska, 2015) i internetowych (*Rodzice do lekcji*, 2014; *Twoje lekcje – Twoja sprawa: nie odrabiam z dzieckiem lekcji*) oraz dyskusji rodziców na forach internetowych.

Przedstawione badania wskazują, że uczniów różni sposób realizacji zadań domowych oraz poziom samodzielności, co powinno skłaniać nauczycieli do indywidualizacji podczas zadawania i oceniania prac domowych.

Indywidualizacja prac domowych

Postulaty indywidualizacji pracy domowej nie są nowe. W latach 30. XX wieku Aleksander Litwin i Stanisław Wiącek (1935) zalecali zadawanie prac domowych zróżnicowanych tematycznie i o różnym stopniu trudności. Romana Miller pisała: „Warunki pracy domowej są inne i one właśnie bardzo sprzyjają wykorzystywaniu indywidualności uczniów i pręcej w tych warunkach może być uwzględniona praca twórcza ucznia, aniżeli na lekcjach” (Miller, 1937, s. 28).

Tymczasem w roku 2005 Władysław Puślecki (2005, s. 64) relacjonuje, że tylko ok. 31% respondentów stwierdziło, że uczniowie mieli wpływ na wybór zadania domowego. Opierając się na materiale zgromadzonym podczas hospitacji 870 lekcji w klasach początkowych, Marianna Szpiter (1992, s. 64) stwierdziła, że nauczyciele sporadycznie różnicują zadania domowe ze względu na ich trudność. Z 603 zadanych prac domowych tylko 22 uwzględniały potrzebę indywidualizacji.

Podobne wyniki uzyskała Renata Reclik (2004, s. 165–171). Opierając się na 152 godzinach hospitacji zajęć lekcyjnych w klasach 1–3 oraz wynikach ankiet-

ty przeprowadzonej wśród 140 nauczycieli nauczania początkowego stwierdziła, że nieliczni nauczyciele dostosowują pracę domową do potrzeb i możliwości uczniów. Jeśli jednak następuje różnicowanie zadań, to decyzja o rodzaju i trudności zadania zawsze pozostaje po stronie nauczyciela. Autorka przeprowadziła eksperyment, w którym uczniowie klas trzecich zostali postawieni przed możliwością wyboru zadań matematycznych o trzech poziomach trudności. Najwięcej uczniów wybierało poziom średni, po ok. 25% badanych wysoki i niski. Badaczka odnotowała, że globalny wskaźnik poprawności wykonania zadań wyniósł 95%, a badani uczniowie z własnej woli rozwiązywali więcej zdań. Indywidualizacja zadań domowych oraz ich samodzielny wybór zgodny z możliwościami uczniów wpłynęły na wyższy poziom realizacji zadania i motywację do dalszej pracy. Deborah L. Miller i Mary Lou Kelley (1994, s. 73–84) przedmiotem badań uczyniły relację między stawianiem celów a wykonaniem pracy domowej. W badaniu uczestniczyły 4 pary – każda składała się z mającego problemy z pracami domowymi ucznia i asystującego mu rodzica. W każdej z diad odrabianie lekcji poprzedzone było sformułowaniem jej celów. Dokładność i poziom wykonania pracy domowej poprawiły się w przypadku dwóch par. Autorki stwierdziły, że cele – formułowane do zadań domowych – powinny być rozsądne, łatwe do osiągnięcia i autoewaluacji.

Rita i Kenneth Dunn, po analizie badań naukowych dotyczących różnic w uczeniu się ludzi, obejmujących blisko 80 lat, stwierdzili, że nauczyciel powinien dostosowywać nauczanie do indywidualnych preferencji w uczeniu się (stylów, strategii uczenia się) uczniów, ponieważ przełoży się to na ich wyższe wyniki w nauce i większą motywację do nauki (patrz np. Dunn, Dunn, 1993). Stwierdzenie to zgodne jest ze stanem wiedzy psychologicznej. Nauczyciel powinien brać pod uwagę wcześniejszą wiedzę uczniów oraz ich style uczenia się podczas zadawania prac domowych (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 94). Jednak nie wszystkie wyniki badań przedstawiają pozytywny wpływ indywidualizacji pracy domowej. Harris Cooper po przeprowadzeniu badań w szkołach północnej części Stanów Zjednoczonych stwierdził, że indywidualizowanie zadań domowych, choć znacząco zwiększa zakres obowiązków nauczyciela, w minimalnym stopniu przekłada się na wyniki uczniów (Cooper, 1989, za: Rudman, 2014, s. 15).

Ponieważ – jak wynika z przedstawionych badań – indywidualizowanie zadań domowych nie jest codzienną praktyką nauczycieli, zadania te są obciążające zarówno dla uczniów jak i ich rodziców, pojawiają się pytania o sens zadawania pracy domowej, a nawet postulaty jej zlikwidowania.

Likwidacja pracy domowej

Podejmując tematykę pracy domowej trudno nie wspomnieć o inicjatywach jej zlikwidowania. Z pierwszymi próbami spotykamy się już w pierwszej połowie XX wieku, kiedy to popularny stał się system uczenia się pod kierunkiem. W Polsce jego idee były wcielane w życie m.in. w Gimnazjum Zgromadzenia Kupców w Warszawie (Okoń, 1998, s. 330). Od tego momentu dyskusje w tej sprawie co jakiś czas wracają. W Polsce parę lat temu nielegalność zadawania pracy domowej ogłosił Krzysztof Olędzki (Rzecznika Praw Ucznia i Rodzica) (Baran, 2007). We Francji postulaty zaprzestania zadawania pracy domowej w klasach początkowych wysuwała ostatnio Fédération des Conseils de Parents, FCPE (Federacja Rodziców Dzieci Szkolnych).

Orędownikiem usunięcia pracy domowej z życia uczniów i ich rodziców jest między innymi Alfie Kohn. Według niego mamy do czynienia z nadużywaniem wyników badań edukacyjnych. Przejawami tego zjawiska są:

- nadmierna wiara w wyniki badań: wyniki badań należy raczej rozważać, brać pod uwagę zamiast uzależniać od nich swoje działania;
- krótkowzroczna ufność w wyniki badań: autor zauważa tendencję do przyjmowania wyników badań bez analizowania, w jaki sposób były zoperacjonalizowane zmienne, a potem jak zostały one poddane pomiarowi itp.;
- niewystarczająca wiara w wyniki badań: władze oświatowe niejednokrotnie ignorują rezultaty badań naukowych (przykładem może być drugoroczność, której negatywne skutki zostały wielokrotnie udowodnione);
- pozorowana wiara w wyniki badań – niektórzy autorzy, chcąc za wszelką cenę udowodnić swoją tezę, powołują się na nieistniejące, nieaktualne wyniki badań lub przeinaczają rezultaty pracy badaczy, nie podając dokładnie, jakie były ich wnioski;
- wybiórcze przedstawianie wyników badań (wybiórcza wiara) – przejawia się ona dwoma praktykami: ignorowaniem niektórych wyników badań lub cytowaniem tylko tych rezultatów, które zgodne są z poglądami autorów.

Zdaniem Kohna do omówionych nadużyć dochodzi w przypadku zagadnienia pracy domowej. Według autora *The Homework Myth* (2006a) rzetelna analiza wyników badań, w której przedmiotem była praca domowa, nie uzasadnia potrzeby zadawania prac domowych dzieciom. Kohn twierdzi, że badania nie dostarczają dowodów na to, że odrabianie prac domowych poprawia wyniki w nauce uczniów szkoły podstawowej. Zdecydowana większość doniesień na temat pracy domowej opiera się na badaniach korelacyjnych. Badacze często myślą oceny szkolne i wyniki testów z uczeniem się. Rezultaty egzaminów zewnętrznych także tych międzynarodowych skłaniają do wątpliwości co do roli, jaką ma spełniać praca domowa. Kohn nie znalazł także wyników badań, które potwierdzałyby tezę, że praca domowa spełnia funkcje wychowawcze, takie jak np.: nauka samodyscypliny, odpowiedzialności, samodzielności, nawyków skutecznego uczenia się (Kohn, 2006b, s. 9–22). Przyczyn poczynionych przez Kohna obserwacji można doszukiwać się w złożoności badań nad pracą domową. Osoby podejmujące się tego zadania napotkają problemy metodologiczne: np. w badaniach: odrabianie pracy domowej a wyniki w nauce, wyizolowanie zmiennych – środowisko rodzinne, profesjonalizm nauczyciela, czy zdolności i umiejętności ucznia jest trudne do osiągnięcia. Jak zdefiniować wyniki uczenia się, jeśli nie chcemy bazować na łatwo mierzalnych ocenach i wynikach testów? W takiej sytuacji próba interpretacji i uogólnienia wyników badań, a co za tym idzie odpowiedź na pytanie o konieczność i przydatność pracy domowej może być problematyczna (Hallam, 2006, za: Rudman, s. 24–25).

* * *

Czytając rodzimą literaturę przedmiotu nie mogłam oprzeć się wrażeniu, że tematyka pracy domowej jest marginalizowana. Duża część z przedstawionego wyboru należy do pozycji najnowszych. Zainteresowanie omawianym zagadnieniem datuje się na okres międzywojenny i powojenny aż do lat 70. Po tym czasie temat jest niemalże nieobecny w literaturze przedmiotu. Pierwsze publikacje pojawiły pod koniec lat 90. XX wieku.

W literaturze z ostatnich lat praca domowa jest zwykle przedmiotem rozważań metodyków i praktyków, rzadko namysł nad pracą domową pojawia się w tekstach naukowych. Stąd nadreprezentacja badań zagranicznych w moim przeglądzie. Brytyjski badacz Nicolas P. Ch. Rudman, analizując anglojęzyczną literaturę dotyczącą pracy domowej, zauważył dysproporcję pomiędzy dużą liczbą popularnonaukowych poradników i artykułów, oferujących rady dla rodziców i nauczycieli, jak pomagać dzieciom w odrabianiu pracy domowej a niewielką liczbą naukowych badań empirycznych na ten temat (Rudman, 2014, s. 12). Podobny wniosek mogę wysnuć na podsumowanie artykułu.

W literaturze najsilniej eksponowane są wątki efektywności pracy domowej (której miarą są głównie wyniki testów lub oceny szkolne) oraz zaangażowania rodziców w naukę domową dzieci. Natomiast mało uwagi (szczególnie w Polsce) badacze poświęcają poznaniu, jak uczniowie odrabiają lekcje, czy i w jakim stopniu korzystają z technologii cyfrowych. Zauważam także potrzebę badań, których przedmiotem byłby czynności dydaktyczne nauczyciela związane z zadawaniem, kontrolowaniem i ocenianiem pracy domowej.

W artykule starałam się oddać główne kierunki refleksji i badań nad pracą domową ucznia, choć – z przyczyn oczywistych – wybór jest niekompletny i obciążony subiektywizmem. Mam nadzieję, że będzie on inspiracją do podejmowania badań na tym polu, ponieważ ich niedostatek jest zauważalny.

Przypisy

¹ W artykule przedstawiam w skrócie poprawioną wersję modelu z 2005 roku.

² Wybrane publikacje są dostępne na stronie <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers.html> (otwarta dnia 06.11. 2015).

Literatura

Abel Y. (2012): *African American Fathers' Involvement in their Children's School-based Lives*. „Journal of Negro Education”, vol. 81, nr 2

Antoszczuk S. (1962): *W sprawie przeciążenia czyli o pewnych paradoksach szkolnych*. „Życie Warszawy”, nr 130

Baran V. (2007): *Zadawanie prac domowych jest nielegalne*. Dostępny na <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/66151,zadawanie-prac-domowych-jest-nielegalne.html> (otwarty 16.02. 2015)

Bird G. E. (1918): *An Experiment in Focalization*. „School and Society”, Vol. 8, nr 202

Brueck S., Mazza L., Tousignant A. (2012): *The Relationship Between Parental Involvement During High School And Collegiate Academic Mastery*. „Psi Chi Journal of Psychological Research”, vol. 17, nr 3

Calderwood C., Ackerman P. L., Conkin E. M. (2014): *What else do college students „do” while studying? An investigation of multitasking*. „Computers & Education”, nr 75

Chen C., Stevenson H. W. (1989): *Homework. A Cross-Cultural Examination*. „Child Development”, 60, nr 3

Cool V. A., Keith T. Z. (1991): *Testing a Model of School Learning: Direct and Indirect Effects on Academic Achievement*. „Contemporary Educational Psychology”, nr 23

Cooper H. (1989): *Homework*. Longman, New York

Cooper H. (2001): *Homework for All – in Moderation*. „Educational Leadership”, vol. 58, nr 7

Cooper H., Lindsay J. J. i Nye B. (2000): *Homework in the Home: How Student, Family and Parenting Style Differences Relate to the Homework Process*. „Contemporary Educational Psychology”, 24 (4)

Desforges C., Abouchar A. (2003): *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Department for Education and Skills, London

- Deslandes R., Bertand R. (2005): *Motivation od Parent Involvement in Secondary-Level Schooling*. „Journal of Educational Research”, vol. 98, nr 3
- Does Homework Perpetuate Inequities in Education, PISA in focus. Dostępny na: http://www.oecd-ilibrary.org/education/does-homework-perpetuate-inequities-in-education_5jxrhqhtx2xt-en;jsessionid=9fgglhrbbkhhe.x-oecd-live-03 (otwarty dnia 20.10.2015)
- Dudel B. (2007): *Praca domowa – krok do samokształcenia w klasie III*. W: R. Piwowarski (red.): *Dziecko: sukcesy i porażki*. IBE, Warszawa
- Dunn R., Dunn K. (1993): *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches For Grades 7–12*. MA: Allyn and Bacon, Boston
- Fishman C., Nickerson A. (2015): *Motivations for Involvement: A Preliminary Investigation of Parents of Students with Disabilities*. „Children & Youth Services Review”, vol. 24, nr 2
- Foehr U. (2006): *Media multitasking among American youth: Prevalance, predictors and pairings*. Kaiser Family Foundation, Menlo Park C.A.
- Gromkowska-Melosik A. (2007): *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy*. GWP, Gdańsk
- Gurung B., Rutledge D. (2014): *Digital learners and overlapping of their personal and educational digital engagement*. „Computers & Education”, nr 77
- Hallam S. (2006): *Homework: Its Uses and Abuses*. Institute of Education. London
- Hankała A. (2015): *Autonomia uczenia się człowieka w świecie technologii informatycznej*. W: M. Tanaś, S. Galanciak: *Cyberprzestrzeń. Człowiek. Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Herbst M. (2009): *Mierzenie jakości kapitału ludzkiego a nieuczciwość edukacyjna*. „Psychologia Społeczna”, t. 4, nr 1–2(10)
- Hill N., Tyson D. F. (2009): *Parental Involvement in the Middle School: A Meta- Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement*. „Developmental Psychology”, nr 45
- Jacobsen W. C., Forste R. (2011): *The wired generation: academic and social outcomes of electronic media use among university students*. „Cyberpsychology, Behavior and, and Social Networking”, nr 14
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (1995): *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?* „Teachers College Record”, 97
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997): *Why do parents become involved in their children's education?* „Review of Educational Research”, nr 67
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (2005): *Final Performance Report for OERI Grant #R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Presented to Project Monitor*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education
- Jasiewicz J. (2011): *Zachowania informacyjne młodzieży a elementy edukacji informacyjnej w Polsce*. „Przegląd Biblioteczny”, 79(3)
- Junco R., Cotten S. R. (2012): *No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance*. „Computers & Education”, nr 59
- Kaczmarek R. (2014): *Praca domowa a rozwój poznawczy uczniów gimnazjum*. Politechnika Koszalińska, Koszalin
- Katz I., Buzukashivili T., Faingold L. (2012): *Homework Stress: Construct Validation of a Measure*. „The Journal of Experimental Education”, nr 80(4)
- Kauffman Y., Young M. F. (2015): *Digital plagiarism: An experimental study of the effect of instructional goals an copy-and-paste affordance*. „Computers & Education”, nr 83
- Kohn A. (2006a): *Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of the Bad Thing*. Da Capo Press Books, Filadelfia
- Kohn A. (2006b): *Abusing the Research: The Study of Homework and other Examples*. „Phi Delta Kappan”, vol. 88, nr 1
- Konieczna A. (2011): *Czas przeznaczany na naukę w domu – w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6
- Kopczyński St. (1920): *Co mówią cyfry w sprawie przeciążenia młodzieży w szkołach*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 5
- Kozłowski W. (2013): *Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne dzieci*. „Edukacja”, 2 (122)
- Kubisiowska K. (2015): *Kiedy dzieci śpią rodzice siadają do odrabiania lekcji*. „Gazeta Wyborcza”, dostępny na <http://krakow.wyborcza.pl/krakow/1,44425,19188791,gdy-dzieci-spia-rodzice-odrabiaja-zadania-domowe-felieton.html> (otwarty dnia 16.11.)
- Kujawiński J. (1990): *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. WSiP, Warszawa

- Kupisiewicz Cz. (1958): *Z badań nad obciążeniem uczniów pracą domową*. „Głos Nauczycielski”, nr 6
- Lavenda O. (2011): *Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab in Israel*. „Children & Youth Services Review”, vol. 33, nr 6
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011): *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997): *Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis*. „Journal of Applied Developmental Psychology”, nr 18
- Litwin A., Wiącek S. (1935): *Praca domowa ucznia szkoły powszechnej*. Nasza Księgarnia, Warszawa
- Łukawska A. (1973): *Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce domowej*. PZWS, Warszawa
- MacMullen S. (2007): *The impact of homework time of academic achievement*. Dostępny na: <http://www.unc.edu/courses/2007fall/econ/994/040/2007fall/mcmullen.pdf> (otwarty dnia 20.10.2015)
- Męczkowska (1926): *Praca domowa ucznia*. Towarzystwo Przyjaciół Gimnazjum im. J. Słowackiego w Warszawie, Warszawa
- Miller D. L., Kelley M. L. (1994): *The Use of Goal Setting and Contingency Contracting For Improving Children's Homework Performance*. „Journal of Applied Behavior Analysis”, nr 27
- Miller R. (1937): *Praca domowa ucznia*. Wyd. Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa
- Mról T. (1999): *Wybrane problemy dydaktyki na progu reformy edukacji*. Wyd. Organon, Zielona Góra
- Perucki K. (1933): *Omawianie zadań domowych jako przygotowanie do wypracowań szkolnych*. „Przyjaciel Szkoły”, nr 18, s. 657. W: K. Jakubiak, A. Winiarz (2004): *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XIX wieku*. Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz
- PISA 2009 Results: *Students On Line. Digital Technologies and Performance*. Dostępny na: [2011http://www.ecdl.org/media/PISA_2009_Results.pdf](http://www.ecdl.org/media/PISA_2009_Results.pdf) (otwarty dnia 16.11.2015)
- Polak W. (1965): *Organizacja pracy domowej ucznia: zagadnienia obciążenia*. „Nasza Księgarnia”, Warszawa
- Pommerantz E. M., Ng F. F., Wong Q., (2006): *Mother's mastery oriented involvement in children's homework: Implications for well-being of children with negative perception of competence*. „Journal of Educational Psychology”, nr 98
- Power T. J., Watkins M. W., Mautone J. A., Walcott C. M., Coutts M. J., Sheridan S. M. (2014): *Examining the Validity of the Homework Performance Questionnaire: Multi-Informant Assessment in Elementary and Middle School*. „School Psychology Quarterly”, 18.08.
- Power T. J., Werba B. E., Watkins M. W., Angelucci J. G., Eiraldi R. B. (2006): *Patterns of Parent-Reported Homework Problems Among ADHD-Referred and Non-Referred Children*. „School Psychology Quarterly”, vol. 21, nr 1
- Puślecki W. (2005): *Praca domowa najmłodszych uczniów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Putkiewicz E. (2005): *Korepetycje – szara strefa edukacji*. Instytut Spaw Publicznych, Warszawa
- Reclik R. (2004): *Samodzielny wybór pracy domowej przejawem pełnomocności uczniów w kształceniu zintegrowanym*. W: W. Puślecki (red.): *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*. Wyd. UO, Opole
- Rodzice do lekcji. (2015) Dostępny na: <http://coaching.focus.pl/zycie/rodzice-do-lekcji-542> (otwarty dnia 16.11.)
- Rudman N. P. Ch. (2014): *A review of homework literature as a precursor to practitioner-led doctoral research in primary school*. „Research in Education”, nr 91
- Sarleja T. Z. (1998): *Praca domowa uczniów – niewykorzystane możliwości podniesienia efektywności kształcenia*. Piotrkowskie Studia Pedagogiczne, T. 5
- Smith T. E. (1990): *Time and Academic Achievement*. „Journal of Youth and Adolescence”, nr 19
- Sokołowski F. (1923): *W sprawie oceniania wypracowań domowych słów kilka*. „Muzeum”, nr 3-4. W: K. Jakubiak, A. Winiarz (2004): *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XIX wieku*. Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz
- Sokołowski J. (1933): *Odrabianie lekcji w szkole powszechnej*. Poznań. W: K. Jakubiak, A. Winiarz (2004): *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XIX wieku*. Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz
- Stearns L. (1999): *Copy wrong: Plagiarism, Process, Property, and the Law*. W: L. Burnanen, A. M. Roy (red.): *Perspectives on Plagiarism and Intellectual Property in a Postmodern World*. State University of NY Press, Albany
- Szpiler M. (1992): *Doskonalenie nauki domowej uczniów klas początkowych*. WSP Słupsk, Słupsk
- Szpunar M. (2012): *Pokolenie Ctrl+C Ctrl+V*. W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.): *Człowiek – Media – Edukacja*. UP, Kraków

- Tang S. (2015): *Social Capital and Determinants of Capital Immigrant Family Educational Involvement*. „Journal of Educational Research”, vol. 108, nr 1
- Tekin A. K. (2011): *Parent’s motivational beliefs about their involvement in young children’s education*. „Early Child Development & Care”, vol. 181, nr 10
- Toney L. P., Kelley M. L., Lanclos N. F. (2003): *Self – and Parental Monitoring in Adolescents: Comparative Effects on Parent’s Perceptions of Homework Behavior Problems*. „Child & Family Behavior Therapy”, vol 25, nr 1
- Twoje lekcje – Twoja sprawa: nie odrabiam z dzieckiem lekcji*. Dostępny na: <http://www.nishka.pl/nie-odrabiam-z-dzieckiem-lekcji/> (otwarty dnia 16.11.2015)
- Walker J. M., Wilkins A. S., Dalairé J., Hoover-Dempsey K. V., Sandler H. M. (2005): *Parental Involvement: Model revision through scale development*. „Elementary School Journal”, 106/2
- Walker J. M. T., Hoover-Dempsey K. V., Whesel D. R. i Green C. L. (2004): *Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leader*. Harvard Family Research Project, Cambridge M.A.
- Wilgocka-Okoń B. (1976): *Obciążenie uczniów a optymalizacja pracy szkoły*. PWN, Warszawa
- Wilson J., Rhodes J. (2010): *Students perspectives on homework*. „Education”, vol 131, nr 2
- Wingard L., Forsberg L. (2009): *Parent involvement in children’s homework in American and Swedish dual-earner families*. „Journal of Pragmatics”, nr 41
- Wujek T. (1969): *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*. PZWS, Warszawa
- Xu J. (2010): *Predicting homework distraction at the secondary school level: a multilevel analysis*. „Teachers College Record”, nr 112
- Xu J. (2015): *Investigating factors that influence conventional distraction and tech-related distraction in match homework*. „Computers & Education”, nr 81
- Zborowski J. (1954): *Nauka domowa ucznia szkoły podstawowej*. PZWS, Warszawa
- Zborowski J. (1972): *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*. PWN, Warszawa.

Praca domowa uczniów – przegląd badań

Praca domowa jest codziennym zadaniem uczniów szkół wszystkich szczebli i rodzajów. Przeprowadzanie badań nad pracą domową oraz gromadzenie i katalogowanie ich wyników jest ważne i potrzebne. W artykule przedstawione są wyniki przeglądu badań nad pracą domową. Jako kryterium porządkujące przyjęto najczęściej pojawiające się tematy prac badawczych. Artykuł podzielony jest na kilka części, w obrębie których przedsięwzięcia badawcze przedstawione są chronologicznie.

Słowa kluczowe: praca domowa, wykonanie pracy domowej, zaangażowanie rodziców w proces odrabiania pracy domowej, praca domowa a cyfrowe technologie, badania naukowe nad pracą domową

A review of homework researches

Homework is a daily task of pupils of schools all levels and types. Conducting research on homework, collecting and cataloging their results is important and necessary. The article presents the results of the review of research on homework. They are ordered by the most popular research topics. The article is divided into several parts, under which research projects are presented chronologically.

Keywords: homework, homework performance, parental involvement in homework, digital technologies and homework performance, research on homework

Michał Kwiatkowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ASPIRACJE EDUKACYJNE GIMNAZJALISTÓW A WSPÓŁCZESNY RYNEK PRACY

Pośród najważniejszych zadań stojących przed współczesną szkołą, kluczowe nie jest jedynie wykształcenie młodego człowieka, danie mu wiedzy i umiejętności niezbędnych do osiągnięcia sukcesu w dorosłym życiu, mierzonego, między innymi, awansem społecznym, czy pełnieniem istotnej społecznie funkcji. Współczesna szkoła uwikłana jest w inne, często wielokrotnie trudniejsze zadania, jak na przykład wychowanie młodego człowieka, którego rodzice nie mają czasu i ochoty wychowywać w zgodzie z własnym światopoglądem. Wśród nich znajdują się również zadania mające na celu przygotowanie młodzieży do właściwego wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej oraz aktywnego udziału w rynku pracy. Jedynie w sytuacji, w której uczeń, pod okiem nauczycieli, dojrzeje do pełnego zrozumienia mechanizmów sterujących współczesnym światem, ma szansę przeżyć życie w zgodzie z własnymi oczekiwaniami i pragnieniami.

Młodzi ludzie kończący gimnazjum stają przed wyborem, który będzie miał przełożony wpływ na ich przyszłą drogą zawodową. Jest to dla nich bardzo trudny moment, ponieważ ze względu na brak odpowiednich doświadczeń życiowych, często pochopnie podejmują decyzje związane z wyborem zarówno kierunku kształcenia, jak i zawodu. Decyzje te są powszechnie wspierane przez rodziców, którzy alternatywy dla pogarszającej się sytuacji na rynku pracy upatrują, często naiwnie, w zdobyciu wyższego wykształcenia (Grudniewski, 2013, s. 271–274). Wydaje się, że to aspiracje edukacyjne gimnazjalistów i ich rodziców w największym stopniu mają decydujące znaczenie w wyborze dalszej ścieżki edukacyjnej. Dodać należy, że z poziomu aspiracji wynikają jednostkowe motywy, których udział w procesie decyzyjnym jest trudny do przecenienia (Kwiatkowski, 2009).

Aspiracje edukacyjne – próba definicji

Wincenty Okoń (2007) w swej pracy definiuje: *aspiracja (łac. aspiratio – oddech) jest to dążenie do osiągnięcia zamierzonych celów, do realizacji jakichś ideałów życiowych. Poziom a. to przewidywany przez podmiot rezultat jego działań skierowanych na osiągnięcie nakreślonego sobie celu. Dodatni lub ujemny wynik porównania poziomu a. z poziomem wykonania może stanowić jeden ze wskaźników charakteryzujących osobowość jednostki. Niektórzy badacze łączą a. z potrzebami (np. P. Chombart de Lauve), inni oddzielają jedne od drugich, zakładając, że a. jak gdyby wyprzedza samą potrzebę, wiąże się natomiast z motywacją zadań stawianych*

sobie przez jednostkę (2007, s. 34). Motywacja stojąca za tak zdefiniowanymi aspiracjami ujęta jest jako *ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki (...) może być wewnętrzna lub zewnętrzna. (...) wewnętrzna pobudza do działania, które ma wartość samo w sobie, (...) zainteresowanie lub zamilowanie; (...) zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane lub które pomaga uniknąć kary (...)* (tamże, s. 258).

Erich Fromm (2000, s. 36) zwraca uwagę na znaczenie motywacji dla rozwoju kariery edukacyjno-zawodowej pisząc: *zasadniczy cel edukacji polega na wyszkoleniu ludzi, by traktowali wiedzę jako własność – ogólnie rzecz biorąc porównywalną z dobrami oraz prestiżem, którymi najpewniej zaowocuje ich dalsze życie*. Stwierdzenie to odnosi się do edukacji jako do czynnika, który sprzyja zmianie motywacji zewnętrznej na wewnętrzną, wypływającą z jednostkowych pragnień ludzi. Motywacja wewnętrzna powinna być więc motorem działań mających na celu rozwój intelektualny jednostki, a co za tym idzie odpowiada ona w dużym stopniu za przejawiane aspiracje edukacyjne (Kwiatkowski, 2009). Aspiracje te rozumiane są jako „poziom oczekiwań lub dążeń badanych w zakresie wykształcenia bądź pozycji społeczno-zawodowej w stosunku do wykształcenia, jakie już mają” (Wiśniewski, 1984, s. 74).

Badając aspiracje edukacyjne nie sposób pominąć problemu ich uwarunkowań. W systematyce proponowanej przez Tadeusza Lewowickiego (1987) wyróżnione zostały trzy typy uwarunkowań:

- osobowościowe,
- środowiskowe,
- pedagogiczne.

Uwarunkowania osobowościowe podkreślają znaczenie różnic indywidualnych (intelektualnych, emocjonalnych i społecznych) w procesie kształtowania się aspiracji. Powołując się na prace, uznanych w swych środowiskach naukowych, dydaktyków i psychologów oraz na wyniki badań własnych, T. Lewowicki dowodzi, że rezultaty ogólnie pojętego uczenia się zależą od przejawianych cech osobowości. Idąc dalej, formułuje tezę, że jednym z podstawowych warunków efektywnego kształcenia jest poznanie cech osobowości ucznia, w tym, przede wszystkim, siły procesu pobudzenia, ruchliwości procesów nerwowych, inteligencji, rozwoju biologicznego i sprawności ruchowej (Lewowicki, 1975, s. 151).

Zdaniem T. Lewowickiego (1987, s. 31) uwarunkowania środowiskowe są czynnikiem różnicującym szanse edukacyjne młodzieży. Autor zwraca uwagę na znaczenie środowiska terytorialnego, lokalnego i rodzinnego jako czynników, które w dużym stopniu odpowiadają za przebieg procesu kształcenia – a co się z tym wiąże, również i kariery zawodowej (w dalszej perspektywie) – młodych ludzi. W ramach uwarunkowań środowiskowych mieszczą się takie zmienne, jak: wielkość miasta, w którym się przebywa, sytuacja na lokalnym rynku pracy, lokalny rynek usług edukacyjnych, sytuacja materialna rodziny czy poziom wykształcenia rodziców.

Trzeci typ – uwarunkowania pedagogiczne – odnosi się do roli przygotowania zawodowego nauczycieli, ich cech osobowości i stylu pracy. Jest to niewątpliwie bardzo znaczący czynnik, który w szeroki sposób wpływać może na aspiracje edukacyjne młodych ludzi.

Na temat środowiskowych uwarunkowań aspiracji edukacyjnych szerzej pisze Mirosław J. Szymański (1996, s. 27–38). Przytacza on, między innymi, wyniki badań Petera T. Colemana, który sprawdzał, jak segregacja rasowa w USA i wiążąca się z tym segregacja szkolna wpływają na jakość świadczonych przez szkoły usług

edukacyjnych. Analizując zebrane dane wykazano nieoczekiwaną zależność – to nie standard szkół, a warunki środowiskowe kolorowej mniejszości miały decydujący wpływ na różnice w wykształceniu między nimi a białymi. „Nierówności szans edukacyjnych wynikają z bardzo niejednorodnych sposobów funkcjonowania rodzin, są »narzucane« dzieciom przez otoczenie sąsiedzkie oraz grupy rówieśnicze. Wpływy środowiskowe łatwo przenikają do szkoły, która je przenosi i utrwała. Niedostatki środowiska stwarzają wielu uczniom liczne bariery nie tylko w toku nauki szkolnej, lecz również wtedy, gdy absolwenci szkół wkraczają w życie dorosłe” (Coleman, 1966 za: Szymański, 1996, s. 28). Te oraz pozostałe przytoczone przez autora badania pokazują znaczenie środowiska dla poziomu aspiracji, także edukacyjnych. Przekładając to na język psychologii, mamy do czynienia z różnymi wzorcami – motywatorami. Na przykładzie badań przeprowadzonych przez P. T. Colemana możemy wnioskować o różnicach w motywacji białej i kolorowej ludności Stanów Zjednoczonych.

Aspiracje edukacyjne w świetle badań

W badaniach nad poziomem aspiracji i typem motywacji przeważających przy wyborze drogi edukacyjnej po ukończeniu gimnazjum stwierdzono, że wybór ten zależy od wielu, często intuicyjnie uważanych za marginalne, czynników.

Teresa Wilk (2000, s. 117–125) na podstawie badań własnych wykazała, iż poziom aspiracji uczniów ciągle wzrasta, ale napotyka na różnego rodzaju bariery, które uniemożliwiają ich spełnienie. Jedną z barier jest rola społeczna, jaką pełni jednostka w życiu codziennym. Ogromny wpływ mają również sytuacja materialna rodziny i miejsce zamieszkania. Czynniki te w dużej mierze warunkują dostęp do szeroko rozumianej edukacji. Mamy na myśli liczbę szkół znajdującą się w bliskości miejsca zamieszkania, dzięki czemu uczeń ma większą możliwość wyboru ścieżki kształcenia zgodnej z jego potrzebami edukacyjnymi, bez konieczności ponoszenia kosztów dojazdów i zakwaterowania. Zgadzam się z tym wnioskiem, ponieważ osoby mieszkające w dużych miastach, np. w Warszawie, mają zdecydowanie większy wybór szkół ponadgimnazjalnych, a potem uczelni wyższych, niż ich koleżanki i koledzy z mniejszych, często oddalonych od dużych ośrodków, miejscowości. Nie muszą oni podróżować po całym kraju w poszukiwaniu wymarzonego kierunku kształcenia, ponieważ w ich miejscu zamieszkania działają szkoły i uczelnie, w których mogą zdobyć właściwe wykształcenie. Problemem pozostaje tylko wybór odpowiedniej ścieżki i to w największej mierze zależy od aspiracji edukacyjnych i zawodowych ucznia.

Interesujące poznawczo są wyniki badań, których celem była próba określenia, jak wykształcenie rodziców wpływa na poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży. Okazało się bowiem, że dzieci, których przynajmniej jedno z rodziców miało wyższe wykształcenie, prezentowały wysokie aspiracje – planowały wykonywanie zawodu wymagającego studiów wyższych. Na potrzeby badań podzielono zawody wykonywane przez rodziców według następującej klasyfikacji: umysłowe – oboje rodzice pracują umysłowo, mieszane – jedno z rodziców pracuje w zawodzie umysłowym, a drugie wykonuje prace fizyczne, lub nie pracuje (Musialska, 2008, s.136). Ostatnią grupę stanowili rodzice pracujący w zawodach „fizycznych” (pracujący fizycznie). Stwierdzono, że najczęściej aspiracje wysokie miały dzieci z rodzin, w których rodzice wykonywali pracę umysłową lub mieszaną. Większość uczniów z rodzin pracujących

w zawodach fizycznych charakteryzowało się aspiracjami niskimi. Warto zauważyć, że podczas badania zależności między miejscem zamieszkania a poziomem aspiracji znacząco wyższy poziom aspiracji prezentowali uczniowie z dużego miasta.

Barbara Grodzka (2010) odnosi się do uwarunkowań aspiracji zawodowych uczniów. Stwierdza, iż duży wpływ na ten rodzaj aspiracji wywiera rodzina, media oraz grupy rówieśnicze. Jednak najważniejszym spośród czynników je determinujących są potrzeby. John W. Atkinson i Norman T. Feather (1969) utożsamiają potrzeby z motywacją osiągnięć i motywacją unikania. Tak więc znaczącego wpływu na aspiracje upatrują oni w samoocenie oraz czynnikach wynikających ze specyfiki środowiska szkolnego i pedagogicznego. Pogląd ten podziela B. Grodzka (2010, s. 109), pisząc: *prawidłowo realizowana praca wychowawcza sprzyja rozwojowi silnych aspiracji u młodzieży*. Szkoła powinna zatem skupić się na zaspokajaniu indywidualnych potrzeb młodzieży, zwłaszcza poznawczych, i pomocy w określeniu sensu życia – celu nadrzędnego, któremu poświęcą dużą część swojego dalszego życia. Ponadto ma za zadanie dostarczanie wzorców osobowych, wzmacnianie samooceny, zaspokajanie potrzeby samorealizacji. Szkoła (mam na myśli nie tylko gimnazjum, ale i szkołę ponadgimnazjalną) powinna *bliżej zaznajamiać uczniów z możliwościami przyszłej pracy oraz konkretnymi zawodami w drodze prowadzenia intensywnego poradnictwa zawodowego* (tamże, s. 113), a także wpływać na zwiększenie poziomu intelektualnego.

Dokonując analizy poziomu aspiracji uczniów nie można pominąć występujących korelacji między nimi a wyznawanymi przez nich wartościami. Badania na temat tych zależności przeprowadził Mirosław J. Szymański (1998). Grupę badaną stanowili uczniowie VIII klas szkół podstawowych, III klas szkół ponadpodstawowych – liceów i szkół zawodowych – w latach 1994–1995. Badani jako na najważniejsze wskazywali wartości *allocentryczne – bliskie i serdeczne stosunki z koleżankami i kolegami* (tamże, s. 48); następnie na wartości *prospoleczne, przyjemnościowe, związane z pracą, edukacyjne, związane z władzą, kulturalne, obywatelskie, rodzinne, materialne* (tamże, s.49). Analizując wartości związane z pracą wykazano, iż młodzież jest coraz bardziej świadoma ich znaczenia na rynku pracy i wpływu, jaki wartości wywierają na dalszy rozwój zawodowy.

Zmianom uległy wartości, którymi kierują się Polacy, decydując o podjęciu nauki w kolejnej szkole lub uczelni wyższej. Raport CBOS-u „Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993–2004”, przeprowadzony w dniach 2–5 kwietnia 2004 roku na reprezentatywnej grupie 993 osób, jako główne motywy zdobywania wykształcenia wymienia:

- wysokie zarobki – 65% wskazań,
- uniknięcie bezrobocia – 41% wskazań,
- interesujący zawód – 37% wskazań,
- łatwiejsze życie – 36% wskazań,
- niezależność, samodzielność – 35% wskazań,
- rozwój intelektualny, samodoskonalenie – 17% wskazań,
- możliwość pracy na swoim lub za granicą – 17% wskazań,
- prestiż – 11% wskazań,
- lekka praca – 10% wskazań,
- udział we władzy – 5% wskazań.

Analogiczne badanie, przeprowadzone 5 lat później (*Polskie aspiracje edukacyjne w latach 1993–2009*), a dokładniej 2–8 kwietnia 2009 roku, przez CBOS na liczącej 1094 osoby reprezentatywnej próbie losowej dorosłych Polaków, dało następujące wyniki:

- wysokie zarobki – 64% wskazań,
- interesujący zawód – 39% wskazań,
- łatwiejsze życie – 35% wskazań,
- niezależność, samodzielność – 30% wskazań,
- rozwój intelektualny, samodoskonalenie – 27% wskazań,
- uniknięcie bezrobocia – 21% wskazań,
- lekka praca – 18% wskazań,
- uznanie, szacunek ze strony innych ludzi – 16% wskazań,
- możliwość pracy na swoim – 13% wskazań,
- możliwość pracy za granicą – 11% wskazań,
- udział we władzy – 3% wskazań.

Na przestrzeni lat 2004–2009 nie uległo zmianie przeświadczenie większości Polaków, że najważniejszym efektem wysokiego wykształcenia są duże zarobki. Jest to o tyle interesujące, że jednocześnie uważają oni, że wysoki poziom wykształcenia nie chroni już tak skutecznie przed bezrobociem. Przyznają, że im uzyskali wyższe wykształcenie, tym większą mają chęć rozwijać się intelektualnie i samodoskonalić. Podobne wartości wyznają uczniowie gimnazjum, dla których, zgodnie z wynikami uzyskanymi przez Wojciecha Drzeżdżona (2010, s. 109), najważniejsze są rodzina (założenie rodziny, udane i szczęśliwe życie rodzinne) oraz praca (zdobycie i utrzymanie pracy, wysokie zarobki).

Rozważania na temat aspiracji zawodowych można również umieścić w kontekście dynamicznie zachodzących przeobrażeń społeczno-kulturowych. Badania nad tym fragmentem rzeczywistości, choć na nieco starszej młodzieży, przeprowadził Daniel Wiśniewski (2012). Inspiracją do ich przeprowadzenia było wstąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku. Po tym wydarzeniu nastąpiło otwarcie krajowego rynku edukacyjnego i rynku pracy na całą Europę. Od tego momentu Polacy mają praktycznie nieograniczone możliwości wyboru, w którym europejskim kraju chcą studiować lub podjąć pracę. Badania zostały przeprowadzone w szkołach średnich (liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum). Co znamienne, młodzież zwracała szczególną uwagę na to, iż po wejściu do Unii Europejskiej ważna jest dla niej możliwość pracy za granicą. Największe zainteresowanie tym aspektem wyrażali chłopcy z technikum i dziewczęta z obu typów liceów. Kolejnym ważnym skutkiem tego wydarzenia dla dziewcząt była *możliwość edukacji za granicą oraz przejmowanie wzorców zachowania od młodzieży uczącej się i studiującej za granicą* (tamże, s. 157). Po wejściu Polski do UE ponad 36% ogółu badanych uczniów postrzega jako korzystniejsze możliwość znalezienia pracy i łączy to z dobrobytem gospodarczym i demokracją. Z przeprowadzonych badań możemy się również dowiedzieć, iż większość badanych przy wyborze przyszłego zawodu kieruje się własnymi zainteresowaniami. Bardzo ważne jest, z psychologicznego punktu widzenia, aby młodzi ludzie świadomie wybierali drogę życiową i dążyli do spełnienia swoich aspiracji zawodowych. Dopiero w następnej kolejności wskazywane były wysokie zarobki i możliwość znalezienia pracy w dobie powszechnego bezrobocia. Większym pragmatyzmem w tym obszarze wykazały się dziewczęta niż chłopcy. Ponadto 58% uczniów, szczególnie wywodzących się z liceów ogólnokształcących, zamierza kontynuować naukę na uczelniach wyższych, a 26% chce połączyć pracę ze studiami zaocznymi (tamże, s. 157–182). Wydaje mi się, iż wybór takiej ścieżki jest nieodzowny, ponieważ zakończenie edukacji na poziomie maturalnym pozostawia osoby młode bez konkretnego zawodu.

Kolejnym aspektem związanym z aspiracjami jest wzrost roli wykształcenia w społeczeństwie w okresie globalizacji (Kołaczek, 2004). Spośród czynników z tego obszaru, mających wpływ na aspiracje edukacyjne, wyróżniłbym (za: Kołaczek, 2004, s. 35) polityczne, ustrojowe i społeczno-ekonomiczne oraz zależne od rodziny i samych jednostek. Dane GUS z końca lat 90. (raport *Polska 1989–2014*) jednoznacznie wykazywały, iż wzrasta wykształcenie zarówno młodych Polaków, jak i ich rodziców. Jednocześnie można dostrzec, że łatwiejszy dostęp do edukacji zapewnia dzieciom lepsza sytuacja materialna panująca w domu rodzinnym. Zwiększa się wartość wykształcenia w opiniach Polaków, ponieważ wiąże się ze zdobyciem ciekawej pracy oraz z osiągnięciem niezależności finansowej (Wróżyńska, 2007).

Analizując aspiracje młodzieży należy także wziąć pod uwagę sposób, w jaki następuje transfer z systemu edukacji na rynek pracy. Podążając za Bohdanem Rożnowskim (2009) obecnie można wyróżnić kilka grup ze specyficznym przebiegiem transferu:

- *osoby, które wypadły z systemu edukacji;*
- *absolwenci zasadniczych szkół zawodowych;*
- *absolwenci techników i policealnych studiów zawodowych;*
- *absolwenci liceów ogólnokształcących i profilowanych;*
- *absolwenci szkół wyższych stopnia zawodowego (inżynierskie i licencjackie) oraz absolwenci studiów magisterskich (tamże, s.22).*

Na rynku pracy sytuacja przedstawicieli każdej z tych grup jest inna. W najlepszej znajdują się osoby z wyższym wykształceniem, a najtrudniej znaleźć pracę osobom bez wykształcenia. Szkolnictwo zawodowe w kraju nie jest dostosowane do szybko zachodzących zmian na rynku pracy, dlatego zaczyna się na bieżąco łączyć wymagania pracodawców z programem nauczania zawodowego. Prowadzi się różnego rodzaju działania prewencyjne, które mają na celu wzbogacanie wiedzy o świecie pracy już od pierwszych klas szkoły podstawowej. Mają one także uczyć młodzież elastyczności zachowań, reagowania na zmiany, a nie działania według schematów – często przestarzałych i nieaktualnych. Zwiększa się rola specjalistów, szczególnie doradców zawodowych, którzy są do dyspozycji uczniów już w szkołach podstawowych. Przeprowadzają oni na terenie placówek szereg akcji edukacyjnych mających na celu zapoznanie uczniów z zagadnieniami rynku pracy oraz pomagających w określeniu indywidualnych predyspozycji zawodowych. Zajęcia przeprowadzane są w różny sposób: indywidualnie bądź grupowo w zależności od ich charakteru. Należy również zauważyć, że wśród uczniów rośnie zainteresowanie potrzebami pracodawców i pod tym kątem zaczynają planować swoją karierę zawodową.

W raporcie, opublikowanym przez Kancelarię Rady Ministrów, *Młodzi 2011*¹ zawarto dane na temat współczesnej młodzieży – ich potrzeb i oczekiwań. Zdecydowana większość młodzieży ceni sobie udane życie rodzinne, mimo że na dalszy plan zesłała instytucja małżeństwa. Rosną oczekiwania związane z pracą, od której wymagają, aby była mało stresująca i stabilna oraz wiązała się z wysokim wynagrodzeniem. Środkiem, który ma doprowadzić do wysokiego standardu życia i prestiżu, jest wykształcenie. Odgrywa ono bardzo dużą rolę w przypadku aspiracji życiowych i zawodowych. Dlatego młodzi ludzie uważają, że lepiej inwestować w naukę niż przedwcześnie podejmować pracę. Raport pokazuje również, iż zmiany zachodzące na rynku pracy wymuszają mobilność zawodową i przestrzenną, która związana jest z przekwalifikowaniem pracowników, zmianą pracodawcy i miejsca zamieszkania.

Najmniejsze opory budzą dwa pierwsze aspekty, natomiast najtrudniejsze do przezwyciężenia jest zamieszkanie w innym mieście czy kraju. Wiąże się to, między innymi, z przywiązaniem do rodziny i środowiska rówieśniczego. Młodzi ludzie cenią możliwość rozwoju osobistego i wykonywanie pracy zgodnej z posiadanymi umiejętnościami, ale musi być tak zorganizowana, aby mieli czas na realizację własnych zainteresowań. Równowaga ta została nazwana *work-life-balance*², w której spełnianie się zawodowe jest tak samo ważne, jak życie rodzinne oraz własne pasje.

Przechodzenie młodzieży z poziomu edukacji na rynek pracy jest w obecnej sytuacji bardzo utrudnione. Mimo iż absolwenci są bardzo dobrze wykształceni i znają języki obce, mają problemy ze znalezieniem zatrudnienia. Wynika to między innymi z tego, że pracodawcy szukają pracowników starszych, bardziej doświadczonych. Jedną z przyczyn takiej sytuacji jest niedostosowanie programów nauczania w szkołach do potrzeb zgłaszanych przez pracodawców. Polskie szkolnictwo zbyt wolno reaguje na zmiany, jakie zachodzą w dynamicznie rozwijającej się gospodarce. Młodym ludziom, kończącym szkołę brakuje kompetencji społecznych i emocjonalnych (Budnikowski, Dabrowski, Gąsior, Macioł, 2012). W związku z niestabilną sytuacją ekonomiczną na rynkach światowych mało firm w najbliższym czasie planuje zwiększyć poziom zatrudnienia. Wszystkie te czynniki mają wpływ na to, że młodzież coraz później podejmuje pracę. Od roku 2008 przeciętny wiek, w którym podejmuje się pierwszą pracę, przekracza 22 lata. Podsumowując – aktywność zawodowa Polaków kształtuje się *poniżej przeciętnej dla 27 krajów UE* (tamże, s. 147). Warto jednak zaznaczyć, że wskaźnik bezrobocia dla osób w wieku poniżej 25 roku życia w 2010 roku wynosił 21,4%; *najmniejsze szanse na rynku pracy mają absolwenci szkół policealnych (stopa bezrobocia 21,5%) i liceów ogólnokształcących (stopa bezrobocia 15,8%), wśród tych drugich absolwenci studiów licencjackich (stopa bezrobocia 12,9%)* (tamże, s. 147).

Lektura raportu przygotowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w roku 2015, dotyczącego zależności między systemem edukacji a rynkiem pracy wyraźnie wskazuje, że największe szanse zatrudnienia mają osoby z wyższym wykształceniem, przede wszystkim w sektorze publicznym i w usługach³. Najniższe z zawodowym, ponieważ często pracują w takich sektorach, jak: budownictwo czy przetwórstwo przemysłowe, które nie zapewniają ciągłości zatrudnienia i są bardzo wrażliwe na zmiany koniunktury.

Zaprezentowane wyniki z lat 2000–2009 pokazują, że Polska młodzież wchodzi na rynek pracy w wieku podobnym jak w południowej części Europy. Potwierdzone zostały wyniki badań świadczące o powszechności łączenia edukacji z aktywnością zawodową. Kolejną trudnością w podjęciu zatrudnienia przez absolwentów jest brak wiedzy na temat kwalifikacji pożądanych przez pracodawców. Małe firmy potrzebują pracowników wszechstronnych; ze względu na koszty nie mogą sobie pozwolić na ich długie doksztalcanie. Natomiast duże firmy mając środki, plany kadrowe i szkoleniowe często mogą przygotowywać pracownika przez dłuższy okres do wykonywania określonych zadań. Uwzględniając przedstawione różnorodne uwarunkowania rynku pracy można powiedzieć, iż polscy przedsiębiorcy zdają sobie sprawę, że sam system edukacji nie przygotowuje absolwentów do pracy. W związku z tym baczniejszą uwagę zwracają na kompetencje miękkie: umiejętność współpracy w grupie, motywację, odporność na stres czy chęć do pracy, których nie są w stanie sami nauczyć. Dlatego osoby o takich umiejętnościach często szybciej znajdują pracę – mimo innych braków formalnych. Dobrym przykładem są pracodawcy z warszawskiego

rynku pracy, którzy dużą rolę przywiązują do rzeczywistych umiejętności pracowników, a niekoniecznie do ich wykształcenia⁴.

Przytoczone badania nie koncentrowały się wprost na uczniach gimnazjum, stojących przed niezwykle istotnym dla ich dalszej kariery zawodowej, wyborem szkoły ponadgimnazjalnej, potrzebne jest więc bliższe przyjrzenie się uczniom z tej grupy. W celu określenia prezentowanego przez nich poziomu aspiracji edukacyjnych oraz uwarunkowań wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, przeprowadzono badanie pilotażowe, które posłuży do opracowania koncepcji znacznie szerszego badania. Będą w nim połączone wątki aspiracji edukacyjnych i zawodowych z motywacją i wartościami, którymi kierują się młodzi ludzie, planując swoje dalsze, dorosłe życie. Istotną część zakładanego badania stanowić będzie również analiza oczekiwań gimnazjalistów względem ich dorosłego życia, tego jak sobie wyobrażają siebie w momencie wyjścia na rynek pracy i podejmowania pierwszych prób usamodzielnienia się.

W badaniu pilotażowym, jakie przeprowadzono w maju 2015 roku w Gimnazjum nr 1 w Piasecznie, potwierdzone zostały niesłabnące aspiracje edukacyjne gimnazjalistów. Wzięło w nich udział 161 uczniów III klas – 83 dziewczynki i 73 chłopców. Pięć osób nie zaznaczyło w ankiecie danych o płci. Uczniowie byli w wieku 15–16 lat.

Teren badań – miasto Piaseczno – jest częścią Obszaru Metropolitalnego Warszawy⁵, w związku z czym absolwenci Gimnazjum nr 1 zasilą stołeczny rynek pracy, będący największym i najbardziej perspektywnym rynkiem w Polsce.

Okres nauki w gimnazjum, szczególnie z perspektywy uczniów klas III, wiąże się z pierwszymi przemyśleniami o wyborze zawodu. Decyzja, w jakiej szkole ponadgimnazjalnej kontynuować naukę, jest równocześnie deklaracją o podjęciu lub niepodjęciu, w dłuższej perspektywie czasowej, studiów wyższych. Świadczy także o chęci odroczenia lub przyspieszenia momentu, w którym jednostka podejmuje się pracy zawodowej.

Poddani badaniu gimnazjaliści planują, w pierwszej kolejności, podjąć naukę w liceach ogólnokształcących (119 uczniów, co stanowi 73,9% ogółu badanych) i technikach (40 uczniów, 24,9%), szkołach kończących się maturą i umożliwiających kontynuowanie nauki na studiach wyższych. Jedynie 1,2% badanych (2 osoby) zamierza po zakończeniu nauki w gimnazjum udać się do Zasadniczej Szkoły Zawodowej. Tak więc aspiracje edukacyjne piaseczyńskich gimnazjalistów, być może ze względu na specyfikę lokalnego rynku pracy, są bardzo wysokie. Niewykluczone też, że obwieszczany w mediach renesans szkół zawodowych nie przebił się jeszcze do świadomości uczniów, którzy wbrew oczekiwaniom dużej części pracodawców zamierzają wydłużyć czas nauki.

Istotnych informacji dostarczają również pytania dotyczące oczekiwań względem rynku usług edukacyjnych oraz rynku pracy. Poddani badaniu uczniowie czują się pewni dokonanego przez siebie wyboru szkoły średniej ($M=5,42$ dla siedmiostopniowej skali), co nie koniecznie świadczy o ich kompetencjach w tym zakresie, lecz raczej o naiwnym, niepopartym doświadczeniem zawodowym, myśleniu o przyszłości. Wybierając masowo licea ogólnokształcące skazują się na kolejne lata nauki w celu zdobycia zawodu. Bardziej realnie oceniają natomiast szanse, jakie mają na znalezienie satysfakcjonującej ich pracy – wyniki plasują się blisko środka skali ($M=3,60$). W podobnym tonie wypowiadają się o roli szkoły w przygotowaniu do wykonywania zawodu ($M=4,38$), czyli można przyjąć, że zdają sobie sprawę z nieuchronności i konieczności uczenia się przez całe życie (*LifeLong Learning*). Połowa osób badanych

(81, co stanowi 50,3% poddanej badaniu populacji) boi się, że po zakończeniu edukacji nie będą mogli znaleźć pracy. Jest to o tyle znamienne, że przy wyborze szkoły ponadgimnazjalnej tylko 16,8% badanych korzystało z pomocy specjalisty, tj. doradcy zawodowego.

Podjmując próbę syntetycznego podsumowania sytuacji na współczesnym rynku pracy i roli szkoły w kreowaniu aspiracji zawodowych uczniów, zmierzyć się trzeba z wieloma, często stojącymi w opozycji wobec siebie, opiniami. Sytuacja ta nie jest bowiem tak zła, jak chcieliby krytycy szkoły, czy rodzimego rynku pracy, ale nie jest też na tyle dobra, by którakolwiek z zainteresowanych stron mogła ogłosić, że na tym polu odniesiono sukces. Niemniej docenić należy działania podejmowane przez szkoły, uczelnie wyższe i władze – zarówno lokalne, jak i centralne – bez nich perspektywy młodego pokolenia byłyby znacząco gorsze. Wskazałbym przede wszystkim coraz większy udział przedsiębiorców w konstytuowaniu w polskiej szkole działań zmierzających do jak najpełniejszego powiązania programów nauczania z zapotrzebowaniem płynącym z rynku pracy.

Przypisy

- ¹ http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi_2011_printerfriendly.pdf, z dnia 19.07.2015 r.
- ² http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi_2011_printerfriendly.pdf, s.41, z dnia 19.07.2015 r.
- ³ <http://eduentuzjasci.pl/component/itpgooglesearch/search.html?q=absolwenci>, 2015.03.26.
- ⁴ <http://eduentuzjasci.pl/component/itpgooglesearch/search.html?q=absolwenci,raports.278;2015.03.26>.
- ⁵ *Potencjały i wyzwania dla Obszaru Metropolitalnego Warszawy*, s. 10.

Literatura

- Atkinson J. W., Feather N. T. (1969): *A Theory of Achievement Motivation*. „Australian Journal of Psychology”, Volume 21, Issue 3
- Budnikowski A., Dabrowski D., Gąsior U., Macioł S. (2012): *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*. „E-mentor”, nr 4 (46)
- Drzeżdżon W. (2010): *Badania nad wartościami młodzieży w dobie dokonujących się przemian. Konstatacje pedagogiczne*. „Studia Gdańskie”, t. VII
- Fromm E. (2000): *Mieć czy być?* Biblioteka Nowej Myśli, Poznań
- Grudniewski T. (2013): *Poziom aspiracji edukacyjnych rodziców wobec własnych dzieci i jego determinanty*. „Acta Scientifica Academiae Ostroviensis”, nr 1
- Grodzka B. (2010): *Interpretacje aspiracji zawodowych młodzieży. Implikacje pedagogiczne*. W: U. Pulińska (red.): *Edukacja szansą aktywizacji lokalnego rynku pracy*. Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Kołaczek B. (2004): *Dostęp młodzieży do edukacji różnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa
- Kwiatkowski M. (2009): *Uwarunkowania wyboru kierunku studiów przez uczniów liceów ogólnokształcących*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab., prof. APS Janusza Gęsickiego, obroniona w 2009 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
- Lewowicki T. (1975): *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. WSiP, Warszawa
- Lewowicki T. (1987): *Aspiracje dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa
- Musialska K. (2008): *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Okoń W. (2007): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. X, uzupełnione. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Polska 1989–2014* (2014). Raport GUS, Warszawa
- Polskie aspiracje edukacyjne w latach 1993–2009* (2009). Raport CBOS, Warszawa

Potencjały i wyzwania dla Obszaru Metropolitalnego Warszawy (2014). Raport przygotowany na zlecenie Miasta Stołecznego Warszawy, Warszawa

Rożnowski B. (2009): *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce: analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*. Wyd. KUL, Lublin

Szymański M. J. (1996): *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. IBE, Warszawa

Szymański M. J. (1998): *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. IBE, Warszawa

Wilk T. (2000): *Aspiracje edukacyjne młodzieży a możliwości ich realizacji (na podstawie badań własnych)*.

W: K. Denek, T. M. Zimny (red.): *Edukacja jutra: VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c., Częstochowa

Wiśniewski D. (2012): *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian społeczno-kulturowych*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Wiśniewski W. (1984): *Przemiany aspiracji edukacyjnych młodzieży w latach 1977–1983*. PWN, Warszawa

Wróżyńska H. (2007): *Rola i znaczenie wykształcenia w świadomości dorosłego człowieka w opinii studentów*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji”, Poznań, nr 3

Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993–2004 (2004). Raport CBOS, Warszawa.

Aspiracje edukacyjne gimnazjalistów a współczesny rynek pracy

W artykule poruszono problematykę aspiracji edukacyjnych młodych Polaków (uczniów gimnazjum) na tle współczesnego, podlegającego ciągłym przeobrażeniom rynku pracy. Wychodząc od rozważań teoretycznych, zaprezentowane zostały wyniki badań i raporty, w których zawarto informacje na temat interakcji zachodzących na linii: oczekiwania uczniów – sytuacja na rynku pracy. Empirycznym potwierdzeniem tak zarysowanych rozważań stały się badania przeprowadzone w piaseczyńskim Gimnazjum nr 1.

Słowa kluczowe: aspiracje edukacyjne, rynek pracy, wartości, poradnictwo zawodowe

Educational aspirations of middle school students in the context of the contemporary labor market

The article raised problem of educational aspirations of young Poles (middle school students) on a the contemporary, liable continuous transformation in the labor market. Starting from theoretical considerations were presented results of studies and reports that provide information about interactions on the line: expectations of the students – the situation on the labor market. The empirical confirmation as outlined considerations have become a study in Piaseczno School No. 1.

Keywords: educational aspirations, Labor market, values, vocational guidance

RELACJE Z BADAŃ

Elżbieta Strutyńska

Izabela Lebuda

Jacek Gralewski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

EWALUACJA EWALUJĄCEGO: INWENTARZ NADZORU PEDAGOGICZNEGO – SPRAWOWANEGO PRZEZ DYREKTORA SZKOŁY. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE I WŁASNOŚCI PSYCHOMETRYCZNE NARZĘDZIA¹

W placówkach edukacyjnych ważną rolę pełnią dyrektorzy, kierujący ich działalnością, gdyż odpowiadają za sprawy administracyjne, sprawują opiekę nad uczniami, odpowiadają za nadzór pedagogiczny. W zakres nadzoru pedagogicznego wchodzi kontrola i ocena jakości pracy placówek oraz wspomaganie nauczycieli w wykonywaniu ich zadań i doskonaleniu zawodowym (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009). Obowiązki te określa prawo oświatowe i są one, obok sprawowanego przez MEN (nadzór centralny) i kuratoria oświaty (nadzór regionalny), jedną z form nadzoru pedagogicznego (nadzór lokalny). Główną funkcją nadzoru pedagogicznego jest zagwarantowanie prawidłowego funkcjonowania placówek edukacyjnych (Milerski, Śliwerski, 2000). Na poziomie lokalnym jest za to odpowiedzialny przede wszystkim dyrektor placówki. Oprócz pełnienia funkcji czysto organizacyjnych i oceniających, kontrolujących terminowość i prawidłowość uzupełniania dokumentacji do zadań dyrektora należy również motywowanie nauczycieli do pracy, tworzenie kultury organizacyjnej szkoły oraz możliwości wprowadzania w niej zmian (Bezzina, Madalińska-Michalak, 2014), stymulowanie do innowacji, kreatywności i działania w sposób zindywidualizowany (Alston, 2013), budowanie atmosfery zaufania, lojalności i solidarności między nim a nauczycielami (Kwiatkowski, 2010), stymulowanie do zmiany, do wspólnego myślenia i działania na rzecz społeczności lokalnej. Sposób, w jaki dyrektor wykonuje swoje obowiązki, wpływa nie tylko na obiektywne wskaźniki funkcjonowania danej placówki, takie jak miejsce w rankingach osiągnięć uczniów czy wyniki nadzoru na poziomie regionalnym, ale również w dużej mierze na jakość doświadczeń i poczucie sukcesu współpracujących nauczycieli (Ballau, Podgursky, 1995; Lebuda, 2014). Dlatego za istotny uznano problem nauczycielskiej oceny wystawionej bezpośrednim przełożonym w zakresie wypełniania zadań zapisanych w prawie oświatowym. W tym celu stworzono autorskie narzędzie – *Inwentarz Nadzoru Pedagogicznego* (INP). W artykule przedstawiono podstawy teoretyczne i właściwości psychometryczne inwentarza.

Prawne i zadaniowe aspekty nadzoru pedagogicznego

Głównym zadaniem nadzoru pedagogicznego jest ocenianie działań szkoły poprzez ewaluację zewnętrzną i wewnętrzną, w celu podejmowania działań służących zapewnieniu placówkom/szkołom wyższej jakości pracy. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2013, poz. 560)² określa 12 kluczowych wymagań wobec szkół/placówek co do różnych obszarów funkcjonowania szkoły (punkt II): 1. Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów; 2. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się; 3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej; 4. Uczniowie są aktywni; 5. Respektowane są normy społeczne [od 2015 roku zmiana na: Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (DzU 2015, poz. 1214)]; 6. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji; 7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych; 8. Promowana jest wartość edukacji; 9. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki; 10. Wykorzystywane są zasoby szkoły lub placówki oraz środowiska lokalnego na rzecz wzajemnego rozwoju; 11. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski, z analizy wyników sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego itd.; 12. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi. Spełnianie tych wymagań jest obowiązkiem szkoły, a sposób, w jaki szkoła realizuje poszczególne wymagania, zależy od autonomicznych decyzji zarządzających placówką (Mazurkiewicz, Berdzik, 2010). Wymagania te wpisują się we współczesne modele zarządzania postulujące partycypację w zarządzaniu, pracę zespołową i uczenie się organizacji (Mazurkiewicz, 2011).

Nadzór pedagogiczny rozpatrywany jest w dwóch aspektach – prawnym i zadaniowym (Gawroński, 2010). W tym pierwszym odnosi się do ewaluacji programów i form nauczania oraz kwalifikacji personelu nauczającego (Garlicki, 2003). Prawne aspekty zawarte są w trzech aktach prawnych – konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej³, w ustawie o systemie oświaty (dalej u.s.o.)⁴ i w rozporządzeniu MEN (dalej r.n.p.)⁵. Ustawa zasadnicza przewiduje nadzór pedagogiczny nad szkołami i zakładami wychowawczymi oraz nakazuje uregulowanie zasad jego sprawowania w ustawie zwykłej. Przywołaną wytyczną realizuje ustawa o systemie oświaty, w której stwierdza się, że nadzór pedagogiczny polega na (art. 33 ust.1 u.s.o.):

- obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół/placówek,
- ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół/placówek,
- udzielaniu pomocy szkołom/placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

Nadzór pedagogiczny pełni zatem trzy funkcje: kontrolną, wspierającą i inspirującą do nowatorstwa pedagogicznego (u.s.o.). Każda z nich służy podnoszeniu jakości edukacji i wszechstronnemu rozwojowi instytucji edukacyjnych.

Prawny aspekt nadzoru pedagogicznego stanowi podstawę zadaniowego określenia nadzoru. Ten ma bezpośrednie przełożenie na działalność dyrektora placówki i wpływa na satysfakcję zawodową jego współpracowników. W ujęciu zadaniowym wyróżnia się następujące formy nadzoru: ewaluację działań pedagogicznych szkoły, kontrolę działań szkoły zgodnie z prawem i wspomaganie nauczycieli w realizacji ich działań (§5 r.n.p. z 2015 r.). Zadaniowe kategorie nadzoru były podstawą stworzenia autorskiego narzędzia opisywanego w artykule.

Kontrola wewnętrzna sprawowana przez dyrektora w ramach nadzoru pedagogicznego polega na monitorowaniu, w jakim stopniu przestrzegane są przez szkoły/placówki i nauczycieli przepisy prawa w zakresie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. To dyrektor decyduje o zakresie, formie oraz strukturze kontroli. Do zadań dyrektora w ramach sprawowanego nadzoru należy m.in. monitorowanie realizacji podstawy programowej, kontrola prawidłowości prowadzenia dokumentacji przebiegu zajęć edukacyjnych, badanie organizacji przebiegu innowacji i zgodności z planem pracy, kontrola organizacji zajęć uwzględniająca indywidualne potrzeby dzieci, ich uzdolnienia i zainteresowania, kontrola organizacji przestrzegania norm i zapewnienia bezpieczeństwa uczniom, przestrzeganie zasad oceniania i klasyfikowania uczniów, kontrola pełnienia dyżurów w czasie przerw, przestrzeganie przez nauczycieli statutu szkoły i regulaminów. Dyrektor sporządza plan kontroli zawierający m.in.: zakres kontroli, osoby odpowiedzialne, termin kontroli, osoby kontrolowane oraz ewentualne uwagi. Kontrola może być prowadzona w formie obserwacji lub analizy dokumentów.

Wspomaganie oznacza działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny mające na celu inicjowanie i intensyfikowanie w szkołach/placówkach procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wspieranie nauczycieli (organizowanie szkoleń i porad, motywowanie do doskonalenia i rozwoju zawodowego, przedstawianie nauczycielom wniosków wynikających z nadzoru pedagogicznego). Rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym nie wyznacza zakresu działań wspomagających, które ma realizować dyrektor. Zadania wspierające nauczycieli mają charakter autonomiczny, wynikający z potrzeb, priorytetów i koncepcji funkcjonowania szkoły/placówki. Tym samym wspomaganie nauczycieli może przyjąć różne formy, m.in. warsztaty w ramach WDN, dofinansowanie doskonalenia zawodowego w ramach środków, jakimi dysponuje szkoła, wymianę doświadczeń między nauczycielami, udzielanie wsparcia w ścieżce awansu zawodowego.

Pojęciem szerszym, które scala powyższe zadania, jest ewaluacja obejmująca zarówno kontrolę, jak i wspomaganie. Celem ewaluacji jest nie tylko ocenianie, ale również proponowanie zmian, udoskonalanie istniejącego stanu na podstawie przeprowadzonej diagnozy (m.in. Ciężka, 2012; Korporowicz, 2011; Michalak, Marciniak, 2011; Mizerek, 2010) i zaproszenie do rozwoju (Simons, 1997). Ewaluacja działalności edukacyjnej szkół i placówek polega na gromadzeniu, analizowaniu i komunikowaniu informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę; wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce (§2 pkt. 4 r.n.p. z 2015).

Ewaluacja w szkołach dotyczy zarówno aspektów edukacyjnych, jak i zadań związanych z zarządzaniem. Za ewaluację zadań edukacyjnych odpowiedzialne

jest kuratorium oświaty (ewaluacja zewnętrzna) i dyrektor (ewaluacja wewnętrzna), podczas gdy zadania administracyjne są ewaluowane przez organ prowadzący szkołę (gmina, starostwo) jako organ odpowiedzialny za zarządzanie⁶. W tym tekście przeanalizujemy jedynie ewaluację wewnętrzną związaną z nadzorem pełnionym na szczeblu lokalnym.

Dyrektor szkoły/placówki oraz nauczyciele zajmujący stanowiska kierownicze sprawują nadzór pedagogiczny w stosunku do nauczycieli tam zatrudnionych (art. 35 ust. 4 u.s.o). W ramach sprawowanego lokalnego nadzoru pedagogicznego (§24 r.n.p. z 2015 r.): 1) przeprowadzają ewaluację wewnętrzną wykorzystując jej wyniki do doskonalenia jakości pracy; 2) kontrolują przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa odnoszących się do działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki oraz 3) wspomagają nauczycieli w realizacji ich zadań (diagnoza pracy szkoły lub placówki, planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego, prowadzenie działań rozwojowych (organizowanie szkoleń i narad). Ewaluacja wewnętrzna obejmuje zagadnienia uznane w szkole lub placówce za istotne w jej działalności (§24 ust. 2 r.n.p. z 2015 r.). Koncepcja przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej należy do decyzji dyrektorów i zespołów ewaluacyjnych w poszczególnych szkołach. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za jej organizację. Do 15 września każdego roku szkolnego opracowuje plan nadzoru pedagogicznego, który przedstawia na zebraniu rady pedagogicznej (§25 r.n.p. z 2015 r.). Plan zawiera cel sprawowanego nadzoru, przedmiot oraz harmonogram ewaluacji wewnętrznej; tematykę i terminy przeprowadzania kontroli, przestrzegania prawa przez nauczycieli; zakres wspomaganie nauczycieli w realizacji ich zadań. W terminie do 31 sierpnia każdego roku dyrektor przedstawia radzie pedagogicznej sprawozdanie (wyniki i wnioski) z realizacji nadzoru pedagogicznego (§26 r.n.p. z 2015 r.).

Z dotychczasowych badań nad ewaluacją wewnętrzną (Wasilewska, 2014) wynika, że najczęściej przedmiotem ewaluacji są efekty nauczania, sposoby analiz efektów nauczania przez szkołę (np. kto je prowadzi i jaki jest ich zakres) odnoszące się bezpośrednio do wyników egzaminacyjnych osiągniętych przez uczniów i ich kompetencji (por. badania dotyczące ewaluacji zewnętrznej – Misztal, 2012) oraz bezpieczeństwo w szkole (np. diagnoza poczucia bezpieczeństwa, określenie częstotliwości występowania niepożądanych zachowań). Kwestie związane z doskonaleniem i oceną pracy nauczycieli są analizowane stosunkowo rzadko. Sporadycznie ewaluowano również współpracę i współdziałanie nauczycieli, losy absolwentów (Wasilewska, 2014) oraz współpracę szkoły ze środowiskiem lokalnym (Wasilewska, 2014; por. badania nad ewaluacją zewnętrzną: Dorczak, 2011). Sami nauczyciele uważają, że wśród zadań związanych z nadzorem pedagogicznym, obok oceny form pracy, które służą nabywaniu przez uczniów konkretnych kompetencji i umiejętności, analizy programów nauczania pod kątem przygotowania do sprawdzianów zewnętrznych, ważne są także te związane z doskonaleniem ich pracy, np. propozycja konkretnych tematów szkoleń i tworzenie możliwości zdobywania nowych kwalifikacji (Drozd, 2011). Przyjmując, że efektywny i zmodernizowany nadzór pedagogiczny powinien angażować wszystkie podmioty uczestniczące w działaniach danej placówki, mieć charakter interakcyjny (Korporowicz, 2011; por. Mizerek, 2010), elastyczny (Mazurkiewicz, 2011) i zgodnie z modelem współpracy (Freire, 2000) stawiać na dialog nauczycieli z pozostałymi podmiotami w szkole/placówce (Mazurkiewicz, 2013;

por. Lakerveld, 2010), postanowiono stworzyć narzędzie, w którym to właśnie nauczyciele oceniają nadzór pedagogiczny na poziomie lokalnym sprawowany przez dyrekcję placówki. Punktem wyjścia były zapisy prawne, które nakładają na dyrektora zadania zawodowe z zakresu planowania, organizowania, kierowania, kontroli i oceny (Kwiatkowski, 2014). W artykule skupiono się jedynie na określonych prawem obowiązkach dyrektora związanych z nadzorem pedagogicznym.

Cel badań

Celem niniejszego badania jest analiza właściwości psychometrycznych nowo powstałego narzędzia, jakim jest *Inwentarz Nadzoru Pedagogicznego* (INP) – przede wszystkim analiza jego trafności i rzetelności. W celu sprawdzenia trafności INP (Brzeziński, 1996; Hornowska, 2001) przeprowadzono analizę jego trafności teoretycznej oraz kryterialnej.

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 484 nauczycieli wywodzących się z 45 szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych położonych na terenie Warszawy. Wśród badanych przeważały kobiety (91,4%), co jest zgodne z danymi dotyczącymi sfeminizowania tej grupy zawodowej (por. Lebuda, 2014). Wiek badanych nauczycieli mieścił się w przedziale od 22 do 67 lat ($M = 40,65$; $SD = 10,29$). Zdecydowaną większość (89,3%) stanowili nauczyciele zatrudnieni na pełen etat, pozostali to nauczyciele niepełnoetatowi (10,3%). Największą grupę stanowili nauczyciele (83,6%) zatrudnieni na czas nieokreślony. Niemal każdy z uczestników badania (99,8%) to nauczyciel zatrudniony w szkole publicznej, legitymizujący się wykształceniem wyższym (100%). Większość nauczycieli (84,9%) to pracownicy placówek średniej wielkości, w których kadra pedagogiczna liczy od 25 do 100 nauczycieli, 9,3% szkół małych zatrudniających poniżej 25 nauczycieli, 5,8% dużych zatrudniających powyżej 100 nauczycieli.

Narzędzia badawcze

Inwentarz Nadzoru Pedagogicznego (INP) jest autorskim narzędziem, skonstruowanym na potrzeby niniejszego badania. INP składa się z 22 stwierdzeń dotyczących oceny realizacji różnego rodzaju działań wynikających z koncepcji nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły w opinii nauczycieli. Zadaniem każdego z nauczycieli jest ocena na skali od 1 do 5, na ile każde ze stwierdzeń INP odpowiada obrazowi jego placówki (gdzie: 1 – zdecydowanie nie odpowiada; 3 – trudno powiedzieć; 5 – zdecydowanie odpowiada). W trakcie konstruowania INP wykorzystano dedukcyjną strategię konstruowania kwestionariuszy (Zawadzki, 2006). Za podstawę zadaniowych wskaźników inwentarza nadzoru pedagogicznego przyjęto oświatowe przepisy prawne (rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym i ustawa o systemie oświaty) oraz wyniki kwerendy literatury przedmiotu (m.in. Barszczewska,

2012; Drozd, 2011; Fronckiewicz, Stefaniak, 2010; Gawroński, 2010; Mazurkiewicz, 2011; Stróżyński, 2010; Wasilewska, 2014). Wyróżniono 4 obszary zadań dyrektora wynikające z realizacji nadzoru pedagogicznego: I. wspomaganie działań nauczycieli i ich rozwoju w placówce; II. analizę i ocenę efektów działalności dydaktycznej; III. ewaluację oferty edukacyjnej szkoły; oraz IV. współpracę szkoły ze środowiskiem lokalnym. Niezależnie od zmian w prawie stanowionym są one bowiem stałym elementem zarządzania. W kolejnym kroku, na podstawie przywoływanej wcześniej literatury, w obrębie każdej z wyodrębnionych składowych nadzoru pedagogicznego sformułowano poszczególne stwierdzenia inwentarza. Następnie treść każdego ze stwierdzeń poddano analizie językowej i logicznej, w wyniku czego wykluczono pozycje niejednoznaczne. Ostatecznie czynnik określający wspomaganie działań nauczycieli i ich rozwoju w placówce tworzy sześć stwierdzeń (np.: „Nasi przełożeni wspierają nauczycieli w doskonaleniu zawodowym”; „Nasi przełożeni inspirują nas do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych”), czynnik określający analizę i ocenę efektów działalności dydaktycznej tworzą cztery stwierdzenia (np.: „W naszej placówce wdraża się wnioski z analizy wyników sprawdzianów/egzaminów zewnętrznych”; „Dyrekcja naszej placówki prowadzi dyskusję z radą pedagogiczną nad zaplanowaniem ewentualnych działań korygująco-naprawczych dotyczących egzaminów zewnętrznych”), czynnik określający ewaluację oferty edukacyjnej szkoły tworzy sześć stwierdzeń (np.: „Dyrekcja monitoruje realizację podstawy programowej”; „W naszej placówce doskonali się i modyfikuje ofertę edukacyjną”), czynnik określający współpracę szkoły ze środowiskiem lokalnym tworzy sześć stwierdzeń (np.: „W naszej placówce motywuje się uczniów do udziału w uroczystościach lokalnych”; „Nasza placówka systematycznie współpracuje z instytucjami lokalnymi”).

Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP; Pyżalski i Plichta, 2007) składa się z 20 stwierdzeń opisujących różnego rodzaju obciążenia w pracy nauczycieli⁷. Zadaniem każdego z nich jest ocena na skali od 1 do 5 częstotliwości występowania danego obciążenia w jego miejscu pracy (gdzie: 1 – dane obciążenie nie występuje; 5 – dane obciążenie występuje bardzo często). KOZP tworzą trzy skale: I. sytuacje konfliktowe (9 stwierdzeń), II. obciążenia organizacyjne (8 stwierdzeń) i III. brak sensu pracy (3 stwierdzenia). Skala sytuacji konfliktowych mierzy obciążenia odczuwane przez nauczyciela, które wynikają z jego konfliktów z innymi osobami (m.in. wychowankami, przełożonymi, rodzicami) w działalności zawodowej. Skala obciążeń organizacyjnych mierzy obciążenia nauczyciela w jego pracy zawodowej związane z brakiem wsparcia społecznego ze strony przełożonych i współpracowników, przeciążeniem pracą oraz niezadowoleniem z socjalnych warunków pracy. Skala braku sensu pracy mierzy obciążenia nauczyciela wynikające z braku efektów lub zbyt długiego oczekiwania na postępy w rozwoju lub terapii jego podopiecznych. Rzetelność poszczególnych skal KOZP w prezentowanym badaniu jest w pełni akceptowalna (tabela 4).

Kwestionariusz Klimatu Organizacyjnego (KKO; Durniat, 2012) składa się z 55 stwierdzeń opisujących różnego rodzaju sytuacje i zachowania pracowników w miejscu pracy, świadczące o panującym w niej klimacie organizacyjnym. Zadaniem respondentów jest ocenienie, na ile poszczególne stwierdzenia kwestionariusza odpowiadają obrazowi szkoły, w której są zatrudnieni na skali od 1 do 5 (gdzie: 1 – zdecydowanie nie odpowiada obrazowi mojej szkoły; 3 – trudno powiedzieć; 5 – zdecydo-

wanie odpowiada obrazowi mojej szkoły). Poszczególne stwierdzenia KKO tworzą 7 skal szczegółowych: pytania ogólne (5 stwierdzeń, np.: „Przyjemnie jest pracować w naszej firmie”), pytania o współpracowników (9 stwierdzeń opisujących charakter stosunków międzyludzkich i atmosferę panującą w organizacji, np.: „Jeżeli ktoś chce się ustrzec intryg, nie mówi głośno o pewnych sprawach”), pytania o przełożonych (12 stwierdzeń opisujących zainteresowanie przełożonych rozwojem pracownika, dbałość o właściwe relacje interpersonalne oraz wydajność i realizację wyznaczonych zadań, np.: „Nasi przełożeni próbują zrzucić swoje błędy na nas”), pytania nastawione na organizację pracy (7 stwierdzeń opisujących sposoby przydziału zadań członkom organizacji, np.: „Warunki pracy pozostawiają wiele do życzenia”), pytania na temat informacji i komunikacji (10 stwierdzeń opisujących komunikację poziomą i pionową w organizacji, np.: „Miejsce rzeczowej informacji zajmuje u nas plotka”), pytania dotyczące reprezentowania interesów pracowników (5 stwierdzeń opisujących funkcjonowanie instytucji pracowniczych mogących reprezentować interesy pracowników, np.: „Interesy pracowników są u nas w pełni uwzględniane”), pytania w sprawie nagradzania i motywowania (7 stwierdzeń opisujących system nagradzania pracowników, np.: „Nowe pomysły i propozycje są u nas doceniane”). Konstrukcja kwestionariusza umożliwiła wyliczenie wyniku globalnego, który jest sumą wszystkich 55 stwierdzeń ($\alpha = 0,98$). W badaniu rzetelność poszczególnych skal jest zadowalająca (tabela 4).

Przebieg badania

Badania przeprowadzono w 45 szkołach położonych na terenie Warszawy w pierwszym kwartale 2015 roku. Szkoły dobrano losowo na podstawie informacji zawartych w Systemie Informacji Oświatowej (kontrolowane parametry, to: wielkość placówki mierzona liczbą zatrudnionych w niej nauczycieli: mała – poniżej 25 nauczycieli, średnia – od 25 do 100 nauczycieli, duża – powyżej 100 nauczycieli). Po uzyskaniu zgody dyrektora placówki na przeprowadzenie badania zwrócono się z prośbą do nauczycieli o wypełnienie narzędzi badawczych. Badanie było anonimowe. Uczestnicy nie byli wynagradzani za udział w badaniu.

Etapy analizy danych

Analiza wyników przebiegała w trzech krokach. W pierwszym, wykorzystując konfirmacyjną analizę czynnikową (*confirmatory factor analysis*, CFA), dokonano analizy trafności teoretycznej inwentarza INP poprzez określenie jego struktury wewnętrznej. W kroku drugim wyznaczono rzetelność narzędzia. W kroku trzecim przeanalizowano trafność kryterialną inwentarza INP poprzez wyznaczenie współczynników korelacji wyników INP ze skalami KKO (Durniat, 2012) oraz KOZP (Pyżalski, Plichta, 2007). Za miarę trafności kryterialnej INP przyjęto dodatnie korelacje ze skalami kwestionariusza klimatu organizacyjnego (KKO, a w szczególności skal dotyczących przełożonych, organizacji pracy oraz ogólnego klimatu organizacyjnego) oraz ujemne korelacje ze skalami kwestionariusza obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP, a w szczególności ze skalą obciążeń zawodowych).

Wyniki badań

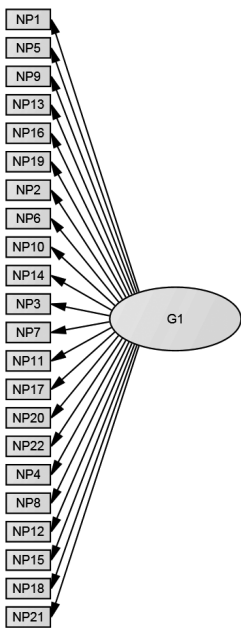
Trafność teoretyczna Inwentarza Nadzoru Pedagogicznego

Trafność teoretyczną INP sprawdzano na podstawie jego struktury czynnikowej (Brzeziński, 1996). W celu określenia struktury inwentarza nadzoru pedagogicznego (INP) przeprowadzono szereg konfirmacyjnych analiz czynnikowych (CFA), w ramach których przetestowano trzy alternatywne modele latentnej struktury tego narzędzia: jednoczynnikowy, czteroczynnikowy oraz podwójnego czynnika (*bi-factor*). Ich celem była analiza relacji między poszczególnymi grupami stwierdzeń (wskaźników) inwentarza INP a mniejszą liczbą czynników ukrytych, przyjętych na etapie konstruowania narzędzia. Zdecydowano się na wykorzystanie CFA, ponieważ ten typ analizy w przeciwieństwie do eksploracyjnej analizy czynnikowej (*exploratory factor analysis*, EFA) pozwala na testowanie z góry określonej struktury czynnikowej narzędzia wraz z zachodzącymi między tymi czynnikami relacjami, włączając w to informację, które stwierdzenia (wskaźniki) powinny być powiązane z poszczególnymi zmiennymi ukrytymi (czynnikami). Ponadto analiza CFA dzięki wskaźnikom funkcji dopasowania (Hu, Bentler, 1999) pozwala na porównywanie dopasowania testowanych modeli do analizowanych danych, umożliwiając podjęcie decyzji o wyborze modelu o optymalnej liczbie zmiennych ukrytych (czynników). Kluczowe, na tym etapie analiz, było udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy INP jest narzędziem jedno- czy wielowymiarowym, co może mieć istotne znaczenie praktyczne. Zgodnie z założeniami Humennego i Grygiela (2015) potwierdzenie wielowymiarowości narzędzia wyklucza posługiwanie się jego sumarycznym wynikiem globalnym, z kolei wykazanie jednowymiarowości narzędzia powoduje, że posługiwanie się poszczególnymi grupami stwierdzeń (skalami szczegółowymi) odnoszącymi się do innych aspektów badanego zjawiska jest pozbawione podstaw merytorycznych. Dlatego w pierwszej kolejności zdecydowano się na testowanie modelu zakładającego jednowymiarową strukturę inwentarza INP, to jest takiego, w którym wszystkie 22 stwierdzenia narzędzia opisywane są przez jeden czynnik (rys. 1).

W modelu jednoczynnikowym przyjęto, że występuje jedna cecha ukryta, określana jako ogólne nasilenie nadzoru pedagogicznego, której obserwowanymi wskaźnikami są wszystkie stwierdzenia INP. W drugiej kolejności zdecydowano się na testowanie wielowymiarowej struktury narzędzia, zgodnej z założeniami, jakie przyświecały nam na etapie wyodrębniania wskaźników nadzoru pedagogicznego i konstruowania poszczególnych stwierdzeń tworzących INP.

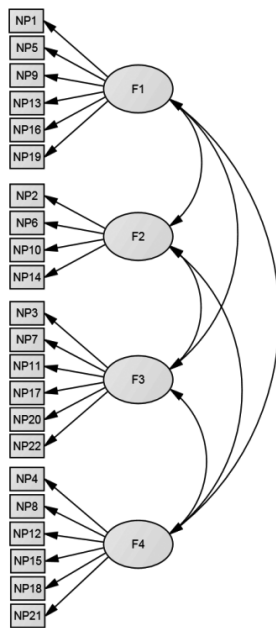
Model wielowymiarowy zakłada czteroczynnikową strukturę INP, zgodnie z którą poszczególne stwierdzenia inwentarza są opisywane przez cztery wzajemnie skorelowane czynniki latentne: I. wspomaganie działań nauczycieli i ich rozwoju w placówce; II. analiza i ocena efektów działalności dydaktycznej; III. ewaluacja oferty edukacyjnej szkoły; oraz IV. współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym (rys. 2). Niemniej zgodnie z założeniami Reise, Waller i Comrey (2000) przyjęto, że kilka czynników szczegółowych nie musi oznaczać wielowymiarowości narzędzia. Humenny i Grygiel (2015, s. 137) stwierdzają wręcz, że „między ścisłą jednowymiarowością (żadna grupa pozycji nie posiada wspólnej wariancji, poza wariancją łączącą wszystkie pozycje) a ścisłą wielowymiarowością (niektóre pozycje posiadają wspólną »grupową« wariancję, lecz nie występuje wariancja wspólna dla tych grup i tworzących je pozycji) rozciąga się obszar, który może zostać poddany empirycz-

nej analizie”. Dlatego zdecydowano się przetestować model podwójnego czynnika (*bi-factor*), zgodnie z którym struktura testowanego inwentarza obejmuje zarówno czynnik ogólny odzwierciedlający pewną cechę ukrytą dla wszystkich pozycji inwentarza oraz cztery czynniki szczegółowe, reprezentujące tę część wariancji jego stwierdzeń, której nie da się wyjaśnić czynnikiem głównym (Humenny, Grygiel, 2015). Model podwójnego czynnika zakłada występowanie pięciu ortogonalnych czynników, spośród których jeden – główny – ładowany był przez wszystkie 22 stwierdzenia inwentarza INP, a pozostałe cztery ładowane były przez poszczególne stwierdzenia, zgodnie z założeniami jakie przyświecały autorom na etapie jego konstrukcji (rys. 3). W modelu podwójnego czynnika, każde stwierdzenie INP było zatem jednocześnie wskaźnikiem dwóch cech ukrytych – czynnika głównego rozumianego jako ogólne nasilenie nadzoru pedagogicznego oraz jednego z czynników szczegółowych definowanych kolejno jako: I. wspomaganie działań nauczycieli i ich rozwoju w placówce; II. analiza i ocena efektów działalności dydaktycznej; III. ewaluacja oferty edukacyjnej szkoły; oraz IV. współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym. Analizy przeprowadzono za pomocą pakietu MPlus 7.11 (Muthen, Muthen, 1998) z wykorzystaniem estymatora dedykowanego do danych porządkowych WLSMV.



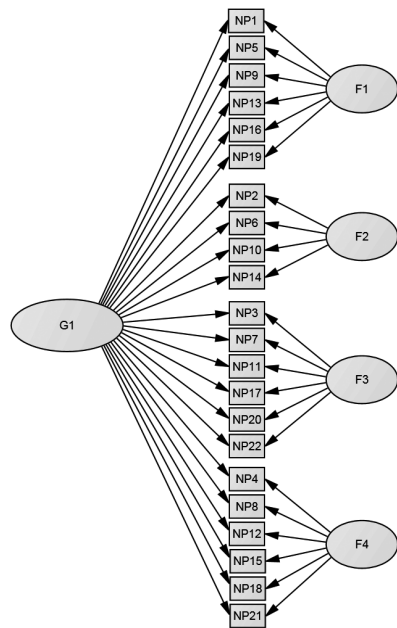
Rysunek 1.

Model jednoczynnikowy



Rysunek 2.

Model czteroczynnikowy



Rysunek 3.

Model podwójnego czynnika (*bi-factor*)

Do oceny poszczególnych modeli CFA wykorzystano wskaźniki ich bezwzględniego dopasowania w postaci ogólnego testu jakości modelu chi-kwadrat (χ^2), jego poprawkę na złożoność modelu (χ^2/df) oraz pierwiastek średniego kwadratu błędu aproksymacji (RMSEA, *Root Mean Square Error of Approximation*). Wartość tych miar powinna być jak najniższa – najlepiej bliska zeru. Ponadto zaleca się, aby wartość

testu jakości modelu χ^2 była nieistotna statystycznie, co bywa trudne do spełnienia, szczególnie przy dużych próbach (Jöreskog, Sörbom, 1993; Hooper, Coughlan, Mullen, 2008). W świetle restrykcyjnych kryteriów zaleca się odrzucanie modeli, w których wartość statystyki χ^2/df przekracza 2. Niemniej bardziej liberalne kryteria akceptują również wartości χ^2/df nieprzekraczające 5 (Hooper i in., 2008; Książek, 2012). W stosunku do RMSEA przyjmuje się, że wartości mniejsze od 0,01 oznaczają doskonale dopasowanie modelu, wartości mniejsze od 0,05 oznaczają dobre dopasowanie, a zawierające się w przedziale między 0,05 a 0,08 – słabe dopasowanie (Hooper i in., 2008; Hu, Bentler, 1999; Konarski, 2009; Marsh, Hau i Wen, 2004). Modele o RMSEA wyższym niż 0,8 należy uznać za źle dopasowane do danych. W prezentowanych analizach wykorzystano dodatkowo wskaźniki relatywnego dopasowania testowanych modeli, to jest miary badające rozbieżność każdego z testowanych modeli w stosunku do modelu niezależności, to jest modelu o najgorszym dopasowaniu, zakładającego, że między analizowanymi zmiennymi nie ma żadnych zależności, w postaci CFI (*Comparative Fit Index*) oraz TLI (*Tucker Lewis Index*). Przyjmuje się, że w dobrze dopasowanym modelu miary CFI oraz TLI powinny przekraczać wartość 0,90, a nawet 0,95 (Hooper i in., 2008; Hu, Bentler, 1999; Konarski, 2009; Książek, 2012). W przypadku porównywanych modeli (rysunki 1–3) założono, że lepszym będzie ten, którego wskaźniki dopasowania χ^2/df oraz RMSEA osiągną wartości niższe, zaś CFI oraz TLI wartości wyższe.

Tabela 1. Miary dopasowania modeli CFA

Model CFA	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	RMSEA 90% Cis	CFI	TLI
Jednoczynnikowy	1783,84***	209	8,535	,125	,120–,130	,888	,876
Czteroczynnikowy	594,97***	203	2,931	,063	,057–,069	,972	,968
Bi-factor	423,49***	187	2,265	,051	,045–,058	,983	,979

Legenda: *** p < 0,001.

Tabela 2. Interkorelacje czynników szczegółowych w modelu czteroczynnikowym

Czynnik	1	2	3	4
1	---	,83***	,73***	,76***
2		---	,69***	,65***
3			---	,72***
4				---

Legenda: czynnik 1 – ewaluacja oferty edukacyjnej szkoły; czynnik 2 – analiza i ocena efektów działalności dydaktycznej; czynnik 3 – wspomaganie działań nauczycieli i ich rozwoju w placówce; czynnik 4 – współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym, ***p < ,001.

Model czteroczynnikowy charakteryzuje się stosunkowo dobrym dopasowaniem do danych (tabela 1). Model ten jest zdecydowanie lepiej dopasowany do danych niż rozwiązanie jednoczynnikowe, niemniej nieco słabiej dopasowany niż model podwójnego czynnika (*bi-factor*). Mimo potwierdzenia przez ten model czteroczynnikowej struktury INP, silne korelacje między poszczególnymi czynnikami szczegółowymi odnotowane w tym modelu (tabela 2) mogą wskazywać na występowanie czynnika ogólnego odzwierciedlającego pewną cechę ukrytą dla wszystkich pozycji inwentarza. Założenie to potwierdza porównanie miar dopasowania modeli (tabela 1) świadczące, że rozwiązaniem najlepiej dopasowanym do danych jest model

podwójnego czynnika (*bi-factor*). Miary dopasowania modelu podwójnego czynnika mieszczą się we wskazywanych wcześniej przedziałach mówiących o jego bardzo dobrym dopasowaniu (Hooper i in., 2008; Hu, Bentler, 1999; Konarski, 2009; Książek, 2012; Marsh i in., 2004), a ponadto o jego lepszym dopasowaniu z modelami porównawczymi, za jakie należy uznać model jedno- oraz czteroczynnikowy. Model podwójnego czynnika charakteryzuje się najniższą wartością współczynnika χ^2/df , RMSEA oraz najwyższymi wartościami indeksów NFI oraz TLI. Na tym etapie analiz można przypuszczać, że struktura testowanego inwentarza obejmuje zarówno istnienie czynnika ogólnego odzwierciedlającego pewną cechę ukrytą dla wszystkich pozycji inwentarza, jak i występowanie czterech czynników szczegółowych. Dlatego w dalszej części kolejne analizy struktury INP oparte będą na tym właśnie modelu.

Analiza standaryzowanych ładunków czynnikowych w modelu podwójnego czynnika (tabela 3) wykazuje, że wszystkie pozycje inwentarza INP w istotny sposób ładują czynnik główny z siłą zawierającą się w przedziale λ od ,55 do ,84. Ponadto wielkości standaryzowanych ładunków czynnikowych na poszczególnych czynnikach szczegółowych są znacznie słabsze niż na czynniku głównym. Taka sytuacja może świadczyć o tym, że poszczególne stwierdzenia INP mierzą ogólne nasilenie nadzoru pedagogicznego. Założenie to potwierdza wysoka wartość współczynnika wyjaśnianej wspólnej wariancji $ECV = 0,72$. Współczynnik ten informuje o tym, ile procent wariancji wszystkich stwierdzeń inwentarza INP wyjaśnia czynnik główny, przy czym przyjmuje się, że wartości ECV powyżej 0,6 świadczą o jego substancjalnej jednowymiarowości (Humenny, Grygiel, 2015).

Rzetelność Inwentarza Nadzoru Pedagogicznego

Analizę rzetelności INP oparto na ładunkach czynnikowych wyznaczonych w modelu podwójnego czynnika. W modelu podwójnego czynnika możliwe jest oszacowanie, jaka część wariancji każdego ze stwierdzeń inwentarza jest wspólna dla czynnika ogólnego, a jaka jest wspólna dla poszczególnych czynników szczegółowych oraz błędu pomiaru. Sytuacja ta umożliwiła z jednej strony wyznaczenie miar rzetelności zarówno czynnika głównego, jak i poszczególnych czynników szczegółowych. Porównanie tych czynników umożliwia udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy w przypadku konkretnego narzędzia zasadne jest wyodrębnianie poszczególnych czynników szczegółowych jako odrębnych skal narzędzia, które kumulują wariancję inną niż ta wyjaśniana przez czynnik główny. W praktyce ułatwia to oszacowanie, czy mamy do czynienia z narzędziem wielo- czy jednowymiarowym.

Ogólną miarą rzetelności przyjmowaną w modelach podwójnego czynnika jest współczynnik rzetelności ω (omega), będący stosunkiem wspólnej wariancji czynników (czynnika głównego oraz czynników szczegółowych) do całkowitej wariancji wszystkich pozycji kwestionariusza (Humenny, Grygiel, 2015). Gdy $INP \omega = 0,99$, to można go uznać za bardzo rzetelne narzędzie badawcze. Rzetelność czynnika głównego okazała się bardzo wysoka $\omega_h = 0,90$. Stosunek rzetelności czynnika głównego do ogólnej miary rzetelności kwestionariusza (ω_h / ω) informuje o tym, że wariancja czynnika głównego wyjaśnia około 91% wariancji wyników INP, co wskazuje, że wariancja wyjaśniana przez cztery czynniki specyficzne INP jest niewielka. Informację tę należy traktować jako kolejny dowód substancjalnej jednowymiarowości inwentarza INP (Humenny, Grygiel, 2015). Zgodnie z nią miary rzetelności poszczególnych

Tabela 3. Standardyzowane ładunki czynnikowe dla modelu jedno-, czteroczynnikowego oraz bi-factor

	Stwierdzenia INP	CFA jedno-czynnikowa	CFA czteroczynnikowa				CFA podwójnego czynnika (bi-factor)				
			CFA				Czynnik główny	Czynniki szczegółowe			
			1	2	3	4		1	2	3	4
1	Dyrekcja monitoruje realizację podstawy programowej	,76*	,82*			,79*	,12*				
5	W szkolnej diagnozie osiągnięć uczniów uwzględnia się ich możliwości rozwojowe	,85*	,89*			,75*	,64*				
9	W naszej placówce wdraża się wnioski z analizy osiągnięć edukacyjnych uczniów	,87*	,93*			,82*	,48*				
13	W naszej placówce diagnozuje się potrzeby i oczekiwania uczniów	,76*	,81*			,75*	,34*				
16	W naszej placówce buduje się ofertę zajęć pozalekcyjnych	,68*	,74*			,71*	,10(ns)				
19	W naszej placówce doskonalili się i modyfikuje ofertę edukacyjną	,77*	,84*			,81*	,10*				
2	W naszej placówce wdraża się wnioski z analizy wyników sprawdzianów/egzaminów zewnętrznych	,75*		,84*		,70*	,47*				
6	Nasi przełożeni omawiają wnioski wypracowane przez zespoły przedmiotowe prezentujące wyniki egzaminów zewnętrznych	,82*		,91*		,75*	,63*				
10	Dyrekcja naszej placówki prowadzi dyskusję z radą pedagogiczną nad zaplanowaniem ewentualnych działań korygująco-naprawczych dotyczących egzaminów zewnętrznych	,78*		,91*		,79*	,36*				
14	Dyrekcja naszej placówki powołuje zespoły nauczycieli w celu monitorowania i oceny stopnia realizacji poszczególnych zadań w odniesieniu do uczniów i nauczycieli	,64*		,75*		,66*	,24*				
3	Nasi przełożeni inspirują nas do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych	,86*			,91*	,77*		,48*			
7	W naszej placówce dba się o ciągły rozwój kompetencji i wiedzy nauczycieli	,87*			,93*	,84*		,33*			
11	W naszej placówce dyrekcja docenia pracę nauczycieli	,84*			,89*	,69*		,59*			
17	U nas promuje się osiągnięcia nauczycieli	,79*			,84*	,63*		,59*			
20	U nas motywuje się nauczycieli do własnego rozwoju zawodowego	,80*			,85*	,69*		,51*			
22	Nasi przełożeni wspierają nauczycieli w doskonaleniu zawodowym	,79*			,85*	,70*		,48*			
4	W naszej placówce podejmuje się inicjatywy na rzecz środowiska lokalnego	,73*				,82*				,45*	
8	Pracownicy naszej placówki przygotowują ofertę działań możliwych do zrealizowania w mojej szkole (harmonogram uroczystości i kalendarz roku szkolnego)	,71*				,83*				,24*	
12	W naszej placówce motywuje się uczniów do udziału w uroczystościach lokalnych	,74*				,83*				,51*	
15	Nasza placówka systematycznie współpracuje z instytucjami lokalnymi	,75*				,84*				,51*	
18	Pracownicy placówki przygotowują informacje dotyczące naszej placówki do prasy lokalnej lub na jej stronie internetowej	,59*				,67*				,43*	
21	W naszej placówce dyrekcja nadzoruje, koordynuje i współpracuje z nauczycielami w zakresie działania na rzecz środowiska lokalnego	,76*				,86*				,51*	

Legenda: Czynnik 1 – ewaluacja oferty edukacyjnej szkoły; Czynnik 2 – analiza i ocena efektów działalności dydaktycznej; czynnik 3 – wspomaganie działań nauczycieli i ich rozwoju w placówce; czynnik 4 – współpracą z środowiskiem lokalnym; (ns) $p > 0,05$; * $p < 0,05$.

czynników szczegółowych ω_s informujące o tym, na ile wariancja związana z poszczególnymi czynnikami wykracza poza to, co wyjaśnia czynnik ogólny, okazały się bardzo niskie. Jako minimalną wartość rzetelności ω_s , świadczącą o tym, że dany czynnik szczegółowy ma znaczenie merytorycznie niezależne od czynnika głównego, przyjmuje się wartość 0,5 (Humenny, Grygiel, 2015). Wartość współczynnika rzetelności ω_s , wyznaczonego na podstawie wielkości ładunków czynnikowych dla czynnika 1 – ewaluacja oferty edukacyjnej szkoły wyniosła 0,12, dla czynnika 2 – analiza i ocena efektów działalności dydaktycznej 0,23, dla czynnika 3 – wspomaganie działań nauczycieli i ich rozwoju w placówce 0,33 oraz dla czynnika 4 – współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym 0,28. Miary rzetelności poszczególnych skal INP nie uprawniają zatem do ich wyodrębniania niezależnie od ogólnego nasilenia nadzoru pedagogicznego. Wartości te świadczą o niewielkim znaczeniu poszczególnych skal inwentarza INP w stosunku do czynnika głównego, za jaki należy uznać ogólne nasilenie nadzoru pedagogicznego.

Przeprowadzone w tej części analizy rzetelności inwentarza INP pokazują jego substancjalną jednowymiarowość. Szczegółowa analiza upoważnia do stwierdzenia, że mimo stosunkowo dobrego dopasowania czteroczynnikowego modelu CFA (tabela 1) nieuzasadnione jest – obok globalnego wyniku INP świadczącego o ogólnym nasileniu nadzoru pedagogicznego w opinii nauczycieli – wyznaczanie nasilenia jego poszczególnych składowych w postaci miar: I. wspomaganie działań nauczycieli i ich rozwoju w placówce; II. analizy i oceny efektów działalności dydaktycznej; III. ewaluacji oferty edukacyjnej szkoły; oraz IV. współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym. Na tej podstawie wyznaczono globalny wynik INP, będący sumą wszystkich tworzących go stwierdzeń, świadczący o ogólnym nasileniu nadzoru pedagogicznego w placówce w opinii nauczycieli. Rozkład wyników wyznaczonej skali zawiera się w przedziale od 22 do 110 ze średnią $M = 96,27$ i odchyleniem standardowym $SD = 12,60$. Ogólna miara rzetelności INP wyznaczona metodą Alfa-Cronbacha dla wszystkich 22 stwierdzeń narzędzia okazała się bardzo wysoka $\alpha = 0,94$. Moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji skali zawiera się w przedziale od 0,48 do 0,76. Na tej podstawie ogólną miarę nasilenia nadzoru pedagogicznego należy uznać za bardzo rzetelną.

Trafność kryterialna Inwentarza Nadzoru Pedagogicznego

W kolejnym kroku dokonano analizy trafności kryterialnej inwentarza INP. W tym celu globalny wynik INP mówiący o nasileniu nadzoru pedagogicznego skorelowano z poszczególnymi skalami kwestionariuszy KOZP oraz KKO mierzącymi zmienne, które powinny korelować z nasileniem nadzoru pedagogicznego ze względu na ich podobieństwo treściowe (tabela 4).

Odnotowano statystycznie istotne, ujemne korelacje ogólnego nasilenia nadzoru pedagogicznego ze skalami sytuacji konfliktowych, obciążeń organizacyjnych oraz braku sensu pracy. Oznacza to, że wraz ze wzrostem obciążeń zawodowych odczuwanych przez nauczycieli w pracy zawodowej (np. konflikty z uczniami i innymi osobami w sytuacjach zawodowych, obciążenie pracą, niezadowolenie z socjalnych warunków pracy, brak wsparcia ze strony przełożonych i współpracowników) spada ich ocena nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły/placówki. Odnotowane zależności są zgodne z przewidywaniami i pokazują trafność INP. W tym ujęciu wzrost obciążeń zawodowych w opinii nauczycieli może być związany

Tabela 4. Interkorelacje nasilenia nadzoru pedagogicznego ze skalami mierzącymi obciążenia zawodowe w pracy pedagoga oraz składowe klimatu organizacyjnego

Narzędzie	Skala	Charakterystyki opisowe skali			Korelacja skali z INP
		M	SD	α	r
KOZP	Sytuacje konfliktowe	1,42	,60	,69	-,14**
	Obciążenia organizacyjne	2,07	,86	,82	-,24***
	Brak sensu pracy	2,32	1,04	,74	-,10*
KKO	Pytania ogólne	3,77	,86	,88	,55***
	Współpracownicy	3,49	,73	,87	,44***
	Przełożeni	3,57	,85	,92	,50***
	Organizacja pracy	3,71	,67	,78	,36***
	Informacja i komunikacja	3,59	,75	,89	,52***
	Reprezentowanie interesów pracowników	3,66	,83	,84	,47***
	Kariera zawodowa: awans i nagradzanie pracowników	3,56	,82	,82	,44***
	Ogólny klimat organizacyjny	3,60	,70	,97	,53***

Legenda: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

z niewłaściwym zarządzaniem placówką, a co za tym idzie z niską jakością odczuwanego przez nich nadzoru pedagogicznego.

Odnotowano szereg przeciętnych korelacji dodatnich między ogólnym nasileniem nadzoru pedagogicznego a poszczególnymi skalami składającymi się na klimat organizacyjny. Struktura ujawnionych relacji zgodnie wskazuje, że wraz ze wzrostem nasilenia nadzoru w opinii nauczycieli wzrasta ich pozytywna ocena klimatu organizacyjnego panującego w danej szkole/placówce. Lepsza współpraca, życzliwość nauczycieli, prawidłowo przebiegająca komunikacja, jasna organizacja pracy i właściwy przydział obowiązków oparty na kwalifikacjach, wsparcie rozwoju nauczycieli wiążą się z pozytywną oceną nadzoru pedagogicznego. Związki te można interpretować jako potwierdzenie trafności kryterialnej analizowanego narzędzia.

Dyskusja i wnioski

W wyniku zmian politycznych w Polsce po roku 1989 i idącymi za tym zmianami gospodarczo-społecznymi nastąpiła transformacja systemu oświaty. Było nią też wprowadzenie nadzoru pedagogicznego. W ramach nadzoru mieści się ocena działań szkoły w drodze ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, a jego celem jest zapewnienie placówkom/szkołom wyższego poziomu jakości pracy. Zmodernizowany model nadzoru pedagogicznego stawia na wolność i autonomię w podejmowaniu działań przez placówki/szkoły (Osiński, 2013), a brak nakazów i instrukcji wpisuje się w model demokracji obywatelskiej (Czerepaniak-Walczak, 2006). Zgodnie z tymi założeniami, ewaluacji wewnętrznej dokonuje dyrektor wspólnie z nauczycielami danej placówki. Od proponowanych działań zależy nie tylko całościowe funkcjonowanie szkoły, ale również satysfakcja zawodowa nauczycieli (por. Lebuda, 2014). Problemem istotnym do rozważenia jest to, w jaki sposób nauczyciele oceniają nadzór pedagogiczny sprawowany przez bezpośredniego przełożonego. W celu odpowiedzi na to pytanie stworzono autorski *Inwentarz Nadzoru Pedagogicznego*, a w artykule zaprezentowano założenia teoretyczne i własności psychometryczne tego narzędzia.

W wyniku przeprowadzonych badań wykazano substancjalną jednowymiarowość *Inwentarza Nadzoru Pedagogicznego*. Ustalenie to ma istotne znaczenie praktyczne w stosowaniu narzędzia. Oznacza bowiem, że w przypadku INP należy posługiwać się jedynie ogólnym czynnikiem, będącym globalną miarą nadzoru pedagogicznego w percepcji nauczycieli. Trzeba jednak pamiętać, że INP nie służy do sprawdzenia efektywności sprawowania nadzoru pedagogicznego, a do badania oceny formułowanej przez nauczycieli na temat jakości sprawowania nadzoru pedagogicznego przez bezpośredniego przełożonego. W pewnej mierze oddaje jakość relacji pomiędzy członkami a kierownikami placówki (por. Madalińska-Michalak, 2012), a więc to, w jakiej mierze nauczyciele usatysfakcjonowani są ze sposobu kierowania placówką (por. Korzeniecka-Bondar, 2014; Tłuściak-Deliowska, Dernowska, 2015). W prezentowanych badaniach wykazano trafność kryterialną INP oraz jego satysfakcjonującą rzetelność na poziomie $\alpha = 0,94$.

W przeprowadzonych badaniach nie potwierdziło się założenie, że w percepcji nauczycieli nadzór pedagogiczny może być postrzegany przez pryzmat jego poszczególnych składowych, definiowanych w stosownych aktach prawnych. Mimo stosunkowo dobrego dopasowania czteroczynnikowej struktury INP, szczegółowe wyniki analiz potwierdziły, że czynniki te wyjaśniają niewielki procent wariacji wyników uzyskiwanych za pomocą INP. Ustalenia te można tłumaczyć w ten sposób, że nauczyciele oceniając nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora nie analizują oddzielnie czterech obszarów: wspomaganie działań nauczycieli i ich rozwoju w placówce; analizy i oceny efektów działalności dydaktycznej; ewaluacji oferty edukacyjnej szkoły czy współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, ale ogólną jakość nadzoru sprawowanego przez dyrektora. Jest to zgodne z heurystycznym charakterem formułowania sądów (Wojciszke, 2006). Dokonując ocen ludzie stosują uproszczone reguły, nie analizują wszystkich dostępnych informacji, byłoby to zbyt czasochłonne oraz obciążające poznawczo. Ocenianie „na skróty” prowadzi do uogólnień. Weryfikacja powyższego założenia wykracza jednak poza obszar prowadzonych badań i wymaga dalszych analiz. Niemniej zaprezentowane w tekście ustalenia mogą mieć ważne konsekwencje dla kolejnych badań poświęconych ocenie nadzoru pedagogicznego w percepcji nauczycieli.

Przypisy

¹ Artykuł powstał w ramach realizacji projektu *Organizacyjne uwarunkowania doświadczania bycia ofiarą mobbingu w zawodzie nauczyciela szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej* prowadzonego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (BSTP 10/14-I).

² Należy przypomnieć, że rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2009, nr 168, poz. 1324) wymieniało 17 wymagań centralnych podzielonych na 4 obszary: obszar – efekty pracy szkoły lub placówki, obszar – procesy rozumiane jako działania zachodzące i podejmowane w szkole lub placówce, obszar – środowisko lokalne i obszar – zarządzanie.

³ Art. 70 ust. 3 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997 nr 78, poz. 483).

⁴ Art. 33 ust. 1 i 2 ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (DzU 2004, nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009 r. (DzU 2013, poz. 560). Od 1 września 2015 r. weszło w życie rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU 2015, poz. 1270).

⁶ Podobnie odpowiedzialność za ewaluację szkoły jest rozłożona na Węgrzech i we Francji. Za: *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review* EDU/WKP(21009)21 (EDU Working Paper No.42). Zob. także Dudek, 2010.

⁷ W prezentowanym badaniu ze skali sytuacji konfliktowych KOZP usunięto stwierdzenie pierwsze „Podopieczni przychodzą na moje zajęcia pod wpływem alkoholu lub innych substancji odurzających”, które charakteryzowało się niską mocą dyskryminacyjną na poziomie 0.10 i znacznie zaniżało rzetelność skali do poziomu $\alpha = 0.45$. Raportowana wartość $\alpha = 0,69$ jest miarą rzetelności skali sytuacji konfliktowych po usunięciu z niej stwierdzenia nr 1.

Literatura

Alston J. A. (2013): *Efektywne szkolnictwo i przywództwo transformacyjne dla osiągnięć ucznia XXI wieku*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*. Wyd. UJ, Kraków

Ballou D., Podgursky M. (1995): *What makes a good principal? How Teachers assess the performance of principals*. „Economics and Education Review”, 6

Barszczewska B. (2012): *Nadzór pedagogiczny. Ewaluacja, kontrola, wspomaganie*. Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa

Bezzina Ch., Madalińska-Michalak J. (2014): *Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość*. W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.): *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*. Wyd. Wolters Kluwer SA, Warszawa

Brzeziński J. (1996): *Metodologia badań psychologicznych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Ciężka B. (2012): *Koncepcja metodologiczna ewaluacji w nadzorze pedagogicznym w kontekście czterech generacji ewaluacji, czyli gdzie jesteśmy na „drzewie ewolucji” ewaluacji?* W: G. Mazurkiewicz (red.): *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Wyd. UJ, Kraków

Czerepaniak-Walczak M. (2006): *Pedagogika emancypacyjna*. GWP, Gdańsk

Dorczał R. (2011): *Analiza wyników ewaluacji dla wymagania: Wykorzystywane są zasoby środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju*, dostępna na http://www.cms.npseo.pl/data/various/files/Roman%20Dorczał%20-%20C5%9Brodowisko%202011_12.pdf.

Drozd E. (2011): *Analiza wymagań „Sprawowany jest wewnętrzny nadzór pedagogiczny”*, dostępna na http://www.npseo.pl/data/various/files/Ewa%20Drozd%202011_12%281%29.pdf.

Dudek E. (2010): *Ewaluacja szkoły w krajach OECD*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*. Wyd. UJ, Kraków

Durniat K. (2012): *Polish adaptation of L. Rosenstiel and R. Boegel's organizational climate diagnosis questionnaire*. „Polish Journal of Applied Psychology”, 10

Freire P. (2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum International Publishing Group, London

Fronckiewicz B., Stefaniak A. (2010): *Ewaluacja w szkole/placówce. Jak opracować koncepcję pracy? Praktyczne rozwiązania*. Wyd. Fraszka Edukacyjna. Warszawa

Garlicki L. (2003): *Uwagi do art. 70 Konstytucji*. W: L. Garlicki (red.): *Konstytucja RP. Komentarz*. T. III. Wyd. C. H. Beck, Warszawa

Gawroński K. (2010): *Potyczki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania szkołą*. Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa

Hooper D., Coughlan J., Mullen M. R. (2008): *Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit*. „The Electronic Journal of Business Research Methods”, 6(1)

Hornowska E. (2001): *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa

Hu L., Bentler P. M. (1999): *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. „Structural Equation Modeling”, 6(1)

Humenny G., Grygiel P. (2015): *Wielowymiarowa struktura latentna w perspektywie analizy czynnikowej*. W: A. Pokropek (red.): *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii. Teoria i zastosowania*. IBE, Warszawa

Jöreskog K., Sörbom D. (1993): *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. IL: Scientific Software International Inc, Chicago

Konarski R. (2009): *Modele równań strukturalnych. Teoria i praktyka*. Wyd. PWN, Warszawa

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.: „Dziennik Ustaw” 1997 nr 78, poz. 483

- Korporowicz L. (2011): *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Wyd. UJ, Kraków
- Korzeniicka-Bondar A., (2014): *Dyrektor w codzienności szkolnej – perspektywa nauczycieli*. W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.): *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*. Wyd. Wolters Kluwer SA, Warszawa
- Książek M. (2012): *Modele strukturalne zmiennych obserwowalnych*. W: S. Bedyńska, M. Książek (red.), *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Wyd. Akademickie Sedno, Warszawa
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009): *Słownik pedagogiczny*. Wyd. PWN, Warszawa
- Kwiatkowski S. M. (2010): *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*. W: S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak (red.): *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa
- Kwiatkowski S. M. (2014): *Zadania zawodowe dyrektora szkoły w kontekście przywództwa edukacyjnego*. W: S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak (red.): *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*. Wyd. Wolters Kluwer SA, Warszawa
- Lakerveld J. (2010): *Dialog i rozwój w ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*. Wyd. UJ, Kraków
- Lebuda I. (2014): *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*. Nomos, Kraków
- Madalińska-Michalak J. (2012): *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie: studium porównawcze*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Marsh H.W., Hau K.-T., Wen Z. (2004): *In search of golden rules: comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings*. „Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal”, 11(3)
- Mazurkiewicz G. (2011): *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Wyd. UJ, Kraków
- Mazurkiewicz G. (2013): *Zaangażowani przywódcy warunkiem istnienia przydatnej ewaluacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*. Wyd. UJ, Kraków
- Mazurkiewicz G., Berdzik J. (2010): *System ewaluacji oświaty. Model i procedura ewaluacji zewnętrznej*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*. Wyd. UJ, Kraków
- Michalak J., Marciniak M. (2011): *Ewaluacja a rozwój nauczyciela i szkoły w kontekście pracy z danymi*. W: G. Michalski (red.): *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Milerski B., Śliwerski B. (2000): *Pedagogika. Leksykon*. Wyd. PWN, Warszawa.
- Miształ J. (2012): *Analiza wyników egzaminów zewnętrznych jako warunek jakościowego rozwoju ucznia, nauczyciela i szkoły*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Wyd. UJ, Kraków
- Mizerek H. (2010): *Twarze i gęby ewaluacji – perspektywa naukowa*. W: E. Tołwińska-Królikowska (red.): *Autoewaluacja w szkole*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Muthen L. K., Muthen B. O. (1998): *Mplus user's guide. Seventh edition*. Muthen & Muthen, Los Angeles
- Osiński S. (2013): *Zarządzanie dialogiczne w kontekście nowego nadzoru pedagogicznego (o zaletach rozporządzenia o nadzorze)*. W: G. Mazurkiewicz (red.): *Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia*. Wyd. UJ, Kraków
- Pyżalski J., Plichta P. (2007): *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP). Podręcznik*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Reise S.P., Waller N.G., Comrey A.L. (2000): *Factor analysis and scale revision*. „Psychological Assessment”, 12(3)
- Rozporządzenie MEN z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego: „Dziennik Ustaw” 2013, poz. 560
- Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego: „Dziennik Ustaw” 2015, poz. 1270
- Rozporządzenie MEN z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek: „Dziennik Ustaw” 2015, poz. 1214
- Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego: „Dziennik Ustaw” 2009 nr 168, poz. 1324
- School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review* EDU/WKP(21009)21 (EDU Working Paper No.42).
- Simons H. (1997): *Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych*. W: L. Korporowicz (red.): *Ewaluacja w edukacji*. Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa

Stróżyński K. (2010): *Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego. Poradnik dyrektora szkoły*. Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa

Tłuściak-Deliowska A., Dernowska U., (2015): *The Principal's Behaviors and Job Satisfaction Among Middle School Teachers*. „The New Educational Review”, 39(1)

Ustawa z 7 września 1991 o systemie oświaty; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2004 nr 256, poz. 2572, ze zmianami

Wasilewska O. (2014): *Realizacja ewaluacji wewnętrznej w szkole*. W: *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej w szkole*. IBE, Warszawa, dostępna na https://www.google.pl/?gws_rd=ssl#q=eduentuzjasci.pl%2F...%2Fibe-raport-wykorzystanie-ewaluacji-wewnetrznej-i-ze.

Wojciszke B. (2006): *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa

Zawadzki B. (2006): *Kwestionariusze osobowości. Strategie i procedura konstruowania*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.

Ewaluacja ewaluującego: Inwentarz Nadzoru Pedagogicznego – sprawowanego przez dyrektora szkoły. Założenia teoretyczne i własności psychometryczne narzędzia

Wewnętrzny nadzór pedagogiczny, powinien być pełniony przez dyrektorów placówek we współpracy z nauczycielami. Dla efektywnego działania placówek i satysfakcji zawodowej nauczycieli ważne jest, w jaki sposób właśnie nauczyciele odbierają i oceniają nadzór sprawowany przez ich bezpośredniego przełożonego. Do pomiaru tych sądów stworzono autorski *Inwentarz Nadzoru Pedagogicznego* (INP). W artykule zaprezentowano założenia teoretyczne i własności psychometryczne tego narzędzia. Na podstawie badań, z udziałem 484 nauczycieli z 45 szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z Warszawy, sprawdzono rzetelność, trafność teoretyczną i kryterialną narzędzia. Wykazano, że narzędzie ma prawidłowe własności psychometryczne i może być stosowane w kolejnych badaniach. Struktura wewnętrzna INP okazała się jednowymiarowa, tzn. nauczyciele oceniając nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora placówki/szkoły formułują ogólny sąd o jakość nadzoru.

Słowa kluczowe: dyrektor, inwentarz, nadzór pedagogiczny, nauczyciele, psychometria

Evaluation of the evaluating: Inventory of Pedagogical Supervision – exercised by the school headmaster. Theoretical assumptions and psychometric properties of the tool

Internal pedagogical supervision should be performed by branch directors in collaboration with teachers. For the efficient operation of institutions and professional satisfaction of teachers, it is important how do teachers perceive and evaluate supervision of their immediate supervisor. To measure these judgements proprietary Pedagogical Supervision Inventory (INP) was created. The article presents the theoretical assumptions and psychometric properties of this tool. Based on studies, involving 484 teachers from 45 primary and secondary schools in Warsaw, reliability, construct and criterial validity of the tool were tested. It has been shown, that this tool has the correct psychometric properties and can be used in subsequent studies. The internal structure of the INP is one-dimensional, i.e. teachers assessing pedagogical supervision exercised by the director of the institution/school formulate an overall judgment on the quality of supervision.

Keywords: inventory, teachers, pedagogical supervision, school headmaster, psychometrics

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ZAINTERESOWANIA TECHNICZNE I INFORMATYCZNE DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

Neil Postman (2004) analizując rozwój techniki, wyróżnił trzy odrębne etapy, w których zmieniały się relacje pomiędzy człowiekiem a techniką. I tak w pierwszym okresie człowiek próbował podporządkować sobie narzędzia i doskonalił sposoby ich używania, natomiast technika była podporządkowana celom ludzi. Drugi etap, wiążący się ze zmianą sposobu myślenia, nazwany przez autora technokracją, stawia człowieka w roli podporządkowanej względem techniki (jednak dotyczy to tylko wąskich dziedzin, szczególnie ekonomii). Obecny, trzeci okres, nazwany *technopolem*, podporządkowuje wszystkie dziedziny życia, a także cele człowieka, technice oraz przetwarzaniu informacji. Tak gwałtowny rozwój techniki i technologii informacyjnej powoduje, że stale wzrasta zapotrzebowanie na specjalistów tych dziedzin, zarówno naukowców, jak i osób do obsługi wyspecjalizowanych urzędzeń (por. Painter, 1993).

W edukacji minione lata również przyniosły zmianę sposobu postrzegania tych dziedzin. Obok tradycyjnie pojmowanej techniki w szkole, zaczęto kłaść nacisk na kształcenie informatyczne. I chociaż podstawa programowa nauczania zintegrowanego uwzględnia wiele aspektów edukacji technicznej, szczególnie w odniesieniu do życia codziennego, to niezależnie od tego w klasach początkowych dzieci mają także zajęcia komputerowe, koncentrujące się głównie na użytkowaniu oprogramowania wspomagającego proces edukacji wczesnoszkolnej.

W założeniu podstawy programowej w zakresie edukacji technicznej dziecko nie tylko powinno wiedzieć, jak korzystać z prostych przedmiotów (np. latarki czy odkurzacza), lecz także powinno wiedzieć, jak działają urządzenia, jakie są możliwości wykorzystania różnych źródeł energii i bezpiecznego korzystania z urządzeń oraz nabycia umiejętności prostego majsterkowania. Z kolei w ramach zajęć komputerowych uczeń powinien umieć nazwać podstawowe urządzenia zestawu komputerowego, a także posługiwać się myszką i klawiaturą.

Podstawa programowa nie uwzględnia jednak (podobnie jest w przypadku innych dziedzin) tych uczniów, którzy mają rozbudzone zainteresowania lub wybitne predyspozycje techniczne lub informatyczne. Myślenie twórcze wraz z wyobraźnią techniczną sporadycznie są rozwijane w ramach zajęć edukacji wczesnoszkolnej. Jest to zrozumiałe, gdyż nauczyciel edukacji zintegrowanej powinien być teoretycznie ekspertem z każdej możliwej dziedziny: języka, matematyki, edukacji przyrodniczej i komputerowej, wychowania fizycznego, przedmiotów artystycznych i technicznych. Nie jest to realne; nauczanie początkowe kładzie nacisk na te dziedziny, w których nauczyciel czuje się bardziej kompetentny. A ponieważ jest to dział edukacji mocno sfeminizowany, tym

bardziej oczywiste jest pomijanie lub marginalizowanie aspektów technicznych, które interesują głównie chłopców (por. Gurycka, 1989; Zbróg, 2011). Dlatego dzieci w szkole nie mają możliwości bawienia się w budowanie obwodów elektrycznych, niewiele mają okazji do konstruowania czy majsterkowania; również edukacja komputerowa koncentruje się raczej na prostym użytkowaniu komputera (najczęściej rysowaniu) niż na programowaniu lub tworzeniu bardziej zaawansowanych projektów. A badania pokazują, że chociaż w wielu projektach wykorzystujących technologię informacyjną dominującą rolę przejawiają chłopcy, to jednak odpowiednio dobrane zadania, mogą także interesować i aktywizować dziewczęta (Thaler, Zorn, 2010).

Mówiąc o zainteresowaniach swoich uczniów, nauczyciele częściej koncentrują się na tych łatwo zauważalnych w szkole: językowych, muzycznych, plastycznych, sportowych, czasem matematycznych. Dlatego ze względu na program kształcenia i możliwości szkoły, zainteresowania dzieci w zakresie techniki i informatyki częściej są dostrzegane i rozwijane przez rodziców. W środowisku domowym, w zależności od zasobów rodziny (wykształcenia, poziomu kultury, statusu materialnego, stylu wychowawczego) ujawnione pasje mogą być wzmacniane lub tłumione. Również w domu kształtuje się zasób pojęć technicznych (Broda, 2010) oraz sposób korzystania z nowoczesnych technologii i zabawek wykorzystujących takie technologie. Od zasobów i postaw członków rodziny zależy, w jaki sposób dziecko korzysta z techniki (Stephen, Stevenson, Adey, 2013).

Zainteresowania techniczne i informatyczne

W tradycyjnym ujęciu zainteresowania techniczne można podzielić na (Nazar, 1975):

- ogólnotechniczne, dotyczące głównie konstruowania,
- modelarskie,
- elektrotechniczne,
- eksperymentalne.

Odnosząc powyższe podziały zainteresowań technicznych i informatycznych do dzieci, należy stwierdzić, że przejawy ich można zaobserwować już w najmłodszym wieku. Upodobanie do bawienia się klockami, budowanie torów i budynków, próby odwzorowania lub tworzenie z wyobraźni, mogą świadczyć o zainteresowaniach konstrukcyjnych; sięganie po proste narzędzia, chęć uczestniczenia w domowych naprawach, dopominanie się o zabawki przypominające narzędzia z warsztatu mechanicznego dorosłych, to symptomy zainteresowań modelarskich; fascynacja urządzeniami elektrycznymi z gospodarstwa domowego lub maszynami obserwowanymi w otoczeniu (pojazdy, maszyny budowlane) i dociekanie mechanizmów ich działania mogą być przejawem zainteresowań elektrotechnicznych; podejmowanie problemów związanych z otaczającym sprzętem (*co się stanie, gdy włączę wszystkie urządzenia jednocześnie; czy da się stworzyć maszynę, która połączy funkcje pralki i kuchenki mikrofalowej?*), zadawanie pytań, dopytywanie o możliwe rozwiązania techniczne, próby samodzielnego tworzenia urządzeń z dostępnych materiałów, mogą świadczyć o zainteresowaniach eksperymentalnych.

Inny podział zainteresowań technicznych koncentruje się na działaniach (Nazar, 1975). Są to zainteresowania:

- kreślarskie (projektowanie, rysowanie techniczne),

- monterskie (montaż i demontaż),
- obsługa maszyn (elektrycznych, mechanicznych).

U dzieci można zaobserwować zachowania świadczące o wymienionych rodzajach zainteresowań. I tak zainteresowania *kreślarskie* ujawniają się między innymi poprzez tworzenie projektów domów lub urządzeń, dokładne odwzorowywanie technicznych szczegółów urządzeń, rysowanie „tego, co jest w środku”, rysowanie schematów, rzutów, planów; *monterskie* poprzez rozkręcanie zabawek, próby (często skuteczne) składania ich ponownie; składanie urządzeń z klocków wg instrukcji (np. w zestawach lego), a w zakresie *obsługi maszyn* poprzez gotowość do uczenia się obsługi wszelkich urządzeń elektrycznych i mechanicznych, dociekanie i chęć zrozumienia instruktażu prowadzenia pojazdów, zaciekawienie środkami transportu i ich budową i in.

Ważne jest podkreślenie, że opiekunowie małych dzieci nie zawsze są gotowi, by pozwalać na realizację technicznych pomysłów, głównie ze względów bezpieczeństwa (podłączanie urządzeń elektrycznych, obsługa maszyn) oraz koszty („niszczenie” zabawek i sprzętów). Te ograniczenia mogą doprowadzić do nie ujawnienia się pewnych typów zainteresowań.

Obecnie ważną kategorią pasji są te związane z technologią informacyjną. Można wśród nich wyróżnić zainteresowania:

- sprzętem ICT (komputerem i jego składowymi: dyskami, pamięcią, nowinkami technicznymi, nowoczesnymi rozwiązaniami technologicznymi), urządzeniami mobilnymi (telefonem, smartfonem, tabletem itp.),
- programowaniem (środowiskami i językami programowania, algorytmiką),
- użytkowaniem oprogramowania (oprogramowaniem biurowym, graficznym),
- sieciami komputerowymi (zarówno w obszarze rozwiązań technologicznych, dotyczących np. bezpieczeństwa pracy w sieci, jak i użytkowaniem sieci Internet),
- rozrywką z wykorzystaniem urządzeń ICT (grami, portalami społecznościowymi).

Wymienione kategorie mogą się wiązać jedynie z chęcią poznawania (czytanie o obiektach, porównywanie z innymi, śledzenie nowości na rynku), z kolekcjonowaniem (np. gadżetów ICT) i stałym modernizowaniem posiadanego sprzętu, użytkowaniem oprogramowania (nagrywanie i przetwarzanie muzyki, wyszukiwanie i przeglądanie informacji, rysowanie, pisanie), rozrywką (gry komputerowe, nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów społecznych) oraz twórczego przetwarzania (tworzenie programów, stron internetowych, grafiki komputerowej i in.). Trzeba zauważyć, że większość dzieci wykazuje zainteresowanie głównie grami komputerowymi, traktując je jako podstawową formę rozrywki i spędzania wolnego czasu. Zdarzają się jednak także osoby, które zachęczone przez innych, chętnie korzystają z oprogramowania biurowego (rysują, piszą, nagrywają i przetwarzają dźwięki), używają prostych środowisk do programowania, korzystają z sieci internetu czy współuczestniczą w modernizacji lub naprawie komputerów.

Rozwijanie zainteresowań technicznych i informatycznych

Myślenie o zajęciach technicznych w szkole utożsamiane jest z własnymi przeżyciami szkolnymi i oceniane z perspektywy sympatii lub jej braku do tzw. majsterkowania. Tymczasem zmiany w rozwoju techniki powodują, że dziedzina ta jest zupełnie

odmienna od tego, co obserwowalne było jeszcze kilka bądź kilkanaście lat temu. Powszechna dostępność przedmiotów zachęca do ignorowania możliwości, by wykonać coś samodzielnie. Gotowe materiały i rozwiązania, ich jakość i estetyka, znacząco przewyższają to, co dziecko jest w stanie wykonać samo. Jednak zwłaszcza na etapie wczesnoszkolnym, ważne są wszelkie zadania wymagające manipulacji (wycinanie, klejenie, wydzieranie, lepienie, łączenie, dopasowywanie itp.), które kształtują sprawność manualną dziecka. W praktyce częściej odnoszą się one do działań plastycznych niż technicznych; narzędzia są traktowane raczej bezrefleksyjnie. Tymczasem poznawanie różnych aspektów techniki sprzyja odkrywaniu pasji, kształtuje myślenie i wyobraźnię, wskazuje też potrzeby społeczne związane z rozwojem techniki. Maszyny i urządzenia są dla wielu dzieci fascynujące, ale mogą także budzić ich niechęć czy nawet strach (Broda, 2010). Dlatego na uwagę zasługują autorskie projekty, których zadaniem jest rozbudzenie i rozwijanie zainteresowań dziecięcych dotyczących techniki, a jednocześnie przygotowanie ich do życia w świecie techniki.

Interesujący jest projekt Jana Kazberuka (1996), który zaproponował trening dla dzieci z początkowego etapu edukacji, zakładający prace o charakterze technicznym, dając tym samym szansę na odkrywanie, doświadczanie, eksperymentowanie. Autor zajęć podkreśla, że najważniejsze jest to, jakie znaczenie ma dla rozwoju osobowości wykonywane zadanie. Mniej istotne są umiejętności techniczne i to, co uczniowie wykonają, gdyż „działania praktyczne stają się środkiem do realizacji istotniejszych celów” (tamże, s. 8). Ważny w omawianej koncepcji jest podział czasu przeznaczony na poszczególne czynności: oprócz problemów wytwórczych, które powinny zajmować nie więcej niż połowę aktywności, należy wprowadzać zadania konstrukcyjne, badawcze, obsługowe i organizacyjne. Jednocześnie mniej zadań powinno mieć charakter instruktazowy (podający), a więcej problemowo-twórczy (poszukujący). Ważne jest też poszukiwanie pomysłów nawet w prostych przedmiotach. Autor twierdzi, że nawet posługiwanie się długopisem, temperowanie ołówka czy wykonywanie znaków drogowych może być okazją do tego, by zwracać uwagę na rozwiązania techniczne. Długopisy często wykorzystują działanie sprężyny, temperówki mają ostrza nachylone pod określonym kątem, a znaki drogowe mogą być okazją nie tylko do omówienia bezpieczeństwa na ulicy, lecz sprzyjają też poznaniu różnych rodzajów papieru i sposobów łączenia go z innymi materiałami (drewno, plastelina itp.) oraz sprawdzeniu trwałości tych połączeń.

Inna propozycja kładzie nacisk na konieczność znajdowania fascynujących dla dzieci tematów, które mogą być omawiane w ramach edukacji technicznej. Poszukiwanie odpowiedzi na pytania: *jakie są funkcje przedmiotów codziennego użytku; po co produkować maszyny; skąd się biorą nazwy urządzeń technicznych; jak zbudować wytrzymałą konstrukcję; jak płynie prąd elektryczny?* mogą być pretekstem do podejmowania zadań konstrukcyjnych i badawczych, wiodących do analizowania i wnioskowania, a w konsekwencji – formułowania praw i określania prawidłowości świata techniki (Lib, Walat, 2009).

Zainteresowania techniczne dzieci można kształtować:

- organizując wycieczki tematyczne, w trakcie których dzieci mogą poznawać urządzenia i maszyny oraz analizować ich funkcjonalność w życiu społeczeństwa;
- wykorzystując książki, których wiele jest obecnie na rynku wydawniczym; pozwalają one nie tylko dowiedzieć się więcej, lecz także zawierają ilustracje np. modelu zjawiska lub schematu działania urządzenia;

- w zabawie z wykorzystaniem materiałów i narzędzi, co pozwala na stopniowe wdrożenie dziecka w pojęcie pracy i pokazanie mu radości i satysfakcji, które może ona przynieść;
- wdrażając do działalności konstrukcyjnej i plastycznej, rozwijającej wyobraźnię przestrzenną, oswajającą z różnymi formami, materiałami i technikami wykonywania przedmiotów;
- poprzez działalność badawczą, pozwalającą na dokonywanie eksperymentów (Broda, 2010).

Działania podejmowane w ramach edukacji technicznej mają za zadanie rozwijanie wyobraźni przestrzennej, myślenia i pomysłowości konstrukcyjnej, czyli cech, które są niezbędne w działaniach technicznych (Nazar, 1975). Przykładowo, zabawy manipulacyjne pozwalają na nabywanie wprawy, przyzwyczajają do aktywnego oddziaływania na przedmioty, przekształcania; poszerzają doświadczenia, rozwijają pomysłowość. Działania takie rozwijają wyobraźnię techniczną: układanie klocków, mozaiki oraz innych przedmiotów służy określonemu celowi, pozwala też nabrać większej sprawności oraz stworzyć pewien schemat działań (ruchów i wyobrażeń) (Walat, 2012). Ważne są także opowieści o technice, „oddawanie głosu” maszynom, umożliwiające poznanie pojęć i nazw technicznych i sposobu działania urządzeń. Umożliwiają to także opowieści fantastyczne, które mogą być przyczynkiem do formułowania własnych refleksji i pobudzania wynalazczości (Nazar, 1975).

Małe dzieci mają dużo pomysłów technicznych, starają się, na poziomie posiadanego słownictwa i z wykorzystaniem wyobraźni tłumaczyć różne procesy techniczne, próbują też przenosić swoje dotychczasowe doświadczenia, na te nowe (np. wyniesione z domu adaptują do nowych warunków w szkole, na wycieczce, gdzie obserwują analogiczne lub przypominające im zjawiska domowe) (Milne, Edwards, 2013). Wdrażanie zaś dzieci do krytycznego podejścia do obserwowalnych zjawisk i przedmiotów technicznych jest dobrym sposobem kształtowania myślenia technicznego (por. Walat, 2011).

Nowe wyzwania techniczne narzucają nowe rozwiązania dydaktyczne. Walde-
mar Furmanek (2007) zauważa, że obecna edukacja techniczna wynika z błędnej interpretacji współczesnej techniki, gdy w rzeczywistości współczesne technologie są zupełnie odmienne od tych sprzed lat. Przede wszystkim wszechobecność techniki, poziom jej oddziaływania na życie pojedynczej osoby w żaden sposób nie są oddawane w ramach często zinfantylizowanej edukacji technicznej, ograniczającej się do rzemieślniczego wytwarzania przedmiotów. Również brak przygotowania nauczycieli oraz ich niechęć do samokształcenia w tym zakresie nie sprzyja uaktualnianiu i uatrakcyjnianiu treści technicznych w ramach edukacji ogólnej. Dlatego często większy nacisk kładzie się w szkołach na wyposażenie pracowni komputerowych i edukację informatyczną, chociaż edukacja techniczna nie powinna ograniczać się jedynie do zajęć komputerowych. Daje się zaobserwować dominację tej ostatniej; odchodzi się od tradycyjnego pojmowania rozwoju zainteresowań technicznych (masterykowania, konstruowania) na rzecz korzystania ze środków ICT. Być może jest to konieczne. Małe dzieci w szybki, prawie naturalny sposób przyswajają sobie umiejętność posługiwania się nowymi technologiami, zwłaszcza jeżeli mają do nich łatwy dostęp w domu, w przedszkolu lub szkole. Przykładowo, tablet jest dość swobodnie wykorzystywany już przez przedszkolaków, które chętnie posługują się nowym urządzeniem, nie zniechęcają się przy porażkach, wyraźnie angażują się w zadania

realizowane z jego użyciem (Couse, Hen, 2010). Używanie innych urządzeń także staje się dla dzieci zwyczajną aktywnością, jeżeli mają z nimi kontakt już we wczesnym wieku.

Odcходяc od myślenia o edukacji informatycznej jedynie w kategoriach posługiwania się komputerem i jego oprogramowaniem, warto przywołać pomysł łączący nowoczesne technologie z treningiem twórczości, zachęcający do wykraczania poza standardowe wykorzystanie komputera w pracy z dzieckiem, lecz kładący nacisk między innymi na kształtowanie osobowości, postaw, umiejętności społecznych dzieci, które to czynniki są warunkami sprzyjającymi traktowaniu narzędzi ICT jako środka do twórczości własnej (Łaszczyk i in., 2012).

Na uwagę zasługują także pomysły, których celem jest zachęcanie dzieci do inżynierii, na przykład poprzez zajęcia z robotyki, a także dostęp do międzynarodowych konkursów programowania i projektowania robotów (por. Ruiz-del-Solar, 2010). Projekty wykorzystujące robotykę, realizowane z uczniami w wieku wczesnoszkolnym (5–7 lat) ukazują bogate możliwości tych dzieci, ich twórcze podejście do technologii informacyjnej: programowania oraz mechanizmów projektowania i budowania robotów. Dzieci z łatwością przyswajają trudną terminologię, struktury zdań wymagane do tworzenia programów, a to ma odzwierciedlenie także w innych aktywnościach dzieci (np. w nauce czytania i pisania) oraz w rozumieniu podstawowych koncepcji inżynierskich (McDonald, Howell, 2012).

Z przytoczonych danych wynika, że wprawdzie pojawiają się pewne pomysły na atrakcyjne uczenie techniki i technologii informacyjnej w szkole, to jednak nie są one powszechne. Zagadnienie to ukierunkowuje uwagę na rodzinę, jako miejsce rozpoznawania i rozwijania zainteresowań technicznych.

Metodologia badań własnych

Celem prowadzonych badań było określenie, na ile popularne są zainteresowania techniką i technologią informacyjną wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Za osoby najbardziej kompetentne do udzielenia takich informacji uznano rodziców uczniów klas 0–3 szkół podstawowych.

Główny problem badawczy sformułowano następująco: czy zainteresowania techniczne są popularne wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym? Postawiono również pytania szczegółowe:

- Jakiego rodzaju zainteresowań technicznych i informatycznych przeważają wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym?
- W jakim stopniu zainteresowania techniczne i informatyczne są preferowane przez chłopców, a w jakim przez dziewczęta?
- W jaki sposób rodzice wspierają swoje dzieci w rozwijaniu ich zainteresowań technicznych i informatycznych?

Informacje, pozwalające na uzyskanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze, pozyskiwano w toku sondażu diagnostycznego, wykorzystując kwestionariusz ankiety skierowanej do rodziców¹.

W dalszej części artykułu zaprezentowano wyniki badań jakościowych. Zdecydowano się przedstawić ucznia wykazującego zainteresowania techniczne i informatyczne. Wypowiedzi pozyskano w wywiadzie z rodzicem dziecka².

Organizacja i teren badań oraz charakterystyka badanej grupy

Badania były realizowane w ośmiu szkołach podstawowych wiejskich i miejskich województwa lubelskiego i mazowieckiego. Dobór szkół do badań miał charakter celowy. Badaniami sondażowymi objęto rodziców wszystkich uczniów klas 0–3. W organizacji badań pomagali nauczyciele wychowawcy. Nie od wszystkich opiekunów otrzymano wypełnione kwestionariusze.

W sumie analizie poddano wypowiedzi rodziców 544 uczniów klas 0–3. Rodzice wyrażali swoje zdanie na temat zainteresowań i uzdolnień dzieci. W przedstawionych analizach uwzględniono jedynie te fragmenty deklaracji, które odnosiły się do zainteresowań techniką i informatyką.

Analiza przypadku dotyczy ucznia klasy 2 (8-latek), który zdaniem rodziców posiada dwa rodzaje skryształizowanych zainteresowań i uzdolnień: konstrukcyjne i informatyczne.

Zainteresowania techniczne

Spośród 544 ankiet na podstawie deklaracji rodziców wyłoniono 71, które dotyczyły uczniów o zainteresowaniach technicznych, co stanowi 13,05% całej grupy. Byli to uczniowie w wieku od 5 do 9 lat (średnia wieku wynosi 6,82), głównie chłopcy (67 chłopców, 7 dziewczynek), w niewielkiej przewadze dzieci z wiejskiego środowiska edukacyjnego (wieś – 39; miasto – 32). Rodzice wymieniali od 1 do 3 zainteresowań z dziedziny techniki, najczęściej jedno (52 deklaracje). W sumie wymieniono 94 zainteresowania techniczne dzieci.

Badania pokazały, że dzieci wyraźnie preferują aktywności związane z motoryzacją i samochodami. Zainteresowanych tymi dziedzinami było 28 (39,44%)³ dzieci. Zainteresowania te zostały wyodrębnione na podstawie zachowań dzieci, np.: rozpoznawania marek samochodów (nawet od bardzo wczesnego wieku), dopytywania o szczegóły różnych samochodów, preferowania zabaw z wykorzystaniem modeli samochodów, zainteresowania programami lub czasopismami na ten temat, kolekcjonowania samochodów oraz odwzorowywania ich albo na papierze – rysunki, albo konstruując z klocków.

Drugie pod względem popularności to zainteresowania konstruktorskie, które przejawiają się głównie poprzez budowanie z klocków. W sumie takimi działaniami interesuje się 27 (38,03%) dzieci. Część rodziców wymieniała jako materiał budowlany klocki lego, część nie określiła rodzaju klocków, które służą jako materiał konstrukcyjny. Rodzice za główne wskaźniki zainteresowań konstrukcyjnych dzieci traktują to, że dziecko tworzy, buduje, lubi to robić, robi to często, stworzone obiekty są pięknie, skomplikowane, kreatywne i nie zawsze wykonywane według instrukcji, lecz częściej – według własnego pomysłu. Czasem także określają typ wykonywanych konstrukcji: są to budowle, maszyny, pojazdy, ale także postacie i kształty z bajek i gier. Jeden z rodziców jako dodatkowe wskaźniki uwzględnił: upodobanie do bawienia się układankami oraz wymyślanie własnych labiryntów.

Znaczącą kategorią zainteresowań technicznych jest także majsterkowanie. 14 (19,72%) dzieci zdaniem rodziców przejawia zainteresowanie taką formą aktywności. Jako wskaźniki rodzice podają: używanie narzędzi (młotka, śrubokrętu),

rozkręcanie różnych przedmiotów (również zabawek), pomoc w naprawie urządzeń, pomoc przy składaniu mebli. Do tej kategorii rodzice zaliczyli też aktywności typowo plastyczne, takie jak lepienie z plasteliny, wycinanie nożyczkami, wyklejanie oraz tzw. robótki ręczne, które to czynności mogą być elementem majsterkowania.

U 13 (18,31%) dzieci rodzice dostrzegają zainteresowanie maszynami; z czego siedmioro interesują maszyny rolnicze, a jest to uwarunkowane miejscem zamieszkania. Zaciekawia dzieci zarówno używanie maszyn (jazda ciągnikiem, naprawa maszyn z tatą, rozbieranie i składanie maszyn, przyglądanie się obsłudze maszyn rolniczych), jak i ich projektowanie i budowanie – oglądanie czasopism na temat budowania maszyn z klocków lego, oglądanie telewizji i konstruowanie maszyn z klocków lub papieru, tworzenie różnych konstrukcji; ale też zwracają uwagę na wszystko co dotyczy maszyn, w tym budowlanych i rolniczych.

Rodzice siedmiorga (9,86%) dzieci uogólniają ich zainteresowania, nazywając je technicznymi. W tej kategorii jednak mieszczą się takie wskaźniki, jak wznoszenie z klocków budowli, rozkręcanie i skręcanie urządzeń, zbieranie modeli samochodów i urządzeń oraz zabawa nimi, pomoc tacie w aktywnościach technicznych, ciekawość związana z budową i działaniem urządzeń, gotowość do brania udziału w zajęciach dodatkowych poświęconych konstruowaniu. Jako dodatkowy wskaźnik, jeden z rodziców dodał odwiedzinę w Centrum Nauki Kopernik oraz oglądanie programów edukacyjnych.

Urządzeniami elektronicznymi zdaniem rodziców interesuje się jedynie dwójka (2,82%) dzieci. Ujawnia się to w rozkręcaniu urządzeń i wypytywaniu o szczegóły budowy, skręcaniu prostych obwodów oraz czytaniu na ten temat. Pojedyncze wskazania rodziców dotyczyły takich zainteresowań, jak: budownictwo (buduje różne budowle), fizyka (chęć wykonywania eksperymentów i radość z tego), robotyka (ciekawość świata, budowy urządzeń i chętny udział w zajęciach rozwijających zdolności konstrukcyjne).

Należy pamiętać, że mimo nazwy „edukacja wczesnoszkolna” ta grupa dzieci jest dość zróżnicowana pod względem wieku (od 5 do 9 lat), a co za tym idzie, również pod względem umiejętności. Dlatego często wypowiedzi dotyczące młodszych dzieci uwzględniały zabawy i kolekcjonowanie maszyn lub urządzeń technicznych (np. samochodów), a dzieci starszych częściej przekształcania (konstruowania, rysowania, projektowania).

Zainteresowania informatyczne (komputerem)

Oddzielną częścią zainteresowań technicznych jest informatyka, w badanej grupie skategoryzowana pod nazwą: zainteresowanie komputerem. Tylko jedno dziecko według rodziców przejawia zainteresowania zarówno techniką, jak i komputerem.

Zainteresowania komputerem w opinii badanych rodziców wykazuje 86 dzieci, co stanowi 15,81% całej badanej grupy: 24 dziewczynki i 62 chłopców (53 osoby pochodzą z wiejskiego środowiska edukacyjnego, 33 z miejskiego).

Należy podkreślić, że deklaracje dotyczące 69 (80,23%⁴) dzieci bardzo wyraźnie uwzględniają jedynie gry komputerowe. W pozostałych przypadkach albo nie ma żadnych deklaracji o tego typu zainteresowaniach, albo są one bardzo powierzchow-

ne: dziecko interesuje się komputerem, grami komputerowymi, programami komputerowymi, chętnie pracuje lub spędza wolny czas przy komputerze, lubi to robić, spędza tam dużo czasu, bardzo dobrze radzi sobie z komputerem, zna się na tym, ma dużą wiedzę, pisze lub rysuje na komputerze, wykorzystuje go do wyszukiwania informacji. Określenia te, jako mało precyzyjne, sugerują raczej zainteresowanie rzywką lub nauką z komputerem niż technicznymi rozwiązaniami tego urządzenia.

W jednym przypadku rodzice uznali, że dziecko komputer wykorzystuje głównie do programów i gier dających możliwość kreowania, konstruowania, budowania, co może świadczyć, że traktuje ono komputer jako narzędzie do pogłębiania zainteresowań technicznych. Co znamienne, żaden z badanych rodziców nie wskazał, że jego dziecko interesuje się budową komputera.

Jak rodzice rozwijają zainteresowania swoich dzieci

Dominującym sposobem rozwijania przez rodziców zainteresowań technicznych i informatycznych dzieci jest wspólne spędzanie czasu. 46 (29,49%) dzieci jest wspieranych przez rodziców w ten sposób. Wymieniane są wspólne wycieczki (w ciekawe miejsca, do muzeum, na interesujące imprezy itp.), czytanie, zabawy, oglądanie filmów, programów, eksperymentowanie, budowanie z klocków, uczenie różnych umiejętności, rozwiązywanie zadań oraz inne, nieskonkretyzowane, działania.

Dość ważnym aspektem rozwijania zainteresowań są zajęcia dodatkowe. Zadeklarowało to 36 (23,07%⁵) rodziców; brakuje w nich jednak informacji, czy te zajęcia pozalekcyjne poświęcone są bezpośrednio jakiemuś działowi techniki, czy też są sposobem rozwoju wszelkich zainteresowań i zdolności dziecka, czy może są to zajęcia wyrównujące deficyty. Jedni rodzice podali informację, że dziecko w okresie przedszkolnym uczęszczało na zajęcia „konstruktorzy – kombinatoryzy”, na których realizowane były zadania konstrukcyjne.

Rodzice 20 (12,82%) dzieci deklarują wsparcie w postaci zakupu potrzebnych pomocy dydaktycznych (w tym zabawek, komputera). Dla części (14 deklaracji; 8,97%) ważne jest werbalne wspieranie dzieci, poprzez rozmowę, motywowanie, zachęcanie, aktywizowanie, zachęcanie do szukania odpowiedzi na stawiane pytania. W 12 (7,69%) przypadkach wymieniono działania np. umożliwiające realizację pomysłów oraz wspierające w rozwijaniu pasji.

Pojedynczo deklarowano organizowanie przestrzeni do nauki, zapewnienie kontaktu z rówieśnikami, obserwację, konsultację z autorytetem w danej dziedzinie.

Na uwagę zasługują dwie odrębne wypowiedzi rodziców. W jednym przypadku opiekunowie zgłaszają brak wsparcia ze względów finansowych, co świadczyć może o ich ograniczonym pojmowaniu wspierania rozwoju dziecka: koncentracja na kwestiach materialnych, takich jak zajęcia dodatkowe lub zakup materiałów i ignorowanie wsparcia psychicznego, które może się przejawiać we wspólnych aktywnościach, rozmowach czy motywowaniu.

W drugiej wypowiedzi stwierdzono, że wystarczającym wsparciem jest samo posłanie dziecka do szkoły. W tym zaś przypadku postawa rodzicielska opiekunów może być utożsamiana z wyraźnym rozdziałem funkcji wypełnianych przez szkołę (nauczanie, rozwijanie w zakresie zdolności i pasji) i dom.

Komputer jako źródło rozwoju uzdolnień konstrukcyjnych – analiza przypadku

Warto w tekście przywołać analizę przypadku, w którym wyraźne zainteresowania i predyspozycje dziecka w zakresie konstruowania (projektowania i budowania) oraz technologii informacyjnej (posługiwania się sprzętem i oprogramowaniem komputerowym) powodują, że rodzic musi zdecydować, czy zachęcać dziecko do rozwijania tych pasji, stosując w tym celu komputer, czy też pozostawić rozwój dziecka własnemu biegowi, licząc na to, że być może odnajdzie odpowiednią stymulację w przyszłości, w edukacji szkolnej.

Wiktor jest uczniem drugiej klasy. Mama jest grafikiem, pracującym na co dzień z komputerem. Jest otwarta na nowe programy, traktuje komputer jako narzędzie pracy; do tego samego zachęca dziecko, nie ma jednocześnie nic przeciwko korzystaniu z gier komputerowych. Takim specjalnym „odkryciem” jest dla niej gra *Maincraft*, która pozwala dziecku łączyć jego pasje komputerowe i konstruktorskie. Ze względu na rodzaj grafiki, początkowo chłopiec nie był chętny do korzystania z gry. *On popatrzył, że ta gra jest bardzo brzydka. Bo przyzwyczailiśmy się, że w nowoczesnych komputerach to wszystko jest gładkie. Minecraft polega na tym, że wszystko jest zbudowane z takich wielkich „pikseli”, np. drzewo to jest prostokąt z kwadratowymi liśćmi. Cała grafika bardzo nawiązuje do budowania z klocków. Dlatego Wiktorowi się to tak spodobało. Tam można budować tak samo jak z normalnych klocków. I on to łączy: to co zbuduje w programie, próbuje później ułożyć z klocków. Minecraft jest inspiracją do budowania.*

Budowanie w rzeczywistości i w świecie wirtualnym zdominowało czas wolny dziecka; odciągnęło go od innych aktywności, zarówno gier komputerowych, jak i zabaw pozakomputerowych. Oprócz początkowej pomocy przy poznawaniu programu, Wiktor wykazuje całkowitą samodzielność w posługiwaniu się tą grą. *Jak każde dziecko w tym wieku niestety przesiaduje przy komputerze. Proponuję mu, żeby pograł w jakąś inną grę; wiele mu kupiłam takich edukacyjnych. Ale on mówi, że tam się nic nie dzieje. Mieszanie kolorów, czy zabawa pileczką jest dla niego nudna. On musi popatrzeć, jak kolejkę sobie zbudować i później to samo przenieść na budowle z klocków lego. Ja mu tylko raz pokazałam, jak się program włącza i jakieś podstawy: jak się umieszcza ogrodzenie na planie albo określa wielkość placu, a później on wszystko dalej sam wymyśla i zawsze wie, co chce uzyskać. Czasem projektuje niesamowite rzeczy – zupełnie nie wiem skąd mu się to bierze. Ja mu tego nie pokazałam. Znalazł sobie w tutorialach.*

Główne obawy mamy wiążą się z tym, że dziecko jest bardzo pochłonięte swoimi komputerowymi i konstrukcyjnymi aktywnościami i każdy następny program, który je zainteresuje, może tylko zwiększyć ilość czasu, który chłopiec spędza przy komputerze. Dylemat, przed którym staje mama, dotyczy wyboru, czy wyjść naprzeciw dziecięcym potrzebom, rozwijać widoczny potencjał i pasję, czy poczekać, aż dziecko będzie bardziej dojrzałe, gotowe do tego, by mądrze korzystać z oprogramowania. Przy tym ma świadomość, że to na niej spoczywa decyzja, czy i ewentualnie w jaki sposób rozwijać zaobserwowane zainteresowania syna. *Jak ja mu coś pokażę, to nie wiem, czy to nie będzie kosztem lekcji w szkole, bo jak mu się coś spodoba, to on w ogóle nie będzie chciał usiąść ani do polskiego, ani do matematyki, bo on musi pójść, coś tam zrobić. Nie wiem, czy nie poczekać jeszcze z tymi programami, albo może takie typowe dla dzieci mu dawać. Ale taka prawdziwa informatyka to będzie dopiero w czwartej czy piątej klasie. Ale jak on zaczyna coś robić, to go tak pochłania, że nie można go od tego oderwać. Ja mówię „Chodź na obiad”, a on „Poczekaj, bo muszę piętro zbudować”. Ja mówię „Piętro ci się nie zawali!”, a on „Ale czemu*

teraz muszę jeść? Przez ciebie piętrowy nie zbudowałem!" On sobie zaplanował, a ja mu przeszkodziłam, czego on bardzo nie lubi. Trzeba by mu kupić jakiś mądry program do projektowania, niech siedzi i projektuje, on by sobie poradził. On by sobie z każdym programem komputerowym poradził. Popsuł by siedem razy, trzeba by było przeinstalować, ale w końcu by doszedł do tego, jak to ma działać. I by tam dłużej i coś konstruował.

Opisany przypadek dobrze odzwierciedla problemy i dylematy, przed którymi stają rodzice, którzy chcą świadomie rozwijać zainteresowania techniczne i informatyczne swoich dzieci.

Podsumowanie wyników ilościowych

Przeprowadzone badania świadczą, że najpopularniejsze zainteresowania techniczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym dotyczą motoryzacji i konstruowania, w mniejszym stopniu majsterkowania i maszyn (czyli odnosząc się do kategorii zainteresowań przytoczonych w części przeglądowej artykułu można mówić o zainteresowaniach ogólnotechnicznych i rzadziej modelarskich). Ważne jest stwierdzenie, że elektrotechniką i eksperymentami zainteresowana jest bardzo niewielka grupa dzieci. Ponadto uzyskane wyniki pokazują, że zainteresowania techniczne i informatyczne dominują wśród chłopców, dziewcząt jest niewielki odsetek, ponadto dotyczą one głównie gier komputerowych. Zainteresowania techniczne przypisywane są przez rodziców głównie chłopcom; dziewczynki w wieku wczesnoszkolnym realizują się raczej w działaniach artystycznych, chociaż zdarza się, że budowanie z klocków wymieniane jest także jako ich zainteresowanie. Jednocześnie jest znikoma liczba dzieci, które interesują się jednocześnie techniką i technologią informacyjną.

Wsparcie dzieci zainteresowanych techniką lub informatyką przez ich rodziców polega przede wszystkim na wspólnym spędzaniu czasu: wycieczki, zabawy, budowanie, czytanie, oglądanie programów itp. Świadczy to o zaangażowaniu i gotowości rodziców do poświęcania dziecku uwagi oraz zrozumieniu, że osobiste zainteresowanie i zachęta ma dla dziecka w tym wieku większe znaczenie niż wsparcie materialne.

Rodzice deklarują, że posyłają dzieci na zajęcia dodatkowe. Analiza oferty szkół, w których prowadzono badania, wskazuje, że jedynie w jednej (w środowisku miejskim) odbywały się dwa rodzaje zajęć ukierunkowanych na rozwój zainteresowań technicznych: kreatywne budowanie z klocków lego oraz robotyka. Niestety, były to zajęcia odpłatne, co na pewno ograniczało do nich dostęp wszystkich chętnych dzieci. Tym bardziej prawdopodobne wydaje się, że deklaracje rodziców o posyłaniu dzieci na zajęcia dodatkowe związane były z lekcjami odbywającymi się poza szkołą lub chodziło o inne omawiane w artykule pasje i aktywności.

Działania wspierające rozwój zainteresowań to także zakupy potrzebnych pomocy oraz motywowanie i wspieranie psychiczne dziecka (zachęcanie, rozmowy, aprobata dla dociekliwości i ciekawości i in.). Są to aktywności, które należy docenić, gdyż dziecko w tym wieku tym chętniej podejmuje jakieś zadania, z im większą akceptacją rodziców się spotyka.

Rodzice, którzy chcą rozwijać zainteresowania swoich dzieci, stają przed wyborem, który wiąże się z wzięciem odpowiedzialności za całościowy rozwój dziecka. Ich obawy wynikają jednocześnie ze zdominowania życia przez wybrane przez dziecko dziedziny i ze strachu, że potencjał dziecka może zostać zaprzepaszczoney.

Konkluzje i postulaty pedagogiczne

Dotychczasowe badania wykazują niewielki stopień zaangażowania rodziny i szkoły w rozpoznawanie i rozwijanie dziecięcych zainteresowań w dziedzinach techniki i informatyki. Pewne wskazania mogą dotyczyć uczęszczania dzieci na tematyczne zajęcia dodatkowe. Raport z roku 2012/13 (GUS, 2013) zawiera dane, że około 2% uczniów szkół podstawowych uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych ukierunkowanych na rozwijanie zainteresowań technicznych i ok. 6% informatycznych. Jednocześnie brakuje informacji, jaką część stanowią dzieci z pierwszego etapu edukacyjnego. Zajęcia dodatkowe, na które uczęszczają dzieci w wieku wczesnoszkolnym, to głównie sportowe lub językowe. Jedyne nieliczne dzieci chodzą na zajęcia, które można uznać za powiązane z techniką (np. zajęcia komputerowe lub robotykę) (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013, s. 133).

Wyniki te sugerują, że przede wszystkim na rodzicach spoczywa konieczność rozpoznawania i rozwijania zainteresowań technicznych i informatycznych, gdyż treści, które oferuje szkoła wszystkim uczniom, nie zaspokoja potrzeb poznawczych dzieci z takim rodzajem pasji. Brak przygotowania nauczycieli do włączania interesujących tematów z zakresu techniki lub informatyki zubaża edukację wczesnoszkolną. Należy jednak zauważyć, że są wyjątki – projekty, które rozwijają pasje, pogłębiają zainteresowania, zwiększają motywację i zmieniają nastawienie do techniki. To ważne inicjatywy, gdyż, jak zauważają badacze, nie tylko motywacja i zainteresowania oraz nastawienie, lecz także nauka techniki czy technologii oraz ich zastosowanie mogą wpływać pozytywnie na kształtowanie się tego podejścia (por. Thaler, Zorn, 2010).

Zaprezentowane rozważania upoważniają do sformułowania następujących wniosków:

- Nauczyciele edukacji zintegrowanej nie mają przygotowania do tego, by realizować zajęcia ukierunkowane na edukację techniczną; ich przygotowanie w ramach studiów polegało raczej tradycyjnie pojmowanemu majsterkowaniu; częściej kładło nacisk na umiejętności plastyczne dzieci; dlatego też nauczyciele oczekują, by zainteresowania uczniów kierować w stronę tradycyjnego nauczania techniki (por. Furmanek, 2007) lub, co częściej, w aktywności plastyczne.
- Działania praktyczne w klasach początkowych, związane z majsterkowaniem opartym na tworzeniu przy używaniu prostych narzędzi, jest uzasadnione rozwijaniem sprawności manualnych; wydaje się jednak, że powinno być połączone, zgodnie z postulatami J. Kazberuka (1996), z treningiem twórczości; by dzieci miały szansę na stawianie i rozwiązywanie problemów w sytuacji niedoboru środków oraz na planowanie i poszukiwanie metod realizowania swoich pomysłów.
- Znaczące jest, że w niektórych szkołach pojawiają się inicjatywy rozwijające uzdolnienia konstruktorskie dzieci (robotyka, zajęcia budowania z klocków lego, czy tradycyjne majsterkowanie); jednak szkół takich jest niewiele, ponadto proponowane zajęcia realizowane są najczęściej przez instytucje zewnętrzne i mają charakter komercyjny. Warto więc być może, aby szkoły poszukiwały niekomercyjnych rozwiązań, które pozwolą dzieciom na kształtowanie zainteresowań technicznych. Dobrym przykładem takich działań są zajęcia, na których dzieci mogłyby budować z klocków, rozwijając przy tym swoją wyobraźnię przestrzenną, poczucie estetyki, kreatywność; by mogły zmierzyć się z projektowaniem i wykonywaniem zadań z mechaniki czy architektury. Ponadto wykorzystanie klocków

może wspomagać rozumienie matematyki, pomagać w budowaniu modeli, sortowaniu, manipulowaniu obiektami w przestrzeni (Taylor-Cox, 2009).

- Dzieci o zainteresowaniach technicznych swoje pasje w tym zakresie mogą rozwijać głównie w domu; obecny rynek zabawek i pomocy dydaktycznych jestapełniony najróżniejszymi zestawami „dla młodych naukowców” oraz publikacjami książkowymi, które mogą być podstawą wykonywania prac technicznych i eksperymentów w domu; należy jednak podkreślić, że materiały te często są bardzo kosztowne. Część rodziców wykazuje gotowość do ponoszenia kosztów związanych z rozwojem zainteresowań swoich dzieci, co przejawia się między innymi zakupami potrzebnych przedmiotów.
- Kluczowe w rozwijaniu zainteresowań i zdolności technicznych małych dzieci są kompetencje dorosłych w tym zakresie; dziecko wykazujące zainteresowanie elektrycznością musi mieć osobę, która udzieli jej wyczerpujących informacji; to, które interesuje się mechaniką samochodową, powinno mieć dostęp do eksperta w tej dziedzinie; wydaje się, że w rodzinach, w których dziecko w osobie dorosłej znajduje zrozumienie i wsparcie dla swoich zainteresowań i specjalistycznych pytań, następuje sprzężenie zwrotne – dorosły tym chętniej angażuje dziecko w swoje aktywności, im mocniejsze widzi z jego strony zainteresowanie. Takie czynniki, jak wykonywanie określonego zawodu przez rodzica (informatyk, elektryk, mechanik samochodowy), a także dostęp do narzędzi/warsztatu/oprogramowania sprzyjają nie tylko ujawnianiu się uzdolnień dziecka, lecz także je wzmacniają, umożliwiając bogatszy rozwój. Jednak kompetencje rodziców muszą być połączone z ich gotowością do poświęcania dziecku czasu. Część rodzin taką gotowość zadeklarowała.
- Inna jest sytuacja, gdy dzieci wykazują zainteresowanie komputerem. Rodzice często nie mają wystarczających kompetencji z zakresu informatyki, a komputer bądź inne narzędzia traktują jako „elektroniczną niańkę” – dzięki temu dziecko jest cicho i zajmuje się swoimi sprawami. W konsekwencji najbardziej popularne aktywności dzieci związane z korzystaniem z technologii informacyjnej to gry komputerowe.
- Dzieci, które mają dostęp do nowoczesnych technologii od wczesnych lat, wykazują się w tym zakresie dużą biegłością. Dlatego uczenie ich w ramach edukacji informatycznej włączania komputera, czy podstaw posługiwania się myszą i klawiaturą jest nieporozumieniem. Ich umiejętności bowiem wykraczają ponad to, co potrafi nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Jednak umiejętności dzieci często także przewyższają to, co potrafią rodzice. W takich przypadkach każda aktywność dziecka związana z komputerem (również korzystanie z gier komputerowych) traktowana jest jako popis jego wysokich predyspozycji, a nawet talentu.
- Następuje rozdźwięk pomiędzy tym, co potrafi dorosły i czego chciałby nauczyć, a tym, czego w ramach edukacji technicznej chciałoby się uczyć samo dziecko. Refleksyjność i systemy eksperckie, będące znaczącymi zjawiskami późnej nowoczesności (por. Giddens, 2001, 2008), są charakterystyczne nie tylko dla dorosłych, lecz również dla samych dzieci, wychowujących się w otoczeniu nowoczesnego sprzętu, komputerów, laptopów, telefonów, tabletów, smartfonów i innych urządzeń. Dla dzieci posługiwanie się takimi narzędziami jest naturalne i oczekiwane, tymczasem nauczyciele często mają trudności w sprawnym radzeniu sobie z edukacją informatyczną (tzw. zajęcia komputerowe). Doniesienia studentów

odbywających praktyki w szkołach podstawowych świadczą o częstym marginalizowaniu edukacji informatycznej w klasach 1–3, o nikłym wykorzystaniu komputera i innych narzędzi technologii informacyjnej, o bazowaniu w głównej mierze na metodach podających oraz pracy z podręcznikiem. Konsekwencją tego jest znudzenie dzieci zajęciami, które odbywają się w szkole. Zamiast rozwijać tam swoje pasje, poznawać użyteczne i twórcze wykorzystywanie komputera, wynoszą przekonanie, że nauka jest nudna i niczego mądrego o komputerach tam się nie nauczą.

Na zakończenie warto przypomnieć, że w każdej działalności, której efektem są konkretne wytwory, człowiek zadaje sobie podstawowe pytania: *co? z czego? jak?* Dlatego do niedawna technika w dużej mierze koncentrowała się na tym, co miała wytworzyć, z jakich materiałów i w jaki sposób oraz z użyciem jakiej energii. Obecnie – w świecie zdominowanym przez technologię informacyjną – jedną z najważniejszych kategorii techniki jest informacja (Furmanek, 2002). Ale informacja nie pojawia się w oderwaniu od techniki: kształtuje ją, wpływa na nią i jednocześnie jest jej elementem. Technika i informatyka, chociaż traktowane jako oddzielne ścieżki edukacyjne lub przedmioty szkolne, mają ze sobą wiele wspólnego. Zainteresowania techniczne i informatyczne, pojawiające się już u małych dzieci, mogą być zaczątkiem ujawniania się ich uzdolnień. A ponieważ „obecnie większość ludzi nie jest w stanie nadążyć za rozwojem techniki” (Bobryk, 2001, s. 29), tym ważniejsze jest wspieranie i pielęgnowanie zainteresowań technicznych, które dają dzieciom perspektywę odnalezienia swoich pasji i realizację ich w jakże niezbędnych we współczesnym świecie działaniach inżynierskich.

Przypisy

¹ Prezentowane w artykule wyniki są częścią większych badań, które zostały zaprezentowane w publikacjach: J. Łukasiewicz-Wieleba, A. Baum (2013): *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Wyd. APS, Warszawa oraz J. Łukasiewicz-Wieleba (red.): *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca*. Wyd. APS, Warszawa.

² Wywiady z rodzicami są kontynuacją wyżej przywołanych badań.

³ Procenty liczone dla N=71.

⁴ Procenty liczone dla N=86.

⁵ Procenty liczone dla sumy deklaracji odnoszących się do zainteresowań technicznych i komputerem N=156.

Literatura

- Bobryk J. (2001): *Spadkobiercy Teuta. Ludzie i media*. Wyd. UW, Warszawa
- Broda P. (2010): *Możliwości rozwijania zainteresowań i kształtowania pojęć technicznych u dzieci przedszkolnych*. „Nauczyciel i szkoła”, nr 1–2
- Couse L. J., Chen D. W. (2010): *A Tablet Computer for Young Children? Exploring Its Viability for Early Childhood Education*. „Journal of Research on Technology in Education”, Vol. 43, n 1
- Furmanek W. (2002): *Kluczowe umiejętności technologii informacyjnych (eksplikacja pojęć)*. W: S. Juszczyk (red.): *Edukacja w społeczeństwie informacyjnym*. Wyd. Adam Marszałek. Toruń
- Furmanek W. (2007): *Jutro edukacji technicznej*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
- Giddens A. (2001): *Nowoczesność i tożsamość*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

- Giddens A. (2008): *Konsekwencje nowoczesności*. Wyd. UJ Eidos, Kraków
- Gurycka A. (1989): *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. WSiP, Warszawa
- Kazberuk J. (1996): *Poradnik twórczego treningu technicznego dla nauczycieli klas I–III*. TransHumana, Białystok
- Lib W., Walat W. (2009): *Zajęcia techniczne w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiały edukacyjne przygotowane dla potrzeb projektu „Wdrażanie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół”*. Szkolenia metodyczne dla nauczycieli. Dostępny na: <http://www.bc.ore.edu.pl>
- Łaszczuk J., Jabłonowska M., Łukasiewicz-Wieleba J., Makaruk A.R., Trzczińska-Król M. (2012): *Trening twórczości z komputerem*. Wyd. APS, Warszawa
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2013): *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Wyd. APS, Warszawa
- McDonald S., Howell J. (2012): *Watching, creating and achieving: Creative technologies as a conduit for learning in the early years*. „British Journal of Educational Technology”, Vol 143, No 4
- Milne L., Edwards R. (2013): *Young Children’s Views of the Technology Process: An Exploratory Study*. „International Journal of Technology and Design Education”, Vol. 23, n 1
- Nazar J. (1975): *Kształtowanie zainteresowań technicznych dzieci i młodzieży*. Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*. GUS, Warszawa. Dostępny na: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012–2013.pdf
- Painter F. (1993): *Kim są wybitni?* WSiP, Warszawa
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 6. Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. MEN, Warszawa
- Postman N. (2004): *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Wyd. Muza, Warszawa
- Ruiz-del-Solar J. (2010): *Robotics-Centered Outreach Activities: An Integrated Approach*. „IEEE Transactions on Education”, Vol. 53 (1)
- Stephen Ch., Stevenson O., Adey C. (2013): *Young Children Engaging with Technologies at Home: The Influence of Family Context*. „Journal of Early Childhood Research”, Vol 11 (2)
- Taylor-Cox J. (2009): *Teaching with Blocks*. „Teaching Children Mathematics”, Vol. 15 (8)
- Thaler A., Zorn I. (2010): *Issues of doing gender and doing technology – Music as an innovative theme for technology education*. „European Journal of Engineering Education”, Vol. 35 (4)
- Walat W. (2011): *Psychologiczne podstawy rozwijania twórczości technicznej uczniów*. „Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, seria: „Edukacja Techniczna i Informatyczna”, Wyd. AJD, Częstochowa, Z. VI
- Walat W. (2012): *Zabawy manipulacyjne podstawą rozwoju wyobraźni technicznej operacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym*. „Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, seria: „Edukacja Techniczna i Informatyczna”, Wyd. AJD, Częstochowa, Z. VII
- Zbróg Z. (2011): *Płeć jako kategoria różnicująca opinie uczniów o szkole*. W: I. Adamek, Z. Zbróg, (red.): *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. Wyd. Libron, Kraków.

Zainteresowania techniczne i informatyczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Zainteresowania techniką i technologią informacyjną pojawiają się już w bardzo wczesnych latach życia dziecka. Mogą one stać się podstawą wykrystalizowania się uzdolnień specjalnych, a w dalszym życiu – wyboru kariery zawodowej. Jednak ani rozpoznanie, ani rozwijanie tych zainteresowań nie jest popularne w edukacji wczesnoszkolnej, która ogranicza się do podstawowych pojęć i zjawisk technicznych. Tym samym zaspokojenie dziecięcych potrzeb poznawczych w tym zakresie spoczywa na rodzinie. W artykule podjęto próbę, poprzez odwołanie się do autorskich badań, określenia stopnia popularności dziecięcych zainteresowań techniką i technologią informacyjną oraz wskazania sposobów, które rodzice stosują, w celu ich rozwijania.

Słowa kluczowe: zainteresowania technologią, zainteresowania technologią informacyjną, rozwój dziecięcych zainteresowań

Early School-Age Children's Interests in Technological and Information Computer Technology

Interests in technology and Information Computer Technology (ICT) appear in the early years of a child's life. They might become the basis of crystallization of special giftedness and in the further life – the choice of professional career. However, neither recognition nor the development of these interests is popular in Primary Years education which limits only to the basic concepts and technical phenomena. Thus indulging children's cognitive needs in this regard rests with the family. Therefore, the article attempts, relating to the copyright research, to clarify the degree of popularity of children's interests in technology and Information Computer Technology as well as to identify the ways to their development used by parents.

Keywords: interests in technology, interests in Information Computer Technology (ICT), the development of children's interests

Katarzyna Pardej
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

NIEPOWODZENIA EDUKACYJNE UCZNIÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH – MODEL BADAŃ

Kanon literatury pedagogicznej opisującej zjawisko niepowodzeń szkolnych zawiera wiele znamienitych publikacji. Autorzy opisujący problematykę niepowodzeń zaproponowali wiele definicji tego pojęcia. Przyświecało im dążenie do minimalizacji niepowodzeń, a tym samym podwyższenie poziomu edukacji i wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów.

Istnienie wielu definicji niepowodzeń pokazuje, w jak różny sposób termin ten może być interpretowany. W literaturze przedmiotu odnajdujemy publikacje poświęcone niepowodzeniom szkolnym, dydaktycznym oraz edukacyjnym, bazujące na materiałach badawczych pochodzących od przedstawicieli różnych typów szkół i reprezentujących różne etapy edukacyjne, w tym również nawiązujące do niepowodzeń szkolnych osób pracujących oraz niepowodzeń w pracy zawodowej.

Tabela 1. Definicje niepowodzeń edukacyjnych wybrane z literatury przedmiotu. Opracowanie własne

Lp.	Autor	Tytuł publikacji	Proponowane definicje niepowodzeń edukacyjnych
1.	Jan Konopnicki	<i>Powodzenia i niepowodzenia szkolne</i> , Warszawa 1966, s. 14.	[...] stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły.
2.	Jan Konopnicki	<i>Powodzenia i niepowodzenia szkolne</i> , Warszawa 1966, s. 16.	[...] proces trwający dłużej lub krócej, proces zaczynający się w momencie dla nikogo nie znanym, ale na pewno przełomowym dla życia dziecka. Proces ten kończy się tym, co nazywamy drugorocznością, lub – szczególnie, jeśli chodzi o szkoły średnie – odsiewem.
3.	Czesław Kupisiewicz	<i>Niepowodzenia dydaktyczne</i> , Warszawa 1972, s. 95.	[...] rozbieżności pomiędzy wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez uczniów a materiałem, jaki powinni opanować według założeń programowych w zakresie poszczególnych przedmiotów.
4.	Zygmunt Wiatrowski	<i>Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących</i> , Warszawa 1975, s. 136.	[...] stan, w jakim znalazł się uczeń pracujący na skutek niespełnienia złożonych wymagań i oczekiwań szkoły, zakładu pracy, rodziny i życia społecznego, a także nastawień osobistych.
5.	Wojciech Kojs	<i>Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych</i> , Kraków 1998, s. 19.	[...] stan, w którym działająca jednostka lub grupa osób, mimo ponoszonych ubytków, wkładanego wysiłku i energii, nie przybliży się do stanu zamierzonego (celu), czyli że jest to brak powodzenia.
6.	Tadeusz Lewowicki	<i>Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia – uwarunkowania – program pozytywny, czyli pedagogia szkolnego sukcesu)</i> , Kraków 1998, s. 36.	[...] niepowodzenia szkoły (jako instytucji) i pracujących w niej nauczycieli. Są to niepowodzenia współczesnych instytucji publicznej oświaty.
7.	Zygmunt Wiatrowski	<i>Powodzenia i niepowodzenia zawodowe</i> , Olecko 2002, s. 32.	[...] powodzenia lub niepowodzenia w pracy zawodowej jest to stan wyznaczony pomyślnym lub niepomyślnym rezultatem wykonywanych zadań i powinności zawodowych, lub innych okoliczności związanych z działalnością zawodową.

8.	Wincenty Okoń	<i>Nowy słownik pedagogiczny</i> , Warszawa 2004, s. 274.	[...] proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły.
9.	Czesław Kupisiewicz, Małgorzata Kupisiewicz	<i>Słownik pedagogiczny</i> , Warszawa 2009, s. 118.	[...] proces pojawiania się i narastania rozbieżności między oczekiwaniami i wymaganiami szkoły (pokrywającymi się przeważnie z eksponowanymi przez programy nauczania) a zachowaniem i postępami uczniów w nauce. W przypadku rozbieżności w sferze wychowania mamy do czynienia z niepowodzeniami szkolnymi typu wychowawczego, a w dziedzinie postępów w nauce – dydaktycznego. Wśród dydaktycznych niepowodzeń szkolnych rozróżnia się: epizodyczne, przejściowe – które na ogół trwają niezbyt długo i są – po ich możliwie wczesnym ujawnieniu – łatwe do zlikwidowania; względnie trwale – ciągnące się przez długi czas i możliwe, ale przeważnie trudne do usunięcia; oraz nieodwracalne, jak drugoroczność i tzw. odsiew szkolny – które wydłużają czas nauki szkolnej uczniów, a niekiedy prowadzą nawet do jej przerwania. W myśl innego podziału niepowodzenia szkolne dzieli się na: fragmentaryczne (częstkowe) – które obejmują pewną tylko partię materiału programowego, np. przedmiotu lub jakiś jego dział; rozległe (ogólne) – odnoszące się do kilku przedmiotów nauki szkolnej oraz ich działów; ukryte – do których dochodzi, gdy nauczyciele nie dostrzegają braków w opanowanym przez uczniów materiale; oraz jawne – kiedy te braki ujawniają.
10.	Anna Karpińska	<i>Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej</i> , Białystok 2013, s. 100.	Porażka wielości podmiotów (ucznia, nauczyciela, rodziców) i środowisk (szkoły, rodziny, grupy rówieśniczej i in.) w realizacji wielu funkcji przypisanych edukacji (dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, kulturotwórczej, socjalizacyjnej).

Niektórzy badacze określają niepowodzenia szkolne jako stan ucznia, który charakteryzuje się brakiem wiadomości i umiejętności określonych w podstawie programowej i egzekwowanych przez nauczyciela podczas lekcji. Częściej jednak termin ten traktowany bywa jako proces mogący trwać przez różny odcinek czasu. Ewentualną jego oznaką jest drugoroczność czy odsiew uczniów, zwłaszcza szkół średnich. Niepowodzenia szkolne uznawane są także za proces będący wynikiem stanu polegającego na nieosiągnięciu oczekiwanych efektów, założonych rezultatów.

Funkcjonujące definicje nawiązują także do zmian w zachowaniu ucznia, jakie są efektem niepowodzeń szkolnych. Osoby mające trudności w nauce uzewnętrzniają swoje pejoratywne nastawienie do prowadzącego lekcję oraz negatywny stosunek do szkoły. Wielu naukowców, proponując własne definicje, wypykła przyczyny generujące to zjawisko i wskazuje na brak umiejętności komunikacyjnych pomiędzy nauczycielem i uczniem oraz wybór współcześnie niewystarczającego i niewłaściwego toru kształcenia (np. Kwieciński, 2002).

Definicje niepowodzeń edukacyjnych pochodzące sprzed transformacji ustrojowej miały uznanie i zastosowanie w ubiegłym wieku. Przed rokiem 1989 *de facto* bezrobocie nie występowało. Młodzi ludzie mieli dostęp do nauki w młodzieżowych szkołach oraz istniało bardzo wiele szkół dla pracujących, których aktualnie jest już niewiele. Warto jednak zauważyć, że dotychczasowe definicje stanowią inspirację i podwaliny nowych definicji, które normują proces kształcenia zawodowego oraz uwzględniają współczesne potrzeby i oczekiwania społeczeństwa.

Stale zmieniająca się rzeczywistość, zmiany gospodarcze, polityczne i społeczne sprawiają, że zagadnienie niepowodzeń szkolnych, przedstawiane w literaturze

przedmiotu, stały się niewystarczające do określenia procesów warunkujących (dobre bądź złe) położenie jednostki.

Obecnie społeczeństwo, dążąc do poprawy własnej egzystencji i komfortu psychicznego, świadomie upatruje źródeł tego stanu w dobrej, stabilnej pracy. Współczesny człowiek nie może ograniczać się do walki z niepowodzeniami szkolnymi, które są jedynie wycinkiem, a powinien wyjść naprzeciw niepowodzeniom edukacyjnym, albowiem obejmują one swym zasięgiem niepowodzenia szkolne.

Po zapoznaniu się z wcześniejszymi definicjami proponuję następujące ujęcie integrujące różne podejścia: niepowodzenia edukacyjne to stan zachwiania równowagi choćby jednego z elementów wpływających na edukację i determinujących niemożność realizowania własnych zamiarów jednostki (służących dobru narodowemu i akceptowanych przez ogół społeczeństwa).

Na rozwój edukacyjny jednostki wpływ mają osoby bezpośrednio i pośrednio związane z procesami edukacyjnymi, osoby reprezentujące poszczególne ministerstwa i instytucje oraz środowiska, osoby piastujące określone stanowiska.

Dziecko, zanim zacznie uczęszczać do placówek oświatowych, podlega systemowi wychowania naturalnego, do którego zaliczamy dom rodzinny, środowisko rówieśników i środowisko zamieszkania. Rola prawidłowego kształtowania rozwoju dziecka spoczywa na najbliższym otoczeniu, gronie rodzinnym, a przede wszystkim na rodzicach dziecka.

Środowisko rodzinne, rodzice warunkują szanse życiowe dziecka, wpływają na jego powodzenia bądź niepowodzenia edukacyjne. Rodzice stwarzają określone możliwości, przekazują kod genetyczny, pewne wrodzone predyspozycje. Ze środowiskiem rodzinnym łączą się takie czynniki, jak warunki materialne, miejsce zamieszkania czy intelekt. Rodziny o wysokim potencjale intelektualnym, mające bardzo dobre warunki materialne i mieszkające w dużych aglomeracjach miejskich mają większy dostęp do wytworów kultury materialnej i niematerialnej, większe możliwości korzystania z dóbr kulturowych. Inaczej przedstawia się sytuacja w rodzinach patologicznych, o niskim statusie materialnym, osiedlonych w miejscowościach znacznie oddalonych od centrów kulturalnych. Rodzice o niskim poziomie intelektualnym nie będą zabiegać o wysokie wykształcenie swego potomstwa (zob. *Requires improvement. The causes of education failure*). Dobre zaplecze intelektualne i socjalne rodziców procentuje u dziecka dobrymi notami w szkole, pełną gotowością szkolną, chłonnością wiedzy, podążaniem za tokiem myślowym nauczyciela, umiejętnością prowadzenia z nim dialogu merytorycznego. Rodzice powinni wspomagać swoje dzieci w wyborze ścieżki edukacyjnej. Powinni je wspierać, służyć poradą, mieć dobry kontakt zarówno z nimi, jak i nauczycielem. Ważne jest, aby zapewnili dziecku dogodne warunki (materialne i psychiczne) do nauki, znali tendencje na rynku pracy oraz orientowali się w predyspozycjach potomka, tak by mogli mu pomóc wybrać szkołę ponadgimnazjalną. Rodzice wykonujący prestiżowy zawód i mający wysoki status społeczny często stanowią wzór dla dzieci, a one powielają ich ścieżkę edukacyjną. Od najmłodszych lat w sposób naturalny wdrażane są w tajniki wykonywanego przez rodziców zawodu, poznają jego specyfikę. Poprzez naśladownictwo nabywają określone cechy osobowościowe, przyjmują postawę wobec pracy oraz poglądy i opinie z kręgu rodzinnego, a także zdobywają umiejętność radzenia sobie z przeszkodami. Pragnąc utrzymać styl życia prezentowany przez grono rodzinne, dzieci uczestniczą w procesach kształcenia i wychowania pozwalające im objąć stanowisko zajmowane przez

jednego z rodziców bądź wyższe. Dziecko jest świadkiem sukcesu albo też niepowodzeń edukacyjnych swoich opiekunów, co może mieć wpływ w przyszłości na wybór zawodu. Rodzice dzieci wykazujących inne niż oni upodobania zawodowe, zdolności czy zainteresowania mogą intencjonalnie ukierunkowywać dziecko poprzez prezentowanie szeregu selektywnie wybranych zawodów, jakie wiążą się z jego predyspozycjami, np. prawnicy mający dziecko o „duszy artystycznej” mogą zapisać je na warsztaty rzeźby, malarstwa i in., dadzą dziecku możliwość określenia, co sprawia mu największą satysfakcję.

Na preferencje edukacyjno-zawodowe jednostki wpływa poza rodziną środowisko lokalne. Między osobami należącymi do grupy społeczności lokalnej zachodzą specyficznego rodzaju więzi społeczne i współzależności międzyludzkie oddziałujące na kształtowanie się osobowości dzieci i wybór drogi kształcenia zawodowego. Społeczność lokalna choć jest zjawiskiem trwałym i uniwersalnym, w wyniku procesów transformacji systemowej ulega modyfikacjom i zmienia swój charakter. Najwyraźniejszą polaryzację można dostrzec wśród wiejskiej społeczności lokalnej, w obrębie której wyodrębniły się grupy wykonujące zawód rolnika i grupy niezwiązane z rolnictwem. Przyczyn tego należy upatrywać w wielofunkcyjnym rozwoju obszaru wiejskiego. Inne grupy społeczne umocniły swój charakter i wykorzystały określone cechy społeczne i przestrzenne do celów gospodarczych i przemysłowych. Struktura zatrudnienia w Polsce ulega zmianom. Porównując liczbę zatrudnionych w sektorach rolniczym, przemysłowym i usługowym, ten ostatni wykazuje wyraźną przewagę nad pozostałymi. Na terenie Śląska sektorem szczególnej wagi jest przemysł energetyczny związany z wydobywaniem węgla kamiennego, co motywuje zamieszkującą tam młodzież do kształcenia się w zawodzie górnik (górnik eksploatacji podziemnej, technik górnictwa podziemnego). Młodzież z rejonu nadmorskiego, gdzie rybołówstwo należy do podstawowych elementów polskiej gospodarki, częściej niż spoza tego regionu może dążyć do zdobycia zawodu technika rybołówstwa morskiego. W środowiskach lokalnych jest wiele typowej dla danego obszaru działalności, pracy. Część młodzieży będzie starała się podjąć naukę w zawodzie, który umożliwi im w przyszłości pracę w lokalnym zakładzie.

Na rozwój dziecka, jego edukację, preorientację i orientację zawodową znaczący wpływ ma środowisko rówieśnicze. Uczeń kończący szkołę gimnazjalną niekiedy sugeruje się opiniami najbliższego grona znajomych. Najczęściej dzieci obracają się w towarzystwie rówieśników, których rodzice mają ten sam status społeczny. Łączą ich podobne aspiracje, dążenia, styl życia oraz zainteresowania. Wspólne rozmowy i rozważania o wyborze typu i rodzaju szkoły doprowadzają często młodych do podjęcia tej samej bądź zbliżonej drogi edukacyjnej. Ważną rolę odgrywa również starsze rodzeństwo, które może podzielić się własnymi doświadczeniami i wpłynąć na wybór zawodu. Ostateczną decyzję o wyborze kierunku kształcenia podejmuje uczeń. O roli rówieśników w dokonywaniu przez młodych ludzi wyboru kierunku kształcenia i przyszłego zawodu, o wzajemnej solidarności młodych ludzi, potrzebie wymiany informacji wśród grupy osób zbliżonych wiekiem świadczy wysoka oglądalność nagrań zamieszczanych w sieci przez ucznia technikum Remigiusza „Rezigiusza” Wierzgonia. Ambasador akcji „Rok Szkoły Zawodowców”, przypadający na rok szkolny 2014/15, znany YouTuber promuje szkolnictwo zawodowe poprzez nagrywanie i umieszczanie filmików z przeróżnych gier komputerowych. Zaprezentowany w sieci film „Dzień w szkole/pracy”, spotkał się z aprobatą młodzieży,

co świadczy o poszukiwaniu odpowiedniej ścieżki edukacyjnej. W wyborze edukacji zawodowej przez jednostkę i w osiąganiu przez nią powodzeń lub niepowodzeń edukacyjnych ważną rolę odgrywają: nauczyciel oraz szkoła jako instytucja, w której przebiega proces socjalizacji, dyrektor szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz poradnie specjalistyczne.

Pomoc udzielana w szkołach w ramach wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia, zawodu i planowania kariery zawodowej zwiększa trafność podejmowanych przez ucznia właściwych wyborów edukacyjnych i zawodowych. Wpływa też korzystnie na jego rozwój, służy planowaniu właściwego toru kariery zawodowej, przyczynia się do zapobiegania ponoszenia przez niego kosztów psychicznych wynikających z podjęcia niewłaściwej decyzji. Dyrektorzy szkół od poziomu gimnazjalnego zobowiązani są do zapewnienia swoim uczniom poradnictwa zawodowego. Doradztwo może być prowadzone przez zatrudnionego w szkole odrębnego doradcę zawodowego bądź nauczyciela z odpowiednimi uprawnieniami na wyodrębnionych i przeznaczonych na ten cel godzinach lub przez poszczególnych nauczycieli w trakcie lekcji przedmiotowych i godzin wychowawczych poświęconych treściom informacyjno-doradczym.

Osoby zajmujące się w szkołach poradnictwem zawodowym eksponują wartościowe informacje na temat aktualnych tendencji na rynku pracy oraz edukacji (strukturę szkolnictwa ponadgimnazjalnego, kryteria przyjęć do szkół i in.). Powinny starać się przewidywać kierunek zmian na rynku pracy, co ze względu na jego dynamiczny charakter nie jest rzeczą łatwą. Mają za zadanie wspomagać doradców w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych, gdyż jest ich zbyt mało w stosunku do potrzeb młodych ludzi, a także współpracować z rodzicami, uświadamiając im, czym należy się kierować przy wyborze ścieżki edukacji zawodowej.

Nauczyciel cechujący się charyzmą, otwartością na ucznia i jego potrzeby, dobrze merytorycznie i metodycznie przygotowany do zajęć, kształtujący właściwą postawę u uczniów i sam będący jej przykładem, stale podnoszący swoje kwalifikacje (tzw. *uczenie się przez całe życie*) inicjuje u ucznia aktywną samorealizację, rozwój jego osobowości i zachowania w stosunku do innych ludzi oraz świata. Spoczywa na nim ogromny obowiązek, a jednocześnie wyzwanie. W ciągu życia człowiek stale się rozwija, zmienia i kształtuje w procesie każdej aktywności. Nauczyciel powinien aktywizować ucznia, zachęcać do pogłębiania własnych zainteresowań, a także udzielać pomocy w podejmowaniu trafnej decyzji zawodowej. Nauczyciel zatrudniony w szkole zawodowej odpowiada za teoretyczne i praktyczne przygotowanie ucznia do zawodu. Uczeń szkoły zawodowej dąży do zdobycia kwalifikacji zawodowych opisanych w podstawie programowej dla danego zawodu. Nauczyciel, aby właściwie przygotować ucznia do zdobycia kompetencji wymaganych w konkretnym zawodzie, musi podążać za innowacjami technologicznymi, nowościami technicznymi, śledzić zmieniające się tendencje rynku pracy i starać się wychodzić im naprzeciw, aktualizować informacje dla danego poziomu i kierunku kształcenia, powinien przygotować ucznia do roli pracownika.

Troska rodziny o dziecko, możliwość przejmowania pozytywnych wzorców od rówieśników, odpowiednie zmotywowanie ucznia przez osoby zatrudnione w szkole lub w innych instytucjach, jak również właściwie funkcjonujący i opracowany system edukacji – wszystko to daje szansę uniknięcia niepowodzeń edukacyjnych. Satisfakcja i zadowolenie z wykonywanej pracy implikuje dobrą kondycję psychiczną i fizyczną jednostki.

Niedostosowanie ścieżki edukacyjnej do wymogów stawianych przez rynek pracy jest ważnym elementem wpływającym na niepowodzenia edukacyjne. Aby zapobiec niekorzystnym losom edukacyjnym ucznia, należy dokonać trafnej prognozy kierunku zachodzących zmian na rynku pracy, następnie ocenić, w jakim zawodzie uczeń będzie mieć największe szanse osiągnąć sukces. Uwzględniając cechy psychofizyczne młodego człowieka i zasoby materialne rodziny, trzeba wybierać kierunki strategiczne dla rozwoju gospodarki, szkołę cieszącą się renomą, wysokim prestiżem. System edukacji powinien być dostosowany do potrzeb rynku pracy, wykorzystywać przewidywania analityków rynku pracy i kształcić młodzież zgodnie z przewidywaniami, w dziedzinach kluczowych dla gospodarki (zob. Tickle, 2014). Unikniemy dzięki temu sytuacji, w której młodzież zostanie dobrze wyedukowana w kierunkach, na które nie ma popytu. Efektem takiej sytuacji byłby wzrost bezrobocia i większe obciążenie budżetu państwa. Szkoły powinny tworzyć nowe profile kształcenia, aby zasilać rynek pracy brakującymi specjalistami. Jednocześnie, w miarę możliwości, dbałość o zachowanie proporcji między liczbą absolwentów szkół kształcących w danym zawodzie a aktualnym zapotrzebowaniem na pracowników w poszczególnych branżach przyczyni się do uniknięcia rozczarowania spowodowanego brakiem miejsc zatrudnienia oraz koniecznością zmiany branży. Szkoły powinny wypracować plan działań, stworzyć oferty adekwatnie do potrzeb rynku pracy w skali powiatu, województwa, a nawet całego państwa. Takie działanie może przyczynić się do rozwijania rynku pracy w danym regionie.

Na zmieniające się warunki społeczno-gospodarcze oraz oczekiwania pracodawców powinien reagować nie tylko dyrektor szkoły, występując do Wojewódzkiej Rady Rynku Pracy z wnioskiem o utworzenie nowego kierunku kształcenia, ale i organ prowadzący szkołę, którym może być prócz osoby prawnej i fizycznej także minister oraz jednostka samorządu terytorialnego (gmina, powiat, województwo). Właściwy organ prowadzący szkołę odpowiada za jej działalność, w tym również za zapewnienie środków finansowych na realizację wszelkich zadań wynikających z obowiązków danej szkoły względem ucznia. Organ ten jest zobowiązany także do przeznaczania ze swojego budżetu środków na doskonalenie zawodowe nauczycieli z uwzględnieniem doradztwa metodycznego (1% planowanych rocznych środków przeznaczanych na wynagrodzenia dla nauczycieli). Środkami zaplanowanymi na dofinansowanie form doskonalenia nauczycieli rozdysponowuje dyrektor. Powstawanie nowych zawodów, korzystanie w zakładach pracy z nowoczesnych maszyn i urządzeń, stosowanie innowacyjnych technologii powinno skłonić dyrektorów szkół zawodowych do przeznaczania większej puli pieniężnej na podwyższanie kwalifikacji przede wszystkim nauczycieli przedmiotów zawodowych. Przyniesie to profity szkole, gdyż będzie bardziej konkurencyjna względem innych szkół, a także zwiększy szansę zatrudnienia absolwentów, których umiejętności będą atrakcyjne dla najbardziej wymagającego przedsiębiorcy. Zadaniem organu prowadzącego szkołę jest wyposażenie jej w pomoce dydaktyczne i sprzęt potrzebny do realizacji programów nauczania i programów wychowawczych. Dyrektor szkoły zawodowej nie może dopuścić do sytuacji, w której uczniowie przyswajają teorię bez prezentacji wizualnej omawianego zagadnienia (np. budowa urządzenia, zasada działania maszyn). Nad prawidłowym przebiegiem procesu nauczania czuwa organ nadzorujący szkołę (kurator oświaty i właściwy minister).

W przygotowaniu do wejścia na rynek pracy oraz sprostaniu wymaganiom i oczekiwaniom przyszłego pracodawcy, w powodzeniu realizacji edukacji zawodowej bądź

porażce mają udział zakłady pracy, będące miejscem praktyk zawodowych oraz potencjalnym miejscem zatrudnienia. Praktyczna nauka zawodu to zajęcia i praktyki zawodowe. Zajęcia praktyczne służą opanowaniu przez ucznia umiejętności zawodowych koniecznych do podjęcia pracy w danym zawodzie; praktyki zawodowe to wykorzystanie i pogłębianie zdobytej wiedzy i umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy. Metodycznie, bezbłędnie prowadzona praktyczna nauka zawodu z wykorzystaniem nowych technologii kompatybilnych z wymogami unijnymi przyczynia się do ukształtowania właściwej postawy u ucznia, inspiruje go do pogłębiania wiedzy, sprzyja jego wielostronnej aktywności, a zarazem wymusza ją, korzystnie wpływa na rozwój jego intelektu i umiejętności manualnych, przygotowuje do wdrażania nowych sposobów rozwiązywania problemów i modyfikowania działań, a także uczy współdziałania z innymi ludźmi, wchodzenia z nimi w relacje.

Osoba prowadząca zajęcia praktyczne oraz praktyki zawodowe, mająca autorytet pozyskuje na rynku pracy absolwentów gotowych do wypełniania obowiązków wymaganych na danym stanowisku oraz do podejmowania samodzielnie decyzji. Praktyczna nauka zawodu sprzyja kształtowaniu postaw zawodowych, przygotowuje jednostkę do samodzielnej realizacji zadań zawodowych. Uczeń uczestniczący w praktykach zawodowych poza siedzibą szkoły, w przedsiębiorstwach państwowych lub firmach prywatnych, ma szansę skonfrontować zdobyte w szkole wiadomości z rzeczywistym ich wykorzystaniem w zakładzie pracy, pozyskiwaniem i pogłębianiem umiejętności, poznaje strukturę organizacyjno-porządkową podmiotu gospodarczego. Relacja zakład pracy – praktykant powinna przynosić obopólne korzyści. Praktykant nawiązujący więź z pracownikami, poznaje profesję danej jednostki gospodarczej, określa potencjalne możliwości progresji danego zakładu pracy na rynku pracy, planuje i kreuje możliwe ścieżki awansu zawodowego, a także poziom bytu egzystencjalnego. Zakład pracy, dyrektorzy i kierownicy, mają szansę wyłonienia z grupy praktykantów najlepiej rokujących uczniów, a w przyszłości włączenia ich do kadry pracowniczej. Zatrudniając najzdolniejszych absolwentów, pracodawca może być pewien, że sprostają oni wszystkim wymogom, a także przyczynią się do rozwoju jednostki gospodarczej.

Skutecznie prowadzona polityka państwa sprzyja rozwojowi gospodarstwu, ochronie egzystencjalnych potrzeb ludzkich, tworzy warunki realizacji ich indywidualnych potrzeb. Organy centralne dostosowują system edukacyjny do wymogów współczesnego świata. Powinny one pręźnie reagować na zapotrzebowania rynku pracy oraz wspierać zakłady pracy i szkoły zawodowe, jak również rodziny. Mądrze prowadzona polityka przyczynia się do tworzenia miejsc pracy i obsadzania ich pracownikami zgodnie z wykształceniem i kierunkiem zawodowym, a także prowadzi do zmniejszenia rozmiarów bezrobocia. Organy centralne wprowadzając nowe przepisy prawne, przychylne dla przedsiębiorców zatrudniających nowych pracowników zmniejszają bezrobocie.

Ukształtowana odpowiednio jednostka powinna wykazywać się wiedzą, umiejętnościami i mieć właściwą postawę wobec zawodu i zakładu pracy oraz ojczyzny. Uczeń szkoły zawodowej powinien być świadom konieczności kształcenia się przez całe życie.

Proponowane definicje niepowodzeń edukacyjnych przed transformacją ustrojową spełniały wymogi poprzednich lat, w których postęp techniczny, wynalazczy nie był tak dynamiczny, jak obecnie. Przed transformacją ustrojową nawet niewielkie zaangażowanie pracownika w samokształcenie, pozwalało mu spełniać wymogi

stawiane przez zakład pracy. Współcześnie rozwój techniczny i gospodarka wolno-rynkowa stawiają przed pracownikiem większe wyzwania i inspirują go do bardziej wyczerpującego wysiłku w zakresie samokształcenia.

Uwieńczeniem dążeń uczniów szkół zawodowych lub innych instytucji oświatowo-wychowawczych jest otrzymanie dyplomu (świadectwa, certyfikatu) określającego poziom wykształcenia, wiedzy, umiejętności oraz właściwych nawyków, wykazywanie zainteresowania i zdolności nie tylko ogólnych, ale i zawodowych, orientowanie się w funkcjonowaniu zakładu pracy, jak również wykazywanie się chęcią doskonalenia siebie i własnego otoczenia.

W trakcie uczęszczania do szkoły zawodowej uczeń zdobywa kompetencje. Spośród kompetencji o charakterze ogólnym wyróżniamy kompetencje kluczowe pełniące istotną rolę w prawidłowym funkcjonowaniu jednostki w życiu społecznym. Odzwierciedlają się one w takich cechach człowieka, jak niezależność, przedsiębiorczość, umiejętność podejmowania ryzyka i nowych wyzwań, a także umiejętność pracy w zespole oraz inicjowania dialogu, rozważa, solidarność, aktywne obywatelstwo. Są konieczne w samodzielnym, odpowiedzialnym i dostatnim życiu. Nieustanne zmiany zachodzące w otoczeniu odciskają piętno na kompetencjach kluczowych, które powinny umożliwiać ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności oraz zapewnić dostosowanie do dynamicznego rozwoju cywilizacyjnego. Kompetencje kluczowe uwzględniają potrzeby całej społeczności, uwarunkowane są kontekstem kulturowym i językowym, tzn. pokrywają się z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami oraz prawami etyki, gospodarki i kultury. Uwidaczniają się na przestrzeni całego życia i przygotowują wszystkich obywateli do pełnienia różnorodnych ról, np. pracownika, rodzica lub uczestnika życia politycznego.

Efektywność wykonywania wszelkich działań przez człowieka zależy od posiadanych przez niego tzw. kompetencji twardych oraz miękkich. Pierwsze dotyczą kategorii wiedzy i umiejętności, np. znajomości języków obcych, umiejętności obsługi programów komputerowych, wiedzy specjalistycznej. Drugie – odnoszą się do cech psychofizycznych i umiejętności społecznych, składają się na nie predyspozycje osobiste i społeczne. Osoba posiadająca kompetencje miękkie potrafi: kreatywnie opracować pomysły, wychodząc poza schemat; opracować kilka sposobów wyjścia z sytuacji problemowej i wybrać najskuteczniejszy; podejmować dynamiczne działania w dziedzinach, w których jest to wymagane lub dokonać wnikliwej analizy zadania; klarownie wyrażać własne myśli, dostosować przekaz słowny do interlokutora i uważnie słuchać jego wypowiedzi, wyciągając z niej przesłanki merytoryczne; być elastycznym, dopasować się do zaistniałych zmian czy nagłych wymogów sytuacji zadaniowej; wykorzystać nadarzającą się szansę, samodzielnie poszukiwać okazji do działania; współdziałać w zespole, być asertywnym oraz uważnym wobec potrzeb współpracowników, szanować ich zdanie oraz umieć przedstawiać własne argumenty; zarządzać czasem, zaplanować czas potrzebny do wykonania całego zadania i rozsądnie go zagospodarować, segregując na etapy według określonej kolejności.

Zdobycie przez ucznia łącznie kompetencji twardych i miękkich jest konieczne, by mógł uchronić się przed niepowodzeniem edukacyjnym, a w przyszłości sprostać rosnącym oczekiwaniom pracodawców, podążać za rozwojem cywilizacyjnym, a także przodować w obszarze własnej działalności.

Kompetencje zdobyte w trakcie edukacji formalnej to kwalifikacje zakończone nadaniem dyplomu lub świadectwa zgodnie z odpowiednimi ustawami (ustawa

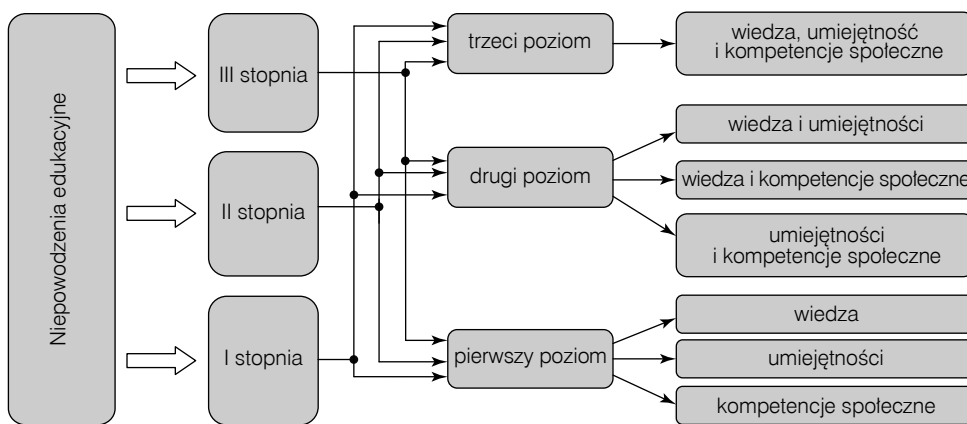
o systemie oświaty, prawo o szkolnictwie wyższym, ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule z zakresu sztuki). Kwalifikacje opisywane są za pomocą efektów uczenia się w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Opisywanie efektów uczenia się w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych sprzyja spojrzeniu na niepowodzenia edukacyjne w inny sposób niż dotychczas i generuje potrzebę nowego modelu badań niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych.

Efekty uczenia się zostały określone dla poszczególnych kwalifikacji w nowej podstawie programowej kształcenia w zawodach. Zawodom ujętym w podstawie programowej przyporządkowano zaś poszczególne kwalifikacje. W skład zawodu szkolnego wchodzi bowiem komponent wykształcenia ogólnego, sprzyjający elastycznemu kształtowaniu kariery edukacyjnej, oraz kwalifikacje złożone z jednej, dwu lub trzech wyodrębnionych kwalifikacji zawodowych. Uzyskanie świadectwa ukończenia szkoły zawodowej oraz świadectw potwierdzających wszystkie kwalifikacje właściwe dla danego zawodu stanowią podstawę otrzymania dyplomu.

Każdy uczeń pragnie przygotować się do wykonywania określonego zawodu. Dokument potwierdzający kwalifikacje zawodowe opisane zgodnie z efektami uczenia się zapewni czytelność uzyskanego przygotowania do pracy potencjalnym zagranicznym pracodawcom oraz ułatwi mobilność pracownikom w Unii Europejskiej.

Konieczne jest nowe spojrzenie na niepowodzenia edukacyjne uczniów szkół zawodowych, które moim zdaniem należy rozpatrywać pod kątem efektów uczenia się. Proponuję następujący model analizy niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych:



Rys. 1. Model analizy niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych. Opracowanie własne

Uczeń szkoły zawodowej może zdobyć maksymalnie trzy kwalifikacje składające się na kwalifikacje zawodowe. W zawodzie technik informatyk na przykład wyodrębniono następujące kwalifikacje, tj. E.12. Montaż i eksploatacja komputerów osobistych oraz urządzeń peryferyjnych, E.13. Projektowanie lokalnych sieci komputerowych i administrowanie sieciami oraz E.14. Tworzenie aplikacji internetowych

i baz danych oraz administrowanie bazami. Zdobywanie trzech kwalifikacji E.12, E.13 oraz E.14 świadczy o posiadaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych koniecznych do pracy w trzech obszarach branży informatycznej.

Niepowodzenia edukacyjne I stopnia to niepowodzenia poniesione podczas zdobywania pierwszej kwalifikacji, niepowodzenia edukacyjne II stopnia, to niepowodzenia, które mogą pojawić się podczas zdobywania drugiej kwalifikacji, niepowodzenia edukacyjne III stopnia, odpowiadają niepowodzeniom dotyczącym trzeciej kwalifikacji.

Niepowodzenia edukacyjne I, II i III stopnia mogą występować na trzech poziomach, które uwzględniają nieopanowane przez ucznia kategorie (wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne).

Pierwszy poziom niepowodzeń edukacyjnych I, II lub III stopnia dotyczy braku opanowania jednej z trzech kategorii. Świadczy o tym, że uczeń nie wykazał się wiedzą podstawową ($w < wp$) lub brak mu umiejętności podstawowych ($u < up$), lub nie nabył podstawowych kompetencji społecznych ($ks < ksp$), jakie są wymagane do uzyskania kwalifikacji w danym zawodzie.

Drugi poziom niepowodzeń edukacyjnych I, II lub III stopnia odnosi się do nieopanowania dwu z trzech kategorii. Uczeń nie uzyskał podstawowej wiedzy i podstawowych umiejętności ($w, u < wp, up$) lub podstawowej wiedzy i podstawowych kompetencji społecznych ($w, ks < wp, ksp$), lub podstawowych umiejętności i podstawowych kompetencji społecznych ($u, ks < up, ksp$), którymi powinien się wykazywać w dążeniu do zdobycia kwalifikacji.

Trzeci poziom niepowodzeń edukacyjnych I, II lub III stopnia wyraża się nieosiągnięciem podstawowej: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych ($w, u, ks < wp, up, ksp$), czyli trzech kategorii, których posiadanie jest niezbędne do uzyskania świadectwa potwierdzającego zdobycie kwalifikacji.

Opanowanie przez ucznia podstawowej wiedzy, podstawowych umiejętności i kompetencji społecznych w stopniu minimalnym potrzebnych do zdobycia poszczególnych świadectw potwierdzających kwalifikacje w zawodzie, a w efekcie końcowym – dyplomu, określam jako efekt minimum. Uczeń nie powinien ograniczać się do zdobywania wyróżnionych kategorii w stopniu minimalnym, ale starać się jak najwięcej wiedzieć, umieć i potrafić w obrębie zawodu, którego uczy się w szkole. Nie powinien koncentrować się wyłącznie na tym co niezbędne i wymagane, by zdać egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, ale wychodzić ponad przeciętność, stale podążać za nowościami. Uważam, że osoby, które nie przyjmą aktywnej postawy, prawdopodobnie nie poradzą sobie na kolejnym etapie edukacyjnym, np. na studiach podyplomowych czy wyższych. W porównaniu z pracownikami o wysokiej erudycji, przedsiębiorczości, wychodzących poza tradycyjne myślenie nie będą dobrze rokować na przyszłość, gdy konieczna będzie redukcja kadry pracowniczej należy przypuszczać, że utracą oni zatrudnienie w pierwszej kolejności.

Nieuzyskanie kwalifikacji potwierdzonych egzaminem, opisanych za pomocą efektów uczenia się w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oznacza, że nie zostały spełnione standardy kwalifikacji zawodowych. Standaryzacja polega na uznawalności dyplomów i kwalifikacji zawodowych we wszystkich krajach Unii Europejskiej, a więc m.in. umożliwia swobodny przepływ pracowników. Pierwszą definicję standardów kwalifikacji zawodowych zaproponowali Stefan M. Kwiatkowski i Zofia Sepkowska (Kwiatkowski, Sepkowska, red., 2000, s. 13).

Termin ten należy rozumieć jako akceptowana przez przedstawicieli edukacji, pracodawców oraz innych znaczących partnerów społecznych norma minimalnych wymagań kwalifikacyjnych zapewniających odpowiednią jakość wykonywania zadań wyodrębnionych w danym zawodzie (zob. Kwiatkowski, 2012, s. 169).

Uczniowie szkół zawodowych na etapie edukacji formalnej prócz kwalifikacji złożonych mają możliwość uzyskania kwalifikacji pełnych (dużych), określających poziom wykształcenia, tzn. wykształcenie zasadnicze zawodowe, wykształcenie średnie, oraz kwalifikacji częściowych (małych), potwierdzających mniejsze jednostki efektów uczenia się, którym przypisano poziom Polskiej Ramy Kwalifikacyjnej (PRK), tj. świadectwo potwierdzające kwalifikacje w zawodzie.

Opanowane efekty uczenia się w systemie edukacji oświaty, w tym uczniów szkół zawodowych, prowadzą do uzyskania kwalifikacji zarejestrowanej, a więc uwzględnionej w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji. Kwalifikacja wpisana do zintegrowanego rejestru wiąże się z nadaniem jej poziomu, świadczy o jej wiarygodności, odpowiada standardom, tzn. opisano ją w języku efektów uczenia się, sprecyzowano sposób walidacji i określono sposób zapewniania jakości.

Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji wraz z Polską Ramą Kwalifikacji odniesioną do Europejskiej Ramy Kwalifikacji tworzy Krajowy System Kwalifikacji, który stwarza większe możliwości identyfikowania, dokumentowania i potwierdzania efektów uczenia się kumulowanych przez całe życie.

Literatura

- Karpińska A. (2013): *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*. Trans Humana Wyd. Uniwersyteckie, Białystok
- Kojs W. (1998): *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*. W: *Niepowodzenia szkolne*. Red. J. Łysek. Oficyna Wydaw. „Impuls”, Kraków
- Konopnicki J. (1966): *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. PZWS, Warszawa
- Komar W. (1998): *O polskim kapitale ludzkim i edukacyjnym w perspektywie integracji z Unią Europejską (obszary obaw i nadziei)*. W: *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*. Red. S.M. Kwiatkowski. IBE, Warszawa
- Kompetencje kluczowe* (2005). FRSE, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1972): *Niepowodzenia dydaktyczne*. PWN, Warszawa
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009): *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa
- Kwiatkowski S. M., Sepkowska Z. (red.) (2000): *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*. IBE, ITE, Warszawa-Radom
- Kwiatkowski S. M. (2001): *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. IBE, Warszawa
- Kwiatkowski S. M. (2006): *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*. IBE, Warszawa
- Kwiatkowski S. M. (2012): *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*. „Studia Pedagogiczne”, nr LXV
- Kwiatkowski S. M. (2013): *Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwanie edukacyjne i gospodarcze*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Kwiatkowski S. M. (2014): *Od kompetencji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Kwieciński Z. (2002): *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Wyd. UMK, Toruń
- Lewowicki T. (1998): *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia – uwarunkowania – program pozytywny, czyli pedagogia szkolnego sukcesu)*. W: *Niepowodzenia szkolne*. Red. J. Łysek. Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków
- Okoń W. (2004): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji* (2013). IBE, Warszawa

Requires improvement. The causes of educational failure by The Centre for Social Justice, (September 2013), dostępny na: <[http://www.centreforsocialjustice.org.uk/ UserStorage/ pdf/Pdf%20 r.ports/requires.pdf](http://www.centreforsocialjustice.org.uk/UserStorage/pdf/Pdf%20r.ports/requires.pdf)>

Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego: „Dziennik Ustaw” 2012, poz. 7 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach: „Dziennik Ustaw” 2012, poz. 184 z późn. zm.

Tickle L., *Funding cuts, Policy changes and careers ad vice: how are college Faring?*, publ. in „The Guardian” (2014), dostępny na: <<http://www.theguardian.com/education/2014/oct/26/funding-cuts-policy-careers-advice-colleges-further-education>>

Wiatrowski Z. (1975): *Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących*. PWN, Warszawa

Wiatrowski Z. (2002): *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*. Wszechnica Mazurska, Olecko

Ustawa z 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw: „Dziennik Ustaw” 2015, poz. 357.

Niepowodzenia edukacyjne uczniów szkół zawodowych – model badań

Zmieniające się wymogi rynku pracy, wykorzystywanie nowych technologii sprzyjają uczeniu się przez całe życie, jak również inspirują do spojrzenia na niepowodzenia edukacyjne, uwzględniając współczesne uwarunkowania. W artykule zaprezentowano dotychczasowe i nowe ujęcie problematyki niepowodzeń edukacyjnych. Omówiony został wpływ osób bezpośrednio i pośrednio związanych z procesami edukacyjnymi na losy edukacyjne jednostki. Przedstawiono model analizy niepowodzeń edukacyjnych uczniów szkół zawodowych.

Słowa kluczowe: edukacja formalna, kształcenie zawodowe, niepowodzenia edukacyjne

Educational failures of vocational school students – the study model

Changing requirements of the labor market and using new technologies foster continuous learning and inspire you to look at the failure of education taking into account contemporary conditions. The article presents both previous and present grasp of the educational failures problem. It discusses the influence of people directly and indirectly involved in the learning process of an individual and presents the model of the analysis of vocational schools students' failures.

Keywords and phrases: formal education, vocational education, educational failure

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE I ZAWODOWE

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2015

Franciszek Szlosek

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

PEDAGOGOWIE PRACY O ROLI I MIEJSCU UMIEJĘTNOŚCI W KSZTAŁTOWANIU KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH

W dorobku polskiej pedagogiki pracy umiejętności były zawsze konstytutywnym, pierwszoplanowym komponentem kwalifikacji zawodowych. Nie wiązano ich z kompetencjami, które traktowano jako zakres uprawnień do wydawania stosownych decyzji, sądów i opinii czy ekspertyz.

Dopiero konfrontacja dorobku rodzimej pedagogiki pracy dotycząca rozumienia pojęcia kwalifikacji i kompetencji z uznawanymi podejściami interpretacyjnymi w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo skomplikowała nieco sytuację i wprowadziła u nas dość widoczne i odczuwalne nieporozumienia.

Problem istoty kwalifikacji i roli umiejętności w kształtowaniu tych kwalifikacji stał się jeszcze w naszym kraju bardziej złożony, kiedy to Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej ogłosiły w dniu 23 kwietnia 2008 roku *Zalecenia* w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacyjnych (ERK), z których wynika, że kwalifikacje są wyznaczone przez trzy komponenty (deskryptory), tj. wiedzę, umiejętności i kompetencje. Z tak przyjętego założenia wynika, że kompetencje zawodowe są częścią składową kwalifikacji, a umiejętności wobec nich autonomiczne.

Bezkrytyczne przyjęcie zaleceń z ERK, a dotyczących rozumienia i interpretowania tak ważnego terminu dla rynku pracy, jakim są kwalifikacje zawodowe, a w ich obrębie **umiejętności**, wymaga, choćby dla równowagi, przypomnienia i ukazania dorobku pedagogiki pracy w tym zakresie. Z tym, że główne rozważania warto odnieść do samych umiejętności i ich znaczenia dla kwalifikacji zawodowych. Odwołajmy się zatem na początku rozważań nad istotą umiejętności do stanowiska twórcy pedagogiki pracy – Tadeusza Nowackiego.

Otóż we wszystkich czterech wydaniach *Podstaw dydaktyki zawodowej* Tadeusz Nowacki **umiejętności** rozpatruje jako kategorię pojęciową z obszaru motoryki i definiuje je jako „możność wykonania odpowiednich czynności w określonych warunkach”, lub jako „dostosowanie do sytuacji działanie motoryczne”. I dalej autor dodaje: „prawidłowa definicja umiejętności określa udział centralnego ośrodka nerwowego, mięśni i sytuacji w kształtowaniu się umiejętności” (Nowacki, 1979, s. 203). Przyjmując za kryterium zakres (ilość) wykonywanych ruchów, Tadeusz Nowacki wyróżnił trzy rodzaje umiejętności: elementarne (wykonywanie ruchów prostych),

czynnościowe (wykonywanie czynności, rozumianej jako działania złożonego z kilku czy kilkunastu ruchów prostych o określonej charakterystyce ze względu na ich chronologię i energię) oraz złożone (wykonywanie zespołu czynności) (tamże, s. 205–210). Jednocześnie twórca polskiej teorii kształcenia zawodowego, odwołując się do teorii czynności Tadeusza Tomaszewskiego oraz do prac Johanna F. Herberta, Sergiusza Hessena, Georga Kerschensteinera, Johna Deweya, a także do Bogdana Nawroczyńskiego i Wincentego Okonia, przyjął za naturalny podział umiejętności na umysłowe i praktyczne. W późniejszych opracowaniach, używając określeń, iż jest to „sprawdzona możliwość wykonania jakiejś czynności lub działania” (Nowacki, 1999, s. 146), jak również „celowe wykonanie działania z wyborem i zastosowaniem prawidłowych sposobów z uwzględnieniem określonych warunków i otrzymaniem właściwych rezultatów” (Koczniewska-Zagórska, Nowacki, Wiatrowski, 1986, s. 364), a także jako „sprawdzonej możliwości adekwatnego do sytuacji działania opartą na wiedzy oraz wyćwiczonych wcześniej elementach sensomotorycznych” (Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak, 1999, s. 276).

Ponadto, przyjmując za kryterium wymagania kwalifikacyjne niezbędne do wykonywania zadań zawodowych, przyjął inny podział umiejętności na: podstawowe, uzupełniające i specjalistyczne. Przez umiejętności podstawowe autor rozumiał umiejętności stanowiące trzon określonego zawodu, których posiadanie jest konieczne do wykonywania głównych rodzajów zadań zawodowych, charakterystycznych dla danego zawodu. Z kolei umiejętności uzupełniające – to rozwinięte umiejętności podstawowe, wspomagające je w wykonywaniu zadań o dużym stopniu złożoności i umożliwiające rozwiązywanie tych zadań w warunkach problemowych. Wreszcie umiejętności specjalistyczne, czyli dodatkowe, umożliwiają wykonywanie nowych zadań, wynikających ze zmian sytuacji techniczno-technologicznej, o swoistej i zawężonej treści¹.

Przyjęta przez T. Nowackiego interpretacja istoty umiejętności jest głównie oparta (o czym wcześniej wspomniano) na teorii czynności Tadeusza Tomaszewskiego i w dużym stopniu jest zbieżna z późniejszą koncepcją czterech perspektyw spojrzenia na działanie (czynnościowe, celowościowe, zadaniowe i sytuacyjne) Janusza Gniteckiego (1996) oraz Ireny Kurcz².

Charakterystyczne dla stanowiska T. Nowackiego jest to, że umiejętności traktuje jako pierwszoplanowe dla kwalifikacji zawodowych, gdyż – według tego autora – podstawą rozwiązywania każdego, najprostszego nawet zadania jest układ umiejętności niezbędny do przeprowadzania koniecznych operacji umysłowych lub do pożądanego lub koniecznego porządku czynności (Nowacki, 1979, s. 56).

Podobne w wymowie, chociaż różniące się szczegółami definicje **umiejętności** T. Nowackiego pozostały w pedagogice pracy aktualne do chwili obecnej. Powiem więcej, określenia tego pojęcia sformułowane przez „ojca” polskiej pedagogiki pracy są niezwykle przekonujące, logicznie spójne, znakomicie oddające istotę rzeczy.

Próbę pogodzenia stanowiska T. Nowackiego ze stanowiskiem psychologicznym (np. I. Kurcz) i prakseologicznym podjął Zygmunt Wiatrowski, który w kolejnych wydaniach *Podstaw pedagogiki pracy* zamieszczał własną definicję: „Umiejętność to po prostu gotowość i możliwość celowego działania z wyborem i zastosowaniem najbardziej odpowiednich sposobów oraz z uwzględnieniem określonych warunków, gwarantujących właściwe rezultaty tego działania, to sprawdzona możliwość celowego wykonania pewnego określonego rodzaju działań” (Wiatrowski, 1994, s. 82; 2005, s. 116).

Z cybernetycznego punktu widzenia, istotę umiejętności analizował Ludwik Kołkowski, mający istotny, choć mało eksponowany wkład w rozwój pedagogiki pracy, w części dotyczącej teoretycznych podstaw kształcenia zawodowego. Autor ten przyjął, między innymi, że:

- 1) umiejętność wykonania jakiegoś zadania powinna być powiązana z czynnościami prowadzącymi do wyniku, a nie z samym wynikiem, ponieważ czynności powtarzają się podczas wykonywania różnych zadań;
- 2) pomiędzy poszczególnymi czynnościami zachodzi również relacja zwarta (sprzężenie zwrotne), ponieważ niepowodzenie przy wykonywaniu następnego etapu zmusza podmiot wykonujący zadanie (operację) do powrotu do poprzedniego;
- 3) należy mówić zarówno o umiejętności wykonania jakiejś czynności, a także o umiejętności wykonania całego zadania, wymagającego opanowania ciągu ustrukturyzowanych czynności (Kołkowski, 1986, s. 44–47).

Przyjęte założenie dało podstawy L. Kołkowskiemu do stwierdzenia: ktoś posiadał umiejętność wykonania pewnej czynności praktycznej, jeżeli potrafi:

- wytworzyć informacje sterujące działaniem, a następnie
- działać praktycznie, motorycznie.

Przez wytworzenie informacji sterujących działaniem autor rozumiał różne pomysły wykonania czynności oraz przeprowadzenia oceny tych pomysłów w celu dokonania właściwego wyboru jednego z nich i wreszcie dokonanie wyboru „tego właściwego” wariantu wykonania czynności. W przekonaniu autora: „jeżeli człowiek potrafi (jest zdolny – podkreślenie F.S.) wykonać motorycznie daną czynność bezbłędnie w oparciu o wytworzony schemat, plan (program, model) działania, to mówimy wówczas, że opanował umiejętność wykonania tej czynności” (tamże, s. 46).

W odniesieniu do zadania, a nie do pojedynczej czynności, umiejętność – według L. Kołkowskiego – oznacza zdolność podmiotu działającego do bezbłędnego wykonania ustrukturyzowanego ciągu czynności prowadzących do osiągnięcia celu, jakim jest wykonanie zadania (operacji).

W pracy pt. *Elementy teorii kształcenia zawodowego*, napisanej wspólnie ze Stefanem M. Kwiatkowskim, L. Kołkowski nieznacznie zmodyfikował swe podejście do umiejętności wykonania danej czynności, zmieniając treści czynności w następujący sposób:

- zamiast „Wytworzyć informacje sterujące działaniem” wprowadził „Wytworzyć lub przyswoić, odtworzyć, zrekonstruować z pamięci informacje sterujące działaniem”;
- zamiast „Działać praktycznie” wprowadził „Działać praktycznie – samodzielnie lub przez naśladowanie wykonać czynności motoryczne” (Kołkowski, Kwiatkowski, 1994).

Zmiany te są niczym innym, jak uszczegółowieniem treści czynności w stosunku do poprzedniego zapisu, ale nie zmieniają istoty zagadnienia i nie dotyczą mechanizmu sprzężenia zwrotnego.

W ślad za tak rozumianą umiejętnością S. M. Kwiatkowski przyjmuje, że „jeżeli pracownik potrafi wykonać określony zbiór czynności, to opanował odpowiadającą im umiejętność, chociaż samą umiejętność określa jako zdolność wykonania czynności prowadzących do zrealizowania zadania zawodowego” (Kwiatkowski, 2004, s. 13).

Dość obszerną i ciekawą analizę umiejętności jako kategorii pojęciowej, na gruncie pedagogiki pracy, przeprowadziła Urszula Jeruszka, chociaż jest to analiza

z częstym odwołaniem się do teorii psychologicznych (np. teorii trzech super-czynników – H. J. Eysencka, teorii czynnikowej struktury osobowości – R. B. Cattella, teorii czynności – T. Tomaszewskiego).

Pogłębiona analiza różnych ujęć umiejętności pozwala – twierdzi autorka – uznać, że „człowiek posiada umiejętność działania, jeśli przejawia odpowiednie cechy osobowości, zdobył odpowiedni zasób wiedzy i konieczne doświadczenie w wykonywaniu czynności w typowej i nietypowej sytuacji, za pomocą których może rozwiązać nasuujące się zadania i uzyskuje wynik zgodny z zaprojektowaną i uznaną społecznie normą” (Jeruszka, 2006, s. 96). U. Jeruszka twierdzi także, że „Są umiejętności, których pewni ludzie ze względu na swoje cechy osobowościowe nie są w stanie dobrze opanować lub w ogóle opanować, a inni te same umiejętności opanowują łatwo i szybko. Jeden człowiek doskonale radzi sobie z zadaniami akademickimi, inny z mechanicznymi, jeszcze inny ma talenty społeczne. Osoba bystra w jednej dziedzinie może być »tępą« w innej. Ktoś ma »złote ręce«, ma zręczne ręce, zdolności manualne, uzdolnienia techniczne, ktoś inny ma »duszę artysty« i uzdolnienia plastyczne. Jedni mają zdolności wzrokowo-przestrzenne, inni ich nie mają. Jedni mają zdolności werbalne, inni – nie mają. Jedni pracują szybko i nerwowo, żywo i szybko reagują, inni pracują w wolnym tempie i powoli. Jedni są systematyczni, inni są niesystematyczni. Jedni są wytrwali, cierpliwi i dokładni, inni się szybko zniechęcają. Jedni są wybuchowi inni zaś w swoim zachowaniu lub reakcji przejawiają słabą intensywność. Jednych ludzi charakteryzuje silny układ nerwowy, innych – słaby. Jedni są odporni na emocje, potrafią nawiązywać kontakt z ludźmi, współdziałać z innymi, inni są samotnikami, indywidualistami, wolą działać w pojedynkę i nie potrafią się podporządkować. Jedni ludzie są zmotywowani do robienia kariery i uczą się umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu, inni nie są pobudzeni do działania” (tamże, s. 95).

Z tak rozumianą relacją pomiędzy umiejętnościami a cechami osobowości można się zgodzić, albowiem jeśli, na przykład, jednostka ma przeciętne zdolności manualne, to nigdy nie będzie dobrym rzemieślnikiem, brak słuchu wyklucza opanowanie umiejętności grania na instrumencie czy umiejętności tanecznych, a lęk wysokości nie pozwala na opanowanie umiejętności pilotażu czy wspinaczki wysokogórskiej.

W jednym z opracowań U. Jeruszka stara się udowodnić następującą tezę: „podstawową kategorią pedagogiki pracy jest pojęcie umiejętności” (Jeruszka, 2003, s. 83–95). Za tezę – zdaniem autorki – przemawiają następujące fakty:

- 1) umiejętność jest zasadniczym elementem kwalifikacji zawodowych;
- 2) umiejętności stanowią główny przedmiot oceny egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (obecnie potwierdzane są kwalifikacje w zawodzie – podkreślenie F.S.);
- 3) umiejętne działanie stanowi podstawę dobrze wykonywanej pracy;
- 4) umiejętne zarządzanie jest głównym czynnikiem efektywnej gospodarki.

Dość odległą interpretacją umiejętności – od nieznacznie różniących się stanowisk reprezentowanych przez polskich pedagogów pracy – jest przyjęta przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej w swym Zaleceniu, w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji. Otóż w załączniku I do tego Zalecenia zapisano: „umiejętności oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know – how* (wiedza proceduralna umożliwiająca działanie – podkreślenie F.S.) w celu wykonania zadań i rozwiązań problemów. W kontekście Europejskich Ram Kwalifikacyjnych umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne

i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów)". W Polsce powołany Zespół Ekspertów na czele z Ewą Chmielecką ze Szkoły Głównej Handlowej, który rozpoczął pracę nad Polską Ramą Kwalifikacji, przyjął definicję podstawowych terminów ściśle, związanych z PRK, w tym oczywiście i umiejętności. W glosariuszu podstawowych terminów z Polskiej Ramy Kwalifikacji mówi się o umiejętności zarówno w liczbie pojedynczej, jak i mnogiej. Zatem za umiejętność Zespół Ekspertów uznał „Wyćwiczoną sprawność w wykonywaniu określonej (prostej lub złożonej) czynności albo określonego zadania” (Chmielecka, red., 2009, s. 66). W definicji tej budzi wątpliwość utożsamienie umiejętności ze sprawnością, gdy tymczasem w prakseologii, psychologii pracy, pedagogice pracy (dużo na ten temat pisali T. Nowacki, L. Kołkowski, U. Jeruszka i in.), a przede wszystkim w praktyce techniczno-technologicznej sprawność jest traktowana jako stopień umiejętności.

Z kolei definicja umiejętności, przyjęta w glosariuszu terminologicznym Komisji Ekspertów dla Krajowej Ramy Kwalifikacji, jest prawie identyczna z definicją zamieszczoną w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z 23 kwietnia 2008 roku, a jej formuła brzmi: Umiejętność to „zdolność do rozwiązywania określonych problemów oraz wykonywania określonych zadań w oparciu o wiedzę, zarówno teoretyczną, jak i praktyczną, czyli dotyczącą stosowania odpowiednich dla danego zadania lub problemu procedur narzędzi i materiałów” (tamże, s. 66). Różnica z Zaleceniem do ERK polega na tym, że działanie typu „stosowanie wiedzy” zastąpiono działaniem „w oparciu o wiedzę”. Jest to różnica tylko pozornie mało znacząca merytorycznie.

Jeszcze inaczej umiejętności zostały zdefiniowane w publikacji Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wydanej w 2011 roku. W zamieszczonym w tej publikacji załączniku nr 1, zatytułowanym „Słownik pojęć polityki uczenia się przez całe życie” znajdujemy informacje, że umiejętność to „zdolność wykorzystania wiedzy oraz wyćwiczonych sprawności do wykonywania zadań oraz rozwiązywania problemów” (Iżycka, Marszałek, 2011, s. 58). Taką samą definicję umiejętności przyjęto w ważnych dla pedagogiki pracach nad standardami kompetencji zawodowych.

Istnieje zatem różnica między interpretacjami i uzasadnieniami istoty umiejętności wypracowanymi w obrębie pedagogiki pracy w naszym kraju a oficjalnymi interpretacjami tego terminu, przyjętymi przez różnego rodzaju instytucje centralne, będące najczęściej dysponentami środków na badania zamawiane, które obecnie dominują na rynku badawczym.

W tej sytuacji pedagogika pracy, powinna umiejętnie, w sposób krytyczny, ale rozważny, asymilować zachodzące w wyniku procesów integracyjnych (a więc naturalnych) zmiany w systemie pojęciowym wpisując je do podstaw teoretycznych tej subdyscypliny.

Przypisy

¹ Podział ten T. Nowacki przyjął za U. Jeruszką, a został on opublikowany we wspólnej ich pozycji pt. *Podstawy dydaktyki pracy*. Warszawa 2004, s. 132–133

² I. Kurcz w *Psychologii* pod red. T. Tomaszewskiego, w tekście zatytułowanym *Uczenie się i pamięć* definiuje umiejętność jako „gotowość do podjęcia określonego typu działania z możliwością dostosowania go do zmieniających się warunków sytuacji, w jakich ma być wykonane”.

Literatura

- Baraniak B. (2004): *Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanymi kategoriami współczesnej pracy*. Cz. I. „Pedagogika Pracy”, nr 45
- Chmielecka E. (red) (2009): *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa
- Gnitecki J. (1996): *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra
- Iżycka H., Marszałek A. (2011): *Europejska klasyfikacja umiejętności/kompetencji, kwalifikacji zawodów ESCO jako instrument wspomagający dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa
- Jeruszka U. (2003): *Umiejętność – jedno z podstawowych pojęć pedagogiki pracy*. W: *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*. Red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk. Warszawa-Radom
- Jeruszka U. (2006): *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*. Warszawa
- Koczniewska-Zagórska L., Nowacki T., Wiatrowski Z. (red.) (1986): *Słownik pedagogiki pracy*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź
- Kołkowski K. (1986): *Nauczanie zawodu w systemie szkolnym*. Warszawa
- Kołkowski L., Kwiatkowski S. M. (1994): *Elementy teorii kształcenia zawodowego*. IBE, Warszawa
- Kurcz I. (1984): *Uczenie się i pamięć*. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa
- Kwiatkowski S. M. (2004): *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*. W: *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. Red. S. M. Kwiatkowski. Warszawa
- Nowacki T. (1979): *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Wyd. IV. Warszawa
- Nowacki T. (1999): *Zawodoznawstwo*. Radom
- Nowacki T., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B. (1999): *Nowy słownik pedagogiki pracy*. Warszawa
- Nowacki T. (2004): *Leksykon pedagogiki pracy*. Warszawa
- Szłosek F. (w druku): *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*.
- Wiatrowski Z. (2005): *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz
- Wiatrowski Z. (2012): *Problem kwalifikacji w kontekście Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji*. „Studia Pedagogiczne”, nr LXV.

Pedagowie pracy o roli i miejscu umiejętności w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych

W artykule zaprezentowano stanowisko pedagogów pracy wobec rozumienia istoty umiejętności i ich znaczenia w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych.

Stanowisko to jest efektem wieloletnich prac i analiz głównych twórców pedagogiki pracy i ich kontynuatorów.

Słowa kluczowe: pedagogowie pracy, umiejętności, kwalifikacje zawodowe

Labor educators about the role and place of professional qualifications shaping skills

A point of view of labor educators which concerns understanding of essence of skills and their meaning in shaping professional qualifications is shown in the article.

This position is an effect of long-term works and analyses of main creators of labor education and their successors.

Keywords: labor educators, skills, professional qualifications

Aneta Gop

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

EDUKACJA XXI WIEKU. INTEGRALNE NAUCZANIE

Integralny znaczy *włączający, wyważony, obszerny* (Wilber, 2003, za: Gidley, Hampson, 2008). Integralne podejście wspomaga procesy spajania i równoważenia ukształtowanych teoretycznie i empirycznie dowiedzionych prawd i wartości, unikając przedkładania jednego systemu nad drugi (tamże). Termin *integralny* w rozumieniu współczesnego amerykańskiego filozofa Kena Wilbera umocowany jest w światopoglądzie indyjskiego filozofa Sri Aurobindo Ghose oraz Jeana Gebsera, niemieckiego filozofa i lingwisty, badacza struktur ludzkiej świadomości. Idee integralne, w tym także te odnoszące się do edukacji, podejmowali inni dwudziestowieczni, europejscy i amerykańscy myśliciele, jak Rudolf Steiner, austriacki filozof i mistyk, Ervin László¹, węgierski filozof nauki i teoretyk integralny, Michael Polanyi, węgiersko-brytyjski polihistor, William Irwin Thompson, amerykański filozof kultury (Gidley, Hampson, 2008; Gidley 2012). Polskie korzenie edukacji integralnej tkwią, dowodzi Marzanna Bogumiła Kielar (2014), w poglądach Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, przede wszystkim w jego „syntetyzującej binarne wymiary istnienia zasadzie *różnojedni*” (tamże, s. 2). Współcześnie zaś idee integralne w Polsce współtworzą kilka nurtów pedagogicznych (tamże):

- a) **edukacji AQAL** i Integralnego Pluralizmu Metodologicznego, wyrosłych z teorii integralnej Kena Wilbera (Piotr Błajet, Beata Przyborowska, Marzanna B. Kielar i Aneta Gop),
- b) **ekologii pedagogicznej** (Zbigniew Kwieciński) i **dialektycznej** (Lech Witkowski, Wiesław Andrukowicz, Ryszard Maciej Łukaszewicz),
- c) **edukacji holistycznej i systemowej** (Wiktor Żłobicki, Bogusław Śliwerski, Roman Schulz),
- d) **nurt propagujący ideał wiedzy zintegrowanej** (Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, Wiktor Żłobicki, Rafał Włodarczyk, Adam Chmielewski, Maria Dudzikowa, Adam Grobler i in.).

Edukacja integralna inspirowana teorią Wilbera „jest jednocześnie doświadczeniem intelektualnym i czymś więcej niż doświadczenie intelektualne” (Wexler, 2005, s. 31). Jej cele nakierowane są bowiem na jednoczesne pobudzenie i wspieranie transformacji w wielu wymiarach istnienia: kognitywnym oraz pozakognitywnym (np. emocjonalnym czy duchowym) (Wexler, 2005; Ferrer, 2003). W nauczaniu

integralnym upatruję za australijskimi badaczami Jennifer Gidley i Gary Hampsonem (2008) wsparcia dla rekomendacji rodzimych im futurologów edukacji, którzy by przygotować młode osoby na radzenie sobie z narastającymi zmianami, zalecają stosowanie holistycznych, bardziej zintegrowanych sposobów nauczania, angażujących wyobraźnię, wizualizację, rozwijanie myślenia postformalnego i prospołecznych umiejętności oraz umiejętności zastosowania specyficznych metodologii badawczych (Gidley, Hampson, 2008; Gidley, 2012). Wskazówki dwóch prominentnych futurologów edukacji Hedleya Beare'ego i Richarda Slaughtera (1993, s. 130–135), nakreślające kierunek transformacji edukacji zawrzeć można w dziesięciu postulatach:

1) **Edukacja powinna włączać procesy obserwowania swojej wyobraźni.** Angażujące wyobraźnię tworzenie metafor modyfikuje sposób rozumienia świata. Przykładowo, istnieje różnica w ukierunkowaniu sposobu myślenia o *wszechświecie*, jeśli jego istotę ujmemy w ramach różnych metafor: *zegara* i *nieustannie stojącego się umysłu*. Umiejętne sterowanie procesem tworzenia metafor wspomaga rozwijanie wyobraźni i poszerza wgląd.

2) **Nauczanie powinno służyć osiągnięciu poczucia zrozumienia, zupełności i zrównowżenia.** Podejście to wymaga wyzbycia się destruktywnego, wyłączającego i czysto materialistycznego podejścia do wiedzy, planety, kosmosu. Redukcjonistyczne tendencje w myśleniu stanowią blokady rozpoznania siebie jako części całości i w konsekwencji poszerzania perspektywy myślenia.

3) **Nauczanie powinno zmierzać w kierunku rozwoju umiejętności integrowania rzeczywistości.** Tego typu rozwój odbywa się poprzez obejmowanie wyjściowej perspektywy koncentracji-na-sobie (*self-interest*), rozwijanej do poziomu uzyskania świadomości bycia połączonym z innymi bytami. Mechanizmami tego wzrostu są empatia oraz współczucie.

4) **Nauczanie powinno rozwijać indywidualne wartości.** Działania nakierowane na ten aspekt mogą wyrażać się w dbaniu o wewnętrzną harmonię (atakowani negatywnymi informacjami z mass mediów możemy świadomie zrezygnować z obcowania z nimi; podobnie można wybrać postawę nieangażowania się w manipulacyjne gry międzyludzkie).

5) **Nauczanie powinno angażować wizualizację.** Obdarzenie uwagą pozytywnych myśli, uczuć, idei i praca nad nimi w języku obrazowym jest potężnym narzędziem wglądu i samoregulacji.

6) **Nauczanie powinno doskonalić wizję własnej przyszłości.** Plan dotyczący rozwoju osobistego powinien być tworzony z niezwykłą roztropnością, gdyż ukierunkowuje on wysiłki, działania i wybory jednostki. Jeśli perspektywa rozwoju osoby jest zbyt wąska, może to w konsekwencji doprowadzić do odrzucania bądź niezauważania pojawiających się możliwości transformacyjnych.

7) **Nauczanie powinno uruchamiać i utrzymywać procedury afirmacyjne.** Wykorzystywanie pozytywnych twierdzeń jest w stanie zmodyfikować sposób widzenia świata².

8) Nauczanie powinno być wzbogacone o **inspirujące opowieści, podania, mity**, objaśniające motywy ludzkich postępowań. Ich wartości upatruje się w rozwijaniu tendencji do wieloaspektowego poznania drugiego człowieka.

9) Nauczanie jest także procesem społecznym (odbywa się w grupie, kształtuje wartości grupowe) i powinno się w nie angażować aktywności nastawione na **organizowanie i uczestniczenie w grupowych przedsięwzięciach, jak święta, festiwale.**

10) W nauczaniu powinno stosować się **narzędzia i metody badawcze, które będą wykorzystywane w przyszłości** (np. e-learning, zaawansowane metody analizy danych, komputerowe stosowanie narzędzi wspomagających procesy w edukacji i komunikacji).

Edukacja musi wyjść z ciasnych, standaryzowanych i liniowych sposobów myślenia o wiedzy i zacząć pojmować ją jako *otwarty system*. Przyjęcie takiej perspektywy myślenia o wiedzy i edukacji wykształca holistyczne, zintegrowane podejście do rzeczywistości i pozwala zauważyć oraz zrozumieć złożone interakcje na poziomie systemów (Rescue, 2011, za: O'Brien i in., 2013). W ten sposób można także spojrzeć na edukację przez pryzmat teorii integralnej.

Elementy teorii integralnej

W teorii integralnej podkreśla się czteroperspektywiczność oglądu rzeczywistości, co oznacza, że w każdym momencie jednostka jest w stanie obrać i uświadamiać sobie cztery wzajem nieredukowalne perspektywy (rys. 1). Perspektywa wewnętrzna, z której spogląda podmiot, jest perspektywą subiektywną, *Ja* (ćwiartka górna lewa); w tej perspektywie zawierają się subiektywne doświadczenia i przeżycia podmiotu poznającego. Perspektywa kulturowa (ćwiartka dolna lewa) jest spojrzeniem obejmującym sumę jednostkowych i subiektywnych perspektyw (intersubiektywizm); perspektywa ta wyrażana jest w modelu zaimkami *Ty/My*. Perspektywa behawioralna (ćwiartka górna prawa) jest wyrazem obiektywnego sposobu postrzegania rzeczywistości (*To*), natomiast systemowa perspektywa (ćwiartka dolna prawa) stanowi sumę obiektywnych spojrzeń (interobiektywizm) (*Te*) (Wilber, 1995, 1997).

Rys. 1. Niektóre aspekty czterech ćwiartek

GÓRNA LEWA	GÓRNA PRAWA
Self i świadomość	Mózg i organizm
Indywidualna Doświadczenia Subiektywna	Indywidualna Zachowania Obiektywna
JA	TO
TY/MY	TE
Zbiorowa Kultury Intersubiektywna	Zbiorowa Systemy Interobiektywna
Kultura i światopogląd	System społeczny i środowisko
DOLNA LEWA	DOLNA PRAWA

Źródło: S. Esbjörn-Hargens, K. Wilber (2006): *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*. W: P. Clayton, Z. Simpson (red.): *The Oxford Handbook of Religion and Science*. Oxford University Press, Oxford, s. 526

Ćwiartki, czyli rudymenarne perspektywy, budują model AQAL (*all qadrants, all levels; wszystkie ćwiartki, wszystkie poziomy*). AQAL jest schematem rozpoznawania i spajania wielu aspektów rzeczywistości, w którym umiejscawia Wilber dodatkowe, prócz budujących akronim AQAL ćwiartek i poziomów/fal³ (*levels/waves*), elementy, tj. wszystkie linie czy strumienie (*all lines/streams*)⁴, wszystkie stany⁵ (*all states*) oraz

wszystkie typy⁶ (*all types*). Istotne jest, że aby utrzymać szeroko pojętą równowagę, należy harmonizować rozwój we wszystkich czterech aspektach. Slaughter (2003, za: Gidley, Hampson, 2008, s. 283) zauważa: „rozwój społeczny może być zrównoważony jedynie przez odpowiadający mu rozwój w sferach świadomości i kultury”. Słowa te można odnieść do sytuacji, w której instytucje edukacyjne muszą nadążać za zmianami, jakie dokonują się w wymiarze kulturowym i świadomościowym młodych pokoleń. Z modernizowaniem szkół mamy do czynienia obecnie, za przykład można podać starania o upowszechnianie w szkołach (zmiany na poziomie systemowym; interobiektywna perspektywa) elektronicznych podręczników, masowe wykorzystanie technologii informatycznej (*high-tech schools*). Na całokształt tych działań nakładają się zmiany w sposobie myślenia, zapamiętywania materiału (subiektywna perspektywa) czy komunikowania się młodych ludzi (kulturowa, interobiektywna perspektywa), które należy także wziąć pod uwagę.

Edukacja AQAL

Czołowy badacz teorii integralnej, dyrektor programowy kierunku psychologia integralna na kalifornijskim John F. Kennedy University, profesor Sean Esbjörn-Hargens proponuje stosowanie elementów teorii w działaniach edukacyjnych celem zwiększenia możliwości transformacyjnych klasy i nauczyciela. Każdy moment edukacyjny, pisze Esbjörn-Hargens (2007), mieści w sobie cztery, wzajem nieredukowalne, aspekty rzeczywistości (cztery ćwiartki), tj. **osobiste doświadczenia edukacyjne będące wyrazem uruchomionej perspektywy intencjonalnej** *Ja*, które przejawiają zarówno uczniowie, jak i nauczyciele (emocje związane z procesem uczenia się, poznawcze ustosunkowania się do omawianych zagadnień itp.); **czynności i zachowania edukacyjne** (siedzenie, czytanie itp.) związane z perspektywą obiektywną; **kulturę** klasy, stanowiącą wspólnotę dzielonych przez członków grupy wartości; **system edukacyjny**, rozumiany w aspektach przykładowo realizowanego programu, struktury hierarchii danej organizacji edukacyjnej, działań finansujących daną instytucję itp. Świadomość współlistnienia tych czterech perspektyw w każdej sytuacji edukacyjnej wzmacnia poczucie silnego i autentycznego związku emocjonalno-duchowego z rzeczywistością oraz zdolność intencjonalnego reagowania (Esbjörn-Hargens, 2007). Owo poczucie związku dostępne jest integralnie świadomemu nauczycielowi oraz uczniowi.

Integralna edukacja spaja trzy rodzaje działań, przy czym dla pełni integralnego podejścia nie można pominąć żadnego z nich. Pierwszy nakierowany jest na rozwój nauczyciela integralnego w aspekcie wertykalnego wzrostu na wielu liniach rozwojowych, przykładowo poprzez pracę z cieniem, samobadanie (prowadzenie dzienników introspekcyjnych) i medytację. Drugi ukierunkowany jest na rozwój w aspekcie intersubiektywnym, poprzez dialog refleksyjny, grupowe ćwiczenia, obieranie perspektyw oraz utrzymywanie stanu uważności podczas prowadzenia dialogu. Trzeci nakierowany jest na działania w obrębie przestrzeni klasy, jak ustawienie krzeseł i stołów w sposób ułatwiający komunikację, otwarcie okien, stosowanie wielu metod edukacyjnych z uwzględnieniem potrzeb wszystkich osób, projektowanie odpowiedniej długości przerw itp. (tamże). Połączenie tych aspektów powinno wspomóc uczniów w utrzymaniu stanu *uważnej obecności* i niepowierzchnym zaangażowaniu w proces uczenia się.

Esbjörn-Hargens (2007) zarysowuje mapę działań edukacyjnych wg AQAL, zawierającą formy zaangażowania, sposoby interakcji i/lub drogi poznawania rzeczywistości, użyteczną w sytuacji projektowania lub/i oceny programu zajęć (por. rys. 2). Zarówno uczeń, jak i nauczyciel są w stanie dokonać oceny danych zajęć pod kątem zawartych na rysunku 2 aspektów, odpowiadając sobie na pytania: W jaki sposób dane zajęcia wspierają rozwój umiejętności krytycznego analizowania rzeczywistości (ćwiartka intencjonalna; *Ja*), rozwój działań o charakterze praktycznym (ćwiartka behawioralna; *To*), nastawione są na integrację grupową i grupowy rozwój norm (ćwiartka kulturowa, *My*) oraz wspieranie ekologii systemu kasy czy szkoły?

Rys. 2. Dwanaście dróg poznania

<p>Górna Lewa (Ja) <i>Doświadczenia edukacyjne</i> Badanie kontemplatywne Refleksja krytyczna Poznanie somatyczne</p>	<p>Górna Prawa (To) <i>Zachowanie edukacyjne</i> Umiejętne działanie Praktyczne zastosowanie Aktywna obserwacja</p>
<p>Dolna Lewa (Ty/My) <i>Kultura edukacyjna</i> Etyczny udział Ujęcie perspektywiczne Łączące spotkania</p>	<p>Dolna Prawa (Te) <i>Systemy edukacyjne</i> Globalny dynamizm Stabilność społeczna Sukces ekologiczny</p>

Źródło: S. Esbjörn-Hargens (2007): *Integral teacher, integral students, integral classroom: Applying integral theory to graduate education*, „AQAL: Journal of Integral Theory and Practice” tom 2, s. 79

W edukacji AQAL niezbędne jest uwzględnienie czterech kontekstów nauczania: intencjonalnego, behawioralnego, kulturowego oraz społecznego. Działania edukacyjne z **wymiaru intencjonalnego (ćwiartka górna lewa)** powinny skupiać się na pracy rozwijającej świadomość ucznia/studenta, m.in. na:

Zmianie sposobu postrzegania procesu edukacji, a więc na dostrzeganie tego, że uczenie się jest immanentne człowiekowi i może być w równym stopniu procesem intuicyjnym i spontanicznym, jak i zaprojektowanym oraz celowym.

- Modyfikowaniu utartych twierdzeń dotyczących procesu nauki poprzez stosowanie procedur afirmacyjnych oraz rekonstruowaniu schematów metaforycznych dotyczących nauki, jakimi posługują się i nauczyciele, i uczniowie. Nauka często ujmowana jest jako proces „wkładania wiedzy do głowy ucznia”, przez co jednostkę uczącą się sprowadza się do roli *naczynia*, które wypełnia się *wiedzą*. Afirmacyjne procedury neugające ten stereotypowy sposób rozumienia wiedzy nakierowane byłyby na utrwalanie przekonania, że jednostka jest zdolna wiedzę *wytworzyć*. Przydatne mogą być warsztaty poświęcone psychologii uczenia się, w tym także neurologicznym podstawom uczenia się. W nauczaniu integralnym wytwarzanie wiedzy odbywa się poprzez naukę obierania perspektyw, uruchomienie myślenia krytycznego i podejścia dialogicznego, czego efektem jest budowanie metawiedzy (Murray, 2009).
- Diagnozowaniu indywidualnego stylu uczenia się czy inteligencji oraz stosowaniu odpowiednich procedur edukacyjnych (środków i metod) uwzględniających rozkład poszczególnych typów w grupie studentów. Nauczyciel nie powinien jednak skupiać się jedynie na wzmacnianiu jednej wiodącej inteligencji (w rozumieniu Gardnera), lecz w równym stopniu powinien dbać także o wzrost tych słabiej rozwiniętych strumieni rozwojowych.

- Stosowaniu integralnych technik rozwijających świadomość (Esbjorn-Hargens, 2007, s. 86–87, Kielar, 2012, s. 200–201), jak:
 - a) Ucieleśnione czytanie (*embodied reading*), którego rdzeniem jest jednoczesne czytanie: globalne, skupione na wyłonieniu głównych tematów czytanego tekstu, wnikliwe oraz uwzględniające związki przyczynowo-skutkowe. Podczas takiego procesu czytania należy także skupić się na odczuciach płynących z ciała, reakcjach niechęci czy zapału do czytania dalszych treści.
 - b) Zaangażowane czytanie (*engaged reading*) związane jest z koncentracją na tych treściach, które są dla ucznia absorbujące – należy je zakreślać, stawiać pytania, identyfikować kluczowe w zrozumieniu twierdzenia, tworzyć argumentację.
 - c) Rozwijanie obecności (*presence*) stawia za cel uważne słuchanie i szczerę, naturalne zaangażowanie w to, co aktualnie komunikuje inna osoba. Należy przy tym utrzymywać umysł otwarty, jasny, świadomy.
 - d) Dialog refleksyjny (*reflective dialogue*) jest postulatem prowadzenia rozmowy w taki sposób, aby wypowiedzi nie były jedynie kompulsywnym wypowiedaniem własnego zdania. Należy zwrócić uwagę na to, co dana wypowiedź wnosi do tematu rozmowy, jak długo trwa.
 - e) Praca z cieniem (*shadow work*) jest postulatem odnoszącym się do uświadamiania sobie działania mechanizmów obronnych, w tym szczególnie technik zniekształcania rzeczywistości, jak rozszczepienie, racjonalizacja, polaryzacja, intelektualizowanie czy projekcja.
 - f) Nieustanne badanie (*inquiry*), sprawdzanie swojego doświadczenia pozwoli na uświadomienie sobie własnej postawy wobec danego zjawiska, otwarcia na nie lub zamknięcia.
 - g) Obieranie perspektyw (*perspective taking*) polegać będzie na analizie danego problemu z przyjęciem wielu perspektyw. Należy przy tym być otwartym na opinie innych osób, zwłaszcza gdy stoją w sprzeczności z naszymi poglądami.
 - h) Wzmacnianie poczucia sprawstwa (*self-authorship*) poprzez zwracanie uwagi na momenty, w których koncentrujemy się na tym, co inni myślą o nas, czy „pasujemy” do danego środowiska czy też nie. Należy wykorzystywać jak najwięcej okazji do tego, by wzmocnić poczucie sprawstwa, pamiętając jednocześnie, by odbywało się to w nieegocentryczny sposób.
 - i) Uświadamianie sobie tego, że część naszej świadomości jest nieustannie obserwującym świadkiem (*witnessing*). Oznacza to, że jakaś część nas jest zawsze wolna od tego, co się wydarza w każdym momencie.
 - j) Zaangażowanie w codzienne praktyki medytacyjne (*daily meditation*), przykładowo: koncentrowanie się na oddechu (*breath counting meditation*), wizualizacja, modlitwa. Profesor emerytowany w Amherst College, Arthur Zajonc (2013), pisząc o praktykach kontemplacyjnych w pedagogice, podkreśla, że z powodzeniem są one stosowane od około piętnastu lat (nie tylko w USA) w różnych dziedzinach, od poezji i biologii począwszy na prawie czy medycynie skończywszy. David Sable (2004) stosował różne formy medytacji w grupie studentów kanadyjskiego Saint Mary’s University prowadząc zajęcia z zakresu buddyźmu. Bezformna medytacja (*formless meditation*) nie była stosowana jako praktyka religijna, lecz jako trening podtrzymania uwagi skierowanej na terażniejszość. Znaczący procent badanych kwestionariuszowo w trakcie

tych zajęć studentów podkreślało, że ta forma medytacji w sposób znaczący wspomogła proces nauki. Kontemplacja z formą (*contemplation with form*) w porównaniu z bezforemną była z kolei oceniana jako bardziej zachęcająca. Instrukcje udzielane studentom podczas medytacji z formą można zawrzeć w pięciu punktach (Sable, 2004, s. 3–4):

1. Wycisz umysł spokojnie oddychając.
2. Kiedy poczujesz się gotów, przywołaj konkretną myśl lub zamiar w postaci słów (np. czym jest współczucie?)
3. Myśl o słowach, aby pobudzić głębokie odczuwanie ich znaczenia. Używaj tych słów jako przedmiotu medytacji, powracając do nich za każdym razem, gdy tylko pojawiają się elementy rozpraszające. Rób tak przynajmniej przez 5 min.
4. Skup uwagę nie tylko na wewnętrznym monologu, ale także na wszystkim, co dzieje się w całej twej istocie – włącznie z twoim ciałem.
5. Gdy znaczenie tych słów zacznie cię przenikać, pozwól słowom odpłynąć i osiądź w ich znaczeniu. Zapoznaj się z tym znaczeniem podczas jego przenikania.
6. Opisz w swoim dzienniku doświadczenia z tego ćwiczenia.

Praktyki kontemplacyjne stanowią wsparcie rozwoju uważności, wytworzenia emocjonalnej równowagi, poczucia empatycznego połączenia, rozbudzania współczucia i zachowań altruistycznych (Zajonc, 2013, s. 83), bezwarunkowej miłości, intelektualnego doświadczenia (Sarath, 2013, s. 80).

Działania edukacyjne nastawiona na **wymiar behawioralny (ćwiartka górna prawa)** mogą obejmować: stosowanie przez nauczyciela technik nauki integrujących pracę prawej i lewej półkuli mózgowej (przykładowo *Mindmapping*), ale także zasady dzielenia się uczniów spostrzeżeniami (niekoniecznie poprzez podniesienie ręki) czy modyfikację innych behawioralnych wzorców uczestniczenia w społeczności klasy/grupy. Działania z wymiaru behawioralnego powinny skupiać się także na projektowaniu zajęć w taki sposób, by wspomagały działanie i praktykę uczniów, a także aktywną obserwację.

Oddziaływania edukacyjne skupione na **wymiarze kulturowym (ćwiartka dolna lewa)** muszą uwzględnić rolę społeczności w procesie uczenia się (wypowiedzi osób zgromadzonych w klasie czy zrzeszonych na forach internetowych, wypowiedzi eksperckie). Wszystkie działania klasyfikowane do ćwiartki kulturowej prowadzą do rozwoju przestrzeni kolektywnej – *My („We space”)*, który to rozwój Esbjörn-Hargens obrazuje w ten oto sposób: „(...) przestrzeń może także rozwijać się wzdłuż kontinuum, począwszy od egocentrycznego narcyzmu (np. »Nie będziemy robić tego, czego oczekuje od nas nauczyciel«), przez etnocentryczną mentalność zbiorową (np. »Będziemy robić to, czego nauczyciel od nas oczekuje albo co rodzice/przyjaciele myślą, że powinniśmy robić«), po perspektywizm światocentryczny (np. »Będziemy utrzymywać w umyśle wiele perspektyw i działać tak, by służyć wzrostowi naszemu oraz innych osób w wielu wymiarach«)” (Esbjörn-Hargens, 2007, s. 85). Integralny charakter edukacji przejawia się m.in. we wspomaganiu uczniów w przesunięciu się w rozwoju ze stadium przedkonwencjonalnego (*orientation on „me”*) na wyższy poziom (*orientation on „us”*) (Crittenden, 2007).

Oddziaływania edukacyjne zbudowane zgodnie z **wymiarem systemowym (ćwiartka dolna prawa)** powinny zawierać udogodnienia środowiska klasy

i szkoły, które niwelowałyby wpływ stresu na proces uczenia się, począwszy od ustawienia ławek szkolnych „w podkowę”, poprzez aranżację przestrzeni w sposób re-spektujący zasady estetyki, włączający elementy sztuki, odpowiedniego oświetlenia, muzyki klasycznej, skończywszy na „miękkich” umiejętnościach nauczycielskich, np. na niedyrektywnym korygowaniu pomylek, szanowaniu indywidualizmu każdego ucznia.

Podsumowanie

Edukacja integralna w swoich założeniach (Esbjörn-Hargens i in., 2010) realizuje cechy edukacji przyszłości. Przede wszystkim spaja liczne perspektywy poznawcze, stroniąc od binarności poznania i, o czym pisze Kielar (2012, s. 159), „włącza i pielęgnuje takie wartości rozumowania, jak: paradoks, sprzeczność, polaryzacja, dialektyka, różnorodność”. Wraz z nauką obierania perspektyw, włączaniem różnych dróg poznania rzeczywistości, łączeniem wymiarów *self*, natury i kultury edukacja integralna realizuje postulat nauczania w celu poczucia zrozumienia, zupełności i zrównoważenia. Spajając myślenie krytyczne z doświadczaniem emocjonalnym i regularnymi praktykami transformacyjnymi, „pracy z cieniem”, edukacja integralna realizuje postulat włączania procesów monitorowania swojej wyobraźni oraz angażowania wizualizacji. Akcentując rolę kultury, edukacja integralna spełnia postulat rozwoju polegający na uzyskaniu świadomości integracji z innymi, szanowania poglądów innych i rozwijania indywidualnych wartości. Edukacja integralna uruchamia różne drogi poznania i zachęca do stosowania wielu metodologii badawczych (stawia na równi z metodologiami takimi jak fenomenologia, także rodzinę metodologii empiryzmu czy społecznej *autopoiesis*⁷), spełnia także postulat stosowania wielu narzędzi, które będą stosowane w przyszłości. Edukacja przyszłości w wymiarze integralnym z powodzeniem realizowana jest już zarówno na poziomie studiów uniwersyteckich (Esbjörn-Hargens, 2010; Kielar, Gop, 2012), jak i szkoły średniej (Feldman, 2007; Kielar, 2012).

Przypisy

¹ Ervin László był jedną z wielu ważnych postaci, które zasiły grono osób współtworzących pierwszą Europejską Integralną Konferencję, która odbyła się w Budapeszcie w 2014 roku: <http://www.integraleuropeanconference.com/content-program/contributors-a-z/#c195>.

² Szerzej o procedurach afirmacyjnych piszę w dalszej części tekstu.

³ Pojęcie poziomu odnosi się do osiągniętego stadium złożoności wzdłuż każdego wymiaru. Przykładowo w wymiarze behawioralnym można mówić o poziomie fizycznej złożoności osiągniętym w procesie ewolucji człowieka. Poziomy rozwoju wyznaczają zarówno osiągnięte stadium rozwojowe w jednej z linii, np. poznawczej czy moralnej, jak i ogólny wzorzec rozwojowy w poprzek wieku linii (por. Esbjörn-Hargens, 2007). Zadaniem nauczyciela integralnego jest wspieranie uczniów w rozwoju wzdłuż tych linii, w kierunku post-racjonalnych sposobów istnienia, przy czym najcenniejsze dla edukacji wydaje się wspieranie linii rozwoju poznawczego, emocjonalnego, moralnego, kinestetycznego, duchowego, estetycznego i rozwoju tożsamości.

⁴ Pojęcie **strumieni rozwojowych** obrazuje osiągnięte stadia rozwojowe różnych zdolności i cech; strumienie te zasilają każdą z czterech ćwiartek. Przykładowo w wymiarze subiektywnym mapować można strumienie rozwoju poznawczego, moralnego/etycznego, w wymiarze obiektyw-

nym – rozwój fizyczny, w wymiarach intersubiektywnym i interobiektywnym będą to odpowiednio: np. rozwój systemu wartości czy systemów edukacyjnych.

⁵ Przykładowo w trakcie czytania i zapamiętywania uczeń może doznawać odmiennych **stanów**: od radości, ekscytacji i przyjemności poczawszy przez jasność wglądu, zrozumienia treści, na konfuzji czy zmęczeniu skończywszy. Ze stanów powiązanych z nauką nie należy wyłączać stanów snu i śnienia (np. sny o zdawaniu egzaminu). Aktywna praca ze stanami wysokiej motywacji i wglądu pozwala np. na przełamanie twórczej inercji, z kolei praca ze stanami znużenia i braku koncentracji może przywrócić motywację i osadzić jednostkę w *tu i teraz*. Z uwagi na znamienne rolę stanów w procesach motywacyjnych cenne jest uczenie skupienia uczniów na doznaniach wewnętrznych i aktywnym ich rozpoznawaniu – w tym przypadku pomocna jest nauka introspekcji, przykładowo poprzez pisanie integralnych dzienników introspekcyjnych.

⁶ Dla edukacji pojęcie **typów** uczenia się może mieć istotne znaczenie w efektywnym rozdziale metod i środków dydaktycznych. W ćwiartce subiektywnej można rozpoznać typy osobowości, jak ekstrawertycy, odczuwający, myśliciele, osądzający; w ćwiartce obiektywnej wyróżnić można typy z uwagi na rodzaj dominującego podczas nauki zmysłu (typ wzrokowy, kinestetyczny, słuchowy); w ćwiartce intersubiektywnej można wyróżnić typy płci, zaś w ćwiartce interobiektywnej typy narracji (pierwszo-, drugo- i trzeciosobowa) (por. Esbjörn-Hargens, 2007; Kielar, 2012).

⁷ Szerzej o metodologiach badawczych i Integralnym Pluralizmie Metodologicznym piszemy z M.B. Kielar w odrębnej publikacji (por. Kielar, Gop, 2012).

Literatura

- Beare H., Slaughter R. (1993): *Education for the twenty-first century*. Routledge, London
- Crittenden J. (2007): *Integral character education*. „Journal of Integral Theory and Practice”, t. 2, nr 2
- Esbjörn-Hargens S. (2007): *Integral teacher, integral students, integral classroom: applying Integral Theory to education*. „Journal of Integral Theory and Practice”, t. 2, nr 2
- Esbjörn-Hargens S. (2010). *Integral theory in service of enacting integral education: Illustrations from an online graduate program*. W: S. Esbjörn-Hargens, J. Reams, O. Gunnlaugson (red.): *Integral education: New directions for higher learning*. SUNY Press, New York
- Esbjörn-Hargens S., Reams J., Gunnlaugson O. (2010): *The emergence and characteristics of integral education*. W: S. Esbjörn-Hargens, J. Reams, O. Gunnlaugson (red.): *Integral education: New directions for higher learning*. SUNY Press, New York
- Esbjörn-Hargens S., Wilber K. (2006): *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*. W: P. Clayton, Z. Simpson (red.): *The Oxford Handbook of Religion and Science*. Oxford University Press, Oxford
- Feldman L.D. (2007). *An example of integral pedagogy*. „Journal of Integral Theory and Practice”, t. 2, nr 2
- Ferrer J. N. (2003): *Integral transformative practice: A participatory perspective*. „Journal of Transpersonal Psychology”, t. 35, nr 1
- Gidley J. M. (2012): *Re-imagining The Role and Function of Higher Education for Alternative Futures through Embracing Global Knowledge Futures*. W: P. Scott, A. Curaj, L. Vlăsceanu, L. Wilson (red.): *European Higher Education at the crossroads: between the Bologna Process and national reforms*, Springer, Netherlands
- Gidley J. M., Hampson G. (2008): *Integral Approaches to School Educational Futures*. W: S. Inayatullah, M. Bussey I. Milojevic (red): *Pedagogy for Emergent Futures: the Alternative Futures of Education*. Sense Publishers, Rotterdam
- Kielar M. B. (2012): *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Kielar M. B. (2014): *Idee edukacji integralnej w polskiej pedagogice*. Wystąpienie na VI Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Filozoficznej, Łódź, 17–19 października
- Kielar M. B., Gop A. (2012): *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Murray T. (2009): *What is the integral in integral education? From progressive pedagogy to integral pedagogy*. „Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis”, t. 5, nr 1

O'Brien K., Reams, J. Caspari A., Dugmore J. A., Faghilhimani M., Fazey I., Hackmann H., Manuel-Navarrete D., Marks J., Miller R., Raivio K., Romero-Lankao P., Virji H., Vogel C., Winiwarter V. (2013): *You say you want a revolution? Transforming education and capacity building in response to global change.* „Environmental Science and Policy”, t. 28

Sable D. (2004): *Waking up and getting engaged. Transformative learning in the university classroom.* „A Newsletter of the Shambhala Institute”, nr 4

Sarath E. W. (2013): *Improvisation, creativity, and consciousness. Jazz as integral template for music, education, and society.* State University of New York Press, Albany, New York

Wexler J. (2005): *Toward a model of integral education.* „ReVision”, t. 28, nr 2

Wilber K. (1995): *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution.* Shambhala, Boston

Wilber K. (1997): *The eye of spirit: An integral vision for a world gone slightly mad.* Shambala, Boston

Zajonc A. (2013): *Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education.* „New Directions for Teaching and Learning”, nr 134.

Edukacja XXI wieku. Integralne nauczanie

Artykuł porusza kwestie związane z renowacją edukacji w sposób odpowiadający potrzebom zmieniającego się społeczeństwa. Modelem nauczania spełniającym postulaty zmian i który z powodzeniem jest już stosowany w wielu krajach (m.in. USA, Szwecja) jest zaczerpnięty z teorii integralnej Kena Wilbera model AQAL (*all quadrants, all levels*).

We wstępie artykułu poruszam kwestie związane z korzeniami myślenia integralnego, których doszukuję się za Marzanną Kielar także w pedagogice polskiej, by w późniejszych akapitach opisać zamysł futurologów edukacji dotyczący kierunku zmian nauczania. Zasadniczą część artykułu stanowi opis elementów teorii integralnej i edukacji AQAL. Kończącą część pracy stanowi wskazanie elementów edukacji integralnej odpowiadających na zapotrzebowania edukacji XXI w.

Słowa kluczowe: teoria integralna, edukacja AQAL, edukacja XXI w.

Education for the XXI century. Integral teaching

This article outlines a new approach to Polish education for the XXI century with using Ken Wilber's Integral Theory (IT). In an introduction I take up a subject of Polish integral thinking roots and main thesis about the education for the future of two prominent educational futurists. In the next paragraphs I introduce an IT and AQAL education main assumptions. In the end of the article I point out the areas of educational changes, which are realized by the Integral Theory.

Keywords: Integral Theory, AQAL education, education for the XXI century

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2015

Mirosław J. Szymański:
Studia i szkice z socjologii edukacji.
Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej,
Warszawa 2015, s. 202

Socjologia edukacji jest przykładem integracji nauk humanistycznych i społecznych. Chodzi przy tym nie tylko o łączenie teorii i praktyki socjologicznej z problemami charakterystycznymi dla edukacji, czy też socjologiczne interpretowanie zjawisk edukacyjnych, ale też o wykorzystanie dorobku filozofii, psychologii społecznej i politologii do opisu oraz wyjaśniania złożonych zagadnień współczesnego świata. W świecie tym coraz większą rolę odgrywa edukacja i dlatego wielostronne spojrzenie na wyzwania przed nią stojące jest niezwykle cenne.

Profesor Mirosław J. Szymański od wielu lat przybliżył tematykę socjologii edukacji rodzimym czytelnikom. O żywym zainteresowaniu jego pracami świadczy to, że recenzowana książka *Studia i szkice z socjologii edukacji* doczekała się już siódmego wydania. Jest to wydanie zaktualizowane i uzupełnione o treści dotyczące neoliberalizmu rozpatrywanego w kontekście równości szans edukacyjnych. W strukturze książki znajdują swoje odbicie podstawowe kwestie zaliczane do socjologii edukacji. Zostały one zarysowane w 10 rozdziałach:

1. Struktura społeczna jako przedmiot zainteresowań badawczych
2. Zróżnicowania społeczne a edukacja
3. Socjalizacja
4. Ideologie edukacyjne
5. Krótki przegląd teorii wyjaśniających przyczyny upowszechniania kształcenia
6. Selekcje szkolne i ich społeczne uwarunkowania
7. Funkcja systemu szkolnego w procesach reprodukcji społecznej
8. Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej
9. Jak zmniejszyć nierówności szans edukacyjnych? Egzemplifikacje holenderskie
10. Tendencje neoliberalne w polskim społeczeństwie a kwestia sprawiedliwości społecznej w oświacie

Punktem wyjścia, swoistą podstawą, rozważań autora jest pojęcie struktury społecznej, które umożliwia analizę klasowej struktury społeczeństwa i związanych z nią teorii stratyfikacji społecznej. Bogate tło teoretyczne jest uzupełnione dobrze oddającymi istotę rzeczy danymi statystycznymi oraz wynikami badań empirycznych ilustrującymi występowanie zróżnicowań społecznych (rozdział 1).

Od teorii socjologicznych wyjaśniających przyczyny zróżnicowania społecznego autor umiejętnie przechodzi do zagadnień edukacyjnych, przytaczając i komentując wyniki badań na temat szans życiowych i mobilności społecznej młodzieży (rozdział 2).

Zróżnicowania społeczne mogą łagodzić zabiegi socjalizacyjne, którym autor poświęca szczególną uwagę w rozdziale 3, przedstawiając pojęcie socjalizacji w kontekście rozwoju teorii (od teorii strukturalizmu funkcjonalnego do modelu interakcyjno-kontekstualnego) oraz stadiów socjalizacji (w ujęciu Meada, Piageta, Freuda i Eriksona). Istotne jest zwrócenie uwagi na dynamikę zmian społecznych i relacje występujące między nimi a mechanizmami i efektami socjalizacji.

Szczególne znaczenie z perspektywy pedagogicznej mają analizy teoretyczne charakteryzujące współczesne ideologie edukacyjne (rozdział 4). Autor w sposób syntetyczny definiuje najpierw pojęcie ideologii „ogólnej”, a następnie ideologii edukacyjnej. W dalszej części rozdziału szczegółowo omawia założenia neokonserwatyizmu (ze wskazaniem różnic między konserwatyzmem a jego współczesną odmianą – neokonserwatyzmem), neoliberalizmu (z odniesieniami do istoty liberalizmu) oraz podstawowe twierdzenia przedstawicieli nurtu radykalnego.

W porównaniu z poprzednimi rozdziałami, rozdział 5, poświęcony teoriom wyjaśniającym przyczyny upowszechniania kształcenia, jedynie sygnalizuje problemy z pogranicza edukacji i rynku pracy. Wydaje się celowe jego rozbudowanie w kolejnych wydaniach, tym bardziej że omawiane skróto niebezpieczeństwa wynikające z rozbieżności między kompetencjami formalnymi a rzeczywistymi będą z pewnością narastać.

Niezwykle interesujące i wciąż aktualne zagadnienia społecznych uwarunkowań selekcji szkolnych stanowią treść rozdziału 6. Znajdujemy w nim analizę pojęcia selekcji szkolnej (również w ujęciu historycznym), typologię czynników selekcyjnych oraz model uwarunkowań selekcji szkolnej. Ten ostatni został omówiony bardzo szczegółowo – z wyróżnieniem układu podmiotowego (system makrospołeczny, region, społeczność lokalna, rodzina, szkoła, dziecko) i układu czynników selekcyjnych (ekonomicznych, społecznych, kulturowych, oświatowych, biopsychicznych), mających cechy układu problemowego.

Do selekcji społecznych w szkolnictwie i zróżnicowań klasowych nawiązuje autor w rozdziale 7. Zgadzam się z tezą o potrzebie większego namysłu i ostrożności „w prognozowaniu dróg dalszego rozwoju i określaniu możliwych funkcji systemu szkolnego w tej dziedzinie” (s. 129). Pomocne mogą w tym być przytaczane wyniki badań na temat relacji między cechami systemu szkolnego a efektami selekcji szkolnej.

Trudno przecenić społeczne znaczenie problematyki barier edukacyjnych, które spotyka na swojej drodze młodzież wiejska (rozdział 8). Jest to problematyka wymagająca „rozpoznania nowych typów wiejskich środowisk wychowawczych” (s. 140). Na takiej podstawie można dopiero przystąpić, jak słusznie zauważa autor, do analizy trudności polegających na blokadzie szans edukacyjnych młodego pokolenia mieszkańców terenów wiejskich. Umiejętnie wykorzystane dane statystyczne i wyniki badań tworzą wielopłaszczyznową diagnozę stanu w rozpatrywanej dziedzinie. Dobrze się stało, że autor nie poprzestał na niej, ale sformułował szereg wniosków natury prognostycznej, dobrze zakorzenionych w realiach społeczno-gospodarczych.

Ilustracją skuteczności systemowego podejścia do nierówności społecznych i będących ich rezultatem nierówności szans edukacyjnych jest przykład działań podejmowanych w Holandii (rozdział 9). Autor w sposób wyczerpujący przedstawił, na podstawie wyników badań, przejawy nierówności społecznych w tym kraju, z uwzględnieniem nierówności edukacyjnych, a także omówił i skomentował próby kompensacji analizowanych nierówności.

Książkę zamyka rozdział 10 – poświęcony relacji między neoliberalizmem a sprawiedliwością społeczną w oświacie. Jak już wspomniałem jest to nowy, w stosunku do poprzedniego wydania, fragment rozważań na temat teorii i praktyki życia społecznego widzianej oczyma przedstawicieli teorii liberalnej i neoliberalnej.

Autor kieruje naszą uwagę na istotę polityki neoliberalnej i na jej konsekwencje edukacyjne. Wskazuje przy tym na wyzwania stojące przed szkołą i zachęca do podejmowania działań łączących realia gospodarki rynkowej z „tendencjami przemian społeczeństwa i kultury” (s. 188), a także rozwojem dzieci i młodzieży.

Książka Mirosława J. Szymańskiego jest logiczną kompozycją interdyscyplinarnych teorii i codziennej praktyki społecznej. Jej treści tworzą złożony obraz współczesnego świata, dowodząc znaczenia edukacji w procesie odnajdywania sensów jednostkowych i społecznych. Jest to książka oparta na danych statystycznych, teoriach i wynikach badań, a także na niezwykle kompetentnych analizach i komentarzach autora. Wysoki poziom naukowy idzie w parze z klarowną narracją odwołującą się do bogatej literatury przedmiotu. Tę mądrą książkę można polecić wszystkim zainteresowanym rozwojem edukacji.

Stefan M. Kwiatkowski
*Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej*

Arkadiusz Żukiewicz:
***Wprowadzenie do epistemologii pracy społecznej.
Odniesienia do społeczno-pedagogicznej
perspektywy poznania pracy społecznej.***
WUŁ, Łódź 2015

Publikacja Arkadiusza Żukiewicza *Wprowadzenie do epistemologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej perspektywy poznania pracy społecznej* jest drugą częścią zaplanowanego przez autora tryptyku (część pierwsza: *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*, WN UP, Kraków 2009). Autor z ogromną starannością i konsekwencją rozwija myślenie o pedagogice społecznej w duchu kreślonym przez Helenę Radlińską, ukazując potrzebę powrotu do tradycji pracy społecznej, którą podejmowali autorzy okresu międzywojennego. Można przyjąć, że ten sposób myślenia sprzyjać będzie naukowej refleksji nad specyfiką tej dyscypliny nauki. W swym dyskursie wyjaśnia, dlaczego pracy społecznej nadawana jest ranga filozoficznego bytu.

Rozprawa składa się z trzech rozdziałów. Z ich najogólniej ujętą treścią czytelnik zapoznaje się już we wstępie, co usprawiedliwia pominięcie przez recenzenta ich szczegółowego omawiania. W świetle przeprowadzonych i opisanych ba-

dań należy zwrócić uwagę na wnioski, do jakich doszedł autor rozprawy. Sięgając do twórczości Heleny Radlińskiej i innych autorów Arkadiusz Żukiewicz wyraża przekonanie, iż praca społeczna jest bytem realnym i relacyjnym, który umiejscawia się zarówno w zakresie zainteresowań pedagogiki społecznej, jak i wykracza poza tę dyscyplinę. Za walor badań uważam przywoływanie wielowymiarowej postaci poznania (rozumowe, emocjonalne, zmysłowe), w świetle którego objaśnia uwarunkowania pracy społecznej. Wykazuje, że na tej drodze staje się dostępne postrzeganie możliwości przetwarzania sytuacji życia gromadnego, które mają związki ze sprawami, wydarzeniami oraz procesami występującymi w życiu społecznym. Autor wykazuje, że rozpoznanie istoty pracy społecznej wiąże się też z poznaniem poszczególnych jej segmentów. Wyróżnił ich kilkanaście. Każdy z nich stanowi odrębną przestrzeń pracy społecznej. Przestrzeń ta nigdy nie może być zamknięta między innymi dlatego, że procesom tym towarzyszy wygasanie jednych i tworzenie oraz rozwijanie innych komponentów. Wszystkie one warunkują działalność społeczną, która wyraża służbę na rzecz określonej społeczności i jest skierowana ku jej dobru. Zwraca przy tym uwagę na rolę, jaką w integrowaniu wszystkich segmentów pracy społecznej spełnia wychowanie. Jego zdaniem wypełnia ono przestrzeń przedmiotowego pola, a jednocześnie określa zakres i kierunki oddziaływania w konkretnych wymiarach pracy społecznej.

Rozwój cywilizacji, w oczach autora rozprawy, pozwolił wypracować konstytutywne podstawy systemu pomocy społecznej. Dzięki nim możliwe jest prowadzenie refleksji nad naturą człowieka i problemami oraz sprawami społecznymi, które towarzyszą ludzkiej egzystencji. Stan ten obrazuje rozwój działań systemowych w porównaniu z obowiązującym wcześniej systemem opieki społecznej. Dostrzega, że zjawiska te wymagają dalszego wychodzenia poza kreślone ramy aktywności o charakterze socjalnym. Według autora rozprawy tylko wówczas działania systemowe będą mogły zostać poszerzone o sferę nowych możliwości i zakresów oddziaływań społecznych. W zabiegu tym upatruje zwrot w merytorycznym myśleniu o funkcjonującym systemie pracy społecznej.

Autor publikacji nawiązując do systemu opieki i pomocy społecznej wykazuje, że aktualny stan rozwoju cywilizacji wyznacza kolejny etap rozwoju systemowego. Ma na myśli system wspierania rozwoju osoby, w tym także jej rozwoju społecznego. Sytuację tę uważa za wyzwanie współczesnych czasów między innymi dlatego,

że istniejąca społeczna świadomość działania wciąż jeszcze pozostawia nas na etapie pomocy społecznej. Dlatego opowiada się za wprowadzaniem i upowszechnianiem działalności społecznej, którą będzie się budować wokół założeń pracy społecznej. Jest przy tym przekonany, że zmiana taka będzie prowadziła do kolejnej fazy w rozwoju systemowym. Będzie nią natomiast wsparcie rozwoju ludzkiego (społecznego).

Powyższe założenia, czerpane z inspiracji Heleny Radlińskiej, inspirują Arkadiusza Żukiewicza do refleksji nad metodologicznymi podstawami pedagogiki społecznej. Idąc tym tokiem myślenia formułuje zasady eksploracji pola działalności społecznej. Uważa, że podmiotem takich działań zawsze powinien być człowiek i jego siły duchowe. Zasadność tego podejścia wyjaśnia między innymi tym, że pedagog czy „działacz społeczny” angażuje swe siły w procesy współtworzenia rzeczywistości ludzkiego życia. Zabiega on o to, by całe otoczenie sprzyjało rozwojowi człowieka i pomnażało jego szczęście. Zauważa, że spełnienie tych oczekiwań wymaga rozpoznania warunków, w jakich będą podejmowane konkretne działania społeczne. Brak rozpoznania tej sytuacji w znaczący sposób utrudnia, jeśli nawet nie niweczy, procesy przetwarzania rzeczywistości. Oznacza to, że w pracy społecznej nie wystarczy nawet najdoskonalsze uposażenie techniczne pracownika. Konieczne jest też i to, by podejmujący te czynności byli świadomi powierzanych im zadań.

Powyższy tok myślenia skłania autora publikacji do zgłoszenia własnej koncepcji badawczej, którą nazwał „poznaniem twórczym”. Jego zdaniem ta postać poznania może inspirować prowadzenie badań w obszarze pracy społecznej. Swą konstrukcję myślową uzasadnia potrzebą szerszego namysłu nad rzeczywistością, która podlega poznaniu. Ma przy tym na myśli teoriopoznawczy namysł, który rozszerza perspektywę badacza. Przez włączenie metodologii badań do refleksji epistemologicznej wykazuje, że w obrębie nauk szczegółowych mamy do czynienia z występującymi epistemologiami szczegółowymi. W nich też mieszczą się metodologie szczegółowe. Wyjaśnia, że gdy poznanie jest sprowadzane do samej metodologii, wówczas nader często jego efektem staje się uprzedmiotowienie relacji badacz – badany oraz badacz – badane środowisko. Chcąc zapobiec temu zjawisku proponuje, aby na zagadnienia metodologiczne spojrzeć z perspektywy epistemologicznej. Wymaga tego, jego zdaniem, przeciwdziałanie występującemu nader często w naukach szczegółowych odrywaniu metodologii od jej

epistemologicznych źródeł. Konsekwentnie proponuje włączenie metodologii do szerszej przestrzeni namysłu, którego źródła są zakotwiczone w epistemologii.

O publikacji Arkadiusza Żukiewicza można mówić tylko w superlatywach. Kreśli ona przed czytelnikiem szeroką wizję pracy społecznej, której zadaniem jest nie tylko zapewnienie osobie zaspokojenia podstawowych potrzeb biologicznych, ale przede wszystkim udzielanie pomocy w jej rozwoju, w tym także sfery życia wewnętrznego. Wydaje się, że to szerokie spojrzenie na zagadnienie pracy społecznej, zresztą zgodnie z duchem Heleny Radlińskiej, skłania do ponownej refleksji nad aktualnymi potrzebami działań zarówno socjalnych, jak i edukacyjnych.

Zbigniew Marek SJ
Akademia Ignatianum, Kraków

Anna Odrowąż-Coates:
Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji.
Wyd. Impuls, Kraków 2015, s. 302

Cechy współczesnego świata, jak: wielowymiarowość, płynność czy różnorodność z pewnością motywują do jego poznawania, doświadczania i podejmowania próby zrozumienia. Kulturowe bogactwo znaczeń, sensów i idei nie tylko nadaje kolorytu ludzkiemu życiu, ale przede wszystkim wzbogaca je emocjonalnie i poznawczo. Współcześni mieszkańcy świata zachodniego, wysoko rozwiniętego i stosunkowo bogatego, mogą sobie pozwolić, przynajmniej duża część tej populacji, na spędzanie nie tylko dwutygodniowych wakacji poza domem, ale też dłuższe zagraniczne pobyty. Wydaje się, że mamy dziś niemal nieograniczone możliwości wyjazdów turystycznych. Nie przysparza już problemu ani zakup wycieczki, ani biletu na samolot do egzotycznych, nieznanych zakątków świata. Biura podróży organizują grupowe zwiedzanie regionów, o których poznaniu nasi dziadkowie nawet nie marzyli. A jednak, ciągle na mapie świata istnieją „czarne punkty”, miejsca rzadziej stanowiące cel wypraw turystycznych, trudniej dostępne czy w ogóle nie odwiedzane. Jednym z takich miejsc jest Arabia Saudyjska. Przeciętny obywatel niewiele wie o tym bogatym Królestwie, położonym na ropy naftowej, które mimo bogactwa, nadal pozostaje zamknięte. Jest jednym z najbardziej autorytarnych i konserwatywnych państw na świecie. Na myśl przy-

chodzą obrazki meczetów, mężczyzn z długimi brodami oraz kobiet zakrytych od stóp do głów. Rodzą się różne skojarzenia z terroryzmem, uwikłaniem w konflikty czy wspieraniem zbrodniczych reżimów. Właściwie na tym wyczerpuje się nasza potoczna wiedza o Królestwie Arabii Saudyjskiej. Niewiele też wiemy o edukacji w krajach muzułmańskich, choć w przeszłości pisali na jej temat polscy pedagodzy, m.in. Ryszard Pachociński (Pachociński, 2000) czy Tadeusz Wujek (1980). Recenzowana książka stanowi nieocenione źródło wiedzy; pozwala poznać kulturę zupełnie nam obcą i bardzo odmienną od naszej, wielokrotnie budzącą obawy i poczucie zagrożenia. Publikacja Anny Odrowąż-Coates jest ważna i nowatorska. W polskiej literaturze pedagogicznej kultura i edukacja kraju arabskiego nie została dotychczas poddana tak dogłębnej i krytycznej analizie.

Doktor Anna Odrowąż-Coates pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jej dwuletni pobyt (lipiec 2010 – lipiec 2012) w Królestwie Arabii Saudyjskiej zaowocował wydaniem książki pt. *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*. Autorka miała okazję do bliższego poznania kultury, zwyczajów i życia codziennego Saudyjczyków. W szczególności zafascynowała ją codzienność saudyjskich kobiet. Tytułowa „fatamorgana” jest metaforą, za pomocą której autorka charakteryzuje przestrzeń kulturową mieszkanek Arabii Saudyjskiej. Opisany przez nią świat jest tak nieprawdopodobny, że wydaje się aż złudny niczym fatamorgana (s. 65). Podtytuł książki z kolei sugeruje, że publikacja skupia się na doświadczeniach socjalizacyjnych i edukacyjnych Saudyjek, które, żyjąc w świecie męskiej dominacji, skazane są na presję i ucisk ze strony otoczenia społecznego.

Anna Odrowąż-Coates nie ukrywa, że jest zaangażowaną badaczką, a jej książka „wyraża osobisty bunt (...) przeciw wszelkim ograniczeniom w naukach społecznych oraz próbom zawężenia pola wolności zarówno jednostkom, jak i zmarginalizowanym grupom społecznym” (s. 16). Książka mieści się w nurcie pedagogiki krytycznej. Autorka wyznaje zasadę, że pedagog społeczny powinien być badaczem społecznie zaangażowanym. Jej badania miały na celu obalenie mitów leżących u podstaw wychowania Saudyjek. Krytyczne spojrzenie na bariery edukacyjne i rozwojowe kobiet pozwala dostrzec w innym świetle ich losy, życiowe wybory i codzienność.

Recenzowana pozycja składa się ze wstępu, siedmiu rozdziałów, zakończenia oraz bibliografii. Można wyróżnić dwie części: teoretyczną i praktyczną.

W pierwszej zapoznajemy się między innymi z głównymi teoriami socjalizacyjnymi i kategorią płci kulturowej. Przegląd teorii socjalizacyjnych stanowi dobre kompendium wiedzy. Autorka w sposób zwięzły prezentuje definicje socjalizacji oraz najważniejsze koncepcje, odnosząc się do tak uznanych teoretyków, jak Piaget, Kolberg, Skinner, Erikson czy Tillman. Wstępem do dalszych pogłębionych analiz jest opis specyfiki środowiska wychowawczego w Arabii Saudyjskiej. Wpisuje się ono zarówno w koncepcję reprodukcji kulturowej Pierre Bourdieu, jak i religijności Emila Durkheima. Autorka wskazuje na państwo i religię jako podstawowe agendy socjalizacji do ról płciowych. Ponadto szkicuje feminizm jako ideologię równouprawnienia płci.

W drugim rozdziale znajdujemy wyjaśnienie tytułu (co już wcześniej, za autorką, uczynilem) oraz ramy teoretyczne pracy.

Trzeci rozdział zawiera szczegółowy opis perspektywy badawczej. Wybraną metodą jest etnografia. Badania mieszczą się w nurcie badań naturalistycznych, jakościowych. Autorka prezentuje również przegląd badań prowadzonych w środowiskach muzułmańskich, które stanowiły dla niej cenną wskazówkę w procesie przygotowania i realizacji badań własnych. Niezwykle wnikliwie i skrupulatnie analizowana strategia badawcza pozwala poznać się z dylematami i wyzwaniem, przed którymi stała badaczka, wchodząca w świat jej nieznanymi i wcześniej niedoświadczanymi. Wśród elementów obserwacji uczestniczącej, która musiała mieć charakter ukryty, centralnym punktem badania stało się kilkaset wywiadów: pogłębionych i swobodnych, zarówno z Saudyjkami i Saudyjczykami, jak i obcokrajowcami, zamieszkującymi razem z autorką jedno z bogatych strzeżonych osiedli. Anna Odrowąż-Coates przeprowadziła ponadto analizę treści wybranych artykułów zamieszczonych w najważniejszych anglojęzycznych saudyjskich gazetach oraz studiowała materiały autobiograficzne muzułmanek. W rozdziale metodologicznym możemy poznać się z praktyką prowadzenia badań, a także problemami, z którymi przyszło borykać się polskiej badaczce przebywającej na dalekim Bliskim Wschodzie. Uznaje ten rozdział za doskonały przewodnik po badaniach etnograficznych.

Po rozważaniach teoretycznych oraz (podkreślam ponownie) bardzo wnikliwym opisie własnych wyborów metodologicznych i perspektyw

badawczych, przechodzimy do części nazwanej badawczą, w której Anna Odrowąż-Coates obszernie i z dużym znanstwem rekonstruuje kontekst historyczno-polityczny Arabii Saudyjskiej, przedstawia genezę islamu jako religii państwowej oraz podział w łonie islamu na sunnitów i szyitów. Rozdział ten mógłby równie dobrze znaleźć się przed rozdziałem wcześniejszym, zatytułowanym „Warsztat badawczy w optyce badań etnograficznych”, gdyż nie ma on charakteru czysto empirycznego i nie jest efektem prowadzonej obserwacji uczestniczącej. Być może lepiej wpisywałby się w część umownie nazwaną teoretyczną.

Bardzo ciekawy jest podrozdział dotyczący różnic i konfliktów w islamie. Wprowadza on czytelnika w niezwykle zawiłą i jakże aktualną obecnie tematykę. Dzisiejsze wydarzenia związane chociażby ze stosunkiem Arabii Saudyjskiej do przyjmowania uchodźców czy jej walka z Iranem i Turcją o dominację w regionie świadczą, że nie można lekceważyć kwestii różnic religijnych. Przeciwnie, wymaga ona wzmożonej uwagi i głębokiej refleksji. Oczywiście recenzowana publikacja mieści się w dziedzinie nauk o edukacji, nie zaś historii czy polityki i dlatego autorka ogranicza się do najbardziej istotnych, kluczowych wyjaśnień, rezygnując z szerszego przedstawienia tej wielowarstwowej, ogromnie złożonej problematyki. Niemniej narracja doskonale wprowadza czytelnika w klimat terenu badań i inspiruje do głębszego zainteresowania się konfliktem pomiędzy różnymi odłami islamu, skomplikowaną sytuacją geopolityczną i społeczną na Bliskim Wschodzie i w Afryce Północnej.

W polskiej debacie publicznej przeciwnicy przyjmowania uchodźców często wymieniają Arabię Saudyjską, kraj muzułmański, który odmawia gościny muzułmańskim uchodźcom. Powoływanie się w kontekście polskiej (i europejskiej) polityki migracyjnej na ten właśnie kraj wydaje się zabiegiem sprytnym, aczkolwiek nieuzasadnionym i nieetycznym. Traktowanie państwa czy państw – reżimów autorytarnych jako wzorców pomocy humanitarnej musi być odebrane jako wyraz złej woli i niechęci wobec obcych. Autorka w różnych fragmentach książki, czasem między wierszami, naświetla podłoże nieprzychylnego postawy Saudyjczyków wobec uchodźców. Składa się na nią między innymi szereg czynników socjalizacyjnych, wychowawczych i edukacyjnych; wśród nich wprawiana obywatelom od najmłodszych lat ksenofobia, zamknięcie na świat zewnętrzny, strach przed zmianami, niechęć wobec innych i obcych. Nie

bez znaczenia pozostają również kwestie ekonomiczne, które w Arabii Saudyjskiej, jak i wszędzie na świecie, wywierają wpływ na ludzkie poglądy i polityczne decyzje. Autorka dobrze znając i rozumiejąc świat islamu i żyjących w nim ludzi, kategorycznie przestrzega przed stawianiem znaku równości między różnymi krajami, w których żyją wyznawcy tej religii.

Przechodząc do krótkiego omówienia niektórych fragmentów książki, zwłaszcza tych które urzekają mnie jako czytelnika odczuwającego niedosyt rzetelnej informacji i wiedzy na temat kultury, religii, obyczajowości, ale także edukacji w tym tak mentalnie dalekim nam świecie, pragnę podkreślić wyjątkowy charakter tej publikacji pedagogicznej, która zabiera nas w prawdziwie fascynującą podróż przez nieznaną świat arabski widziany oczyma jego mieszkańców i mieszkanki. W trzech kolejnych rozdziałach przenosi czytelnika do pustynnego kraju, kreuującą globalną politykę naftową. Poznajemy życie codzienne kobiet arabskich, o których wiedza w świecie Zachodu ogranicza się najczęściej do obiegowych sądów i stereotypów. Rzadko mamy szansę wyjść poza ich ramy, obalić ich płytkość i pozbyć się uprzedzeń. Niedawno miłośnicy kina, dzięki filmowi saudyjskiej reżyserki pt. „Dziewczynka w trampkach”, mieli możliwość przyjrzenia się kulturze saudyjskiej z perspektywy niepełnoletniej dziewczynki marzącej o rowerze, który był dla niej, z racji płci, zabawką zakazaną. Film pokazał bariery prawne oraz kulturowe, stanowiące i wyznaczające sens życia kobiet w państwie opartym na prawie szariatu. Wspominam ten film nie ze względu na miejsce jego produkcji i narodowość reżyserki, ale zbieżność poruszanych w nim kwestii z książką *Fatamorgana saudyjskiej przestrzeni społeczno-kulturowej kobiet. Płynne horyzonty socjalizacji, edukacji i emancypacji*.

Autorka publikacji w części badawczej oddaje głos swoim bohaterkom, mieszkankom Arabii Saudyjskiej, które opowiadają o swoim codziennym życiu, rozterkach, problemach i marzeniach. Mówią o nocy poślubnej, weselach, spotkaniach towarzyskich czy zajęciach z wychowania fizycznego. Ich historie często wydają się wręcz nieprawdopodobne, co wynika bardziej z różnic kulturowych niż dystansu geograficznego. Ograniczenia formalne obowiązujące recenzenta nie pozwalają na szersze omówienie narracji badanych kobiet. Warto się jednak z nimi zapoznać, gdyż opowieści bohatererek głęboko poruszają, czasem przerażają, zawsze zastanawiają. Nie można przejść koło nich obojętnie; te historie zapisują się w pa-

mięci i zmuszają do refleksji. Przez wszystkie rozdziały przewijają się kwestie emancypacji, równouprawnienia i relacji kobieta – mężczyzna. Z punktu widzenia mieszkańca świata zachodniego, wszechobecny patriachar, silnie zakorzeniony zarówno w systemie rodzinnym, jak i edukacyjnym na trwałe uczynił kobietę istotą poddaną i posłuszną. Saudyjki swoją sytuację widzą jednak często zupełnie inaczej; nie buntują się przeciwko poddaństwu i posłuszeństwu. Mężczyźni z kolei dowodzą, że ich stosunek do kobiet daje wyraz największego szacunku i miłości. Autorka, prezentując konkretne sytuacje przez pryzmat różnych kultur, daleka jest od etnocentryzmu. Wielość perspektyw, z którymi konfrontuje czytelnika, umożliwiając przyjrzenie się poszczególnym kwestiom ważnym dla Saudyjczyków, stwarza szansę na zrozumienie ich życia oraz wartości i ideałów, decydujących o jego kształcie, w tym determinujących relacje między kobietami i mężczyznami oraz pozycję jednych i drugich w społeczeństwie. Jest to bezsprzecznie nieoceniony walor publikacji. Niewiele mamy w polskiej pedagogice dzieł zachęcających do konfrontacji całkowicie różnych światów społeczno-kulturowych: światów w całej rozciągłości odmiennych, o zupełnie różnych systemach wartości.

Zgodnie z podtytułem książki, obszerne jej fragmenty poświęcone zostały edukacji szkolnej, opartej na zajęciach z religii, która stanowią aż 30% przedmiotów w szkolnictwie podstawowym. Głównym celem saudyjskiej edukacji jest ukształtowanie posłusznym i podporządkowanych obywateli, w pełni respektujących nakazy Koranu. Dominująca ideologia zawładnęła wszystkimi obszarami życia. Idąc śladem Mirosława J. Szymańskiego, który wyróżnia trzy główne ideologie edukacyjne: konserwatywną, liberalną i radykalną (Szymański, 2012, s. 59–79), ideologię panującą w Królestwie Arabii Saudyjskiej należałoby zaliczyć do grona ultrakonserwatywnych. Wymyka się ona jakimkolwiek standardom europejskim. Polskiemu czytelnikowi książki Anny Odrowąż-Coates, mającemu wiele powodów, by narzekać na niektóre ideologiczne przesłanki leżące u podstaw organizacji i funkcjonowania rodzimej edukacji, zapoznającemu się z praktykami szkolnictwa saudyjskiego (indoktrynacja, segregacja, metody nauczania) z pewnością może towarzyszyć poczucie głębokiego zdziwienia i niezgody.

Przekazywane wartości i normy nie podlegają tam jakiegokolwiek krytyce; dane są raz na zawsze i niekwestionowane. Socjalizacja pierwotna i wtórna są ze sobą tożsame. Zbigniew

Kwieciński pisze, że w Polsce „następuje zasadnicze «przesunięcie paradygmatyczne», które bardziej poprawnie nazwałbym przesunięciem socjalizacyjnym i inkulturacyjnym, to znaczy podstawowym kierunkiem zmian w procesach spontanicznego wychowania. Otóż dzieci i młodzież wychodzą spod wpływu rodziny, Kościoła i szkoły zarazem, a głównymi agendami socjalizacji i inkulturacji stają się mass media i grupy rówieśnicze” (Kwieciński, 2000, s. 399). W Arabii Saudyjskiej wychowanie w rodzinie, w grupie rówieśniczej i w szkole stanowi jedność; jest nierozzerwalnie związane, utrwalane i wzmacniane. Zachodzi proces „celowej i instytucjonalizowanej indoktrynacji” (s. 251).

Co ciekawe i zaskakujące, Saudyjki są coraz lepiej wykształcone. Autorka prezentuje badania, wskazujące na znaczny postęp w dziedzinie edukacji kobiet. Przykładowo, w 2011 roku wśród studentów większy odsetek stanowiły kobiety. Coraz częściej zdobywają stopnie doktorskie, kształcą się w lepszych, bardziej prestiżowych zawodach i wyjeżdżają na zagraniczne uczelnie bądź staże.

Autorka wymienia powtarzanie, recytacje i uczenie się na pamięć jako główne metody pracy w szkole. Szkoły saudyjskie nie uczą tolerancji ani poszanowania innych kultur. Utrwalają hierarchie, doskonale reprodukując i wzmacniając zastane struktury społeczne. Wychowanie ma w nich charakter w pełni autorytarny i antydemokratyczny. Recenzowana książka stanowi niezmiernie rzetelne studium na temat założeń, celów i praktyki edukacji autorytarnej. Edukacja w Królestwie Arabii Saudyjskiej może uchodzić za jej wzorcowy, „idealny” przykład. Na wielu stronach przyglądamy się doświadczeniom szkolnym i rodzinnym Saudyjek, które wrzucają je w ramy posłuszeństwa i konformizmu, czyniąc bezwzględnie uległymi i pokornymi wobec mężczyzn i państwa.

W obliczu tak drastycznych różnic kulturowych, trudno byłoby oczekiwać, że saudyjscy rozmówcy odniosą się w swoich wypowiedziach do kwestii politycznych. W książce nie znajdziemy ich poglądów na „Arabską Wiosnę”, choć autorka właśnie w czasie rewolucji arabskich w 2011 roku przebywała w tym kraju. Pojawiają się tylko krótkie relacje z doniesień medialnych publicznej telewizji. Domniemam, że wydarzenia z sąsiednich krajów odbijały się w Arabii Saudyjskiej głośnym echem. Prawdopodobnie rozmówcy nie chcieli podzielić się swoim stanowiskiem z badaczką. Być może kobiety w ogóle się tymi wydarzeniami nie interesowały, pozostawiając politykę w gestii męskiej części społeczeństwa.

Z głębokim przekonaniem wyrażam opinię, iż recenzowana publikacja wydana nakładem krakowskiego wydawnictwa „Impuls” w 2015 roku jest pozycją obowiązkową dla wszystkich osób zajmujących się edukacją międzykulturową, pedagogiką społeczną czy „gender studies”. Praca ma charakter nowatorski i jest unikatowa na polskim rynku wydawniczym. Osobiście uważam, że fragmenty z dzienników autorki zasługują na opublikowanie w całości. Mieszkała dwa lata w krainie zakazów, nakazów i restrykcji. Była świadkiem zdarzeń, rozmów i historii, które stanowią niezwykle ciekawy i inspirujący materiał dla czytelników zainteresowanych innymi kulturami, podróżami czy po prostu światem. Dzienniki jako forma literacka są latwiejsze w odbiorze, co może zachęci większe grono czytelników do sięgnięcia po lekturę i zapoznania się z obserwacjami poczynionymi przez Annę Odrowąż-Coates.

Książka jest doskonałym materiałem analitycznym, również ze względu na aktualność podejmowanych w niej problemów. W dobie nasilających się zagrożeń ze strony ekstremizmu islamskiego, ale także w niemałej mierze obaw wymaganych i sztucznie konstruowanych, poznanie cywilizacji, którą niektórzy opatrują epitetem „śmierci”, pozwala spojrzeć inaczej na islam jako religię i muzułmanów jako jej wyznawców. Imponująca jest również rozpiętość i wielopłaszczyznowość poruszanych zagadnień. Autorka dotyka tematów: nierówności w edukacji, reprodukcja kulturowa, role płciowe czy fundamentalizm religijny. Książka przede wszystkim jest jednak portretem kobiet w społeczeństwie całkowicie tradycyjnym i patriarchalnym. Podejmuje kwestie równouprawnienia, tolerancji wyznaniowej oraz restrykcyjnych nakazów nakładanych na kobiety. Oddaje im głos, podczas gdy we własnym kraju tego głosu nie mają.

Dla wielu czytelników książka może stać się bodźcem do podróży w tamte strony i odkrycia zupełnie nowych wartości. Przebywałem kilka tygodni w Iranie, kraju – wydawać by się mogło – dość podobnym do Królestwa Arabii Saudyjskiej. Odniosłem tam zupełnie inne wrażenia o kobietach w islamie. Przede wszystkim zaimponowała mi ich gościnność, życzliwość, przyjazny stosunek do obcych i bogata wiedza z obszaru kultury, filmu, sztuki. W rozmowach ze mną chętnie nawiązywały do twórczości Kieślowskiego czy Polańskiego. Były otwarte na dialog, bardzo ciekawe wszelkich informacji na temat życia w Europie. Sprawiały wrażenie osób tolerancyjnych, akceptujących inność, liberalnych w swoich poglądach. Moja krótka przygoda z Iranem

skłania mnie do przekonania, że istnieją na Bliskim Wschodzie dwa zupełnie różne światy: przestrzeń zewnętrzna, publiczna, oficjalna, w której kobiety milczą i świat prywatny, domowy, zamknięty, w którym otwarcie mówią o swoich ambicjach i marzeniach. Kobiety irańskie, z którymi mogłem rozmawiać, wywodziły się z innej grupy etnicznej i należały do innego odłamu islamu niż bohaterki recenzowanej książki. Niemniej jej lektura przywołała nie tylko wspomnienia z mojej podróży po Bliskim Wschodzie, ale uświadomiła mi także szereg barier i ograniczeń, z którym żyją kobiety w islamie na co dzień.

Książka Anny Odrowąż-Coates doskonale wpisuje się w nurt badań etnograficznych, zyskujących w polskiej pedagogice coraz większą popularność. Jednak kierunek prowadzonych przez autorkę badań jest całkowicie nowy. Może pójść w jej ślady inni badacze, otwierając przed nami możliwość poznania życia i edukacji mieszkańców Sudanu, Korei Północnej czy Birmy. Recenzowana książka, poza niewątpliwymi walorami naukowymi, jest przepustką do świata ludzi nam obcych, nieznanych, innych czy – używając języka niestety nie tylko już stadionowego – „dziczy” i „śmieci”. Anna Odrowąż-Coates nie upraszcza, nie osądza, nie powiela stereotypów, nie moralizuje. Jej książka, pokazując ludzi w szerokiej perspektywie

społeczno-kulturowej, mówi o edukacji i jej społecznych funkcjach znacznie więcej niż niejeden podręcznik z zakresu pedagogiki. Ta książka uczy. Uczy tolerancji i szacunku.

Literatura

Bauman Z. (2012): *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Tłum. P. Poniatowska. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław

Benhabib S. (2015): *Prawa Innych. Przybysze, rezydenci i obywatele*. Tłum. M. Filipczuk, Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa

Castells M. (2013): *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu*. Tłum. O. Siara. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

Kwieciński Z. (2000): *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Wyd. „Edytor”, Poznań–Olsztyn

Pachociński R. (2000): *Współczesne systemy edukacyjne*. IBE, Warszawa

Szymański M. J. (2012): *Szkice i studia z socjologii edukacji*, Wyd. Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź

Wujek T. (1980): *Oświata i szkolnictwo w krajach arabskich*. PWN, Warszawa

Błażej Przybylski
*Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej*

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2015

Dorota Jankowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

EDUKACJA DLA WSPÓŁCZESNOŚCI: VI NAUKOWE FORUM UKRAINA – POLSKA Kijów, 14–16 września 2015

Wydarzeniem o wysokiej randze naukowej i wyjątkowym wydźwięku społecznym stało się VI Naukowe Forum Ukraina-Polska pt. „Edukacja dla współczesności”. Warto zwrócić uwagę na co najmniej trzy sprawy, decydujące o szczególnym znaczeniu tej imprezy. Pierwszą jest jej niekwestionowana wartość naukowa. Imprezie patronują Ministerstwo Nauki i Oświaty Ukrainy, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Ukraińska Akademia Nauk Pedagogicznych. Uczestniczą zaś wybitni pedagodzy polscy i ukraińscy – przedstawiciele kilkudziesięciu uczelni obydwu krajów. Drugą – trwałość współpracy – to już szóste spotkanie, umożliwiające pogłębianie więzi społecznych między uczestnikami, sprzyjające naukowemu dialogowi i inicjowaniu wspólnych badań. Trzecią to wyjątkowość miejsca i czasu spotkania – Kijów, serce Ukrainy, wciąż dramatycznie doświadczanej i ponoszącej ofiary w walce o swoją niepodległość i demokrację. Zorganizowanie imponującego forum w niezwykle skomplikowanych i trudnych warunkach mogło nastąpić przede wszystkim dzięki ogromnemu wysiłkowi środowiska ukraińskich naukowców, któremu za okazaną determinację należy się podziw i szacunek. Do osiągnięcia wysokiej rangi przyczynili się też przedstawiciele licznej, bez mała czterdziestoosobowej delegacji polskiej.

Fenomen trwania forum potwierdza tocząca się od wielu lat, współpraca między uczelniami i naukowcami z obydwu krajów, intensyfikowana działalnością Towarzystwa Naukowego Pedagogów Polski i Ukrainy, której przewodzi ze strony polskiej profesor Franciszek Szlosek (Akademia Pedagogiki Specjalnej), a ze strony ukraińskiej – profesor Nella Nyczkało (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy).

Kontakty polskich pedagogów ze środowiskiem wiodących ukraińskich uczelni weszły w fazę szczególnego rozwoju przed dziesięć laty, kiedy to – z inicjatywy przewodniczącego i głównego założyciela towarzystwa – profesora Franciszka Szloska odbyło się w Ustroniu I Forum Polskich i Ukraińskich Pedagogów. Uświadamiało ono obustronną potrzebę współpracy naukowo-badawczej i zarysowało jej główne pola. Pierwsze forum poświęcone było problematyce kompetencji zawodowych nauczycieli i ewolucyjnych zamian, jakie zachodzą w ich obszarze. Kwestie edukacji

dorosłych, w tym nauczycieli, kontynuowane były podczas II Forum zorganizowanego w 2007 roku w Kijowie. Tematyka grupowała przede wszystkim środowiska pedagogów pracy, andragogów i pedeutologów, pozostając wszak otwartą dla wszystkich zainteresowanych stanem edukacji i jej aktualnymi problemami. Ta problemowa otwartość i wola prowadzenia szerokiego dyskursu, łączącego subdyscypliny pedagogiczne, znalazła swój wyraz w tematyce kolejnych spotkań, organizowanych w dwuletnich interwałach czasowych naprzemiennie w Polsce i Ukrainie. W roku 2009 odbyło się III Forum poświęcone kształceniu ustawicznemu dla wielokulturowości, w 2011 roku – IV Forum pt. *Rozwój nauk pedagogicznych w Ukrainie i Polsce na początku XXI wieku*, a w 2013 – V Forum skupione na problemie: *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscyplin*. W tym właśnie kontekście należy przywołać wydarzenie, jakim stało się VI Forum, a w jego naczelnym hasle: *Edukacja dla współczesności* dostrzec tendencję poszerzania edukacyjnego dyskursu i wolę podejmowania problemów definiowanych jako istotne dla stanu edukacji w szerokiej metaperspektywie oraz w świetle analiz porównawczych.

Głównym organizatorem VI Forum był Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie im. M. Dragomanowa, reprezentowany przez liczną grupę naukowców z rektorem profesorem Wiktoorem Andruszczenko na czele. Szczególną postacią na Forum był profesor Wasyl G. Kremień – prezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. To on, w gronie innych członków Akademii powitał polską delegację na Majdanie Niezależności, by towarzyszyć przybyłym w składaniu kwiatów przy pomniku Niebiańskiej Sotni i zostać przewodnikiem, dzielącym się wspomnieniami z tragicznych dni stycznia i lutego 2014 roku. Dramatyczna sceneria Majdanu jak też trudne do ukrycia wzruszenie Prezydenta Kremienia poruszyło wszystkich uczestników.

W uroczystej inauguracji forum, która miała miejsce w sali galowej Filharmonii Kijowskiej, obok oficjalnego otwarcia W. Kremienia, powitalne przemówienia, odwołujące się do tradycji forum i nadziei na ich kontynuację, wygłosili profesor W. Andruszczenko, profesor Nella Nyczkało, profesor Lilia Gryniwicz (przewodnicząca Komitetu Najwyższej Rady Ukrainy ds. Nauki i Oświaty), a ze strony polskiej profesor Stefan M. Kwiatkowski i profesor Franciszek Szlosek. Wyrazy radości z faktu ponownego spotkania w gościnnej Ukrainie przeplatały się z satysfakcją przytoczenia danych na temat dotychczasowej współpracy, mierzonej wspólnymi publikacjami, tłumaczeniami książek, artykułami, przybliżającymi efekty badań środowisk naukowych obydwu krajów.

Ten inspirujący i wyzwalający energię klimat został przeniesiony do konferencyjnych sal Uniwersytetu im. Drogomanowa, w których w kolejnych dniach toczyły się obrady, angażujące ponad 140 uczestników. Bogaty i napięty program forum został zrealizowany w ramach trzech kilkugodzinnych sesji plenarnych, podczas których zabrało głos kilkunastu mówców, oraz prac w sześciu sekcjach problemowych. Z powodu rekordowo wysokiej liczby prelegentów (i różnorodności podejmowanych wątków) trudno w krótkiej formie sprawozdania przedstawić wszystkie głosy, choć ich merytoryczna zawartość była wysoka i należałoby je zaprezentować polskiemu czytelnikowi.

Dokonując próby porządkowania tematyki wystąpień według logiki podnoszonych problemów można wyodrębnić zakresy tematyczne: 1) aksjonormatywny, dotyczący namysłu aksjologicznego, poszukującego odpowiedzi na pytania o ideały i wartości współczesnej edukacji, oraz refleksje nad stanem kultury XXI wieku; 2) spo-

łeczny wymiar edukacji, jej społeczno-polityczne uwarunkowania, przyjmowane rozwiązania w takich wyzwaniach, jak procesy integracyjne, globalizacyjne, budowanie społeczeństwa wiedzy; 3) pedagogika pracy – analizy metateoretyczne – pytania o jej tożsamość w kontekście refleksji nad specyfiką pedagogiki jako dyscypliny humanistycznej i społecznej; 4) pedagogika pracy a problemy rynku pracy i zatrudnienia w Europie i świecie; 5) zagadnienia pedeutologiczne i kształcenie nauczycieli.

Wykładem wprowadzającym był referat profesora W. Kremienia, który – wrażliwy na problematykę wartości – wyeksponował kwestie społecznej strony edukacji. W syntetycznym ujęciu wykazał powiązania zachodzące pomiędzy pojęciami zawartymi w tytule wystąpienia: *Edukacja, osobowość i postęp społeczny* i w tym kontekście wypunktował główne problemy edukacji w Ukrainie.

Do wystąpień kluczowych, podejmujących wątki aksjonormatywne, należał głos m.in. profesora Mirosława J. Szymańskiego, omawiającego zachwianie tradycyjnego oparcia aksjologicznego w warunkach współczesności. Płynna i niejednoznaczna rzeczywistość, pełna kontrastów i sprzeczności, wywołuje chaos w systemach wartości i budzi poczucie zagubienia. Ten stan aksjologicznych zawirowań powinien być odczytywany nie jako dowód słabości, ale wagi edukacji, która jako jedyna daje szansę na zrozumienie siebie, świata i innych, w okresie gwałtownych zmian społecznych pozostaje szczególną wartością. W wystąpieniu pt. *Współczesny ideał wychowania: Człowiek – Obywatel – Pracownik* profesor Zygmunt Wiatrowski wykazał zmienność ideałów wychowania, a w warunkach współczesności – także ich wielość i koegzystencję. W referacie postulował ideał sprowadzany do tytułowej triady: człowiek – obywatel – pracownik i dokonując jego analizy dokumentował uniwersalizm takiego ujęcia.

Rozwijając wątek społecznego wymiaru edukacji profesor Jan Łaszczyk wśród istotnych cech edukacji omówił dwie pozornie się wykluczające: zachowywanie ciągłości i wyzwalanie zmian. Edukacja, podkreślił mówca, realizuje społeczne potrzeby kształtowania przedstawicieli kolejnych pokoleń w duchu uznawania wartości tradycji i kultury swego społeczeństwa, a zarazem czyniąc ich zdolnymi do podejmowania zadań zawodowych oraz indywidualnych, rozwijających poczucie tożsamości. W świetle zaprezentowanego wywodu sam proces budowania poczucia tożsamości jawił się jako ciąg zmian, wyrastających ze stabilnej i stałej jedni. W nurt społecznego wymiaru edukacji wpisał się także profesor Janusz Gęsicki swym wystąpieniem *Edukacja w niepewnym czasie*. Z kolei prelegenci z Ukrainy nieco mocniej podkreślali rolę edukacji w procesie budowania narodu i tożsamości narodowej. W ważnym dla problematyki głosie profesor Georgij Filipczuk wyeksponował edukacyjną potrzebę kształtowania więzi z kulturą ojczystą. Z nieco innej perspektywy, w kontekście edukacji wyższej, wypowiedział się profesor W. Andruszczenko, postulując szczególną dbałość o rozwój humanistyczny nowych pokoleń młodzieży akademickiej, zaprawiać w krytyczności myślenia także poprzez zetknięcie z myślą filozoficzną. Profesor Wołodymir Bondar podkreślił wartość myślenia krytycznego w poznaniu społecznym, naukowym i edukacyjnym. Trzeba zaznaczyć, że bardzo ciekawe były wystąpienia na temat edukacji na poziomie wyższym, stanowiące odpowiedź na procesy globalizacyjne i integracyjne – profesorów: Olgi Matwijenko, Lili Gryniewicz i in., a ze strony polskiej także profesor Tamary Zacharuk.

W obszarze rozważań tożsamości pedagogiki pozostawało wystąpienie profesora Iwana Becha, wskazujące na dominację podejścia antropocentrycznego we współczesnej pedagogice i „eksperyment formujący” jako jej właściwą metodę badań i dro-

gę budowania teorii. W tym kontekście namysłu nad tożsamością pedagogiki i pedagogiki pracy jako jej subdyscypliny szczególne zainteresowanie wyzwoliło wystąpienie profesor N. Nyczkało, która w perspektywie komparatystycznej, odwołując się do opracowań teoretyków polskich, ukraińskich, niemieckich i rosyjskich zarysowała różne podejścia metodologiczne uzasadniania specyfiki pedagogiki i jej subdyscyplin. W ten metateoretyczny dyskurs wpisał się głos profesora F. Szloska, który podjął wątek teoretyczności pedagogiki pracy. Powiązanie tej subdyscypliny z praktyczną działalnością jest wartością i zarazem problemem w tworzeniu teorii w znaczeniu, jakie nadawali jej Turner czy Popper. Podkreślając wielki wkład w budowanie teorii kształcenia zawodowego profesora Tadeusza Nowackiego, konstatawał generalnie niezadowolający poziom teoretyczności pedagogiki pracy.

Problematyka pedagogiki pracy była niezmiernie ważnym obszarem obrad forum. O pracy ludzkiej jako wartości traktował referat profesora Waldemara Furmanka. Wśród wystąpień należy wyróżnić przede wszystkim głos profesora S. M. Kwiatkowskiego, który omówił tworzenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i jego wagę w aktywizacji zawodowej pracowników oraz ich mobilności na rynku pracy. Zainteresowanie wzbudziło też wystąpienie profesora Ryszarda Gerlacha, argumentujące potrzebę uwzględniania potrzeb i oczekiwań rynku pracy w procesie edukacji zawodowej, zarazem przestrzegające przed traktowaniem rynku jako jedyne kryterium doboru treści i organizacji procesu kształcenia.

W ostatnim z wyróżnionych pól problemowych, poświęconych tematyce pedeutologicznej i andragogicznej, wypowiedziało się wielu świetnych mówców. Ze strony polskiej w humanistycznym wystąpieniu, uzasadniającym znaczenie edukacji kulturalnej w kształtowaniu zmian i przeobrażeń w kulturze współczesnej, profesor Jerzy Kunikowski wyeksponował wymagania społeczne, jakie stawiane są przed tymi, którzy taka edukację prowadzą. Zaprezentował katalog cech osobowych, w jakiś sposób ponadczasowych, jakie powinien prezentować nauczyciel, oraz podkreślił potrzebę kształtowania w nim zupełnie nowych kompetencji: informatyczno-medialnych.

Zagadnienia podejmowane w trakcie obrad plenarnych były naturalnie przenoszone do dyskusji prowadzonych w sekcjach. Organizatorzy przy wielkiej liczbie zgłoszonych tematów (ponad 120 zgłoszeń), dokonali podziału na sekcje i ustalili ich osobowy skład, posługując się z jednej strony metodologicznym kryterium subdyscyplin pedagogicznych, z drugiej – problemowym. Sekcja pierwsza, prowadząc dyskusję poświęconą cywilizacyjnym kontekstom edukacji i stawiając pytania o współczesną wizję zadań oświaty, odwoływała się do doświadczeń międzynarodowych i poruszała się w obszarze pedagogiki porównawczej. Sekcja druga skupiała się na problemach współczesnej dydaktyki, trzecia – zagadnieniach kompetencji profesji nauczyciela oraz modelach ich kształcenia, a więc pedeutologii, a czwarta – podnosząc kwestie edukacji zawodowej, aktualnych zjawisk na rynku pracy – pozostawała w kręgu pedagogiki pracy. Uczestnicy sekcji piątej dyskutowali o zmianach w edukacji, jakie spowodowane zostały wkroczeniem nowych informacyjno-komunikacyjnych technologii w Ukrainie i Polsce. Sekcja szósta tworzyła okazję do wymiany myśli na temat praktyk wsparcia edukacyjnego i społecznego stosowanego dziś w obydwu krajach i szerzej – Europie, wobec osób go potrzebujących (zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych).

Warto podkreślić, zgłaszaną przez sprawozdawców obrad sekcji, żywość dyskusji prowadzonych w mniejszych zespołach, doświadczaną wartość bezpośredniej komu-

nikacji, umożliwiającej poznanie i poszerzanie wzajemnego zrozumienia. Niezwykle przyjazna atmosfera, jaka panowała tak podczas obrad plenarnych, jak i prac sekcyjnych, służyła otwartej wymianie myśli.

Zorganizowanie VI Forum było inicjatywą potrzebną środowiskom naukowym zarówno Ukrainy, jak i Polski, impulsem do dalszego rozwoju i wymiany naukowej, wyrazem wspólnej troski o edukację i jej przyszłość. Zademonstrowano na nim niezgodę środowisk akademickich na działanie sił niszczących idee humanizmu i demokracji. Forum odbiło się dużym echem w mediach i prasie ukraińskiej jako wydarzenie o szczególnym znaczeniu naukowym i społecznym. Zasluguje na wyrazisty akcent także w Polsce.

Monika Zińczuk
Alina Szwarc
Uniwersytet w Białymstoku

**AUGUSTOWSKIE SPOTKANIA NAUKOWE.
EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE¹
Augustów, 11–16 września 2015 roku**

Intencją organizatorów cyklicznie odbywających się konferencji, w których uczestniczy wielu reprezentantów nauki, humanistów, nauczycieli akademickich i praktyków, jest kontynuacja dialogu o edukacji. Tegorocznego, ósmego spotkania miejscem obrad był tradycyjnie Oficerski Yacht Club R. P. „Pacific”, położony w sosnowym lesie Puszczy Augustowskiej na półwyspie Pień nad jeziorem Białym. Organizatorzy przedsięwzięcia – pracownicy Zakładu Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku – zaproponowali następujące profile – problemy do edukacyjnego dialogu:

1. Edukacja wobec oczekiwań i potrzeb współczesności i przyszłości – oczekiwania wobec edukacji.
2. Trójjednia nauki – dydaktyki – praktyki.
3. Dydaktyka szkoły wyższej – kierunki rozwoju.
4. Docymologia dydaktyczna. Niepowodzenia edukacyjne.
5. Uczestnicy procesu kształcenia – w poszukiwaniu optymalnej strategii porozumienia.

Zaproszenie na konferencję przyjęło 91 osób – reprezentantów uniwersytetów, akademii, politechnik, wyższych uczelni i innych instytucji edukacyjnych z różnych stron Polski, a także z Białorusi i Ukrainy (47 samodzielnych pracowników nauki – 24 tytułarnych profesorów, 37 doktorów, 7 magistrów).

W dniu 14 września wszystkich uczestników konferencji przywitała Kierownik Naukowy Augustowskich Spotkań Naukowych – dr hab. Anna Karpińska, prof. UwB. Uroczystego otwarcia spotkania dokonała Prorektor Uniwersytetu w Białymstoku ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą – dr hab. Beata Godlewska-Żyłkiewicz, prof. UwB. Głos zabrał również Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii dr hab. Mirosław Sobecki, prof. UwB.

Pierwszej sesji plenarnej przewodniczyli: prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas, prof. dr hab. Beata Przyborowska, dr hab. Mirosław Sobecki, prof. UwB. Podczas obrad pierwszej sesji referaty kolejno wygłosili: prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz („Dialog międzykulturowy jako imperatyw rozwoju człowieka, kształtowania i promowania pokoju”), prof. zw. dr hab. Wojciech Kojas („Dydaktyka ogólna i praktyka kształcenia w kontekście teorii organizacji i zarządzania”), ks. prof. zw. dr hab. Janusz Mastalski („Edukacja spotkania” jako antidotum na „negatywizm edukacyjny”),

prof. zw. dr hab. Andrzej de Tchorzewski („Rudymen tarne w ł aściwo ści formacji osobo wościowej nauczyciela-wychowawcy”).

Druga sesja plenarna przebiegała pod naukowym przewodnictwem prof. zw. dr hab. Eugenii Iwony Laski, prof. zw. dra hab. Kazimierza Żegnalka oraz dra hab. Jana Grzesiaka, prof. UAM. Głos w tej części obrad zabrali: prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki („Spór o kształcenie ustawiczne”), prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta („Fraktalność dydaktyki ogólnej i dydaktyk przedmiotowych w chaosie interdyscyplinarności”), prof. zw. dr hab. Bogdan Szulc („Edukacja wobec współczesnych zagrożeń”), dr hab. Mirosław Sobecki, prof. UwB („Czas, kultura, wspólnota – o pedagogicznych kontekstach kształtowania tożsamości”) oraz prof. dr hab. Jan Maciejewski („Implementacja *safety culture* w programach szkół wyższych”).

Po przerwie rozpoczęty dialog o edukacji kontynuowano w mniejszych grupach tematycznych. W pięciu sekcjach problemowych wystąpili prelegenci prezentując swe poglądy, refleksje, ale przede wszystkim wyniki prowadzonych badań i analiz w obszarach odpowiadających profilom sesji plenarnych. O koordynację pracy w sekcjach zadbał moderatorzy dyskusji lub arbitrzy naukowci.

Pierwsza sekcja pracowała pod przewodnictwem dr hab. Janiny Świrko-Pillipczuk, dra hab. Tomasza Zimnego oraz plk dra hab. inż. Krzysztof Krakowskiego. Sekretarzem sekcji była dr Katarzyna Borawska-Kalbarczyk. W dyskusji poruszono zagadnienia związane ze współczesnymi potrzebami i wyzwaniem stojącymi przed edukacją. Zwrócono uwagę m.in. na kierunki modernizacji szkolnego środowiska uczenia się, potrzeby współczesnego rynku pracy w kontekście wymagań wobec kształcenia, powinności nauczyciela w dobie zagrożeń i złożoności cywilizacyjnych, neoliberalny model osobowości i jego użyteczność w badaniu i rozumieniu edukacji.

Moderatorami drugiej sekcji byli prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas i dr hab. Ewa Skrzetuska, prof. SGGW. Funkcję sekretarza pełniła dr Alina Szwarc. Wśród poruszonych wątków znalazła się problematyka ontodydaktyki, programów szkolnych, wartości w muzyce, poszukiwaniu elementów szkoły herbartowskiej we współczesnym systemie dydaktycznym, budowaniu klimatu emocjonalnego klasy, kształcenia przedszkolnego i wojskowego oraz zagadnienia związane z badaniami w działaniu jako szansą innowacyjności w kształceniu akademickim i szkolnym.

Spotkanie sekcji trzeciej moderowali dr hab. Anna Sajdak, prof. UJ, dr hab. Elżbieta Szkurlat, prof. UŁ oraz ks. dr hab. Mariusz Śniadkowski, prof. PL. Sekretarzem sekcji była dr Walentyna Wróblewska. Problematyka dyskusji koncentrowała się wokół dydaktyki szkoły wyższej, m.in. kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich, budowaniu relacji w społeczności akademickiej, metod i form kształcenia studentów, ich autoedukacji i rozwoju zawodowego.

Tematem przewodnim obrad w sekcji czwartej uczyniono problematykę związaną z efektywnością kształcenia i różnych aspektów funkcjonowania w szkole ucznia doświadczającego niepowodzeń edukacyjnych. Moderatorem tej sekcji była dr hab. Ewa Wysocka, prof. UŚ oraz dr Władysław Grzeszczuk, prof. AP, a jej sekretarzami dr Monika Zińczuk i mgr Piotr Remża. Zaprezentowano wieloaspektowe spojrzenie na możliwe problemy i trudności szkolne z uwzględnieniem ich źródeł, przejawów, skutków oraz możliwości zapobiegania. Podkreślono m.in. znaczenie przyczyn pedagogicznych niepowodzeń, a wśród nich niewłaściwe ocenianie osiągnięć uczniów, nieprzestrzeganie zasad pedagogicznych, niekompetencje metodyczne nauczyciela, niedostateczną znajomość potrzeb i możliwości uczniów, brak pro-

fesjonalnej opieki nad uczeniem opóźnionym w nauce. Omówiono kategoryzację niepowodzeń dydaktycznych ukrytych i jawnych, świadomych i nieświadomych, podkreślając możliwości zastosowania działań prewencyjnych.

Dyskusją w profilu piątym kierowały – dr hab. Jolanta Andrzejewska oraz dr hab. Beata Pitula. Sekretarzem tej sekcji był mgr Karol Kowalczyk. Prelegenci w wystąpieniach poszukiwali możliwości porozumienia pomiędzy różnymi podmiotami biorącymi udział w procesie kształcenia. Podkreślono znaczenie dialogu, komunikacji interpersonalnej, umiejętności kreowania przestrzeni edukacyjnej sprzyjającej współdziałaniu. Zwrócono uwagę na różne aspekty przyczyniające się do pozytywnej realizacji celów dydaktycznych, m.in. wykorzystanie potencjału wirtualnej przestrzeni gier komputerowych, kompetencje zawodowe nauczycieli i wykorzystywane przez nich formy doskonalenia zawodowego, czy wartości moralne młodzieży.

Drugi dzień obrad rozpoczęła trzecia sesja plenarna, o przewodnictwo której zostali poproszeni: prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz oraz ks. prof. zw. dr hab. Janusz Mastalski. Uczestnicy konferencji wysłuchali wystąpień: prof. zw. dr hab. Eugenii Iwony Laski („Wartości w dialogu w przestrzeni dydaktyczno-wychowawczej współczesnej szkoły”), ks. dra hab. Adama Solaka, prof. APS („Aksjologiczność edukacji w kategorii globalibacyjnej”), prof. zw. dra hab. Kazimierza Żegnałki („Wartości preferowane przez kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej”), prof. dr hab. Beaty Przyborowskiej („Kolory innowacyjności w edukacji”).

Czwartą sesją obrad plenarnych kierowali: dr hab. Agata Cudowska, prof. UwB, prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs oraz prof. zw. dr hab. Andrzej de Tchorzewski. Głos zabrali: prof. zw. dr hab. Sabina Guz („Inspirowanie i wspieranie aktywności zabawowej dziecka”), dr hab. Jan Grzesiak, prof. UAM („Podmiotowość w edukacji dzieci i ich nauczycieli – *versus* spory i dialogi o sześciolatków”), prof. dr hab. Jolanta Szempruch („Wspólnota dążeń rodziny i szkoły w procesie kształcenia dziecka”), dr hab. Elżbieta Gawęł-Luty, prof. KWSH („Dialog podmiotów edukacyjnych wobec problemów współczesności”).

Zwieńczeniem bogatego merytorycznie programu tego dnia był rejs statkiem Doliną Rospudy. Piękna pogoda i bogactwo krajobrazu Podlasia zachęcały uczestników do kontynuacji dialogu o perspektywach i wyzwaniach w edukacji.

W tym samym dniu obrad, w godzinach popołudniowych, odbyło się otwarte posiedzenie Zespołu Dydaktyki Ogólnej działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Spotkanie zostało poświęcone przeglądowi dydaktycznej problematyki badawczej w poszczególnych ośrodkach akademickich.

Integracji oraz konsultacjom o mniej formalnym charakterze sprzyjało wspólne biesiadowanie przy ognisku.

Piąta sesja plenarna miała miejsce w ostatnim dniu konferencji i przebiegała pod przewodnictwem prof. zw. dra hab. Bogdana Szulca oraz ks. dra hab. Adama Solaka, prof. APS. Jako prelegenci wystąpili: prof. dr hab. Piotr Błajet („Błądzą więc jestem, czyli o myśleniu daleko od szosy”), dr hab. Agata Cudowska, prof. UwB („Twórcze orientacje życiowe w kulturze organizacyjnej szkoły”), dr hab. inż. Marek Gawrysiak, prof. PWSiP („Intelektualny duch czy marketingowy popęd? O dydaktyce w kontekście formalizacji i automatyzacji”), dr hab. Ewa Szadzińska, prof. UŚ („Cechy wiedzy istotne w integrowaniu treści kształcenia wokół idei zrównoważonego rozwoju”).

Przyczynkiem do integrowania poglądów i prowadzenia intelektualnych sporów stała się zaplanowana przez organizatorów dyskusja plenarna – w myśl

konferencyjnego podtytułu „prezentacje – polemiki – propozycje”. Zwieńczeniem tej ostatniej części spotkania było wystąpienie dr hab. Anny Karpińskiej, prof. UwB, będące podsumowaniem tegorocznego spotkania, a jednocześnie zaproszeniem do kontynuowania dialogu o edukacji – tradycyjnie w Augustowie.

Przypisy

¹ Poprzednie konferencje odbyły się w latach: 2001, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2013.

PRENUMERATA „RUCH” S.A.

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

