

RUCH
PEDAGOGICZNY

3



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXIV Warszawa 2013

Skład redakcji:

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

Redaktor statystyczny:

Bolesław Niemierko

Rada naukowa:

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

Recenzenci:

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

Redaktor naukowy:

dr hab., prof. APS Jan Łaszczczyk

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

Jan Łaszczuk: Słowo wstępne	5
--	---

ARTYKUŁY

Czesław Kupisiewicz: Oświecenie a działalność Komisji Edukacji Narodowej	7
Mirosław J. Szymański: Podmiotowość – dryfująca idea polskiej edukacji	17
Stefan M. Kwiatkowski: Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwanie edukacyjne i gospodarcze	27
Danuta Uryga – Demokracja czy republika? Czas na zmiany w ustroju szkoły	37
Joanna Głodkowska: Przelamywanie stereotypu niepełnosprawności intelektualnej	51

PRACE BADAWCZE

Bogusław Śliwerski: Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej	69
Józefa Bałachowicz: Obraz ucznia idealnego w opinii nauczycieli klas początkowych – <i>homo faber czy homo creator?</i>	87
Maciej Karwowski: Z miłości do nauki czy z miłości do ocen? Wstępna adaptacja Inwentarza Orientacji Motywacyjnych	105
Joanna Rajchert: Prognozowanie problemów edukacyjnych 6-latków za pomocą rysunkowej techniki przesiewowej	121

OMÓWIENIA, PROPOZYCJE I DYSKUSJE

Ludwik Malinowski: Refleksje po Roku Korczakowskim	135
Elżbieta Gozdowska: Edukacja – wielki sukces czy wielka porażka samorządu terytorialnego. Koncepcje zmian w edukacji publicznej z perspektywy samorządu	141
Urszula Dernowska: Tryb hipotetyczny i tryb objaśniający w nauczaniu – o wiedzy w szkole i sposobach jej eksploatacji	161
Jan A. Jelinek: Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych	181

RECENZJE

Stefan M. Kwiatkowski – Danuta Uryga: <i>„Mała szkoła” w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw</i>	195
Agnieszka Konieczna – Barbara Marcinkowska: <i>Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – w poszukiwaniu wzajemności i współpracy</i>	196
Barbara Weigl, Justyna Melonowska – „Psychologia Wychowawcza” – powracamy do czytelników	198
Helena Grzegołowska-Klarkowska – „Psychologia Wychowawcza” 2012, 2013	200

CONTENTS

Jan Łaszczuk: Preface	5
------------------------------------	---

ARTICLES

Czesław Kupisiewicz: The Enlightenment but the operations of the Commission of the National Education	7
Mirosław J. Szymański: Subjectivity – a drifting idea of Polish education	17
Stefan M. Kwiatkowski: Non-formal and informal learning – the educational and economical challenge	27
Danuta Uryga – Democracy or republic? Time for changes in the school system	37
Joanna Głodkowska: Breaking the stereotype of intellectual disability	51

RESEARCH WORK

Bogusław Śliwerski: The acquisition of personal and social competences among students from vocational school	69
Józefa Bałachowicz: The picture of an ideal student in opinion of early childhood educators – <i>homo faber</i> or <i>homo creator</i> ?	87
Maciej Karwowski: From love to learning or from love to grades? An initial adaptation of a Work Preference Inventory	105
Joanna Rajchert: The prognosis of 6-year-olds' educational problems using drawing screening tests	121

REVIEWS, PROPOSALS AND DISCUSSIONS

Ludwik Malinowski: Reflections after Korczak Year	135
Elżbieta Gozdowska: The education – a great success or an utter defeat of a local government. The concepts of changes in public education from the perspective of the local government	141
Urszula Dernowska: Hypothetical and explanatory teaching procedures – about knowledge in the classroom and its exploitation	161
Jan A. Jelinek: Learning mathematics by students during the first class when using the multimedia programs	181

REVIEWS

Stefan M. Kwiatkowski – Danuta Uryga: <i>„Small school” in a rural environment. Socjo-pedagogical study of civic initiatives</i>	195
Agnieszka Konieczna – Barbara Marcinkowska: <i>Model competence communication in people profound intellectual disabilities – in search of reciprocity and cooperation</i>	196
Barbara Weigl, Justyna Melonowska – „Educational Psychology” – yes readers, we're back	198
Helena Grzegółowska-Klarkowska – „Educational Psychology” 2012, 2013	200

SŁOWO WSTĘPNE

Po raz drugi zawartość „Ruchu Pedagogicznego” została wypełniona treściami opracowań przygotowanych przez pracowników naukowych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Stworzenie pedagogom naszej uczelni takiej możliwości wiążemy z pozytywnymi doświadczeniami Redakcji kwartalnika wyniesionymi ze współpracy z APS przy wydawaniu poprzedniego, wspólnego numeru, uświetniającego jubileusz podwójny: 100-lecie czasopisma oraz 90-lecie Akademii. W tym wspólnym przedsięwzięciu chcemy także widzieć materializację ciągle jeszcze nieśmiałej w polskiej nauce tendencji do tworzenia i realizacji projektów międzyinstytucjonalnych. A przecież niekwestionowaną jest teza mówiąca, że w dzisiejszym świecie współdziałanie stanowi istotny warunek pomyślnego funkcjonowania i rozwoju. Dowodem może być choćby przyjęty przez Radę Europy program tworzenia nie tylko wspólnej przestrzeni edukacyjnej, ale też wspólnej przestrzeni naukowej.

Autorami tego wspólnego dzieła są pracownicy Wydziału Nauk Pedagogicznych APS, jednego z najsilniejszych kadrowo środowisk w kraju spośród tych, które prowadzą kształcenie i badania naukowe w dyscyplinie pedagogika. Posiadając pełnię uprawnień, z uprawnieniami do nadawania stopnia doktora habilitowanego w zakresie pedagogiki, Wydział realizuje na najwyższym akademickim poziomie kształcenie kadry przygotowanej do pracy w szerokim spektrum instytucji edukacyjnych łącznie z tymi, które swymi podmiotami czynią osoby wymagające specjalnej opieki i pomocy, niepełnosprawne jak i szczególnie uzdolnione, aby poprzez różne formy kształcenia, terapii, w tym także arteterapii, mogły w pełni rozwinąć swe siły i zdolności. Zarówno prowadzone badania i aktywność naukowa pracowników Uczelni, jak i prowadzona działalność kształceniowa są nakierowane na problematykę najszerszej rozumianego wychowania i pozostają otwarte na podejmowanie kwestii pedagogicznych w kontekstach nowych potrzeb i wyzwań edukacyjnych, co nadaje im walor aktualności oraz ścisłego związku z praktyką oświatową. Jako ośrodek akademicki Wydział posiada ambicje wzbogacania swego potencjału badawczego i dydaktycznego, rozwijając nurt badań podstawowych i aplikacyjnych oraz doskonaląc warsztat dydaktyczny. Aktywność naukowa zatrudnionych w nim pracowników lokuje się w obszarze klasycznej problematyki z zakresu poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych, ale też obejmuje problematykę specjalistyczną, m.in. pedagogikę specjalną, edukację artystyczną, technologię informacyjną, a także pedagogikę twórczości, psychopedagogikę, pedagogikę małego dziecka oraz pedagogikę dorosłych. Prezentowane w niniejszym wydaniu opracowania dają obraz – z konieczności niepełny – dokonań badawczych uzyskanych w bieżącym roku akademickim. Są też swoistą „reprezentacją generacyjną”.

Numer otwiera tekst nestora polskiej pedagogiki – Profesora Czesława Kupisiewicza – przypominający datę arcyważnego dla edukacji polskiej wydarzenia, jakim było powołanie Komisji Edukacji Narodowej. Dalej znajdziemy wypowiedzi naukowe znakomitych autorów reprezentujących średnie pokolenie pedagogów, którym towarzyszą artykuły badaczy najmłodszych, będące zapowiedzią możliwości kontynuacji i rozwoju nauk pedagogicznych.

Nieznaczej modyfikacji uległa struktura numeru ukształtowana tak, by adekwatnie odwzorowywała jego zawartość treściową. Dziękujemy Redakcji również za umożliwienie tej modyfikacji. Całość – mamy nadzieję – okaże się wartościową w ocenie czytelników naukową publikacją pedagogiczną.

Jan Łaszczyk
Rektor
Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2013

Czesław Kupisiewicz

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

OŚWIECENIE A DZIAŁALNOŚĆ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

Na dzień 14 października 2013 roku przypada 240 rocznica utworzenia Komisji Edukacji Narodowej (KEN). Było to wydarzenie bezprecedensowe w dziejach nie tylko polskiej, lecz również europejskiej, a nawet światowej oświacie i szkolnictwie wyższym. Warto zatem poświęcić mu należną uwagę i pokusić się o wstępne chociażby naszkicowanie wymienionego w powyższym tytule problemu. Taki też jest cel tego artykułu. Jego zaś przedmiot stanowi jeden z ważniejszych aspektów działalności KEN.

*

Problem związków oświecenia, a dokładniej mówiąc jego wpływu na działalność KEN, nie został dotychczas w polskiej literaturze pedagogiczno-historycznej w sposób wyczerpujący opracowany. Wprawdzie w roku 1907 ukazała się praca A. Karbo-wiaka *Pedagogika Komisji Edukacji Narodowej w świetle systemów pedagogicznych XVIII wieku* (*Przewodnik...*, 1907, s. 207 i nast.), ale od tego czasu zagadnienie to nie doczekało się szerszego opracowania. W cytowanej pracy Karbo-wiak nie uwzględnił przy tym działalności publicystycznej La Chalotais i zapoczątkowanej przez niego „rewolucji pedagogicznej” we Francji, a więc tych czynników, które wywołały bardzo żywy od-dźwięk w Polsce i stanowiły niewątpliwy bodziec dla działalności naszych ówczesnych władz oświatowych. Także S. Kot nosił się z zamiarem napisania pracy na powyższy temat, ale poświęcił mu kilkunastonicową zaledwie broszurę *Komisja Edukacyj-na jako dzieło Wieku Oświecenia* (Warszawa, 1919). Ponadto wpływ oświecenia na polską myśl pedagogiczną XVIII wieku był okazjonalnie eksponowany w kilku pracach naszych historyków wychowania z lat 1918–1939, ale nie ukazywały one na ogół roli, jaką wywierała na działalność KEN. Wprawdzie J. Lewicki (1923), S. Rudniański (1928), a zwłaszcza H. Pohoska (1925)¹ uwzględniali w swoich rozprawach i artykułach niektóre aspekty wpływu oświecenia na polską pedagogikę XVIII wieku, ale czynili to mimochodem, tzn. przy omawianiu innych zagadnień. Więcej opracowań o związkach oświecenia z działalnością KEN ukazało się u nas po zakończeniu drugiej wojny światowej, ale i one nie wykraczały na ogół poza suchą i nie zawsze pełną deskrypcję.

Tymczasem podjęte i realizowane przez KEN prace świadczą, że wielokrotnie oraz w szerokim zakresie odwoływała się ona do spotykanych na Zachodzie idei oraz wzorów filozoficznych, pedagogicznych i dydaktycznych. Nie we wszystkim jednak postępowała tak, jak głosili i zalecali autorzy owych wzorów i idei. KEN prawie zawsze starała się bowiem brać pod uwagę rodzime warunki, a także wybierała drogę prowadzącą – jak to określił G. Piramowicz – „środkiem między ślepyim przywiązaniem do tradycji a bezkrytycznym nowości chwytnościem”. Wszystko to świadczy o dojrzałości politycznej i pedagogicznej inicjatorów i realizatorów wielkiej reformy polskiej osiemnastowiecznej oświaty i szkolnictwa wyższego.

Idee pedagogiczne nigdy nie były i nie są oderwane od życia, przeciwnie – stanowią wyraz i odbicie panujących w danym społeczeństwie stosunków politycznych, gospodarczych i kulturalnych, a ponadto są wytworem ideologii panującej klasy społecznej. Zachodnia pedagogika w XVIII wieku wyrażała interesy dążącej do władzy burżuazji, a ponadto miała być jej narzędziem w walce z feudalizmem. Głoszone przez nią hasła wolności, równości i braterstwa, a także powszechnej oświaty, miały – w zestawieniu ze stanowo-elitarną i religijno-kościelną pedagogiką tamtych czasów – charakter postępowy. Były też one przyjmowane, zresztą nie tylko we Francji, z aprobatą, a nawet entuzjazmem. Słabnący feudalizm nie mógł już przeciwstawić się im. Nowe siły, podważające jego podstawy, niszczyły zarazem głoszoną przezeń ideologię. Proces ten miał na Zachodzie miejsce wcześniej aniżeli u nas, co jest zrozumiałe ze względu na ówczesny stan polskiej gospodarki oraz słabość mieszczaństwa, ale chęć dokonania zmiany panującego ustroju stawała się również nad Wisłą zjawiskiem pożądanym. Za zmianą opowiadała się głównie magnateria. Pańszczyzna bowiem, stanowiąca dotychczas ekonomiczną podstawę jej bytu, dawała zbyt małe dochody, w związku z czym opłacało się zastąpić ją czynszowaniem chłopów.

Potrzeba reformy stała się więc w Polsce w drugiej połowie XVIII wieku potrzebą chwili, a zachodnie hasła wskazywały drogę prowadzącą do jej przyspieszenia. Za jeden z kardynalnych czynników oczekiwanej reformy uznano edukację. Sądzono bowiem, że poprzez „reformę świadomości ludzkiej” uda się doprowadzić do reformy społecznej i ustrojowej, obali się zakorzenione w umysłach ludzi zabobony i przesady, przewycięży zacofanie, stworzy nowego człowieka, a także usunie zagrażające Polsce niebezpieczeństwa. Dokonujące się na Zachodzie wydarzenia – głównie we Francji, która była kolebką większości z nich – miały w tym być pomocne. Stamtąd czerpano więc pomysły, tam zwracała się myśl tych, którym zależało na przebudowie tradycyjnego ustroju szlacheckiej Rzeczypospolitej, a przede wszystkim na ratowaniu zagrożonego bytu ojczyzny.

Pedagogika oświecenia

Mianem „oświecenia” (niemieckie *Aufklärung*, angielskie *Enlightenment*, francuskie *siècle des lumières*) określa się ten okres w rozwoju europejskiej kultury i cywilizacji, którego początek przypada na ostatnie dekady XVII, a koniec na pierwsze lata XIX wieku, i który I. Kant nazwał „wyjściem ludzkości ze stanu zawinioności przez siebie niesamodzielności”. Był to okres: dominacji racjonalistycznego światopoglądu oraz przekonania o poznawalności świata dzięki rozumowi oraz organizowania życia

według jego wskazań; głoszenia nieodzowności antyfeudalnych reform społecznych, których pragnienie stało się jedną z przyczyn sprawczych Wielkiej Rewolucji Francuskiej z 1789 roku; bujnego rozwoju nauk, zwłaszcza przyrodniczych oraz techniki, w tym licznych wynalazków; bezprecedensowego ożywienia publicystyki społecznej i politycznej; a także – co nas tutaj szczególnie interesuje – upowszechnienia publicznej oświaty poprzez między innymi rozbudowę szkół różnych typów i szczebli, poczynając od elementarnych, a kończąc na wyższych.

W **edukacji**, podobnie jak w filozofii, za czynnik najważniejszy uznano rozum jako niezawodne kryterium poznania. Pod wpływem M. Montaigne'a, F. Fenelona i J. Locke'a ugruntował się pogląd, że wychowanie musi być przystosowane do wymagań życia; nie powinno opierać się na bezkrytycznym akceptowaniu idei głoszonych przez tradycyjne autorytety; ma eksponować w programach nauczania przedmioty przyrodnicze oraz języki nowożytne, kłaść nacisk na edukację obywatelską i – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – propaństwową, a ponadto przygotowywać młodzież do podjęcia „w razie potrzeby” pracy zarobkowej.

Dużą pomocą miała służyć wychowaniu 35-tomowa *Wielka encyklopedia francuska*, którą uważano za naukowy inwentarz całej ówczesnej wiedzy.

Pedagogiczne idee i wynikające z nich dyrektywy postępowania trafiały na podatny grunt zarówno we Francji, w której większość z nich powstała, jak i w pozostałych krajach europejskich. Wśród nich była także Polska, która w tym właśnie czasie podejmowała zakrojone na szeroką skalę dzieło gruntownej przebudowy edukacji. Pomocne w jego realizacji miały być, jak oczekiwano, głoszone na Zachodzie idee i podejmowane tam reformy.

Zgodnie z ich duchem, w tym panującego w epoce oświecenia naturalizmu, głoszono, że człowiek rodzi się dobry, że popędy tkwiące w nim są użyteczne, kiedy czyni z nich właściwy użytek, a ponadto, że winę za deprawację ludzi, w tym dzieci i młodzieży, ponosi społeczeństwo, które ją niewłaściwie wychowuje. Ludzie, równi z natury, różnią się w rezultacie między sobą, a źródłem powstających i narastających nierówności są niesprawiedliwe stosunki społeczne, które trzeba zmienić, czego domagali się np. Helwecjusz i Rousseau. Wychowanie uznano przy tym za czynnik, dzięki któremu można będzie przebudować przestarzałe stosunki społeczne. Przeceńniano przy tym niewątpliwie jego rzeczywiste możliwości, podobnie jak przeceniano także rolę środowiska, w czym celowali zwłaszcza Locke i Helwecjusz.

W rezultacie myśl pedagogiczna popadła w błędne koło, którego granic nie umiano przekroczyć: o jakości bowiem wychowania miały decydować panujące stosunki społeczne, ale z drugiej strony, to przede wszystkim wychowanie miało te stosunki zmieniać. Ponadto żądano zarzucenia dotychczasowych sposobów edukacji kościelnej, których miejsce miały zastąpić sposoby oparte na humanitaryzmie i utylitaryzmie, czego z kolei domagali się fizjokraci i La Chalotais. Bacon i Komeński propagowali ideę poglądowości w nauczaniu, a Kartezjusz – lansując pogląd, że rozum stanowi niezawodne kryterium prawdziwości poznania – dał początek idei samodzielności w wychowaniu i nauczaniu oraz podważył bezkrytyczną dotychczas wiarę w uświęconą tradycją autorytety. Filozofia oświecenia, a wraz z nią wyrażająca jej niektóre idee pedagogika, zaczęła się wprawdzie kształtować jeszcze w XVII wieku, kiedy to jej podstawy tworzyli Locke i Komeński, ale jej pełny rozwój przypadł dopiero na XVIII stulecie za sprawą Condillaca, Rousseau, francuskich encyklopedystów, La Chalotais, Rollanda i innych.

Głosili oni, mówiąc najogólniej, że **celem** wychowania powinien być człowiek zdolny do samodzielnego myślenia i działania, zdrowy „na ciele i duchu”, a nie wyłącznie specjalista; że w **treściach** kształcenia należy kłaść nacisk na nauki przyrodnicze, nowożytne języki obce, a łacinę trzeba ograniczyć do „rozsądnych granic”; że **metody** podawania uczniom gotowej wiedzy do zapamiętania muszą ustąpić miejsca wdrażaniu ich do jej samodzielnego zdobywania między innymi w drodze obserwacji i eksperymentów; że wśród **środków** pracy dydaktycznej nowoczesne podręczniki powinny odgrywać rolę dominującą; że sprawą decydującą o jakości nauczania i wychowania jest należyte przygotowanie **nauczycieli**.

W ujęciu bardziej szczegółowym pedagogiczne idee oświecenia, zwłaszcza głoszone we Francji, można przedstawić następująco:

- Wychowanie powinno być procesem organizowanym przez państwo oraz systematycznie przez nie nadzorowanym, mieć świecki charakter oraz być przystosowywane do potrzeb gospodarki, a także życia społeczno-politycznego i kulturalnego społeczeństwa.
- Kształcenie nauczycieli dla szkół średnich powinno być jednym z głównych zadań uniwersytetów, a pracujące pod ich nadzorem szkoły średnie mają z kolei kształcić nauczycieli dla szkół niższych szczebli.
- Program nauczania ma być jednakowy dla wszystkich szkół danego szczebla, łącznie z prywatnymi.
- Zachowując oświatę stanową, należy jednak obejmować wychowaniem wszystkich obywateli oraz kształcić ich zgodnie z potrzebami stanu, do którego należą, a państwo powinno także zająć się edukacją kobiet.
- Władze oświatowe mają zapewniać uczniom dobre podręczniki, dzięki czemu można będzie zatrudniać w nauczycielskim zawodzie nawet osoby słabo do tego przygotowane.
- Nauczanie ma być prowadzone w języku ojczystym, a naukę języków starożytnych trzeba ograniczyć.
- Nauczanie religii powinno się sprowadzać do katechizmu, a praktyki religijne należy odbywać w kościele.
- W wychowaniu główny nacisk trzeba kłaść na edukację społeczno-obywatelską i świecką moralność.
- Wychowanie fizyczne ma się odbywać w myśl maksymy „Zdrowy duch, w zdrowym ciele”. Należy też przyzwyczajając dzieci do znoszenia niewygód i hartowania ciała.
- Nauczanie powinno się opierać na przedmiotach użytecznych, w tym na matematyce, fizyce, geografii i historii naturalnej, a edukację w zakresie gramatyki i retoryki trzeba ograniczyć. Należy też w nim respektować zasadę pogładowości i opierać je na poszanowaniu godności uczniów.
- Nakaz kształcenia ludu nie wypływa ze względów religijno-humanitarnych, lecz obywatelskich i utylitarnych.
- W kształceniu trzeba dbać o wyrabianie refleksji u uczniów i nie opierać go na pamięciowym „wkuwaniu”.

Wiele z tych zaleceń przedostało się poza granice Francji, gdzie je popularyzowano, a często także wcielano w życie. Tak było między innymi w Polsce, w której S. Kornarski wykorzystał je w realizowanej przez siebie reformie szkolnictwa pijarskiego. Najpełniejsze jednak odbicie znalazły owe zalecenia w działalności KEN.

Pedagogika oświecenia a działalność KEN

Zacznijmy od **celów wychowania**. Najogólniej mówiąc, upatrywano je w dążeniu do ukształtowania *człowieka*, a nie *żołnierza* czy *duchownego* (Rousseau). Miał to przy tym być człowiek wolny od przesądów; kierujący się w swoim postępowaniu rozumem jako niezawodnym kryterium poznania (Descartes); zdrowy na ciele i umyśle i o „dobrych manierach” (Locke); czerpiący wiedzę z doświadczenia (Condillac); postępujący „zgodnie z naturą” (encyklopedyści); przygotowany „w razie potrzeby” do podejmowania pracy zarobkowej (Locke); dobry obywatel (La Chalotais); słowem – człowiek przystosowany do życia w warunkach szybko zmieniających się stosunków społeczno-politycznych, w których kształtowaniu coraz większą rolę będą odgrywać hasła wolności, równości i braterstwa.

Wiele z tych zaleceń znajdujemy zarówno w poglądach głoszonych przez poszczególnych członków KEN, zwłaszcza I. Massalskiego, A. Popławskiego, I. Potockiego, A. Kamieńskiego, G. Piramowicza i H. Kołłątaja, jak i w publikowanych przez nią dokumentach. Na uwagę zasługuje przy tym eksponowany już przez Konarskiego, a następnie kontynuowany przez KEN wątek patriotyczny i obywatelski w zalecanych szkołom różnych szczebli celach kształcenia i wychowania:

„Niech chłopcy od najwcześniejszych lat – pisał Konarski – zaczynają pojmować, co to jest miłość ojczyzny (...) i jak ona jest słodka, niech wiedzą, co winni są ojczyźnie, co należy im przez całe życie dla ojczyzny robić, jak konieczną jest rzeczą być dobrymi obywatelami, bronić ją i dodawać jej sławy” (Konopczyński, 1926, s. 37).

W takim też duchu reformował Konarski pijarskie szkolnictwo, kładąc nacisk na nauczanie w nim przedmiotów przyrodniczych oraz nowożytnych języków obcych. On też dokonał przewrotu w polskiej pedagogice, dzięki któremu już nie dziedziczności, lecz wychowaniu zaczęto przypisywać decydujące znaczenie w kształtowaniu intelektualnych i moralnych cech człowieka (por. Smoleński, 1923, s. 51).

Idee głoszone przez Konarskiego padły na podatny grunt: popierał je król St. August, zgodnie z nimi wychowywano młodzież w założonej w Warszawie w 1765 roku Szkole Rycerskiej, one też stanowiły podstawę rozpoczętej, a następnie realizowanej przez KEN reformy polskiego szkolnictwa, poczynając od szkółek parafialnych i wileńskiego seminarium nauczycielskiego, a kończąc na gruntownej przebudowie Akademii Krakowskiej przez Kołłątaja. Dzięki tym poczynaniom ujednolicono polski system szkolny pod względem ustrojowym, czego notabene nie udało się zrobić we Francji, gdzie zabiegał o to Rolland.

Coraz powszechniej zaczęto również w Polsce doceniać potrzebę wszechstronnego rozwoju wychowanków, czego domagali się francuscy encyklopedyści, nadając temu zaleceniu rangę głównego celu kształcenia i wychowania. Szczególne na tym polu zasługi położył pijar A. Popławski, autor opublikowanego w 1775 roku dzieła pt. *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*, w którym niejednokrotnie nawiązywał do idei głoszonych przez Locke’a, Condillaca i Rousseau. Wszechstronnemu kształceniu i wychowaniu miał przy tym między innymi służyć proponowany przez Popławskiego program nauczania, w którym wiadomości o przyrodzie oraz naukę o człowieku i jego obywatelskich powinnościach wysunięto przed nauczanie łaciny. Silny związek z pedagogicznymi ideami oświecenia miały także cele kształcenia i wychowania w I. Potockiego *Myslach w sprawie edukacji i instrukcji w Polsce ustanowić się mającej* (1774), a także w A. Kamieńskiego *Edukacji obywatelskiej* (1774)

(por. Pohoska, 1925, s. 62). Wiele cennych myśli nawiązujących do idei oświecenia – notabene nie tylko na temat celów kształcenia i wychowania – zawierają również *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego w krajach Rzeczypospolitej przepisane* (1783). To o tym dziele pisze S. Kot, że jest na wskroś samodzielne, owiane duchem oświecenia, w każdym szczególe przystosowane do potrzeb polskich, oparte z jednej strony na postępowych ideach pedagogiki oświecenia, a z drugiej liczące się co krok z koniecznością stosunków miejscowych. Dominującym rysem działalności KEN była troska o wychowanie obywatelskie i patriotyczne młodzieży oraz dążenie do tego, „aby uczniom było dobrze, i z nimi było dobrze” (Kot, 1934, s. 87).

Zmianie celów towarzyszyły w czasach oświecenia równie radykalne propozycje i próby przebudowy dotychczasowych **treści kształcenia**. Nawiązując do krytyki, jakiej od dłuższego już czasu poddawali je tacy pedagogowie, jak Montaigne, Vives czy Locke, domagano się odejścia w nauczaniu od faworyzowania „erudycyjnej wiedzy książkowej”, opartej na łacinie i katechizmie (Locke); głoszono potrzebę włączenia do programów nauki szkolnej przedmiotów przyrodniczych, matematyki, geografii oraz historii ojczystej, a także nadania tym programom utylitarystycznego (Rolland), a nawet umiarkowanie hedonistycznego (Holbach, La Chalotais) charakteru, czego wyrazem było np. zalecenie, aby w wychowaniu dążyć „do zapewnienia młodzieży szczęścia na ziemi”; podkreślano nieodzowność nauczania w języku ojczystym oraz ekspozycji nowożytnych języków obcych; wskazywano korzyści płynące z fizycznego wychowania dzieci i młodzieży oraz zaznajamiania uczniów z podstawami higieny i medycyny (encyklopedyści); uzasadniano konieczność nauczania praw rządzących przyrodą oraz funkcjonowaniem społeczeństwa i państwa (La Chalotais); słowem – zamierzano przystosować programy nauki szkolnej do potrzeb obywateli, również tych „maluczkich” (Rolland), oraz państwa.

Zasadniczej zmianie miały także ulec stosowane wówczas w szkolnictwie **metody i środki** nauczania. Żądano więc respektowania zasad przystępności i pogłębłości, powołując się między innymi na argumenty wysuwane swego czasu w tym zakresie przez Komeńskiego; opowiadano się za ograniczeniem w nauczaniu – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – metod podających, głównie werbalnych, na rzecz poszukujących, a także wdrażania uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy (Descartes, Locke); żądano wprowadzenia do szkół podręczników uwzględniających najnowsze osiągnięcia nauki, techniki i kultury (encyklopedyści); ogólnie mówiąc, eksponowano potrzebę – że ponownie posłużą się współczesną terminologią – porzucenia heteronomicznego modelu nauczania, w którym nauczyciel odgrywa rolę dominującą, na rzecz modelu autonomicznego, opartego na partnerskiej interakcji nauczyciela i uczniów. Gdy chodzi o zagadnienia bardziej szczegółowe, to Locke żądał ograniczenia łaciny w nauczaniu szkolnym na rzecz języka ojczystego oraz wprowadzenia do programów nauczania przedmiotów utylitarnych; Rousseau – kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży „zgodnie z naturą”; a encyklopedyści i fizjokraci – kształcenia wszystkich obywateli bez względu na ich stanową przynależność.

Te i podobne postulaty spotkały się w Polsce z dużym zainteresowaniem, a wiele z nich zaczęto wcielać w życie. Przebudowę metodyczną – podobnie zresztą jak nowe ujęcie celów działalności dydaktyczno-wychowawczej – zapoczątkował Konarski. Nawiązując do koncepcji Fenelona, Locke’a i Rollina, położył on w założonym przez siebie w Warszawie w 1740 roku Collegium Nobilium silny nacisk na nauczanie nowożytnych języków obcych i języka polskiego, przywiązywał dużą wagę do edukacji

patriotycznej, obywatelskiej, moralnej, fizycznej, historii ojczystej, filozofii, a także – w ostatnich latach nauki – algebry, geometrii, mechaniki i innych dyscyplin „użytkowych”, w których nauczaniu miano stosować metody praktyczne i pogładowe oraz łączyć wykłady z ćwiczeniami. Nauczanie werbalne, dominujące w pracy szkoły, zaczęto więc uzupełniać nauczaniem pogładowym oraz samodzielną pracą uczniów z podręcznikami, którym przypisywano – podobnie zresztą jak to czynili encyklopedyści – duże walory edukacyjne.

W podobnym duchu i za pomocą również nowoczesnych jak na owe czasy metod i środków uczono młodzież także w Szkole Rycerskiej, gdzie np. naukę religii zastąpiono nauką świeckiej moralności, podobnie jak w pozostałych szkołach reformowanych i nadzorowanych przez KEN, poczynając od szkół parafialnych, poprzez wojewódzkie, a na Akademii Krakowskiej kończąc. Przedmioty teoretyczne starano się przy tym łączyć z użytkowymi, zakładano szkoły zawodowe, między innymi za sprawą biskupa plockiego M. Poniatowskiego, najmłodszego brata króla; zalecano „oświecać rozum i zaszczepiać w sercach uczniów cnotę”, bacząc zarazem, aby „uczyć tego, co pod zmysły podpada, a doświadczeniu więcej miejsca poświęcać niż słowom” (por. Lewicki, 1923, s. 67).

Tym i podobnym próbom przebudowy dotychczasowego modelu metodyczno-medialnego nauczania towarzyszyły uzasadnienia teoretyczne w rodzaju tezy, silnie eksponowanej przez J. Chreptowicza, że o jakości kształcenia i wychowania rozstrzyga nie tyle – jak dowodził chociażby Rousseau – samorzutny rozwój, ile świadome oddziaływanie wychowawcze rodziny i szkoły oraz „żywa wiedza”, a nie wyuczane na pamięć formułki, często niezrozumiałe dla uczniów i oderwane od życia. Inaczej też niż encyklopedyści rozumiano w Polsce rolę podręcznika w procesie kształcenia i wychowania. Fetyszyzowaniu tej roli sprzeciwiał się u nas zwłaszcza Piramowicz, którego zdaniem to właśnie nauczyciel, a nie podręcznik spełnia w tym procesie główną rolę. Działalność pedagogiczna Piramowicza przyczyniła się w istotny sposób do unowocześnienia treści i metod kształcenia w szkolnictwie parafialnym, a na wyższych szczeblach zinstytucjonalizowanej edukacji, tzn. w szkołach wojewódzkich oraz w Akademii Krakowskiej, podobną rolę odegrał Kołłątaj.

Dzięki pracy wymienionych członków KEN oraz liczne grono współpracujących w nimi osób, w tym zagranicznych uczonych, zbudowano w Polsce hierarchiczny i przystosowany do potrzeb kraju system szkolny. Zmodernizowano też w duchu hasła głoszone w epoce oświecenia realizowane w tym systemie plany i programy nauczania, a także stosowane w nim metody i środki. Z tego dorobku KEN miały później korzystać, także po rozbiorach Polski, następne pokolenia, a i dzisiaj zasługuje on na uwagę.

Dotyczy to przede wszystkim **zinstytucjonalizowanego nauczania**, w tym jego zasięgu, tzn. powszechności jak powiedzielibyśmy dzisiaj, roli szkoły jako instytucji edukacyjnej oraz kształcenia nauczycieli.

Gdy chodzi o pierwszy z tych problemów, tzn. o powszechność nauczania, to kształcenie stanowe zamierzano zastąpić kształceniem wszystkich obywateli, niezależnie od ich stanowej przynależności (Rolland). Na temat roli szkoły wypowiedziano różne opinie. Jedni, jak np. Holbach i Rousseau, nie przywiązywali do niej większego znaczenia, a inni, w tym encyklopedyści, wiązali z nią duże nadzieje, podobnie jak z nowymi podręcznikami. I wreszcie problem kształcenia nauczycieli. Pojawił się on z całą ostrością po kasacie zakonu jezuitów przez papieża w roku 1762, a w Polsce

11 lat później, w wyniku której szkolnictwo pozbawione zostało znacznej większości dotychczasowych nauczycieli, którymi byli duchowni. W tej sytuacji trzeba było przystąpić w trybie pilnym do kształcenia nowych, świeckich nauczycieli, przygotowanych do pracy w szkołach o znacznie zmienionym po sekularyzacji obliczu. Eksponował ten problem w swoim *Planie edukacji* Rolland, doceniali go Locke oraz encyklopedyści. I tylko La Chalotais był zdania, że brakowi nauczającego personelu mogą w znacznej mierze zaradzić nawet słabo do pracy dydaktyczno-wychowawczej przygotowani nauczyciele, jeśli wyposaży się ich w dobre podręczniki. Podobnego zdania był przed nim Komeński, który nieprzypadkowo znaczną część swojego życia poświęcił na opracowanie uniwersalnego podręcznika wszech nauk, pansofii.

Poruszone wyżej zagadnienia znalazły mniej lub bardziej wyraźne odbicie w działalności KEN. Miało więc u nas miejsce znaczące upowszechnienie zinstytucjonalizowanego nauczania i wychowania; szkole i nauczycielom przyznano należną im rangę; a kształceniu kandydatów do „stanu akademickiego” poświęcono wiele uwagi, czego świadectwem było chociażby uruchomienie w Wilnie seminarium dla nauczycieli szkół parafialnych, reforma programowa i metodyczna szkół wojewódzkich, które również przygotowywały nauczycieli dla tych szkół, a przede wszystkim gruntowna modernizacja „szkół głównych”: koronnej w Krakowie i litewskiej w Wilnie. Szkoły te stały się po rozbiorach Rzeczypospolitej czołowymi ogniskami polskiej nauki i kultury.

Na podkreślenie zasługuje troska, z jaką KEN traktowała kształcenie nie tylko szlachty, lecz również chłopów i mieszczan. Pod tym względem wpływ oświecenia na jej działalność był szczególnie silny. Podobnie więc jak **filozofowie** i **pisarze** społeczno-polityczni tego nurtu, którzy głosili tezę o nieodzowności udostępnienia oświaty wszystkim mieszkańcom, a oprócz tego podkreślali, jak chociażby Locke, że mają oni takie same wrodzone zdolności co szlachta, także KEN zadbała o rozwój szkół dla niższych warstw społecznych. Ponadto, tym razem w myśl zaleceń zachodnich **ekonomistów**, w tym przede wszystkim fizjokratów, według których produkcja rolna stanowi podstawę społecznego dobrobytu, również KEN uznała „podniesienie oświaty chłopów” za jedną ze swoich głównych powinności. W rezultacie szkoły parafialne miały kształcić nie tylko – jak dawniej – dzieci chłopów i mieszczan, lecz również uboższej szlachty, co powinno wzmocnić ich społeczną pozycję; miały być prowadzone i nadzorowane przez władze świeckie; a oprócz tego miały realizować program nastawiony na potrzeby gospodarki i administracji państwowej. Temu celowi miało też służyć zakładanie specjalnych seminariów dla nauczycieli tych szkół, projektowane już w 1774 roku; nadawanie im „szlachecko-mieszczańskiego” charakteru; a ponadto wyposażanie w najlepsze podręczniki dla uczniów, jak np. w wysoko wówczas ceniony w Europie elementarz J.I. Felbigera, a także dla nauczycieli, jak chociażby opublikowane w Warszawie w 1787 roku Piramowicza *Powinności nauczyciela*. Dzięki tym poczynaniom szkoły parafialne stały się u nas ważnymi lokalnymi ośrodkami upowszechniania oświaty oraz elementów wiedzy ekonomicznej, zawodowej i zdrowotnej. Gdyby nie upadek Rzeczypospolitej, spowodowany rozbiorami z końca XVIII wieku, osiągnięcia te byłyby prawdopodobnie jeszcze większe, a wszystek lud – jak mawiał pewien świątły wójt, fundator szkoły w wsi Zadyby – „znałby u nas czarne na białym” (cyt. za: Mizia, 1972, s. 69).

Tak oceniali działalność KEN Polacy. O tym z kolei, co na ten właśnie temat pisali obcokrajowcy, świadczy następująca wypowiedź E.N. Murraya, który pracował w tamtych latach w Polsce jako tłumacz i nauczyciel języka francuskiego:

„Polska jest pierwszym krajem, który dał przykład utworzenia komisji zwierzchniej nad wychowaniem narodu, i jedynym, który po zniesieniu zakonu jezuitów nie zmienił wcale przeznaczenia ich dóbr”. KEN, pisze dalej Murray, „chciała widzieć w każdym uczniu dziecko państwa, zwracać światłą uwagę na odkrywanie rodzących się talentów, śledzić pierwsze iskry geniuszu, pomagać jego wzlotom, dostarczać dla rozmaitych naturalnych zamiłowań wyboru stosownych dla nich nauk, aby je jednakowo kierować ku dobru państwa, a przede wszystkim popierać postępy nauk i sztuk” (*Komisja...*, 1964, s. 406–407).

Przypisy

¹ Także: Przedmowa do *Wyboru pism pedagogicznych J.J. Rousseau*. Warszawa 1948; Przedmowa do *Wyboru pism pedagogicznych J. Locke`a*. Warszawa 1948.

Literatura

- Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji*. (1964) Oprac. S. Tync. Wrocław Konopczyński Wł. (1926): *Stanisław Konarski*. Warszawa
Kot S. (1934): *Historia wychowania*. T. 2. Lwów
Lewicki J. (1923): *Geneza Komisji Edukacji Narodowej w świetle ustawodawstwa szkolnego. Szkic historyczny*. Warszawa
Mizia T. (1972): *O Komisji Edukacji Narodowej*. PWN, Warszawa
Pohoska H. (1925) *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej*. Kraków
Przewodnik naukowy i literacki (1907). T. XXXV. Lwów
Rudniański S. (1928): *Filozofia francuska XVIII wieku*. Warszawa
Smoleński Wł. (1923): *Przewrót umysłowy w Polsce XVIII wieku*. Wyd. 2. Warszawa
Wybór pism pedagogicznych J. Locke`a (1948). Warszawa
Wybór pism pedagogicznych J. J. Rousseau (1948). Warszawa.

Oświecenie a działalność Komisji Edukacji Narodowej

Rozprawa jest poświęcona 240 rocznicy utworzenia w Polsce Komisji Edukacji Narodowej, jednego z pierwszych w świecie ministerstw oświaty i wychowania. Autor kładzie nacisk na ścisłe związki głoszonych przez Komisję idei i zaleceń z ideami francuskiego Oświecenia oraz na aktualność wielu lansowanych wtedy idei i zaleceń edukacyjnych.

Słowa kluczowe: Komisja Edukacji Narodowej, Oświecenie, francuski nurt Oświecenia

The Enlightenment but the operations of the Commission of the National Education

The paper is devoted to the 240 anniversary of the polish Commission for National Education, one of first ministries of education in the world. The author exposes close links between the ideas represented by the french branch of Enlightenment and ideas and directives of the polish Commission and their actuality.

Keywords: Commission for National Education. Enlightenment, french brach of Enlightenment

Mirosław J. Szymański

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

PODMIOTOWOŚĆ – DRYFUJĄCA IDEA POLSKIEJ EDUKACJI

Duże znaczenie, jakie przypisuje się we współczesnych teoriach pedagogicznych promowaniu i wdrażaniu idei podmiotowości w wychowaniu, nie jest przypadkowe. Idea ta jest ważnym składnikiem tak znaczących dla ludzkości nurtów, jak humanizm, nowoczesność i demokracja. W społeczeństwie tradycyjnym jednostka nie była i nie musiała być postrzegana jako istota znacząca. Miała ona w społeczeństwie do wykonania określone role przypisane do swego statusu. Przydatność społeczna danej osoby wiązała się z jakością wypełniania roli. Jej przepisy, stanowiące wykładnię oczekiwań społecznych i istniejących wzorów kultury, nie pozwalały na większą swobodę w wykonywaniu roli. Każda jednostka była potrzebna, gdy swe powinności wypełniała skutecznie, w razie potrzeby mogła być zastąpiona przez inną. Dobro państwa, grupy wyznaniowej, wojska, społeczności lokalnej, rodziny było nadrzędne wobec potrzeb i dążeń indywidualnych. Miały one szansę realizacji tylko wtedy, gdy były zbieżne z szerzej pojmowanym interesem społecznym.

Początkiem pełniejszego zainteresowania się osobą ludzką był okres odrodzenia i cechujący je humanizm. Wprawdzie nie mógł on dokonać zasadniczej zmiany statusu jednostki w społeczeństwie, ale zwrócił uwagę na potrzebę nadania wysokiej rangi człowiekowi w hierarchii wartości społecznych. Silnie eksponowano wówczas walory charakteru człowieka i piękna ciała ludzkiego. Oświecenie wzbogaciło ten obraz poprzez kult rozumu i jego znaczenia dla rozwoju cywilizacyjnego. W ten sposób zainteresowanie człowiekiem, jego życiem i rozwojem mieścić się zaczęło zarówno w koncepcji humanizmu, jak i nowoczesności. Jak to określił Alain Renault „nowoczesnym jest taki stosunek do świata, w którym człowiek nadaje sobie władzę stanowienia (swych działań, przedstawień, historii, prawdy, prawa): owa władza stanowienia definiuje podmiotowość w tym sensie, iż pojawienie się człowieka jako podmiotu oznacza jego pozycję jako *subiectum*, pewnego pod-łoża, na bazie którego wszystko musi się odtąd wspierać” (Renault, 2001, s.31–32).

Można twierdzić, że nowoczesność otwiera pole podmiotowego traktowania człowieka, ale też dostrzegać zależność odwrotną: to talenty jednostek umożliwiają kreowanie nowoczesności. Już Martin Heidegger (1995, s. 142) w swych analizach wykazał, że różnorodne oblicza nowoczesności w istocie są skutkami funkcjonowania człowieka jako podmiotu. Według niego podobne zależności dotyczą także humanizmu, który stał się filozoficznym uzasadnieniem i wyrazem kulturowej ekspresji podmiotowości człowieka. Heidegger dostrzegał związane z tym zjawisko odbóstwienia, czy inaczej „strącenia bożyszcz”. Także A. Renault sądzi, że w odróżnieniu od sytuacji

występującej we wcześniejszych czasach, zwłaszcza w średniowieczu, w okresie nowoczesności człowiek działający jako podmiot „żąda dla siebie (...) dwóch atrybutów tradycyjnie przypisywanych Bogu: wszechwiedzy (stąd bierze się ukazywanie kultury nowoczesnej jako scjentystycznej: nic już w zasadzie nie umyka nauce) i wszechmocy (dlatego też kładzie się nacisk na techniczny wymiar naszej kultury)” (Renault, 2001, s. 33).

Istotnym podłożem sprzyjającym postawieniu i rozwijaniu kwestii podmiotowości człowieka jest też demokracja w życiu społecznym. Już samo brzmienie haseł, które pojawiły się podczas Rewolucji Francuskiej: wolność – równość – braterstwo, aczkolwiek potem niejednakowo pojmowanych i realizowanych dało potężny impuls do myślenia o prawach jednostki i jej miejscu w życiu społecznym. Krzysztof Wielecki wyrażając podgląd, że podmiotowość i demokracja należą do najważniejszych socjologicznie pojmowanych problemów współczesności, stwierdza zarazem, że kategorie te są nierozdzielne. Zdaniem autora, kluczem do współczesnej demokracji jest przede wszystkim podmiotowość, bez niej demokracja jest dziś wręcz niemożliwa. „Kryzys podmiotowości zawsze oznacza uwiąd demokracji. Jest też oczywiście i odwrotnie” (Wielecki, red., 2010, s. 7).

Optymistycznym zjawiskiem jest zatem to, że demokratyczne systemy społeczne upowszechniają się na świecie, a w krajach wysoko rozwiniętych, w tym w Unii Europejskiej, rozwiązania demokratyczne w coraz szerszym zakresie są zaliczane do obowiązujących standardów. Także widoczna tendencja do nasilania się indywidualizacji w życiu społecznym, zwłaszcza w społecznościach znajdujących w fazie, którą Anthony Giddens nazywa późną nowoczesnością, a Zygmunt Bauman płynną nowoczesnością, sprzyja wzrostowi znaczenia podmiotowości. Kazimierz Obuchowski mówi wręcz o współczesnej rewolucji podmiotów (Obuchowski, 2000, 2005). „Rewolucja podmiotów – stwierdza tenże autor – pojawiła się jako zjawisko masowe w drugiej połowie XX wieku i wciąż trwa, podlegając dalszym modyfikacjom i obejmując coraz to nowe sfery życia; (...) centralne miejsce w hierarchii wartości człowieka zajmują jego problemy osobiste, jego idea jakości życia w równiej mierze, jak i jego udział w tworzeniu dobrostanu wszystkich ludzi” (Obuchowski, 2005, s. 10).

W innej pracy Obuchowski zauważa, że bycie człowiekiem-podmiotem jest obecnie dla wielu ludzi oczywiste i umożliwia postrzeganie innych także jako twórcze jednostki, a nie reprezentacje świata społecznego, który jest znany z doświadczenia. Konkretyzacje tej sytuacji są oczywiście różne, gdyż każdy człowiek jest inny. Jednak – jak sądzi – „właśnie ta różnorodność, w przeciwieństwie do jednolitości właściwej wzorom kulturowym, jest czynnikiem znacznego przyspieszenia w pojawianiu się nowych idei, jakie obserwujemy od kilkudziesięciu lat” (Obuchowski, 2000, s. 13).

Lucyna Górską (2008) zauważa, że w pedagogice często traktuje się podmiotowość jako kategorię oczywistą i niezbędną. Owa oczywistość wcale nie jest tak oczywista, gdyż w filozofii, psychologii, socjologii i innych naukach społecznych od dawna toczą się spory o istotę podmiotowości. Autorka uważa, że w praktyce wychowawczej, w kręgach nauczycieli, rodziców i samej młodzieży pojęcie podmiotowości koresponduje z poszanowaniem indywidualności i różnicy. Bywa też – moim zdaniem wcale nierzadko – stosowane jako slogan oznaczający wychowanie kojarzone z dawaniem szans nieograniczonej możliwości działania zgodnego z pragnieniami wychowanka. Takie ujęcie jest ogromnym uproszczeniem pajdocentrycznych koncepcji wychowania, niekiedy nie oznacza nic więcej, jak tylko to, że mówiący „nie

rozumiejąc nowego słownictwa, nie zadając sobie trudu jego zrozumienia, po prostu przyjmują założenie o „braku związku teorii z praktyką” lub „ulegają bezgranicznej fascynacji nowym językiem – z różnym dla tego skutkiem” (tamże).

Dlatego warto przypomnieć niektóre stanowiska naukowców mające istotne znaczenie dla operacjonalizacji pojęcia podmiotu i podmiotowości w pedagogice. W klasycznych teoriach filozoficznych dużą rolę odegrały stanowiska Kartezjusza i Kanta. Pierwszy z nich uznał, że atrybutem podmiotu jest rozum, według drugiego – wolna wola człowieka. Oba stanowiska odrywały jednak podmiot od kontekstu społecznego, co mogło prowadzić do kreowania ludzi skoncentrowanych na własnej osobie, niewrażliwych na dobro i potrzeby innych. Tymczasem – zauważa Astrid Męczkowska (2005, s. 452) – „w perspektywie wyznaczanej przez horyzont refleksji pedagogicznej pojęcie podmiotu nierozłącznie wiąże się z ideą człowieczeństwa w jego pełnym wymiarze. (...) Ideę podmiotu w świetle jej filozoficznego rodowodu można ujmować w kategoriach metafory, określającej pełnię człowieczeństwa i uznającej autonomiczny status istoty ludzkiej. Jako taka posiada ona dla niego znaczenie afirmatywne”.

Bogdan Nawroczyński pisał: „Myślę, że zaniedbujemy pewną prostą drogę, po której chodziło się przez wieki: nie dość energicznie szukamy dla wychowania i kształcenia się człowieka. (...) W związku z tym procesy pedagogiczne tracą humanistyczny i humanizacyjny charakter. A skoro nie można być zadowolonym z wyników tego odhumanizowanego wychowania, czy nie czas wołać: – szukajmy człowieka” (Nawroczyński, 1964, s. 10). Ten wybitny pedagog sądził, że obok nauczania, kształcenia i wychowania bardzo ważną rolę w rozwoju człowieka ma spotkanie. „Z kim? Z czym? – Przede wszystkim z człowiekiem, ale nie tylko, bo również z dziełami człowieka, mówiącymi o człowieku” (tamże, s. 11).

Zdaniem Nawroczyńskiego, spotkanie z człowiekiem nie jest jednak ani częste, ani łatwe. Miał więc na myśli spotkanie z osobą, której określenie jako człowieka powinno być pisane „przez duże C”, a więc osobą internalizującą najlepsze cechy ludzkie. Dlatego – pisał – „decydujące spotkanie z człowiekiem nie daje się zorganizować w sposób urzędowy. To jest zdarzenie losowe, to jest szczęście, jak miłość pomiędzy mężczyzną i kobietą. To spotkanie nie należy do planowego wychowania i kształcenia. Takiego spotkania można pragnąć, można szukać, ale nie można go mieć przez zapisanie się do szkoły, ani na zamówienie, ani za pieniądze” (tamże).

Nawroczyński był pedagogiem kultury, gdyby więc go spytać o to, jakie cechy powinien mieć człowiek, o którym pisał, odpowiedziałby zapewne, że to ten, który na wskroś jest przesiąknięty wartościami kultury, w której wrastał i którą reprezentuje. Nie jest istotne przy tym, czy jest to kultura wyższa czy popularna, arystokratyczna czy ludowa, narodowa czy regionalna. Dlatego w jednej ze swych głównych prac, do których bez wątplenia należą *Zasady nauczania*, pisał, że wyżej ceni wykształcenie Boryny, choć nie wiadomo czy chodził do szkoły i jakie ukończył klasy, od wykształcenia niejednej salonowej damy, która wprawdzie umie mówić po francusku, ale papple obiegowe frazesy bez ich głębszego zrozumienia.

Dla Nawroczyńskiego najbardziej istotnymi cechami podmiotu, w tym zwłaszcza podmiotu mającego istotny wpływ wychowawczy, były więc kompetencje kulturowe. W tej sprawie inni uczeni mają jednak podzielone zdania. Już John Dewey przekonywał, że „społeczeństwo, które nie tylko zmienia się, ale posiada ideał zmian polepszających, będzie miało inne wzory i metody wychowania od tego, które po prostu

zmierza do zachowania swoich zwyczajów” (Dewey, 1963, s. 90). Jest wątpliwe, czy nowe wzory, jak choćby te, które przedstawił Zygmunt Bauman (1994) pisząc wzorach osobowych ponowoczesności, mają takie same walory wychowawcze, jak dawne wzory bohaterów narodowych, uczonych, wynalazców i twórców, autorów wielkich dokonań moralnych.

Różnice w postrzeganiu istoty podmiotu nie są charakterystyczne tylko dla pedagogiki. Są one pochodną odmiennych stanowisk w filozofii człowieka, a także bardzo zróżnicowanych ujęć występujących w innych naukach społecznych i humanistycznych. Omówienie tych stanowisk nie jest tu możliwe. Dlatego ograniczę się do przytoczenia „próby syntezy” tego, w czym się charakteryzuje podmiotowość w ujęciu Stanisława Popka (1990, s. 9). Według niego podmiotowość wyraża się:

- 1) samoświadomością, czyli wizją „ja”, opartą na poczuciu tożsamości, odrębności i autonomii psychicznej;
- 2) w osobistej przyczynowości sprawstwa w działalności przedmiotowej, a także w procesie autokreacji własnej osobowości, co prowadzi do samorealizacji;
- 3) w świadomym kontrolowaniu (kontrola wewnętrzna) realizacji obranych celów życiowych, co daje szansę aktywizacji i realizowania własnych potrzeb;
- 4) w ocenie i samoakceptacji aktywności sprawczej, tj. na pozytywnym wartościowaniu, optymizmie, zaufaniu do samego siebie i własnych zachowań.

Dla Krzysztofa Korzeniowskiego (1983, s. 48–49) podmiotowość jest „szczególnym rodzajem regulacji stosunku człowieka z otoczeniem. Jego istotą jest, że właśnie człowiek reguluje stosunki, a nie jest miejscem, w którym przebiegają procesy regulacyjne. Aby jednostka mogła być podmiotem swej działalności, musi sprawować kontrolę poznawczą nad otoczeniem i sobą (...), musi być świadoma osobistego systemu wartości”. Mirosław Kofta (1985, s. 35) w pojęciu podmiotowości wysuwa na plan pierwszy przyczynowość osobistą, a więc sprawczość. Analizując warunki kształtowania się standardu podmiotowego, Kazimierz Obuchowski (1993, s. 16) uznaje, że „rodzaj standardu waluacji, jaki dominuje u danej jednostki ludzkiej, zależy od poziomu i rodzaju jej wykształcenia, od sposobu jej uczestniczenia w procesach kulturowych oraz od posiadanej koncepcji świata i uzasadnienia własnej roli w tym świecie”. W istocie chodzi o kształtowanie takiego standardu podmiotowego, dzięki któremu człowiek jest samosterowny, a nie zdany na bodźce i dyspozycje z zewnątrz, które sprowadzają jednostkę do roli przedmiotu, podlegającego i dyspozycyjnego wobec czyjejś woli.

Umiejętność kierowania sobą jest szczególnie ważna w okresie gwałtownej zmiany. Traci wówczas znaczenie większość instrukcji i nakazów zewnętrznych, nie sprawdzają się rozwiązania rutynowe, pojawia się wielość dróg możliwego wyboru. Wysokie kompetencje intelektualne i kulturowe, rozumienie świata i swego miejsca w świecie, dobre określenie celów, do których się dąży to sprzyjające warunki radzenie sobie z rozwiązywaniem trudnych problemów w sytuacji o dużym stopniu niepewności. Wolfgang Brezinka zauważa więc, że mamy „większą niż kiedykolwiek swobodę wyboru spośród wielkiej ilości dóbr materialnych, zajęć, kontaktów międzyludzkich, stylów życia, różnorodnej informacji i przekonań. Natomiast mamy niewielkie oparcie w dobrych obyczajach oraz wiarygodnych tradycjach etycznych i wyjaśniających rzeczywistość. Dlatego jesteśmy *zmuszeni* – bardziej niż wcześniejsze pokolenia – do samodzielnego podejmowania decyzji. Sfera naszego *samostanowienia, samoodpowiedzialności i samokontroli* jest tak wielka, jak nigdy dotąd” (Brezinka, 2005, s. 6).

Potrzeba zmiany sposobu wychowania dzieci i młodzieży w Polsce ściśle wiązała się ze zmianą ustrojową – odejściem od systemu totalitarnego na rzecz demokracji i gospodarki wolnorynkowej. Jednak już wcześniej naukowcy i nauczyciele nastawieni na stosowanie – aktywnych metod kształcenia i wychowania przekonywali, że podmiotowe traktowanie uczniów powinno być atrybutem szkoły współczesnej. Antonina Gurycka w końcowej dekadzie istnienia PRL postulowała, by w pracach nad programami wychowania szkolnego przyjąć zasadę, która eksponuje diametralnie różną, w porównaniu ze stereotypową praktyką szkolną, pozycję i rolę ucznia w pracy i życiu nowej szkoły. Autorce chodziło o to, aby uczeń nie był wyłącznie przedmiotem zabiegów edukacyjnych, lecz miał zapewnione warunki programowe i organizacyjne do świadomego, aktywnego, pozytywnie umotywowanego współzawodnictwa i współpartnerstwa w procesie edukacji szkolnej. Zdaniem Guryckiej, najgłębszy sens modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły polega na humanizacji tej pracy, a jej niezbędnym składnikiem jej upodmiotowienie ucznia, przekształcenie go z przedmiotu oddziaływań i manipulacji na podmiot chętnie i aktywnie uczestniczący w życiu szkoły (Gurycka, 1985).

Trudno jednak sobie wyobrazić podmiotowość ucznia, gdy jego nauczyciel nie ma poczucia własnej podmiotowości, a i rodzice nie powinni być traktowani w szkole w sposób przedmiotowy. Olga Zamecka-Zalas (2011, s. 137) stwierdza więc: „Mówiąc o trójpodmiotowości (...) mam na myśli wartościową edukację dzieci, która powinna rozwijać się w oparciu o współpracę trzech podmiotów: ucznia, szkoły i rodziców w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Podmiotowe traktowanie każdego z tych trzech elementów polega na postrzeganiu każdego współpartnera jako pewnej całości autonomicznej, która ma pełne prawo do własnej podmiotowości – liczenia się z jego godnością, poszanowania, uwzględniania jego niezbędnych potrzeb, udzielania mu pomocy i doradztwa”.

Nauczyciele kształceni w czasach PRL-u byli przygotowywani przede wszystkim do wykonywania zadań technologicznych w procesie kształcenia i wychowania, wyznaczanie jego celów, rozstrzyganie kwestii programowych i dobór podręczników pozostawało w gestii władz centralnych. Uwzględnianie przez nich postulatów uczniów i rodziców mogło komplikować realizację zadań stawianych i egzekwowanych przez władze oświatowe i nadzór pedagogiczny. Nie było więc niezbędnych warunków współdziałania i współpracy głównych podmiotów działalności edukacyjnej. Nic więc dziwnego, że koncepcje pedagogów reprezentujących opozycję polityczną przed 1989 rokiem na czoło postulatów dotyczących niezbędnych zmian w oświacie wysuwały kwestie podmiotowości głównych aktorów procesu kształcenia i wychowania, autonomii szkoły i samorządności na wszystkich szczeblach zarządzania oświatą.

Po zmianie ustrojowej nowe władze resortu edukacji rzeczywiście usiłowały wcielić te postulaty w życie. Służyły temu zmiany legislacyjne, a także priorytety polityki oświatowej (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1998). W uzgodnieniach członków podzespołu oświaty, szkolnictwa wyższego, nauki i postępu technicznego podczas obrad Okrągłego Stołu przyjęto m.in., że powinna się zwiększyć autonomia nauczycieli i rad pedagogicznych, a w terminie do 1 września 1989 r. zostaną stworzone podstawy formalno-prawne powoływania klas autorskich (*Porozumienia...*, s. 100). Jest charakterystyczne, że Henryk Samsonowicz, minister pierwszego solidarnościowego rządu, mówił: „Szansą są nowe szkoły. Autorów wszelkich inicjatyw, prywatnych,

państwowych, spółdzielczych i wyznaniowych i zakonnych będą po rękach całować” (*Mogę wkroczyć...*).

Nawet w warunkach otwartości władz oświatowych na zmiany niełatwo było pobudzić oddolne inicjatywy. Mimo możliwości tworzenia programów autorskich większość nauczycieli – jak dawniej – oczekiwała na gotowe programy. W szkole dominował podający tok nauczania, utrzymywał też autorytarny styl wychowania. U progu transformacji ustrojowej S. Popek pisał: „Mimo istnienia teorii psychopedagogicznej, tworzonej od czasów J. Deweya, (...) uczniowie, a także nauczyciele czują się nadal nadmiernie sterowani, manipulowani i pozbawieni podmiotowości. Być może to ostatnie stwierdzenie jest zbyt jednostronne i kategoryczne. Nie wszyscy uczniowie i nie wszyscy nauczyciele mają potrzeby realizacji aktywności sprawczej. Wielu z nich pragnie ograniczyć swoją aktywność do wyuczenia się, do naśladownictwa i w miarę dobrej reprodukcji” (Popek, 1990, s. 11)

Uzasadniając te stwierdzenia, Popek przytacza wyniki swych badań nad osobowością twórczą nauczycieli i uczniów. Wynikało z nich m.in., że tylko około 9% nauczycieli to jednostki konstruktywnie twórcze, około 25% to grupa posiadająca potencjalne warunki poznawcze do zachowań twórczych, bez pełnego zabezpieczenia sfery motywacyjnej, dalsze 25% to nauczyciele tolerujący zachowania twórcze u innych, pozostali nastawieni są na naśladownictwo i konwergencyjny sposób rozwiązywania zadań poznawczych (tamże).

Także rodzice, których przedstawiciele w Stowarzyszeniu STO i innych grupach związanych z ruchem solidarnościowym domagali się wręcz oddania szkół w ich gestię, po 1989 roku – wbrew oczekiwaniom wcale nie kwapili się do silniejszego angażowania w sprawy oświaty. Konstatując z goryczą to zjawisko, Anna Radziwiłł wyjaśniała, że otwarcie nowych możliwości w zmienionych warunkach ustrojowych spowodowało, że młodzi ludzie w pierwszej kolejności zajęli się poszukiwaniem swego miejsca w nowej rzeczywistości, budowaniem kariery. Sprawy społeczne i oświata zeszły na plan dalszy... (Radziwiłł, 1992).

Najbardziej dramatyczny zwrot dotyczył jednak polityki edukacyjnej państwa. Szanse na demokratyczną przebudowę państwa i prawdziwie demokratyczną reformę oświaty były z różnym skutkiem trwonione przez, szybko zmieniające się rządy III RP i kolejnych, aż 16 ministrów edukacji. Jeszcze w początkowym okresie funkcjonowania rządów postsolidarnościowych jeden z prominentnych urzędników resortu edukacji pisał: „Człowiek istnieje w sposób podmiotowy (...), jest przede wszystkim KIMŚ, a nie CZYMŚ (Sławiński, 1993), a także: „Reforma szkolna, do której się przygotowujemy, próbuje usunąć wewnątrzszkolne uwarunkowania nadmiernego uprzedmiotowienia ucznia i nauczyciela w systemie szkolnym” (tamże). Wiarygodność tych deklaracji autora, który był w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych dyrektorem Biura do spraw Reformy, została jednak przez niego samego podważona z chwilą, gdy opublikował *Wychowanie dla posłuszeństwa*, pracę uznawaną za jedną z najbardziej wyrazistych wykładni pedagogiki autorytarnej w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Jako taka wywołała ostrą krytykę (Dudzikowa, 2004).

Zwrot, który wystąpił w stanowisku Sławińskiego, nie był przyczyną zjawiska, ale zbiegł się z coraz bardziej widocznym odwrotem reformatorów edukacji od podtrzymywania przekonania, że idea podmiotowości uczniów, nauczycieli i rodziców ma wiodący charakter w dokonywanych zmianach oświatowych. Jeśli nawet padało to określenie, coraz częściej było to zwykłe pustosłowie. W założeniach reformy

z 1999 roku w wyszczególnionych głównych celach reformy już nie wymieniano podmiotowości, ale równie bałamutnie potraktowano określenie „wszechstronny rozwój uczniów” (tamże).

Wycofywanie się z deklarowania podmiotowości uczniów, nauczycieli i rodziców było zarazem stopniowego odchodzenia od wcześniejszego, wyidealizowanego modelu demokracji. Proces ten o narastającym, dość intensywnym przebiegu miał różnorodne przyczyny, spośród których najważniejsze wydają się następujące:

1. Szybkie zmiany rządów o różnej orientacji (narodowo-katolickiej, socjal-demokratycznej, ludowej, prawicowej, pseudoprawicowej i populistycznej, pseudo-liberalnej i in.), owocujące wprowadzaniem coraz to nowych priorytetów programowych przy jednoczesnych próbach narzucania określonej ideologii edukacyjnej oraz wdrażania jej w praktyce. Musiało to wpływać na sposób rozumienia podmiotowości. Eugeniusz Piotrowski (2011, s. 15) stwierdza: „Znaczenie, jakie nadaje się terminowi »podmiotowość«, zależy od wielu uwarunkowań: wyznawanych poglądów, preferowanych wartości, uwewnętrznionych norm postępowania i wielu innych czynników”. Nieustanne zmiany decydentów, którzy reprezentowali różne orientacje społeczne, musiało zwiększać w środowiskach oświatowych poczucie niejasności i zamętu.

2. Opór społeczeństwa i systemu społecznego szkoły przed dokonywaną zmianą. Znaczna część społeczeństwa nie akceptowała lub nie akceptuje kierunku wprowadzanych zmian. W tej grupie znaleźli się też niektórzy nauczyciele i rodzice. Opór ten odnosił się do podjętej reformy edukacji, a obecnie dotyczy niektórych jej elementów (np. objęcie sześciolatków nauką szkolną, zmiany w sieci szkolnej). „Szkoły nie są w stanie zmieniać społeczeństwa, stanowiąc lustrzane odbicie jego przekonań i procesów społecznych. Istnieją przy tym przeciwstawne orientacje co do celów edukacji szkolnej: część obywateli opowiada się za przystosowaniem dzieci i młodzieży do akceptacji świata, z jego wszystkimi regułami, przymusami, ograniczeniami i przesądami na temat istniejącej kultury, a część oczekuje od szkół, by kształciły krytyczne umysły, wychowywały uczniów do niezależności i samodzielności, z dala od konwencjonalnych klisz ich epoki z wystarczającą mocą do społecznych przemian (Śliwerski, 2013, s. 69).

3. Niekonsekwentna decentralizacja administracyjna kraju i związana z tym niepełna decentralizacja zarządzania oświatą. Szkoły zostały oddane pod względem organizacyjnym, finansowym i kadrowym we władanie władz gmin i powiatów, podczas gdy treści kształcenia i wychowania oraz ich egzekwowanie pozostają w gestii władz centralnych. Konsekwencją tego stanu rzeczy są co najmniej dwa negatywne zjawiska: a) znaczne zmniejszenie autonomii szkół i prawa do gestii nauczyciela w kwestiach dydaktycznych i wychowawczych oraz b) występowanie „gry o szkołę” w terenie; nadmierne i nie zawsze uzasadnione ingerowanie wójtów, burmistrzów i prezydentów miast w organizację i kierowanie szkołami oraz sytuację kadrową szkół. „W Polsce postsocjalistycznej nie została do końca reformowana decentralizacja i decentracja władzy oświatowej. Nadal obowiązuje w naszym kraju silne hierarchiczne podporządkowanie centrum terytorialnych i instytucjonalnych władz oświatowych” (tamże, s. 82).

4. Niekompetencje osób powoływanych na stanowiska na wszystkich szczeblach zarządzania oświatą, zwłaszcza w zakresie znajomości teorii i praktyki pedagogicznej. Główną przyczyną tego zjawiska jest uporczywe desygnowanie na te stanowiska

ludzi o cenionych zasługach partyjnych, a niskich kompetencjach w dziedzinie oświaty, skromnych doświadczeniach pedagogicznych, niewystarczającej znajomości współczesnych koncepcji kształcenia i wychowania. W takiej sytuacji zarządzający oświatą mają tendencję do gorliwego wypełniania zaleceń i kierownictwa swoich partii, które same stawały się coraz mniej demokratyczne, poddając się zarządzaniu typu wodzowskiego. Powoduje to zarazem niechęć rządzących do brania pod uwagę społecznego punktu widzenia oraz obawy związane z uwzględnianiem stanowisk naukowych, znacznie mniej podatnych na wpływy polityczne. Tzw. konsultacje społeczne w czasach III RP bardzo często stanowiły fasadę do podejmowania z góry zaplanowanych decyzji i miały charakter pozorowany. Z kolei korzystanie z diagnoz i koncepcji naukowych zbyt często zastępowały – podobnie jak w czasach PRL-u – usługi określane przez Zbigniewa Kwiecińskiego mianem „pedagogiki dworskiej”. Chodzi o dobieranie takich opiniodawców i ekspertów, którzy niezupełnie bezinteresownie są zawsze skłonni afirmować i popierać wszelkie bieżące przedsięwzięcia władz oświatowych.

5. Postępująca biurokratyzacja wszelkich form aktywności oświatowej i pedagogicznej, którą wielu, być może nie do końca słusznie, przypisuje nader ortodoksyjnemu i nadgorliwemu wdrażaniu zaleceń Unii Europejskiej. Nie bez znaczenia pozostaje częste nastawienie pragmatyczne zarządzających oświatą, którzy niedokładną orientację w istocie pracy dydaktyczno-wychowawczej próbują zastąpić sprawozdawczo ujętym rozliczaniem szkół i nauczycieli z ich planów i uzyskiwanych efektów. Nie analizuje się rzeczywistej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, tylko prawidłowość jej papierowych opisów. Zamiast spodziewanego podnoszenia jakości kształcenia daje to rezultaty destrukcyjne. Zofia Agnieszka Kłakówna (2013, s. 156–157) komentuje to następująco: „Szanse istotnie podmiotowego działania uczniów i nauczycieli (...) między bajki można włożyć wobec stałego rozrastania się wszelkich form biurokratycznej kontroli, w tym formuły stosowanych egzaminów. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie poprzez dekretowane rozwiązania, które nie służą ich rozwojowi emocjonalnemu i intelektualnemu, tylko statystykom, poddani są *de facto* nowemu biurokratycznemu zniewalaniu”.

6. Odejście od zapowiadanego u progu transformacji ustrojowej społeczeństwa szkolnictwa publicznego, które znalazło się – jak to określa Śliwerski (2013) – „w gorszej części centralizmu”. Złożyło się na to wiele przyczyn, a wśród nich obawy wielu nauczycieli i dyrektorów związane z powoływaniem rad szkół, które w czasach sprawowania funkcji ministra przez Romana Giertycha uznano za nieobligatoryjne, a także niepowoływanie Krajowej Rady Oświaty i podobnych organów na szczeblu wojewódzkim. Kolejne władze resortu oświaty albo powracały do autorytarnego sposobu sprawowania władzy, albo nie potrafiły czy nie chciały nawiązać autentycznego dialogu ze społeczeństwem. Stąd konkluzja Bogusława Śliwerskiego: „W III RP nie została dokończona reforma systemowa, ustrojowa w oświacie, której zapowiadano na początku lat 90. XX w. wskaźnikiem miała być demokratyzacja, uspołecznienie całego systemu edukacyjnego w sferze publicznej. Nie została także sfinalizowana rewolucja podmiotów, a więc możliwości samorealizacji społecznej, indywidualnej i zbiorowej głównych aktorów publicznej edukacji – uczniów, nauczycieli, rodziców, wychowawców pozaszkolnych oraz sojuszników tych placówek” (Śliwerski, 2013, s. 301).

Kształtowanie szkoły i szkolnictwa, które przyczyniać się będzie do tworzenia bardziej doskonałego społeczeństwa, wciąż zatem pozostaje ważnym, aż niespełnionym

zadaniem. Częściowo tylko, nie zawsze i nie dość skutecznie uwzględniana kwestia podmiotowości uczniów, nauczycieli i rodziców musi doczekać się właściwego rozwiązania. Demokracja z istoty rzeczy wymaga aktywnego, świadomego udziału obywateli w życiu społecznym i gospodarczym. Przejście do modelu życia społecznego, w którym ludzie w wielu miejscach swego działania w coraz większym stopniu rządzą się sami, jest zadaniem o wiele bardziej złożonym, niż to się na pozór wydaje. W istocie wymaga wychowania nowego człowieka, którego cechuje wysoki poziom samosterowności. Tylko szkoła, w której wychowankowie i wychowawcy, uczniowie i nauczyciele sami są współautorami programów kształcenia i wychowania, ich realizacji i ewaluacji, szkoła, w której idea podmiotowości zajmuje trwałe miejsce, może stać się instytucją istotnie wspomagającą rozwój gospodarczy oraz dalszą demokratyzację życia publicznego.

Literatura

- Bauman Z. (1994): *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Instytut Kultury, Kraków
- Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J. (1998): *Edukacja w procesie przemian społecznych*. IBE, Warszawa
- Brezinka W. (2005): *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Wyd. WAM, Kraków
- Dewey J. (1963): *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. KiW, Warszawa
- Dudzikowa M. (2004): *Mił o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Górska L. (2007): *Podmiot i podmiotowość jako pojęcia pedagogiczne. W poszukiwaniu pełni człowieczeństwa*. W: B. Kromolicka (red.): *Humanistyczna pedagogika duchowego rozwoju człowieka*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, nr 498, „Studia Pedagogica”
- Gurycka A. (1985): *Podmiotowość postulat dla wychowania*. W: A. Gurycka (red.): *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*. Wyd. UW, Warszawa
- Heidegger M. (1995): *List o humanizmie*. W: *Znaki drogi*. Wyd. Aletheia, Warszawa
- Kłakówna J.A. (2013): *Podmiotowość z deklaracji i w praktyce*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska: *Sprawy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Wyd. Impuls, Kraków.
- Kofta M. (1985): *Orientacja podmiotowa. Zarys modelu*. W: A. Gurycka (red.): *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*. Wyd. UW, Warszawa
- Korzeniowski K. (1983): *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.): *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Zakł. Narod. Im. Ossolińskich, Wrocław
- Męczkowska A. (2005): *Podmiot*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Mogę wkroczyć... ale i po rękach całować*. Wywiad Anny Bikont z ministrem edukacji narodowej prof. Henrykiem Samsonowiczem. „Gazeta Wyborcza” z 27–29 października 1989
- Nawroczyński B. (1964): *Szukajmy człowieka!* „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3
- Obuchowski K. (2000): *Od przedmiotu do podmiotu*. Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Obuchowski K. (2005): *The Subjects' Revolution*. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź
- Piotrowski E. (2011): *Podmiotowe podejście do ucznia jako warunek jego rozwoju*. W: J. Szempruch, M. Kwaśniewska, A. Szplit (red.): *Podmiotowość w edukacji – wymiary i konteksty*. Wyd. LIBRON – Filip Lohner, Kraków
- Popek S. (1990): *Istota i uwarunkowania psychospołeczne podmiotowości uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. III, 1, sectio J, Lublin
- Porozumienia Okrągłego Stołu: Warszawa, 6 luty – 5 kwietnia 1989 r.* Oprac. W. Salomonowicz. NSZZ „Solidarność” Region Warmińsko-Mazurskim, Olsztyn
- Radziwiłł A. (1992): *O szkole, wychowaniu, polityce*. WSiP, Warszawa

- Renault A. (2001): *Era jednostki. Przyczynek do historii podmiotowości*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
- Sławiński S. (1993): *Człowiek w systemie szkolnym*. „Społeczeństwo Otwarte”, nr 4, dodatek „Reforma Szkolna” (6)
- Sławiński S. (1994): *Wychowanie dla posłuszeństwa*. IE PAX, Warszawa
- Śliwerski B. (2013): *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Wielecki K. (2010): *Wybrane problemy demokracji i podmiotowości. Wprowadzenie*. Wyd. APS, Warszawa
- Zamecka-Zalas O. (2011): *Trójpodmiotowość w edukacji wczesnoszkolnej – koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: J. Szempruch, M. Kwaśniewska, A. Szplit (red.): *Podmiotowość w edukacji – wymiary i konteksty*. Wyd. LIBRON – Filip Lohner, Kraków.

Podmiotowość – dryfująca idea polskiej edukacji

We współczesnych teoriach pedagogicznych duże znaczenie przypisuje się promowaniu i wdrażaniu idei podmiotowości w kształceniu i wychowaniu. Idea ta jest ważnym składnikiem tak znaczących dla ludzkości nurtów, jak humanizm, nowoczesność i demokracja. W perspektywie wyznaczonej przez horyzont refleksji pedagogicznej pojęcie podmiotu nierozłącznie wiąże się z pojęciem człowieczeństwa w jego pełnym wymiarze. Podmiotowość charakteryzuje się: a) samoświadomością opartą na poczuciu tożsamości, odrębności i autonomii psychicznej; b) poczuciem sprawstwa w podejmowanych działaniach, a także w procesie autokreacji własnej osobowości; c) świadomym kontrolowaniem realizacji obranych celów życiowych; d) pozytywnym wartościowaniem, optymizmem, zaufaniem do samego siebie i własnych zachowań.

We współczesnej szkole pożądana jest podmiotowość trzech podmiotów: ucznia, nauczyciela i rodziców w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Obserwuje się jednak zmiany stosunku do idei podmiotowości w okresie transformacji ustrojowej. Po początkowej fascynacji podmiotowością w polityce edukacyjnej państwa i działalności szkół traci ona priorytetowe znaczenie. Powodem są nawroty do centralizmu w zarządzaniu oświatą oraz autorytarnego kierowania szkołą. Tymczasem tylko szkoła, w której idea podmiotowości zajmuje trwałe miejsce, może stać się instytucją istotnie wspomagającą rozwój gospodarczy oraz dalszą demokratyzację życia publicznego.

Słowa kluczowe: podmiot, podmiotowość, edukacja, humanizm, nowoczesność, demokracja

Subjectivity – a drifting idea of Polish education

Current educational theories tend to greatly attend to promoting as much as implementing the idea of subjectivity in education and upbringing. This idea is a crucial constituent of so important to humanity trends as humanism, modernism and democracy. Looking at the definition of a subject through the perspective of pedagogical reflection it is directly connected with the idea of humanity in its full extent. Subjectivity is characterised by: (a) self-awareness based on the feelings of identity, distinctiveness and psychological autonomy; (b) the feeling of perpetration in undertaken actions and also in the process of auto-creation of one's personality; (c) aware control of the realisation of one's life aims; (d) positive judgement, optimism, trust towards oneself and one's behaviours.

What is desired in today's school is subjectivity of three subjects – the student, the teacher, and the parent in the didactic and upbringing process. Interestingly, one can observe a change in the attitude towards the notion of subjectivity in the period of system transformation. The primary phase of fascination with subjectivity in the country's educational policy and the school's activity loses its priority meaning. The reason behind it is the return to centralised education policy and authoritarian school management. Whereas only the school where the idea of subjectivity holds a permanent place can become an institution considerably assisting economic development and further democratisation of public life.

Keywords: subject, subjectivity, education, humanism, modernity, democracy

Stefan M. Kwiatkowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

KSZTAŁCENIE POZAFORMALNE I NIEFORMALNE JAKO WYZWANIE EDUKACYJNE I GOSPODARCZE

Kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne wzajemnie uzupełniają się tworząc warunki kształcenia ustawicznego – *uczenia się przez całe życie* (Kwiatkowski, 2002, s. 110–116). **Kształcenie formalne** jest podstawą obejmującą naukę w systemie szkolnym i akademickim – od poziomu szkoły podstawowej do poziomu studiów podyplomowych i doktoranckich. Interesujące nas kształcenie pozaformalne i nieformalne jest konsekwencją i kontynuacją kształcenia formalnego, ale też potrzebą i koniecznością wynikającą z niespotykanego w dotychczasowej historii dynamiki rozwoju cywilizacyjnego.

Kształcenie pozaformalne, często utożsamiane z kształceniem pozaszkolnym, jest prowadzone przez różnego rodzaju instytucje funkcjonujące na rynku usług edukacyjnych, a także przez zakłady pracy (*Rozporządzenie...*, 2012). Odbywa się ono w postaci kursów, szkoleń, instruktaży, seminariów, konferencji, warsztatów oraz popularnych zajęć z zakresu języków obcych czy też *coachingu*. Coraz częściej ten rodzaj kształcenia przyjmuje formę e-learningu (wraz z jego wariantami), które umożliwiają zdobywanie nowych kompetencji bez konieczności odrywania się od pracy. Sprzyjają temu platformy edukacyjne oraz dostępne w Internecie cykle wykładów i ćwiczeń (Kramek, Sławińska, 2011, s. 73–80). Rezultatem kształcenia pozaformalnego może być, ale nie musi, świadectwo potwierdzające uzyskanie odpowiednich kompetencji w rozumieniu „efektów uczenia się”, czyli wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (*Słownik...*, 2011, s. 31–32).

W odróżnieniu od kształcenia formalnego i pozaformalnego, **kształcenie nieformalne** jest rodzajem samokształcenia przebiegającego bez udziału nauczyciela – instruktora. Jest to kształcenie polegające na wykorzystywaniu samodzielnie dobranych lektur, zasobów Internetu, obserwacji życia zawodowego i społecznego, na uczestnictwie w życiu kulturalnym. W takich sytuacjach oczywiście trudno uzyskać jakiegokolwiek świadectwo, chociaż w określonych sytuacjach nie jest to niemożliwe. Pozostaje satysfakcja wynikająca z głębszego zrozumienia otaczających nas zjawisk, uwarunkowań technologicznych i organizacyjnych oraz podniesienia jakości i wydajności pracy, a szerzej rzecz ujmując – z większej świadomości, odpowiedzialności oraz autonomii zawodowej i społecznej.

Kształcenie formalne będące w gestii szkół i uczelni jest niewątpliwie współczesnym wyzwaniem edukacyjnym i gospodarczym. Wymaga skonstruowania racjonalnego systemu edukacji, uwzględniającego z jednej strony zdolności i aspiracje dzieci i młodzieży, z drugiej zaś zmieniające się potrzeby rynku pracy artykułowane przez

pracodawców. Ci ostatni tworzą miejsca pracy i dyktują, szczególnie w sytuacji bezrobocia młodzieży, warunki zatrudnienia. Dodatkowe komplikacje wynikają z tego, iż w Polsce wśród przedsiębiorstw zdecydowanie dominują tzw. mikroprzedsiębiorstwa zatrudniające do 9 pracowników. Specyfika pracy w takich firmach wymaga wysokich umiejętności praktycznych już w momencie zatrudnienia, a to stanowi barierę dla absolwentów wielu kierunków kształcenia. Sytuacja ta wymaga przeanalizowania, z udziałem przedstawicieli pracodawców, dotychczasowej struktury kształcenia ponadgimnazjalnego oraz struktury kształcenia w uczelniach wyższych (wraz z analizą planów i programów, a także form i metod kształcenia) i wprowadzenia niezbędnych modyfikacji programowych i organizacyjnych. Nie chodzi przy tym o podporządkowanie kształcenia formalnego rynkowi pracy, ale o wsłuchanie się w głos pracodawców przy projektowaniu zmian w istniejących modelach szkół ponadgimnazjalnych, a zwłaszcza uczelni wyższych (Lewowicki, 2012, s. 9–24).

Doceniając wyzwania edukacyjne i gospodarcze stojące przed całym systemem kształcenia formalnego, należy podkreślić, że decydujące znaczenie dla rozwoju cywilizacyjnego, dla konkurencyjności polskiej gospodarki ma kształcenie pozaformalne i nieformalne. Rozwój technologiczny, a także wydłużający się okres pracy zawodowej sprawiają, że nawet najbardziej rynkowo zorientowane kierunki kształcenia wymagają – i ten proces będzie się nasilał – ciągłego kształcenia już od pierwszych miesięcy po ukończeniu szkoły i uczelni, czyli kształcenia pozaformalnego i nieformalnego.

W wielu krajach od dawna odnotowywany jest wysoki odsetek osób biorących udział w różnorodnych formach kształcenia pozaformalnego. Tradycyjnie w ścisłej czołówce są kraje skandynawskie, obywatele których mają zakorzenioną świadomość celowości i nieuchronności doksztalcania i doskonalenia zawodowego (według badań Eurostatu w krajach tego regionu współczynnik uczestnictwa osób dorosłych w kształceniu ustawicznym utrzymuje się od dłuższego czasu na poziomie 30–40%; *Statystyki...*, 2011).

Obserwujemy różne natężenie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, zależy bowiem ono w dużej mierze od tempa rozwoju technologicznego i organizacyjnego konkretnych obszarów działalności zawodowej. Z gospodarczego punktu widzenia najbardziej perspektywiczne, a zarazem najszybciej rozwijają się na świecie dziedziny związane z: informatyką (technologie informacyjno-komunikacyjne), nanotechnologiami i biotechnologiami (Jeleński, 2012, s. 96–112). Można się zatem spodziewać, że właśnie w tych dziedzinach będziemy świadkami najbardziej dynamicznego rozwoju instytucji edukacyjnych organizujących i wspierających kształcenie pozaformalne oraz stymulujących kształcenie nieformalne.

Ze wzrostem znaczenia kształcenia pozaformalnego i nieformalnego wiąże się problem walidacji kompetencji zdobytych poza systemem szkolnym i akademickim. **Walidacja**, najprościej rzecz ujmując, jest procesem identyfikacji i oceny indywidualnych efektów uczenia się, w wyniku którego osoba ucząca się otrzymuje dokument nadający kwalifikacje – potwierdzający, że opanowała określony zbiór efektów uczenia się (*Słownik...*, 2011, s. 62).

Kompetencje zdobyte w szkołach i uczelniach, czyli w procesie kształcenia formalnego, są poddawane walidacji poprzez odpowiednie sprawdziany i egzaminy (w tym eksternistyczne) – poświadczające wymagane kompetencje. W przypadku szkół podstawowych głównym elementem walidacji jest sprawdzian w VI klasie. W gimnazjach podstawą walidacji jest egzamin gimnazjalny w III klasie, a w liceum

i technikum – egzamin maturalny. W szkołach zawodowych (zasadniczych szkołach zawodowych i technicach) walidacja wymaga przeprowadzenia egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. W szkolnictwie wyższym walidacja obejmuje egzaminy dyplomowe po I i II stopniu studiów oraz egzaminy potwierdzające ukończenie studiów doktoranckich – studiów III stopnia (nie jest wymagane uzyskanie stopnia naukowego doktora).

Inne są dokumenty potwierdzające efekty uczenia się w procesie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. W kształceniu pozaformalnym wydawane są wprawdzie różnego rodzaju zaświadczenia o odbytych kursach, szkoleniach czy też warsztatach, ale z reguły nie poświadczają one stanu i poziomu opanowanych kompetencji. Takie dokumenty mogłyby wydawać, po przeprowadzeniu odpowiednich egzaminów, wyłonione w drodze konkursu instytucje edukacyjne. Podobnie można myśleć o potwierdzaniu niektórych kompetencji będących wynikiem kształcenia nieformalnego. Ważny jednak powinien być system walidacji kompetencji uzyskiwanych w tych formach kształcenia. Wydaje się, że dotychczasowe instytucje zajmujące się potwierdzaniem efektów uczenia się (szkoły językowe, instytucje branżowe, rzemiosło) mogłyby być zaczątkiem przyszłej sieci walidacyjnej, do której sukcesywnie można będzie włączać uczelnie wyższe, instytuty naukowe, szkoły zawodowe i ośrodki szkoleniowe, a także Centra Kształcenia Praktycznego i Centra Kształcenia Ustawicznego. Otwarty pozostaje problem certyfikacji i akredytacji tych instytucji oraz sposób finansowania ich działalności.

Efekty kształcenia pozaformalnego i nieformalnego można już teraz, nie czekając na uregulowania prawne związane z funkcjonowaniem sieci walidacyjnej, odnosić i porównywać z zapisami przygotowanymi z myślą o Standardach Kompetencji Zawodowych, Polskiej Ramie Kwalifikacji i Krajowym Rejestrze Kwalifikacji.

Standard Kompetencji Zawodowych jest normą opisującą kompetencje zawodowe niezbędne do wykonywania zadań zawodowych wchodzących w skład zawodu (zawód definiujemy poprzez zbiór zadań zawodowych). Norma, o której mowa, powinna być akceptowana przez przedstawicieli pracodawców, pracowników, organizacji zawodowych i innych partnerów społecznych (Bednarczyk i inni, 2013, s. 34). Strukturę standardu tworzą wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Wiedza i umiejętności są przypisywane do każdego zadania zawodowego, kompetencje społeczne zaś, formułowane w kategoriach odpowiedzialności i autonomii, mogą być powiązane z całym zawodem – ze wszystkimi charakteryzującymi go zadaniami zawodowymi (Kwiatkowski, 2012, s. 163–173). Standard Kompetencji Zawodowych nie jest utożsamiany z określoną formą kształcenia, jest syntezą efektów kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Efekt uczenia się nie zależy bowiem jednoznacznie ani od formy kształcenia, ani od miejsca, w którym przebiega proces kształcenia, ani od czasu trwania tego procesu. Zależy przede wszystkim od osoby uczącej się – jej zdolności, zainteresowań, motywacji. Przy takim ujęciu efekty kształcenia pozaformalnego i nieformalnego są elementami wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych tworzącymi Standard Kompetencji Zawodowych w danym zawodzie.

W zawodach o stabilnym układzie zadań zawodowych podstawowe znaczenie mają efekty kształcenia formalnego. Przez długi okres pracy zawodowej w tych zawodach wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne nabyte w szkole bądź uczelni gwarantują wykonywanie zadań zawodowych na akceptowanym poziomie. Takich

gwarancji nie ma w zawodach o sukcesywnie zmieniających się układach zadań zawodowych, szczególnie przy wprowadzaniu nowych zadań. Wówczas efekty wcześniejszego chronologicznie kształcenia formalnego muszą być wzbogacane o bieżące efekty kształcenia pozaformalnego i nagromadzone przez lata efekty kształcenia nieformalnego.

Dla absolwentów wstępujących na rynek pracy istotne jest rozpoznanie w Standardzie Kompetencji Zawodowych tych komponentów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, których oczekują pracodawcy, a które z różnych względów nie są efektem kształcenia formalnego. Wówczas pozostaje możliwie szybkie uzupełnienie kompetencji w trakcie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego.

Kompetencje zawarte w Standardzie Kompetencji Zawodowych stanowią tworzywo dla Polskiej Ramy Kwalifikacji, czyli swoistego opisu wzajemnych relacji między kwalifikacjami traktowanymi jako formalnie potwierdzone (walidowane) kompetencje. Polska Rama Kwalifikacji, analogicznie jak ogólna Europejska Rama Kwalifikacji, wyróżnia osiem poziomów kwalifikacji. Każdy z nich jest scharakteryzowany za pomocą deskryptorów – ogólnych opisów efektów uczenia się. Przyjęte w Polskiej Ramie Kwalifikacji poziomy są skorelowane ze strukturą kształcenia formalnego (*Referencja Polskiej Ramy Kwalifikacji...*, 2012, s. 13–17):

- szkoła podstawowa – poziom 1,
- gimnazjum – poziom 2,
- zasadnicza szkoła zawodowa – poziom 3,
- technikum, liceum ogólnokształcące – poziom 4,
- szkoła policealna – poziom 3 lub 4 (w zależności od kwalifikacji),
- kursy, szkolenia, seminaria, warsztaty – poziom 5,
- studia I stopnia – poziom 6,
- studia II stopnia – poziom 7,
- studia III stopnia – poziom 8.

Łatwo zauważyć, że wyjątkiem jest poziom 5, który odpowiada kształceniu pozaformalnemu. Na tym poziomie szczególne znaczenie mają procedury walidacyjne prowadzące do uznania efektów uczenia się poza systemem szkolnym i akademickim. Jeśli chodzi o kształcenie nieformalne, to występuje ono na wszystkich poziomach jako uzupełnienie i wzbogacenie kształcenia formalnego (poziomy 1–4 i 6–8) i pozaformalnego – poziom 5.

Wszystkie kwalifikacje nadawane i rejestrowane w Polsce będą sukcesywnie wprowadzane do Krajowego Rejestru Kwalifikacji. Każdej z nich będzie przyporządkowany poziom 1 – 8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, a co z tym idzie również poziom Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Przewiduje się, że kwalifikacje zgromadzone w Krajowym Rejestrze Kwalifikacji będą ogólnie dostępne dzięki portalowi internetowemu Krajowego Systemu Kwalifikacji (*Referencja Polskiej Ramy Kwalifikacji...*, 2012, s. 30–32). W ten sposób będą ewidencjonowane, a następnie udostępniane informacje o efektach uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego – z odniesieniami do poziomów przyjętych w krajach Unii Europejskiej (w poszczególnych krajach liczba poziomów różni się od 8; w Irlandii przyjęto 10 poziomów, w Wielkiej Brytanii – 12, a w Islandii i Norwegii – 7). Umożliwi to w przyszłości porównywanie kwalifikacji nadawanych w Polsce przez szkoły, uczelnie i różnego rodzaju instytucje edukacyjne z kwalifikacjami opisanymi w analogicznych dokumentach w innych krajach Unii Europejskiej.

Przedstawione rozważania teoretyczne i propozycje systemowych rozwiązań organizacyjnych warto uzupełnić wynikami badań dotyczących kształcenia dorosłych w Polsce (kształcenie pozaformalne i nieformalne) oraz analizą koncepcji związaną z uczeniem się w procesie pracy (kształcenie nieformalne).

Badanie „Kształcenie dorosłych 2011” przeprowadził Główny Urząd Statystyczny w roku 2012 na próbie 24,2 tys. gospodarstw domowych – 27,6 tys. osób (GUS, 2013). Interesującym nas celem badań było uzyskanie informacji o uczestnictwie osób w wieku 18–69 lat (ze względów porównawczych uwzględniono również populację osób w wieku 25–64 lata) w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym w ciągu roku przed przeprowadzeniem wywiadu – praktycznie w roku 2011. Wyniki tych badań wskazują, że w porównaniu z rokiem 2006 osoby w wieku 25–64 lata aktywniej uczestniczyły zarówno w kształceniu pozaformalnym – wzrost z 18,6% do 21,0%, jak i nieformalnym – wzrost z 25,4% do 29,0%, przy wzroście deklarowanego uczestnictwa w jakiegokolwiek formie kształcenia z 35,8% do 40,0%. W grupie wiekowej 18–69 lat w roku 2011 wskaźnik uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym wyniósł 20,9% (mężczyźni – 20,7%, kobiety – 21,1%), a w kształceniu nieformalnym 30,0% (mężczyźni – 28,9%, kobiety – 31,1%). Istotne różnice w tym zakresie występują między mieszkańcami miast – 24,8% kształcenie pozaformalne, 34,1% kształcenie nieformalne – i wsi: 14,5% kształcenie pozaformalne, 23,4% kształcenie nieformalne. Również wiek różnicuje analizowane wskaźniki: w kształceniu pozaformalnym uczestniczyło 27,5% osób w wieku 18–24 lata i tylko 2,8% osób w wieku 65–69 lat. Wskaźniki kształcenia nieformalnego były następujące: 41,5% osób w wieku 18–24 lata i 15,6% osób w wieku 65 – 69 lat. Inną dającą się zaobserwować prawidłowością jest wzrost wskaźników uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym wraz ze wzrostem wykształcenia badanych osób (wykształcenie wyższe: kształcenie pozaformalne – 43,0%, kształcenie nieformalne – 53,1%; wykształcenie zasadnicze zawodowe: kształcenie pozaformalne – 9,9%, kształcenie nieformalne – 16,5%). Warto zauważyć, że osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym w wieku powyżej 40 lat znacznie częściej biorą udział w kształceniu pozaformalnym niż osoby z tym samym wykształceniem w wieku 25–39 lat. Prawdopodobnie jest to związane z koniecznością zdobywania nowych kompetencji, zgodnie z wymaganiami rynku pracy, przez pracowników o większym stażu pracy. Do niepokojących można zaliczyć informacje o większym zainteresowaniu kształceniem pozaformalnym i nieformalnym osób pracujących – odpowiednio 29,2% i 34,4% niż bezrobotnych – 10,9% i 23,0%.

Zakres kształcenia pozaformalnego i nieformalnego jest uwarunkowany gospodarczo (jest związany z wykonywanym zawodem) – potwierdzają to wyniki analizowanych badań. Świadczą one o dużym zainteresowaniu kształceniem pozaformalnym – profesjonalnym i nieformalnym inżynierów (nowoczesne technologie), ekonomistów, prawników i pedagogów. Potwierdza to tezę o dominacji motywów praktycznych, związanych z pracą zawodową, przy podejmowaniu decyzji o kształceniu pozaformalnym i nieformalnym. Na taką motywację przy rozpoczynaniu kształcenia pozaformalnego wskazywali również badani, akcentując znaczenie podnoszenia kwalifikacji – lepszego wykonywania obowiązków służbowych (45,6%), zmiany pracy lub stanowiska pracy (13,4%), podniesienia zarobków (4,4%) i awansu zawodowego (2,0%). Jednocześnie dla znacznej części badanych (28,6%) głównym motywem podjęcia działań edukacyjnych była presja pracodawców bądź konieczność walidacji kompetencji i uzyskanie odpowiedniego dokumentu wymaganego przez pra-

codawcę (17,2%). Co ciekawe, podjęcie kształcenia pozaformalnego przez 5,2% badanych było podyktowane chęcią poznania nowych osób i przewidywaną przyjemnością wynikającą z uczestnictwa w procesie kształcenia. W sumie na korzyści z kształcenia pozaformalnego w życiu pozazawodowym wskazało 22,0% badanych.

Charakterystyczne są szczegółowe wyniki badań dotyczące kształcenia nieformalnego. Wynika z nich, że tylko 10% badanych czerpało wiedzę od członków rodziny, przyjaciół i współpracowników. Świadczy to o znikomym znaczeniu uczenia się w procesie pracy zawodowej lub też o braku świadomości, wśród badanych osób, wpływu obserwacji i naśladowania wzorów zachowań podczas wykonywania zadań zawodowych. Jak można się było spodziewać, największe zainteresowanie w kształceniu nieformalnym – profesjonalnym odgrywa doskonalenie umiejętności z zakresu obsługi komputera i znajomości języków obcych.

Komplementarne w stosunku do analizowanych badań „Kształcenie dorosłych 2011” są badania „Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski” – przedstawione w drugim z cyklu raportów „Bilans Kapitału Ludzkiego” (Górnjak, red., 2012). Badania te zostały przeprowadzone w roku 2011 wśród 16 159 pracodawców, 17 782 pracowników oraz w 4,5 tys. firm szkoleniowych. Wynika z nich, że istnieje związek między wielkością zakładu pracy a skłonnością pracodawcy do inwestowania w proces kształcenia pozaformalnego swoich pracowników. Im większy zakład pracy, tym – niezależnie od branży – większe inwestycje w rozwój kompetencji zawodowych pracowników. Potwierdza to wstępną tezę o najtrudniejszej sytuacji edukacyjnej pracowników mikroprzedsiębiorstw. Również teza o nieadekwatności kompetencji pracowników wobec oczekiwań pracodawców znalazła swoje odbicie w wynikach badań – ok. 75% pracodawców poszukujących pracowników zwracało na to uwagę. Wśród kompetencji deficytowych pracodawcy wyróżniali, obok kompetencji zawodowych, kompetencje społeczne: komunikację interpersonalną, pracę w grupie, samodzielność, decyzyjność, przedsiębiorczość, odporność na stres. W obu przypadkach istotnymi komponentami kompetencji są efekty kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Dalsza analiza tych niezwykle interesujących badań świadczy, że w ostatnich pięciu latach 2,5 miliona osób w wieku do 30 lat, które zakończyły etap kształcenia formalnego, nie kontynuowało nauki w formach pozaszkolnych. Podobnie jak w badaniu „Kształcenie dorosłych 2011” kształtują się wskaźniki uczestnictwa w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym oraz tendencja świadcząca o większym udziale w tych formach kształcenia osób z wyższym wykształceniem, mieszkańców miast, młodych, aktywnych zawodowo, pracujących w zawodach o szybko zmieniających się zadaniach zawodowych. Niemal identyczne są wyniki badań charakteryzujące motywacje kształcenia pozaformalnego i nieformalnego – potwierdziła się też sygnalizowana wcześniej niechęć pracodawców do inwestowania w rozwój pracowników (w skali ogólnej mniejsza jednak niż w przypadku mikroprzedsiębiorstw) – tylko 54% pracodawców deklaruowało podejmowanie działań mających na celu rozwój kompetencji zawodowych swoich pracowników. Z drugiej strony w grupie wiekowej pracowników powyżej 50 lat dominuje przekonanie, że w tym wieku nie warto się doksztalać i doskonalić. Z badań prowadzonych wśród firm szkoleniowych wynika, że coraz więcej z nich oferuje kursy przez Internet oraz *coaching* – 25% firm ma w ofercie obie formy doksztalania i doskonalenia. Znaczący jest też udział firm deklarujących akredytację lub certyfikaty jakości (38%) – z nich zaś mogą się wyłonić przyszłe instytucje prowadzące proces walidacji kompetencji zdobytych w drodze kształcenia pozaformalnego i nieformalnego.

Patrząc z szerszej perspektywy na rozwój kształcenia pozaformalnego i nieformalnego można dostrzec ich gospodarczy i społeczny charakter. Kształcenie pozaformalne ma wyraźnie zarysowany wymiar gospodarczy, podczas gdy kształcenie nieformalne, realizowane jako samokształcenie, ma wymiar indywidualno-społeczny. Dysproporcje między postrzeganiem kompetencji poddawanych procesowi walidacji (oceniającemu efekty uczenia się, a zarazem potwierdzającemu odpowiednie kwalifikacje), czyli rezultatami kształcenia pozaformalnego, a kompetencjami kształtowanymi w procesie pracy – trudnymi obecnie do walidowania, są wynikiem odchodzenia zakładów pracy od realizacji funkcji dydaktycznych. Funkcje te, rozumiane tradycyjnie, związane są z doskonaleniem pracowników, kształtowaniem umiejętności, nawyków i postaw sprzyjających efektywnej, a przy tym bezpiecznej pracy (Kwiatkowski, 2001, s. 11–16). Jest to wypełnianie zadań zmierzających do osiągnięcia przez pracownika mistrzostwa w zawodzie – bardziej awansu poziomego niż pionowego. Podejście sprzyjające efektywnemu kształceniu nieformalnemu wymaga opracowania procedur obejmujących następujące etapy: rekrutację do pracy, wprowadzenie w środowiska pracy, wzajemne przystosowanie. Każdy z tych etapów ma inne walory adaptacyjne i rozwojowe.

Bardzo istotny jest pierwszy kontakt z zakładem pracy, z jego administracją, bezpośrednim przełożonym i współpracownikami. Może on wpływać na zmniejszenie onieśmienia, zagubienia, poczucia bezradności i osamotnienia. Wprowadzenie w środowisko pracy to domena – rzadkich dziś w rodzinnych realiach – opiekunów i instruktorów zawodu. Jest to ważny etap z punktu widzenia poznania zadań zawodowych, zakresu działań, współpracy i odpowiedzialności, struktury organizacyjnej zakładu pracy. Etap wzajemnego przystosowania to przede wszystkim okres wzajemnych interakcji między nowym pracownikiem a istniejącym środowiskiem pracy, adaptacja do fizycznego środowiska pracy (temperatura, wilgotność powietrza, zapylenie, oświetlenie, promieniowanie, hałas, drgania, przeciążenia), do technicznych wymogów pracy (maszyny i urządzenia, procedury i normy technologiczne) oraz do społecznych warunków pracy (relacje międzyludzkie, system wartości, kultura pracy, zależności hierarchiczne, formalna i nieformalna organizacja zakładu pracy). Takie, tradycyjne już, funkcje zakładów pracy przechodzą do historii wraz ze scentralizowanym systemem zarządzania, centralnie opracowywanymi planami adaptacji młodych pracowników (szerzej: nowych pracowników) i dominacja dużych zakładów pracy. Przejście do gospodarki rynkowej spowodowało decentralizację i prywatyzację, konkurencję i bezrobocie, a także związane z tym zjawiskiem nowe zasady rekrutacji pracowników – wybór najlepszych (o najwyższych kompetencjach) spośród wielu kandydatów (metoda *sita*), bez konieczności inwestowania w adaptację i rozwój nowo przyjmowanych pracowników – preferencje dla aktualnych kompetencji, niedocenywanie potencjału rozwojowego.

Nowa sytuacja gospodarcza wymaga nowego spojrzenia na indywidualny wymiar kształcenia nieformalnego. Samokształcenie jest bowiem bardzo istotnym składnikiem procesu *uczenia się przez całe życie*, wpływa na efektywność, bezpieczeństwo i kulturę pracy – również dzięki swym pozazawodowym komponentom. Jakże zatem zadania stają przed systemem gospodarczym – zakładami pracy, aby kształceniu nieformalnemu nadać odpowiednią rangę? Wydaje się, że przede wszystkim należy dokonać analizy istniejących rozwiązań prawnych wspierających aktywność edukacyjną pracowników i odwołać się do szczegółowych wyników badań ilościowych

i jakościowych prowadzonych w zakładach pracy (Kryńska, red., 2008). Celowe jest też dokonanie analiz „dobrych praktyk” – w wielu krajach funkcjonują z powodzeniem zweryfikowane empirycznie rozwiązania sprzyjające kształceniu pozaformalnemu i nieformalnemu oraz docenianiu jego efektów gospodarczych i społecznych. Należą do nich „wyspy edukacji” – wydzielone miejsca w zakładach pracy służące poznawaniu najnowszych technologii, kształtowaniu umiejętności obsługi, napraw i konserwacji najnowszych maszyn i urządzeń, partnerstwo między zakładami pracy umożliwiające wspólne organizowanie szkoleń, wskazówki multimedialne („pigulki wiedzy”) prezentujące poprawne sekwencje czynności stanowiskowych, staże poznawcze z udziałem ekspertów (często emerytowanych pracowników) współpracujących z młodymi pracownikami przy realizacji konkretnych zadań zawodowych, „firmowe uniwersytety” stymulujące do uczenia się w zakładzie pracy (Gruber i inni, 2010, s. 70–79). Zaletą tych rozwiązań jest systematyczne zdobywanie nowych kompetencji bez odrywania się od pracy – możliwość uzupełniania swego „portfolio kompetencji”, a także sięganie do bezcennego doświadczenia ekspertów – zgodnie z zasadami transferu wiedzy ukrytej, kompetencji zdobytych dzięki wieloletniemu doświadczeniu (Kwiatkowski, 2004, s. 172–176).

Szersze wykorzystywanie efektów uczenia się nieformalnego (nie tylko w aktualnym miejscu pracy, ale też po jego zmianie) łączy się z poddaniem się procesom walidacji i uzyskaniem formalnego potwierdzenia kompetencji zdobytych w toku pracy zawodowej. Tak więc kształcenie pozaformalne i nieformalne można traktować jako układ naczyń połączonych tworzących wraz z kształceniem formalnym nowoczesny system edukacyjny (Kwiatkowski, 2003, s. 57–61).

Literatura

- Bednarczyk H., Koprowska D., Woźniak I., Kupidura T. (2013): *Opracowanie opisów standardów kompetencji zawodowych*. ITE-PIB, Radom
- Górnjak J. (red.) (2012): *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*. PARP, Warszawa
- Gruber E., Mandl I., Oberholzner T. (2010): *Uczenie się w miejscu pracy: definicje, typologie, formy*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2
- Jeleński A. (2012): *Nowoczesne technologie (info, nano, bio) w perspektywie 2050 r. Możliwości odpowiedzi Polski na procesy światowe*. W: B. Galwas, L. Kuźnicki (red.): *Wizja przyszłości Polski – studia i analizy*. T. III – Ekspertyzy. PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, Warszawa
- Kramek Z., Sławińska K. (2011): *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 3
- Kryńska E. (red.) (2008): *Kształcenie ustawiczne pracowników*. MPiPS, Warszawa
- Kształcenie dorosłych 2011 (2013)*. GUS, Warszawa
- Kwiatkowski S. M. (2001): *Edukacyjne funkcje małych i średnich przedsiębiorstw*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 5
- Kwiatkowski S. M. (2002): *Uczenie się przez całe życie – memorandum Komisji Europejskiej*. „Edukacja”, nr 1
- Kwiatkowski S. M. (2003): *Elementy strategii rozwoju edukacji ustawicznej*. W: Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (red.): *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*. WSP TWP, Warszawa
- Kwiatkowski S. M. (2004): *Wiedza ukryta – istotny element kwalifikacji i kompetencji pracowników*. W: S. Borkowska (red.): *W przyszłość pracy w XXI wieku*. IPISS, Warszawa
- Kwiatkowski S. M. (2012): *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*. „Studia Pedagogiczne”, nr LXV
- Lewowicki T. (2012): *O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4

Referencja Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji (2012). IBE, Warszawa (maszynopis)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, 17 lutego 2012 r.

Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji (2012). IBE, Warszawa
Statystyki od A do Z (2011). Eurostat.

Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwanie edukacyjne i gospodarcze

W artykule przedstawiono istotę kształcenia pozaformalnego i nieformalnego w kontekście idei *uczenia się przez całe życie*. Na tym tle dokonano analizy wyników najnowszych badań na temat uczestnictwa osób dorosłych w tych formach kształcenia. Wskazano też miejsce kompetencji zdobytych w drodze kształcenia pozaformalnego i nieformalnego w Standardach Kompetencji Zawodowych i w Polskiej Ramie Kwalifikacji.

Słowa kluczowe: kształcenie pozaformalne, kształcenie nieformalne, kompetencje, kwalifikacje, walidacja

Non-formal and informal learning – the educational and economical challenge

The paper presents the essence of non-formal and informal learning in the context of the concept of *lifelong learning*. On this background analysis of the latest research results concerning the participation of adults in these forms of learning have been made. The article also points out the place of competences acquired through non-formal and informal learning in Professional Competences Standards and in Polish Qualification Framework.

Keywords: non-formal learning, informal learning, competences, qualifications, validation

Danuta Uryga

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

DEMOKRACJA CZY REPUBLIKA? CZAS NA ZMIANY W USTROJU SZKOŁY¹

Związek edukacji i polityki ma wielowiekową historię, w trakcie której wzajemne relacje stopniowo się wzmocniły – od ograniczonych w swoim wpływie antycznych postulatów myślicieli politycznych, do solidnego współczesnego nadzoru państwa nad edukacją jako kluczowym społecznym zasobem. Polityka naszych czasów definiuje cele edukacyjne i sposoby ich osiągnięcia, oddziałuje na związane z nimi regulacje prawne i realizujące je instytucje edukacyjne. Z drugiej strony, instytucje edukacyjne dostarczają politycznej wiedzy, kształtują polityczne zainteresowania i kompetencje osób poddanych ich wpływowi, a niekiedy doprowadzają swoimi działaniami do głębokich społeczno-politycznych zmian. Jeszcze w latach 90. związek ten budził żywe zainteresowanie nauk społecznych i humanistycznych, a ich przedstawiciele przyglądali się procesowi transformacji ustrojowej i jej efektom znajdującym odzwierciedlenie w systemie edukacji. Negatywny obraz polityki, jaki dominuje obecnie w przekazie polskich mediów i kulturze popularnej, zdaje się wpływać na obszar tych nauk – związek edukacji i polityki nie należy do „gorących” tematów badawczych pedagogiki i rzadko prowokuje do teoretycznych dociekań. Jeśli się pojawia, to w postaci twierdzeń o zagrożeniach, jakie wynikają z ingerencji polityki w obszar oświaty w postaci jej „upolitycznienia”.

W społeczeństwach rządzących się na sposób demokratyczny, odseparowanie edukacji i polityki nie jest jednak ani możliwe, ani pożądane. Oczywiście jest, że to w szkole przebiega część socjalizacji politycznej rozumianej jako „proces permanentnego kształtowania świadomości, postaw i kultury politycznej jednostki przez przejmowanie informacji od innych podmiotów oraz własną aktywność intelektualną i praktyczną” (Sobkowiak, 1999, s. 162). To wobec szkoły formułuje się postulaty przygotowania uczniów do wypełniania obowiązków obywatelskich „w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Ustawa o systemie oświaty, 1991), a więc – z wykorzystaniem pojęć o politycznym pochodzeniu. Nawet przy uwzględnieniu malejącej wagi działań szkoły w stosunku do mediów elektronicznych i niezbyt wielkiej skuteczności w kształtowaniu postaw obywatelskich trudno stwierdzić, że szkoła publiczna nie ma w tej kwestii nic do zrobienia. Wciąż aktualnie i zdroworoządkowo brzmią słowa Alberta Victora Kelly’ego: „Demokracja potrzebuje obywateli, których wybory i decyzje podejmowane są (...) nie pod wpływem tego »co pierwsze im zaświta w głowie«, ale po rzeczowej, mądrej debacie z sobą samym i z innymi. (...) Potrzebuje obywateli będących istotami moralnymi w najpełniejszym znaczeniu tego określenia i których w osiągnięciu tego statusu wspomogła edukacja” (Kelly, 1997, s. 137).

Bliskość polityki i edukacji jest łatwiej uchwytana i akceptowalna, gdy zrezygnuje się z tradycyjnej, wąskiej definicji polityki, wiążącej ją z obszarem państwa i jego instytucji. Nauki polityczne oferują alternatywę w tej kwestii, określaną mianem podejścia neobehawioralnego, według którego „polityka jest wszędzie tam, gdzie występuje konflikt interesów, zinstytucjonalizowana władza oraz tam, gdzie podejmuje się decyzje w imieniu zorganizowanej grupy” (Jabłoński 1999, s. 10). Przy tej interpretacji system polityczny może być dostrzegany w każdej niemal grupie lub organizacji – nie tylko partii politycznej, ale „w urzędzie skarbowym, klubie sportowym, uniwersytecie, szkole, przedsiębiorstwie, organizacji charytatywnej, nawet w rodzinie” (tamże, s. 12). Możliwe jest dzięki temu również rozróżnienie na „makropolitykę” i „mikropolitykę” pod względem zakresu oddziaływania i społecznej wagi decyzji, a także ze względu na sposób postrzegania społecznego, bo o ile polityka uprawiana na wewnętrznej arenie państwowej i w stosunkach międzynarodowych jest uznawana za zjawisko naturalne, to „gry interesów partykularnych w organizacjach gospodarczych, edukacyjnych, kulturalnych itp. budzą przeważnie niechętnie reakcje i traktowane są przez opinię społeczną jako zachowania przynoszące szkodę interesom firm” (tamże, s. 12). Takie „mikropolityczne” spojrzenie na szkołę pozwala na dostrzeżenie w niej obszaru sprawowania władzy, a co za tym idzie – na opisanie jej struktur, wskazanie podmiotów kluczowych i marginalizowanych, sformułowanie problemów i projektowanie ich rozwiązań (Śliwerski, 1995).

Demokracja w ujęciu politycznym i społecznym

Politycznym kontekstem prowadzonych w artykule rozważań jest wielowiekowa, choć rozwijająca się z licznymi przerwami, tradycja myśli politycznej rozpoczęta przez Platona i Arystotelesa, mająca za swój obiekt dociekań demokrację. Źródeł demokracji wskazuje się wiele – oprócz tych oczywistych, obecnych w filozofii klasycznej Grecji, poszukuje się ich w rzymskiej tradycji republikańskiej, a także w chrześcijańskiej koncepcji osoby ludzkiej (Borkowski, 2003, s. 13). Ze względu na długość trwania tego dyskursu i jego wielowątkowość, pojęcie demokracji jest wewnętrznie złożone i niełatwe w definicji. Trudności te pogłębiło zjawisko upowszechnienia się ustroju demokratycznego po II wojnie światowej w rozmaitych odmianach, a także pojawienie się jego imitacji, co sprawiło, że „większość ustrojów w jakimś sensie pretenduje do nazwy demokratycznych, a te, które takich pretensji nie zgłaszają, często podkreślają, że ich niedemokratyczne rządy są niezbędnym etapem na drodze do prawdziwej demokracji” (Dahl, 2012, s. 10). Towarzyszy temu zjawisku „bezprecedensowa eskalacja terminologicznych i ideologicznych zniekształceń, których ostatecznym rezultatem jest pełna dezorientacja” (Sartori 1998, s. 16). Wielość teorii demokracji pozwala zatem jedynie na stworzenie „demokratycznego teorematu”, który można rozumieć jako „uporządkowany zbiór powszechnie akceptowanych twierdzeń, jakie w różnych koncepcjach demokracji będą występować” (Borkowski, 2003, s. 11–13).

Mimo tych fundamentalnych trudności definicyjnych powstają liczne typologie demokracji politycznej. Do tych najbardziej upowszechnionych w naukach politycznych należy typologia o charakterze normatywnym, rozróżniająca demokrację bezpośrednią i pośrednią². Pierwszy typ demokracji, wywodzony przez historyków idei politycznych z tradycji antycznej, opiera się na ideale ludowładztwa, którego realiza-

cja wiąże się z zaangażowaniem wszystkich obywateli w życiu publicznym, a wspólnie przybiera postać demokracji partycypacyjnej, akcentującej kwestię zabezpieczenia interesów obywatelskich w procesie rządzenia, co zapewnić mają m.in. „rozbudowane instytucje decydowania obywatelskiego, także w miejscu pracy i zamieszkania, demokratyzacja wewnętrzna partii politycznych oraz otwarcie na eksperymentalne formy polityczne” (Antoszewski, 1997, s. 24). Demokracja pośrednia (przedstawicielska, reprezentacyjna), rozwinięta koncepcyjnie najpełniej w europejskiej myśli liberalnej XIX wieku, zasadza się natomiast na oddaniu „pełni władzy w ręce obieralnych przedstawicieli i ograniczeniu uczestnictwa politycznego ogółu obywateli do aktu wyborczego”. U podstaw tej koncepcji spoczywa przekonanie, że rządzenie wymaga określonych zdolności i doświadczenia, a co za tym idzie – nie powinno angażować wszystkich obywateli. „Ten model demokracji, którego podstawowymi instytucjami są parlament, partie polityczne, mandat wolny i powszechne prawo wyborcze, stał się trzonem praktyki politycznej w ustabilizowanych demokracjach zachodnioeuropejskich (z wyjątkiem Szwajcarii)” (Antoszewski, 1997, s. 24). Dotyczy to również Polski.

Koncepcje demokracji dotyczą nie tylko zjawisk ściśle politycznych (demokracja jako urząd państwa), obejmują bowiem również ogólniejsze rozważania na temat wyznawanych przez społeczeństwo wartości i przyjmowanych postaw. Taki sposób ujęcia demokracji Giorgio Sartori wywodzi z pism Alexisa de Tocqueville’a, który w trakcie pobytu w USA interesował się egalitarnym „duchem”, przenikającym całe amerykańskie społeczeństwo (Sartori, 1998, s. 23). Włoski teoretyk demokracji w następujący sposób charakteryzuje jej społeczny wymiar: „Miano demokracji społecznej odnosi się także, przez implikację, do sieci *demokracji podstawowych* (*primary democracies*) – małych społeczności oraz stowarzyszeń obywatelskich, które mogą rozwijać się w całym społeczeństwie, wytwarzając w ten sposób społeczny szkielet i infrastrukturę dla politycznej nadbudowy. (...) Demokrację społeczną charakteryzuje nie tylko to, że działa na poziomie społecznym, lecz także, a nawet jeszcze bardziej, jej spontaniczność, jej endogeniczna natura” (Sartori, 1998, s. 23–24).

Podobnie ujął tę kwestię Stefan Wilkanowicz, uznający demokrację za pewien typ uczestnictwa w życiu społecznym czy też typ kultury: „Składają się na nią prawa, obyczaje, przyzwyczajenia, moralne przekonania i ideały, wiedza i umiejętności społecznego działania. (...) Tworzy się w rodzinie, w szkole, w lokalnej społeczności, w różnych organizacjach i wspólnotach, w przedsiębiorstwach, buduje się przez kulturę rozumianą wężej, tzn. przez literaturę sztukę czy środki przekazu. W rodzinie rodzi się nie wtedy, gdy dzieciom wszystko wolno, ale wtedy, gdy są traktowane z szacunkiem, gdy ich głos jest wysłuchiwany, gdy mają swoje określone prawa i obowiązki w życiu rodziny, gdy wzrastają w atmosferze solidarności i odpowiedzialnej wolności. W szkole wtedy, gdy mało przypomina ona koszarę, a bardziej rozszerzoną rodzinę” (Wilkanowicz, 1993, s. 20–21).

Ćwierć wieku najnowszej historii kraju, który został ukształtowany według demokratycznych wzorców ustrojowych, nie gwarantuje jednak, że jego obywatele staną się zwolennikami demokracji. W Polsce „od 1997 stale rośnie liczba osób, które twierdzą, że są niezadowolone z tego, jak w Polsce funkcjonuje demokracja. W roku 2002 niezadowolenie takie deklarowało ponad 60% – więcej niż w innych pobliskich krajach” (Reykowski, 2005, s. 17). Dekadę później, jak wskazują kolejne edycje „Diagnozy społecznej”, jest jeszcze gorzej – w 2011 roku odsetek osób akceptujących

demokrację wynosił 28% (Czapiński, Panek, 2011, s. 299), w roku bieżącym wynosi 25%³. Jeśli widzimy w tym zjawisku niepokojące oznaki, warto zastanowić się, czy do tego systematycznego spadku „wiary” w demokrację nie przyczynił się również polski system edukacji, albowiem: „szkoła może być demokratyczna, ale i adematyczna lub wręcz antydemokratyczna. Może wspierać demokrację, przekazując rzetelną wiedzę na jej temat i stosując demokratyczne reguły w życiu szkolnym. Może być adematyczna, czyli abstrahować od demokracji i jej instytucji zarówno w nauczaniu, jak i w praktyce szkolnej. Wreszcie, szkoła może być wroga demokracji, zaprzeczając jej oraz walcząc z nią za pomocą praktyki i treści nauczania” (Siellawa-Kolbowska, Kosela, 1995, s. 15–16).

Edukacja dla/do/w demokracji

Wzajemne związki edukacji i demokracji są w obszarze pedagogiki tematem na pozór rozstrzygniętym. Zmiana ustrojowa skłaniała do zrewidowania treści kształcenia, określenia na nowo postawionych celów wychowawczych i poszukiwań nowego modelu relacji w obrębie szkoły, a patronowały tym dążeniom pojęcia demokracji i demokratyzacji. Równoległe toczyła się dyskusja pedagogiczna na temat, co oznacza demokracja w zarówno w odniesieniu do całego systemu oświaty, jak do poziomu szkoły. Symbolicznym wyrazem tej dyskusji był spór toczony w latach 90., który dotyczył formy przyinka łączącego dwa kluczowe dla tych rozważań pojęcia – „edukację” i „demokrację”. Nazwa używana w stosunku do programu edukacji obywatelskiej – „wychowanie dla demokracji” stała się punktem wyjścia krytycznej wypowiedzi Krzysztofa Kicińskiego, który widział w niej przejaw przyjęcia konkretnej perspektywy ideowej: „Demokracja stanowi pewną wartość absolutnie nadrzędną w stosunku do wszystkich innych wartości. Jednostka ludzka jest tu w pewnym sensie wartością podrzędną i należy formować ją tak, by pasowała do przyjętego modelu ustroju” (Kiciński, 1996, s. 3–4).

Tymczasem „w dobrze rozumianej edukacji obywatelskiej chodzi głównie o to, by pozytywny stosunek do demokracji pojawiał się przede wszystkim jako efekt świadomej akceptacji wartości, które są wobec demokracji nadrzędne”. W tym ujęciu edukacja jest powiązana z demokracją w sposób prospektywny (jako efekt wychowania), warunkowy (o ile podmiot wychowania będzie skłonny demokrację zaakceptować) i zapośredniczony przez zbiór wartości (m.in. autonomia moralna, podmiotowość, pokojowe formy rozwiązywania sporów i konfliktów, tolerancja), co miało chronić oświatę przed mniej lub bardziej jawną indoktrynacją (Kiciński, 1996, s. 4). Lepszą formą językową kształtującą świadomość pedagogów i uczniów okazało się zatem „wychowanie *do* demokracji”, którego wizję, poszerzoną w stosunku do wcześniej przedstawionej, prezentował Zenon Uryga: „W sferze postaw, o których formowanie szkoła powinna się troszczyć w ciągu całego okresu edukacji, szczególne znaczenie dla praktykowania demokracji można przypisać: po pierwsze – wyrobieniu w człowieku poczucia wolności we władaniu sobą i gospodarowaniu tymi zasobami dobra i wartości, które odkrywa w sobie i może światu oferować; po drugie – uformowaniu samodzielności i umiejętności dokonywania wyboru spośród różnych wartości funkcjonujących w obiegu społecznym; po trzecie – wzbudzaniu zainteresowania sprawami publicznymi, kształtowania postaw prospołecznych i prospektywnych,

to jest zwróconych ku przyszłości. Po czwarte wreszcie – nastawieniu na uczestnictwo w czymś większym, co wykracza poza człowieka i nadaje sens życiu prywatnemu” (Uryga, 1996, s. 45–46).

Krok dalej w opisie relacji edukacja-demokracja uczyniła Maria Czerepaniak-Walczak (1997, s. 11), wedle której „wychowanie do demokracji może odbywać się *tylko* w demokracji” i dopiero praktykowanie jej w codziennych sytuacjach wychowawczych „zezwała na weryfikowanie poznawanych treści i powstałych w ich następstwie przekonań”, a krytyczna ich ocena „sprzyja projektowaniu nowych rozstrzygnięć, co wpływa na wzbogacanie i aktualizowanie demokratycznych form życia zbiorowego oraz doskonalenie cech osób uczestniczących w nich” (tamże, s. 65). Czy posłużenie się formułą „edukacja w demokracji” oznacza bezwarunkowe otwarcie szkoły dla demokratycznej praktyki? Autorka ta nie wyprowadziła ze swoich rozważań takiego wniosku, wręcz przeciwnie, przyjęła ostrożne stanowisko, stwierdzając, że: „edukacja potrzebna jest demokracji, lecz demokracja nie jest potrzebna edukacji, a nawet wprost przeciwnie, jest dla niej utrudnieniem. (...) W demokratyczny ład wpisane jest bowiem swoiste napięcie między nauczycielem i uczniem (uczniami), które może obierać różne kierunki, obejmować różne obszary i przyjmować różne postaci” (tamże, s. 11–13).

Można było jednak znaleźć w tym czasie wypowiedzi w pełni afirmujące związek edukacji i demokracji, nadające zwrotowi „wychowanie w demokracji” dosłowne znaczenie. „Społeczeństwo nie będzie prawdziwie demokratyczne, jeżeli podstawowe zasady demokracji nie będą odzwierciedlone w każdej z jego instytucji społecznych” – można było przeczytać w jednym z tomów *Nieobecných dyskursów* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego (Kelly, 1997, s. 123). Do zasad tych należy równość i podmiotowość wszystkich osób zaangażowanych w edukacyjne procesy, o czym pisze Bogusław Śliwerski (1995a, s. 12): „(...) W relacjach między występującymi w edukacji szkolnej podmiotami (nauczyciele–uczniowie–rodzice), żadna ze stron nie może mieć prymatu nad którąkolwiek (...). Chodzi o to, by stała się ona wspólnym, trójstronnym projektem odróżnialnych od siebie i przyznających sobie prawo do inności osób”.

Polem eksperymentów w tym obszarze była struktura organizacyjna szkoły publicznej na nowo uporządkowana zapisami Ustawy o systemie oświaty. To, co określane jest niekiedy mianem „ustroju szkoły”, poza pragmatycznymi celami związanymi ze sprawnością funkcjonowania placówki, miało wszak przecież sprzyjać demokracji. Przyjrzyjmy się zatem tej strukturze od strony litery prawa oświatowego – na ile może ona spełnić oczekiwania dotyczące obywatelskiego praktykowania demokracji.

Ustrój szkoły publicznej

Zarządzanie szkołą publiczną odbywa się w ramach ustawowo określonej struktury, którą tworzy dyrektor i kilka organów kolegialnych: rada pedagogiczna, rada rodziców, samorząd uczniowski i rada szkoły. Struktura ta jest wypadkową historycznie nawarstwionych decyzji politycznych podejmowanych w czasie trwania PRL, w momencie obrad „okrągłego stołu” i w procesie tworzenia Ustawy o systemie oświaty oraz jej nowelizacji. Poszczególne jej elementy mają zatem dłuższe lub krótsze tradycje istnienia i wpisują się w inne wątki dyskursu pedagogiczno-politycznego.

Dyrektor szkoły to umieszczony na szczycie hierarchii szkolnej władzy jednoosobowy organ zarządzający najgłębiej zakorzeniony w historii placówek oświatowych. Funkcja ta nakłada na osobę ją sprawującą znaczną, personalnie traktowaną odpowiedzialność, a przez to nadaje również formalne i moralne uprawnienie do sprawowania władzy na terenie szkoły. W najogólniejszym ujęciu zapisu obecnej Ustawy⁴ owo sprawowanie władzy wiąże się z kierowaniem działalnością szkoły⁵ i jej reprezentowaniem, a także szeregiem innych zadań, do których należy m.in. nadzór pedagogiczny, opieka nad uczniami, wykonywanie zadań związanych z zapewnieniem uczniom i nauczycielom bezpieczeństwa, dysponowanie środkami w ramach planu finansowego szkoły (zaopiniowanym przez radę szkoły). Jednocześnie dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy i decyduje w sprawach zatrudniania i zwalniania nauczycieli oraz innych pracowników szkoły, przyznawania nagród oraz wymierzania kar, występowania z wnioskami w sprawach nagród dla pracowników szkoły (po zaopiniowaniu przez radę pedagogiczną i radę szkoły). Ustawa wskazuje w osobnym ustępie, że dyrektor w wykonywaniu swoich zadań współpracuje z radą szkoły, radą pedagogiczną, rodzicami (nie – radą rodziców) i samorządem uczniowskim (Ustawa o systemie oświaty, 1991, art. 39 ust. 1–4).

Mimo wymienienia rady szkoły na pierwszym miejscu jako partnera dyrektora w wypełnianiu zadań kierowniczych, brak ustawowego obowiązku jej zakładania sprawia, że faktycznie najważniejszym partnerem dyrektora jest rada pedagogiczna – kolegialny organ ukierunkowany na realizację statutowych zadań szkoły, dotyczących kształcenia, wychowania i opieki (Ustawa o systemie oświaty, 1991, art. 40.1). Członkami rady pedagogicznej są obligatoryjnie wszyscy pracownicy pedagogiczni szkoły, z dyrektorem w roli przewodniczącego. Kompetencje rady pedagogicznej obejmują zbiór kompetencji stanowiących (zatwierdzanie planów pracy szkoły, podejmowanie uchwał w sprawie wyników klasyfikacji i promocji uczniów, skreślenia z listy uczniów, podejmowanie uchwał w sprawie innowacji i eksperymentów, ustalanie organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli) i zbiór kompetencji opiniujących (organizacja pracy szkoły, projekt planu finansowego szkoły, propozycje dyrektora szkoły w sprawach przydziału nauczycielom stałych prac i zajęć w ramach wynagrodzenia zasadniczego oraz dodatkowo płatnych, wnioski dyrektora o przyznanie nauczycielom nagród), dodatkowo przygotowuje ona projekt statutu szkoły lub jego zmian. Co szczególnie istotne – rada pedagogiczna ma uprawnienia do wystąpienia z wnioskiem o odwołanie z pełnionego stanowiska dyrektora lub osoby pełniącej inną funkcję kierowniczą w szkole (Ustawa o systemie oświaty, 1991, art. 41 ust. 1–2, art. 42 ust. 1–2).

Pozostałe organy kolegialne działające z mocy ustawy w ramach szkoły publicznej mają inny status niż rada pedagogiczna – są organami społecznymi, których członkowie stają się nimi na drodze demokratycznych wyborów. Należy do nich wymieniona w Ustawie bezpośrednio po radzie pedagogicznej rada rodziców, przeobrażona z istniejących w okresie PRL szkolnych komitetów rodzicielskich, nawiązująca również do tradycji rodzicielskich stowarzyszeń szkolnych działających w Polsce międzywojennej. Rada rodziców – od 2007 roku powoływana w szkołach publicznych obligatoryjnie, reprezentuje ogół rodziców uczniów danej szkoły, posiada kompetencje stanowiące (program wychowawczy szkoły i program profilaktyki uchwalane w porozumieniu z radą pedagogiczną) i opiniujące (projekt planu finansowego, program i harmonogram poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły), może

również gromadzić fundusze na wspieranie działalności statutowej szkoły (Ustawa o systemie oświaty, 1991, art. 54 ust. 1–8).

Drugi z organów kolegialnych o społecznym charakterze to samorząd uczniowski, istniejący w ustroju szkolnym bez większych przemian od ponad półwiecza, którego tradycje, podobnie jak w przypadku rady rodziców, choć na mniejszą skalę, sięgają okresu międzywojennego. Inaczej niż w przypadku rady rodziców, tworzą go wszyscy uczniowie szkoły reprezentowani przez wybranych przedstawicieli. Jego kompetencje mają charakter wnioskodawczy i opiniodawczy „we wszystkich sprawach szkoły lub placówki, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów” (prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami, prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu; prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań, prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej, prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej, prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu), (Ustawa o systemie oświaty, 1991, art. 55 ust. 1–6).

Trzeci społeczny organ kolegialny – rada szkoły to całkowicie nowe zjawisko w polskiej tradycji oświatowej. Jej istnienie nie jest obligatoryjne – powstaje ona z inicjatywy dyrektora albo na wniosek rady rodziców, a w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych także na wniosek samorządu uczniowskiego (Ustawa o systemie oświaty, art. 51 ust. 9). Możliwość, a nie konieczność powstania rady szkoły może świadczyć o założeniu ustawodawcy, „że proces uspołecznienia szkół będzie przebiegał ewolucyjnie, oddolnie, na wniosek zainteresowanych nim stron” (Śliwerski, 2006, s. 14). W skład rady powinno wejść co najmniej 6 osób, w równej liczbie reprezentujących każdą ze społeczności wybranych osobno w gronie nauczycieli, uczniów i rodziców (Ustawa o systemie oświaty, art. 51 ust. 2), przy czym w szkołach podstawowych w skład rady nie wchodzi uczniowie, a w gimnazjach udział uczniów w radzie szkoły nie jest obowiązkowy (Ustawa o systemie oświaty, art. 51 ust. 1a i 1b).

Rada szkoły usytuowana jest w relatywnie mocnej pozycji w stosunku do dyrektora i pozostałych organów kolegialnych. Zgodnie z zapisem w Ustawie „uczestniczy w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły lub placówki”, z własnej inicjatywy ocenia sytuację oraz stan szkoły, a także posiada kompetencje stanowiące (statut szkoły), opiniodawcze (plan pracy szkoły, projekt planu finansowego szkoły, projekty innowacji i eksperymentów pedagogicznych, inne sprawy istotne dla szkoły) i wnioskodawcze (plan finansowy, organizacja zajęć rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych, wiążący wniosek do organu prowadzącego o zbadanie i dokonanie oceny działalności szkoły, jej dyrektora lub innego nauczyciela). Rada może także gromadzić fundusze z dobrowolnych składek i innych źródeł na rzecz wspierania działalności statutowej szkoły (Ustawa o systemie oświaty, art. 50 ust. 2–3, art. 51 ust. 3)⁶.

Zestawienie ze sobą ustawowych opisów kompetencji pięciu organów (w tym czterech kolegialnych) tworzących najważniejsze elementy struktury organizacji szkolnej prowadzi do wniosku, że kompetencje poszczególnych organów są znacząco zróżnicowane pod względem wagi i zakresu. Spośród zamieszczonych w ustawie rodzajów kompetencji poszczególnych organów szkoły za te o największej mocy

sprawczej można z pewnością uznać przypisane dyrektorowi kompetencje zarządcze i kompetencje stanowiące, których najszerzy zbiór przysługuje radzie pedagogicznej. Kompetencje opiniodawcze i wnioskodawcze mają mniejszą siłę sprawczą, o ile nie są opatrzone zastrzeżeniem o konieczności ich uwzględnienia (w przypadku opinii – warunek zaopiniowania pozytywnego, w przypadku wniosków – wnioszek wiążący). Biorąc jednak pod uwagę zakres posiadanych kompetencji, drugim po dyrektorze organem szkoły jest rada szkoły. Zarówno rada rodziców, jak i samorząd uczniowski nie są partnerami o choćby zbliżonej sile kompetencyjnej w porównaniu do dyrektora, rady pedagogicznej i rady szkoły.

Mimo demokratycznych ram, w jakich działają poszczególne organy (wybory, cykliczne posiedzenia, tryb podejmowania decyzji itp.), pojawiają się wątpliwości co do demokratycznego charakteru ustroju szkoły. Idąc ponownie tropem analogii między demokracją polityczną a demokracją szkolną przywołajmy głos Roberta Dahla – eksperta w dziedzinie tworzenia precyzyjnych kryteriów systemu demokratycznego. Według tego autora, idealna procedura demokratyczna powinna (1) umożliwiać skuteczny udział obywateli w procesie decyzyjnym (tzn. rzeczywiste i jednakowe możliwości wyrażenia preferencji, co do jego ostatecznego wyniku), (2) zapewniać równość ich głosów, (3) gwarantować obywatelom ustalanie agendy spraw podlegających rozstrzygnięciu oraz (4) zabezpieczać inkluzywność uczestnictwa (Dahl, 2012, s. 162–191). Biorąc pod uwagę cztery kryteria, autor ten stworzył skalę obrazującą natężenie cech demokratycznych ustroju politycznego:

1+2 = postępowanie polityczne demokratyczne proceduralnie w wąskim sensie,

1+2+3 = w pełni demokratyczne względem agendy i *demos*,

1+2+3+4 = pełnia demokracji.

Rozpatrzmy dwie postaci, jakie może przybrać ustrój szkoły – bez rady szkoły i z udziałem tego organu. W pierwszym przypadku – gdy w szkole nie ma powołanej do istnienia rady szkoły, w regulacjach prawnych trudno odnaleźć zapisy gwarantujące choćby demokrację proceduralną w wąskim sensie – grupy stanowiące społeczność szkolną nie mają zapewnionych zbliżonych warunków wyrażania preferencji za pośrednictwem organów kolegialnych w żadnym obszarze decyzyjnym. Ich zróżnicowane kompetencje sprawiają natomiast, że skupiają się one na własnym obszarze działania, co może być uznane za rozwiązanie funkcjonalne, można jednak dostrzegać w tym również niepożądaną tendencję do pogłębiania, w pewnym stopniu naturalnych, wewnętrznych podziałów szkolnej społeczności. Zarzut wobec takiej postaci ustroju szkoły sformułował Julian Radziewicz, pisząc o zaistniałej w okresie PRL „samorządności pozorującej samorządność”, pod którym to terminem kryje się nadanie pewnych uprawnień poszczególnym podmiotom społeczności szkolnej – osobno dla uczniów, osobno dla nauczycieli, osobno dla rodziców, co dało efekt wzajemnej izolacji, a przez to – ograniczenia aktywności (Śliwerski, 2010, s. 40).

Spojrzenie na poszczególne organy sprawia, że trudno również uznać je za nośniki demokratycznych wartości i praktyk w oderwaniu od układu relacji wewnątrz instytucji szkolnej. Według B. Śliwerskiego, uspołeczniającej roli w szkole nie pełni ani rada pedagogiczna, ani rada rodziców, ani samorząd uczniowski, którym Ustawa o systemie oświaty nadaje charakter quasi-demokratyczny. Szczególnie zawikłana jest sytuacja rady pedagogicznej: „Jakże mówić o demokratyzacji wewnątrzszkolnego życia, skoro przewodniczącym rady pedagogicznej jest pracodawca? (...) To dyrektor szkoły jako przewodniczący rady pedagogicznej wnioskuje, głosuje, uchwała

i podpisuje uchwały tego organu adresowane przecież w dużej mierze do samego siebie. Potem powinien je wykonać i w trakcie kolejnego posiedzenia rozliczyć siebie samego z ich wykonania. Ustawodawca staje się dla samego siebie wykonawcą, ale i zarazem sędzią we własnej sprawie, gdyż może nawet podważyć prawomocność uchwał, przyjętych przez radę pedagogiczną, której przecież sam przewodniczy” (Śliwerski, 2003, s. 23).

Rada rodziców jest opisywana przez tego autora jako organ, którego głównym celem istnienia jest „aktywizowanie rodziców do czynnego wspierania kadry pedagogicznej w realizacji programu nauczania, wychowania i opieki oraz udzielanie szkole pomocy materialno-usługowej”, przy czym są pozbawieni „autentycznie podmiotowego wpływu na przebieg procesów wychowawczych własnych dzieci” (Śliwerski, 2006, s. 15). Największą słabością dotknięty jest jednak samorząd uczniowski – wnioski z badań nad samorządnością uczniowską prowadzonych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej ukazują następujący obraz: „Obecnie w polskich szkołach mamy do czynienia najczęściej ze swoistą zabawą w samorządność, której żadna ze stron nie traktuje do końca poważnie, świadoma nałożonych ograniczeń bądź swojej siły w ich narzucaniu. (...) Chociaż często wybory określane są jako »święto demokracji«, wpływ uczniów i szkolna demokracja ograniczają się wyłącznie do jednorazowego oddania głosu. Poza szkołami prywatnymi trudno jest mówić o jakichkolwiek elementach demokracji deliberatywnej w samorządności uczniowskiej” (Geller, 2013, s. 69).

Pojawienie się w placówce organu, jakim jest rada szkoły, zmienia sytuację – według „skali Dahla” taki ustrój spełnia przynajmniej wymogi demokracji proceduralnej, choć wciąż daleko mu do stanu „pełni demokracji”. Spotkanie w jej ramach osób reprezentujących wszystkie podmioty zbiorowe szkolnej społeczności stwarza przestrzeń deliberacji, w której mogą nie tylko zostać przedstawione ich preferencje, ale również może nastąpić na drodze dialogu ich transformacja, aż do sformułowania idei dobra wspólnego (Juhacz, 2006, s. 11). W opinii B. Śliwerskiego, „stoi ona na straży: (1) decentralizacji władzy i demokratyzacji stosunków międzyludzkich poprzez egzekwowanie dialogu, negocjacji i partnerstwa w kontaktach między nadzorem pedagogicznym (dyrekcją), nauczycielami, uczniami i rodzicami; (2) odrzucenia »ideologii kompetencji« polegającej na tym, że jedynie wybrane jednostki (nauczyciele lub dyrekcja szkoły) mają rację i prawo do zajmowania uprzywilejowanej pozycji (...); (3) jasnego określenia zakresu kompetencji właściwych poszczególnym szczeblom i organom, w których podejmowane są decyzje” (Śliwerski, 2008, s. 20).

Jeśli zatem uznać, że rady szkół są jedyną dostępną aktualnie drogą do demokratycznej oświaty, dlaczego nie są powszechnym zjawiskiem? Przyczyny tego stanu rzeczy nie są do tej pory przedmiotem badań, można więc jedynie snuć na ten temat rozmaite przypuszczenia. B. Śliwerski stwierdza, że rodzice uczniów nie są wystarczająco poinformowani o stanie rzeczy i przekonani o wadze swojego głosu, nauczyciele zaś „nie chcą być i nie są inicjatorami wewnętrznych zmian, które zobowiązywałyby ich (...) do konieczności poświęcania dodatkowego czasu na działalność pozadydaktyczną w szkole” (Śliwerski, 2006, s. 20). Najważniejszą przyczyną oporu stawianego idei rady szkoły wiąże się w opinii tego autora z osobą dyrektora: „Dyrektorzy szkół, świadomi normatywnych i rzeczywistych funkcji, jakie powinna spełniać rada szkoły, nie są zainteresowani uruchamianiem oddolnych (społecznych) procesów kontroli i współdecydowania o sprawach szkoły. Łatwiej jest

bowiem kierować jakąś instytucją bez »czujnego« oka jej klientów i pracowników, niż liczyć się z ich opinią, wnioskami czy zakresem interesów. Pojawienie się rady szkoły w ustroju szkolnym wzmocniłoby pozycję rodziców w ich relacjach z dyrektorem szkoły i nauczycielami, więc lepiej jest trzymać ich na dystans, w radach rodziców, by nie odważyli się interesować sprawami zarządzania szkołą publiczną” (Śliwerski, 2006, s. 20).

Czy jednak istnienie biernego lub aktywnego oporu wobec powstawania rad szkół musi oznaczać, że polskimi szkołami publicznymi zarządzają w znakomitej większości autorytarni dyrektorzy, pracują w nich leniwi nauczyciele, a rodzice uczących się w nich dzieci są niedoinformowani i zastraszeni? Nie można wykluczyć takiej ewentualności, warto jednak poszukać czynników o innym, strukturalnym charakterze, sprzyjających a(n)tydemokratycznym postawom. Bo jeśli wierzyć koncepcjom związanym z neoinstytucjonalizmem, że instytucje kształtują politykę, to można przyjąć za Robertem Putnamem, że „reguły działania oraz standardowe procedury operacyjne, które składają się na instytucje wpływają na wyniki polityki poprzez nadawanie kształtu zachowaniom politycznym” (Putnam, 1993, s. 20).

Republika czy demokracja?

W poszukiwaniu czynników strukturalnych hamujących powstawanie rad szkół sięgnijmy ponownie do ustaleń teoretycznych R. Dahla, który jasno rozgranicza dwie tradycje tkwiące u korzeni współczesnych demokracji: ustrój ateńskiego *polis* i myśl ustrojową o profilu republikańskim. „Przez tradycję republikańską rozumiem (...) poglądy wywodzące się od najwybitniejszego jej [demokracji – D.U.] krytyka: Arystotelesa. Co więcej, ojczyzną idei republikańskich nie są Ateny, lecz raczej wroga im Sparta, a w jeszcze większym stopniu – Rzym i Wenecja” (Dahl, 2012, s. 41). Podobieństwa między demokracją ateńską a republikanizmem są znaczące – obejmują twierdzenia dotyczące społecznej i politycznej natury człowieka, ideę cnoty obywatelskiej jako centrum moralności i cel zabiegów wychowawczych, a także zasadę równości wobec prawa i wzajemnej niezależności obywateli (typu relacji pan–sługa) oraz pełnej inkluzji „ludu” w procesie rządzenia (tamże, s. 42). Istnieje też jednak równie znacząca różnica, polegająca na pesymistycznym poglądzie republikanów na naturę porządku społecznego, który jest wiecznie zagrożony korupcją przywódców politycznych, zwyrodnieniami cnoty, frakcyjnością i konfliktami politycznymi. Ponieważ zagrożenia te wynikają z niejednorodności społeczeństwa (elementy arystokratyczne, oligarchiczne, demokratyczne, monokratyczne), to „zadaniem republikanów jest zatem zaproponowanie konstytucji zapewniającej jakąś równowagę interesów jednostki, mniejszości i większości, czyli łączącą elementy rządów monarchicznych, arystokratycznych i demokratycznych, konstytucję tak ukształtowaną, by w całości sprzyjała dobru wspólnemu” (tamże, s. 42).

Modelowym przykładem republikańskiego ustroju jest Rzym, z jego systemem konsulów, senatem, trybunami ludowymi, jednocześnie jednak – wskazuje R. Dahl, to historyczny wzorzec upadku republiki. Innym przykładem rozwiązań ustrojowych w duchu republikańskim jest konstytucja brytyjska (XVIII w.), stanowiąca połączenie osoby monarchy, Izby Lordów i Izby Gmin. Wyraziste są w poglądach republikańskich elementy arystokratyczne i konserwatywne, które można streścić w następu-

jący sposób: lud odgrywa pewną rolę w rządzeniu, ale powinna być ona ograniczona do wyboru przywódców, którzy zobowiązani są rządzić zgodnie z interesami całej społeczności, przy czym dobro publiczne wymaga równoważenia interesów mniejszości i większości⁷.

Poszukiwanie analogii między porządkiem ustrojowym a strukturą instytucji szkolnej prowadzi do stwierdzenia, że szkoła publiczna, w której nie funkcjonuje rada szkoły, bliższa jest w swoim ustroju do rzymskiej republiki niż ateńskiej demokracji. Organy kolegialne reprezentujące poszczególne grupy – nauczycieli, uczniów i rodziców, odzwierciedlają swoisty ustrój stanowy, mają różne kompetencje i pozycję w społeczności szkolnej. Ustawowa możliwość powołania do istnienia rady szkoły zmienia tę sytuację i nadaje jej odmienny polityczny wymiar. Wybór członków rady szkoły, niezależny od wyborów do pozostałych ciał kolegialnych, tworzy grupę reprezentantów całej społeczności szkolnej, co w intencji ustawodawcy miało zapewne skłaniać ich do wzniesienia się poza interesy grupowe. Pojawienie się w strukturze szkoły takiego „superorganu”, działającego równoległe do organów separujących trzy „stany”, sprawia jednak, że w ustroju szkoły pojawia się niespójność.

Obrazowo rzecz ujmując – do układu republikańskich „stanowych” organów szkoły, zajętych swoimi sprawami, ulokowanych w jasno określonych miejscach społecznej przestrzeni szkoły, zostaje „nadbudowany” organ kolegialny o odmiennej, demokratycznej naturze. Jeśli na ustrój szkoły spojrzeć w taki sposób, okaże się, że „nadbudówka” może prowokować zarzuty zbędności, powielania kompetencji innych organów i wywoływania konfliktów. Wszystkie te zarzuty byłyby poniekąd słuszne: rodzice działający w radzie rodziców i radzie szkoły, podobnie jak uczniowie, muszą mieć poczucie sztucznego i niezrozumiałego rozdzielenia obszarów swojego działania (częstym sposobem rozwiązania tego problemu jest pełnienie podwójnej funkcji przez te same osoby). Niepokój może też budzić podporządkowana (choć nie słaba) w stosunku do dyrektora i rady pedagogicznej pozycja rady szkoły, gdyż sposób jej powoływania sugeruje analogię do funkcji stanowego parlamentu i budzi oczekiwania dotyczące odpowiednio poważnej mocy sprawczej. Konfliktowość związana z istnieniem rady szkoły to też sprawa oczywista, jeśli uznać, że wchodzi ona w interakcje nie tylko z głównym partnerem (a często oponentem), którym jest dyrektor szkoły, ale i pozostałymi organami kolegialnymi.

Hybrydalny model, w jakim funkcjonują organy szkoły publicznej, nie jest dla nikogo satysfakcjonujący. Zwolennicy modelu tradycyjnego, który można nazwać republikańskim, woleliby pozbyć się z placówek rad szkół lub nie dopuszczają do jego powstania. Zwolennicy rozwiązań demokratycznych, promujący zakładanie rad szkół, odczuwają frustrację z powodu rozmijania się ich oczekiwań z realiami funkcjonowania tych organów. Warto zatem rozważyć taką zmianę w prawie oświatowym, która wyklarowałaby postać ustroju szkoły.

Można zaproponować dwa, zaledwie naszkicowane kierunki zmian, które stanowią punkt wyjścia dalszych rozważań i dyskusji. Pierwszy z nich, „republikański”, prowadziłby do umiarkowanych zmian w ustroju szkoły, zasadzających się na zachowaniu aktualnego, typowego porządku w relacjach między organami szkoły (tzn. bez powoływania rad szkół), przy względnym zrównaniu wzajemnych pozycji organów szkoły (np. zmniejszenie zależności rady pedagogicznej od dyrektora, wzmocnienie pozycji samorządu uczniowskiego i rady rodziców). Zrównoważone pozycje wszystkich organów (poziom zrównoważenia wymaga namysłu i debaty)

pozwoliłyby na zachowanie ich odrębności „stanowej”, poszerzając jednocześnie obszar dialogu i negocjacji.

Kierunek drugi – „demokratyczny”, wiązałby się ze zmianami bardziej radykalnymi. Nadanie ustrojowi szkoły demokratycznego charakteru mogłoby nastąpić poprzez powoływanie rad szkół i wzmocnienie ich pozycji, przy rezygnacji z funkcjonowania innych organów kolegialnych. To oznacza głęboką przebudowę struktury szkolnej: miejsce, jakie zajmuje w niej dyrektor, musiałoby ulec przesunięciu „w dół” i zbliżeniu do rady szkoły, jego kompetencje ograniczone w sile sprawczej, a w codziennosc zarządzenia wkomponowane stały dialog i współpraca z radą. Jedyne w szkole organ kolegialny musiałby z kolei wypracować stałą gotowość do konsultacji, dyskusji i skutecznego podejmowania decyzji. Nietrudno wyobrazić sobie obawy, jakie mogą pojawić się wobec tej propozycji – każdy z obecnie funkcjonujących organów kolegialnych ma swoje tradycje i jest w środowisku oświatowym traktowany jako zdobywcę samorządności. Pozostawienie jednej demokratycznej reprezentacji trzech „stanów” i nadanie jej znaczących kompetencji może też budzić zastrzeżenia co do sprawności jej działania czy łatwości ulegania wpływom dominujących w szkole podmiotów. Istotnie, nie byłoby to przedsięwzięcie łatwe. Podjęcie takiego wyzwania wymagałoby profesjonalnego wsparcia udzielanego społecznościom szkolnym, obejmującego działania animacyjne, doradcze i mediacyjne.

Trzeba zaznaczyć, że nie jest też konieczne narzucenie szkołom jednego rozwiązania – przy politycznej zgodzie na zwiększenie autonomii szkoły, społeczności szkolne mogłyby eksperymentować pomiędzy republikanizmem a demokracją, rozwiązaniami bardziej konserwatywnymi i bardziej liberalnymi, regulując według własnego uznania poziom kompetencji organów szkoły i dopasowując się do zmiennych okoliczności. Wysiłek ten, w moim przekonaniu, przyniósłby większy pożytek niż pozostawianie ustroju szkoły w sytuacji niespójności, a tematu demokracji jedynie jako elementu „treści programowych”. Warto pamiętać, że „proces demokratyczny to gra, w której stawką jest szansa, że człowiek, działając autonomicznie, będzie się uczył słusznego działania” (Dahl, 2012, s. 279).

Przypisy

¹ Artykuł powstał w ramach projektu naukowego „Rada szkoły – między polityczną ideą a społeczną praktyką” prowadzonego w latach 2012–2013 w Zakładzie Polityki Edukacyjnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej pod kierownictwem autorki.

² Drugi istotny nurt modeli demokracji to nurt empiryczny, odpowiadający m.in. na pytania o to, kto faktycznie sprawuje władzę (teoria elit, teorie pluralistyczne), jaką postać przybierają instytucje demokratyczne (demokracja parlamentarna, prezydencka, semiprezydencka), (Antoszewski, 1997).

³ Na podstawie wstępnych prezentacji wyników badań w ramach „Diagnozy społecznej 2013” (Siewiorek, 2013).

⁴ Treść ustawy została poddana pewnym skrótom, w miejscach, które nie wpływają merytorycznie na prowadzony wywód.

⁵ Ustawa o systemie oświaty obok „szkoły” wymienia równolegle „placówkę”, w tekście artykułu przywoływana będzie tylko szkoła.

⁶ Zakres tych kompetencji został w 2007 roku ograniczony przez przekazanie części uprawnień radom rodziców (m.in. prawo do współdecydowania o programie wychowawczym szkoły, decydowanie o dodatkowych zajęciach).

⁷ Tradycja republikańska ulegała przeobrażeniom i w wieku XVIII została stopniowo nasycona elementami demokratycznymi, m.in. za sprawą T. Jeffersona i radykalnego skrzydła brytyjskich wigów.

Literatura

- Antoszewski A. (1997): *Współczesne teorie demokracji*. W: A. W. Jabłoński, L. Sobkowiak (red.): *Studia z teorii polityki*. T. II. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Borkowski R. (2003): *Definiowanie demokracji*. W: T. Biernat, A. Siwik (red.): *Demokracja. Teoria. Idee. Instytucje*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Czapiński J., Panek T. (2011): *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ_i_raporty/Raport_Glowny_2011_pop_INTERNET.pdf (otwarty: 19.07.2013)
- Czerepaniak-Walczak M. (1997): *Demokratyzacja jako źródło poczucia podmiotowości*. W: „Nowa Szkoła”, nr 9
- Czerepaniak-Walczak M. (1998): *Związki demokracji i edukacji – fetysz czy fakt?* W: M. Dudzikowa (red.): *Edukacja w zmianach*, „Studia bałtyckie. Pedagogika”. Wyd. Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Koszalinie, Koszalin
- Geller A. M. (2013): *Samorządność rozpoczyna się w toalecie. Raport z badań samorządów uczniowskich dla Koalicji na Rzecz Samorządów Uczniowskich*. http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/samorzadnosc_zaczyna_sie_w_toalecie.pdf (otwarty: 31.07.2013).
- Dahl R. (2012): *Demokracja i jej krytycy*. Wyd. Aletheia, Warszawa
- Jabłoński A. (1999): *Węzłowe zagadnienia teorii polityki*. W: A. W. Jabłoński, L. Sobkowiak (red.): *Studia z teorii polityki*. T. I. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Juchacz P. W. (2006): *Demokracja. Deliberacja. Partycypacja. Szkice z teorii demokracji ateńskiej i społecznej*. UAM, Wyd. Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań
- Kelly A. V. (1997): *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Cz. V, Studia Kulturowe i Edukacyjne. UMK, Toruń
- Kiciński K. (1996): *Wychowanie dla demokracji czy indoktrynacja?* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9
- Kwieciński Z. (1998): *Szkoła i demokracja? Nadzieje i zwątpienia*. W: M. Dudzikowa (red.), *Edukacja w zmianach*. „Studia bałtyckie. Pedagogika”. Wyd. Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Koszalinie, Koszalin
- Putnam R. (1993): *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków; Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa
- Reykowski J. (2005): *Pułapki demokratycznej transformacji*. W: U. Jakubowska, K. Skarżyńska: *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian*. Academica Wyd. SWPS, Warszawa
- Sartori G. (1998): *Teoria demokracji*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Siellawa-Kolbowska K. E., Kosela K. (1995) *Czy można uczyć demokracji w szkole?* W: M. Grabowska, K. E. Siellawa-Kolbowska, K. Kosela, T. Szawiel: *Demokracja i szkoła*. Instytut Badań nad Podstawami Demokracji, Working Paper No. 2, Warszawa
- Siewiorek R. (2013): *Przeciw siorbaniu kawy na lawie*. „Gazeta Wyborcza”, 13–14 lipca
- Sobkowiak L. (1999): *Świadomość i socjalizacja polityczna*. W: A. W. Jabłoński, L. Sobkowiak (red.): *Studia z teorii polityki*. T. I. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Śliwerski B. (1995): *Uspołecznienie szkoły*. „Edukacja i Dialog”, nr 1
- Śliwerski B. (1995a): *Demokracja w szkole – szkołą demokracji*. „Edukacja i Dialog”, nr 5
- Śliwerski B. (2003): *Szkoła samorządna i uspołeczniona*. „Nowe w Szkole”, nr 12
- Śliwerski B. (2006): *Oświata między polityką a teorią zmiany*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1
- Śliwerski B. (2008): *Klinika szkolnej demokracji*. Impuls, Kraków
- Śliwerski B. (2010): *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonym zmianie oświatowej*. W: J. Szomburg, P. Zbieranek (red.): *Edukacja dla rozwoju*. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk
- Uryga Z. (1993): *Wychowanie do demokracji*. W: J. Pluta, E. Stawowy, S. Wilkanowicz: *Demokracja dla wszystkich*. Znak, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków
- Ustawa o systemie oświaty (1991) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425> (otwarty: 31.07.2013)
- Wilkanowicz S. (1993): *Demokracja – system rządzenia czy coś więcej?* W: J. Pluta, E. Stawowy, S. Wilkanowicz: *Demokracja dla wszystkich*. Znak, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków.

Demokracja czy republika? Czas na zmiany w ustroju szkoły

W artykule podjęto próbę zastosowania wybranych koncepcji z obszaru nauk politycznych związanych ze strukturą i funkcjonowaniem demokratycznych instytucji jako klucza interpretacyjnego do zjawisk z obszaru edukacji. Przedmiotem rozważań autorki jest problem funkcjonowania i wzajemnych relacji między organami kolegialnymi szkoły publicznej (rada rodziców, rada pedagogiczna, rada szkoły), których istnienie traktowane jest jako wyraz realizacji demokratycznych zasad polityki edukacyjnej państwa. Autorka stawia tezę o niespójności aktualnych rozwiązań prawnych w tej dziedzinie i przedstawia możliwe, w jej ocenie, kierunki zmian.

Słowa kluczowe: organy kolegialne szkoły, rada szkoły, demokratyzacja szkoły

Democracy or republic? Time for changes in the school system

The article attempts to apply the selected concepts in the area of political sciences relating to the structure and functioning of democratic institutions as the key to the interpretation of phenomena in the area of education. The object of the author's reflections is the problem of functioning and interaction between the collective bodies in school (council of parents, teachers' council, school board), which existence is considered as an expression of the democratic principles of the national education policy. The author argues the inconsistencies of current legal solutions in this field and sets out, in her view, the directions of change.

Key Words: collective bodies in school, school board, democratization of school

Joanna Głodkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

PRZEŁAMYWANIE STEREOTYPU NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ

Istnieją obszary, zjawiska życia społecznego, z których trudno jest zdjąć brzemień schematu myślenia, stereotypu czy też przesądu. Jednym z nich jest niepełnosprawność człowieka. Nie odwołując się nawet do odległych czasów, można stwierdzić, że przez większą część XX wieku niepełnosprawność była utożsamiana jedynie z zaburzeniem, uszkodzeniem, defektem ciała czy umysłu. Wspominane podejście determinowało ujmowanie niepełnosprawności jako indywidualnego problemu osoby doświadczającej tego stanu. Sprowadzało się to do rozpatrywania niepełnosprawności jako „tragedii osobistej”, ale jednocześnie ciężaru społecznego (Barnes, 2008, s. 7). Społeczeństwo eliminowało lub łagodziło ten trudny problem, „ukrywając” niepełnosprawnych w placówkach odosobnienia, czy też zamykając w czterech ścianach domów rodzinnych. W opracowaniach naukowych przeważały poglądy ujmujące niepełnosprawność w kategoriach jednostkowych i medycznych. Rozpoznawano zaburzenia, uszkodzenia psychosomatyczne, defekty. Nauki medyczne określały metody diagnozy i leczenia, a proces edukacji i socjalizacji niepełnosprawnych oddawano w ręce profesjonalnych, wyspecjalizowanych instytucji. W działaniach rehabilitacyjnych dominował model „przystosowania się do straty”, a w nim najczęściej pomijano subiektywne doświadczenia osób niepełnosprawnych i specyfikę ich rozwoju w kontekstach społecznych, kulturowych czy też ekonomicznych. W ten sposób przyjmowano jako miarodajne źródło poznania „psychologiczną wyobraźnię pełnosprawnych, która pozwalała domniemywać, jak to jest żyć z upośledzeniem” (tamże, s. 12).

Przez wieki filozofia pokartezjańska wyznaczała myślenie o człowieku z punktu widzenia jego myśli/intelektu, jedynie obciążonego ciałem jako mechanizmem. Skoro cielesność to tylko mechanizm, można przyjąć, że ciało człowieka jest czymś gorszym, mniej doskonałym, niż myśl czy ogólnie intelekt. Przyzwolenie na taką interpretację prowadzi do uznania, że niesprawność człowieka nie jest tematem ważnym i godnym zastanawiania. Bo coż mogą znaczyć defekty, zaburzenia i ograniczenia (zarówno fizyczne, jak i psychiczne/intelektualne) wobec potęgi myśli i głębi duszy człowieka, wobec *res cognitae* (z łac. rzecz myśląca). Takie wywody nieuchronnie mogą prowadzić do stwierdzenia, że niepełnosprawni są osobami drugiej kategorii i nie stanowią grupy, którą należy poznać i zrozumieć. Tego rodzaju myślenie o niepełnosprawności i osobach niepełnosprawnych dominowało przez wieki.

Można przyjąć, że dopiero od lat 70. XX wieku rodzi się nowa jakość w postrzeganiu niepełnosprawności człowieka. Wraz z odejściem od modelu medycznego

niepełnosprawności człowieka, nastąpił zwrot ku modelowi społecznemu. Wyznaczana przez model społeczny niepełnosprawność interpretowana jest raczej jako wynik barier środowiskowych niż biologicznych zaburzeń jednostki. W tym modelu jako kluczowe formułowane są zagadnienia istoty niepełnosprawności człowieka i jej wielorakich uwarunkowań. Znaczące stało się też rozpatrywanie tego zjawiska przez teorie, które próbowały wyjaśnić miejsce osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie.

W naukach społecznych pojawiła się teoria przynależności, interakcyjna i teoria stygmatu. Teorie przynależności rozpatrują dystans społeczny wobec osób niepełnosprawnych. Prowadzi on do traktowania ich jako „obcych, nieznanych, całkowicie innych”, będących w sytuacji „niewydolności społecznej”. „Uszkodzenie funkcjonalne” jest przyczyną zasadniczego konfliktu egzystencjalnego, w którym tkwi każdy upośledzony (Speck, 2005, s. 229). Przyjęte w społeczeństwie normy i wartości (zdolności poznawcze, konformizm, witalność, piękno) powodują, że człowiek niepełnosprawny doświadcza siebie jako osoby zależnej. Jednocześnie wiele problemów ludzi z niepełnosprawnością „wyrasta z jednostronnie obciążonego stosunku między większością a mniejszością na niekorzyść tej ostatniej. Owa mniejszość staje się outsiderami lub drugoplanowymi postaciami (*marginal men*), i to w oczach większości mającej większe społeczne poważanie i większą władzę” (Speck, 2005, s. 230). Teorie przynależności skupiają się także na opisanu relacji między niepełnosprawnością a normalnością w społeczeństwie, co wiąże się z pojęciem „dysfunkcyjności”. Wyjaśniając to zjawisko, badacze wskazują na względną stabilność systemu społecznego, dla którego wszelkie odchylenia stają się zmiennymi zakłócającymi, prowadząc do dezorganizacji. W ten sposób system społeczny nie jest zainteresowany akceptacją niepełnosprawnych, lecz jedynie ich przystosowaniem.

Socjologiczne teorie interakcyjne analizują przejawy patologii społecznej. Istotą ich jest rozpoznanie oddziaływania na „innych” przez reagowanie sankcjami lub stosowanie środków pomocy (Speck, 2005, s. 231). W tym zakresie analiz nauk społecznych wymienia się także atrybucje interakcyjne, jako uogólniające, dyskryminujące nastawienia, uprzedzenia do osób odbiegających od normy.

Teoria stygmatu analizuje szczególny rodzaj dyskryminacji stereotypowej, która zaburza tożsamość człowieka. Osoba naznaczona często doświadcza ze strony „normalnych” poniżenia i braku szacunku. Erving Goffman (2005), analizując tę sytuację, mówi o „zranionej tożsamości” tych osób oraz o piętnie „wstydlivej odmienności”. Autor rozważa, jak osoby z niepełnosprawnością „zarządzają zranioną tożsamością” w codziennych relacjach społecznych i jak są postrzegane przez współczesne społeczeństwo (Goffman, 2005, s. 41). Analizy te ujawniają, jak trudne i nie zawsze „znormalizowane” są relacje między sprawnymi a niepełnosprawnymi.

Powyższe wywody uświadamiają, że i dziś społeczeństwo nie uwolniło się od stereotypów upośledzenia, niepełnosprawności człowieka. Te myślowe schematy nie zostały przepracowane w świadomości społecznej. Siłą istnienia stereotypów jest ich zbiorowy charakter, bo tkwią w poglądach, przekonaniach dużej grupy ludzi i przez to nieustannie są wzmacniane. Stereotyp generalizuje dane zjawisko, nie dopuszcza różnicowania i przez to tworzy jego całościowy, utrwalający się obraz, staje się dominującym sposobem myślenia o czymś lub o kimś. Stereotyp wrasta w świadomość człowieka w procesie wychowywania. A „zostaliśmy wychowani w kulturze, w której «od zawsze», bez cienia wątpliwości było wiadomo, że lepiej być młodym,

zdrowym, mądrym, pięknym i bogatym, znacznie gorzej natomiast być starym, chorym, głupim, brzydkim i biednym. (...) O ile bowiem nietrudno wyobrazić sobie pozytywne wartości skojarzone z biedą czy starością, o tyle sporo wysiłku włożyć trzeba w dostrzeżenie aksjologicznego piękna fizycznej brzydoty i umysłowego upośledzenia człowieka” (Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997, s. 24, 25). Stereotyp osoby niepełnosprawnej zaburza tę doskonałą wizję społeczeństwa składającego się z jednostek zdrowych, mądrym i pięknych.

Żyjemy w czasach przepełnionych ideami humanizmu. Nadal jednak w świadomości społecznej tkwią utrwalone stereotypy niepełnosprawnych, a szczególnie niepełnosprawnych intelektualnie. W literaturze ponawiane są informacje o ich ograniczeniach w myśleniu do poziomu konkretno-obrazowego, o zaburzeniach pamięci logicznej, ograniczonym zakresie spostrzeżeń, problemach z porozumiewaniem się, o dominującej uwadze mimowolnej, czy też trudnościach adaptacyjnych. Wszystkie te informacje różnicowane są ze względu na stopień niepełnosprawności intelektualnej. Wytworzył się jednoznaczny, powszechnie zrozumiały, zaakceptowany i utrwalony wizerunek osób „głęboko niezrozumianych”, „wiecznych dzieci”. Badacze formułują poglądy, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną, na podstawie tych niekorzystnych informacji, budują negatywny obraz samych siebie. W ten sposób doświadczają napiętnowania społecznego, którego konsekwencje przenoszone są na różne obszary ich życia (Zigler, Hodapp, 1986).

Zmiany w świadomości społecznej na temat niepełnosprawności człowieka kształtują się pod wpływem różnych okoliczności, indywidualnych doświadczeń ludzi. Bez wątpienia są także wynikiem przenikania do świadomości społecznej idei, koncepcji, czy choć wizji nauk zajmujących się tym zjawiskiem. Przełamanie stereotypu niepełnosprawności, a zwłaszcza niepełnosprawności intelektualnej wymaga wprowadzenia do świadomości społecznej nowych informacji, na tyle silnych, znaczących, wartościowych, że będą one budowały nowe spojrzenie i kształtowały nowe poglądy na życie tych osób. Będą także wzmacniały przekonanie, że mimo niepełnosprawności osoby te mają coś ważnego do zaoferowania światu, a ich życia nie można sprowadzać tylko do istotnie niższego funkcjonowania intelektualnego i problemów z adaptacją społeczną. Nauka powinna nazwać to, co wychodzi poza ten schemat, rozpoznać, zinterpretować, wskazać możliwości wykorzystania w praktyce. To jest także zadaniem pedagogiki specjalnej i innych nauk społecznych zajmujących się fenomenem niepełnosprawności człowieka.

Pozytywne implikacje w nazywaniu i definiowaniu niepełnosprawności intelektualnej

Podstawowym pytaniem w tym zakresie rozważań jest: jak nazwać zjawisko istotnie niższego funkcjonowania intelektualnego człowieka. Przez wiele lat podejmowano próby wprowadzania różnych określeń, unikając w ten sposób etykietowania, naznaczania, stygmatyzacji, bo terminologia nie jest problemem wyizolowanym. Nazwa niesie ze sobą znaczące informacje, które mogą oceniać zjawisko, świadczyć o preferowanych wartościach. Nazwa ma także swoją siłę sprawczą w budowaniu relacji międzyludzkich – może prowadzić do akceptacji lub odrzucenia, przyzwolenia lub niechęci, uznania lub wrogości. Dlatego używanie właściwych i jednoznacznych

terminów – bez stygmatyzowania – jest ważnym zadaniem nauk zajmujących się niepełnosprawnością człowieka.

Już w 2007 roku przewidywano, że termin „upośledzenie umysłowe” (*mental retardation*) ulegnie zmianie i zostanie zastąpiony terminem „niepełnosprawność intelektualna” (*intellectual disability*) (Schalock, Luckasson, 2007)¹. Sprawy definicji i jednoznacznej terminologii są ważne tak ze względów naukowych, metodologicznych, jak i ze względów praktycznych, rehabilitacyjno-terapeutycznych. Jeszcze w podręczniku z roku 2002 opisany system nazywania, definiowania i klasyfikowania zachowywał dotychczasowy termin „upośledzenie umysłowe” (Luckasson i in., 2002, s. 16).

Aktualny podręcznik (Schalock i in., 2010)² już w tytule zapowiada zmianę terminu „upośledzenie umysłowe” (*mental retardation*) na termin „niepełnosprawność intelektualna” (*intellectual disability*). Wieloletnie próby zmian terminologicznych w określeniu zjawiska niepełnosprawności intelektualnej człowieka, można uznać za skuteczne. Były one wynikiem dążenia do tego, by stosować nazewnictwo niewulgarujące godności.

W aktualnej definicji autorzy (Schalock i in., 2010) podkreślają, że niepełnosprawność intelektualna charakteryzuje się istotnym ograniczeniem zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i zachowania przystosowawczego przejawiającego się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach adaptacyjnych. Niepełnosprawność intelektualna ujawnia się przed 18. rokiem życia. Schalock i inni (2010, s. 1) wymieniają pięć warunków, które są istotne w zastosowaniu tej definicji:

1. Ograniczenia w funkcjonowaniu muszą być rozpoznawane w kontekście środowiska rozwojowego (rówieśniczego i kulturowego).
2. Rzetelność pomiaru wymaga uwzględnienia zarówno różnic kulturowych, językowych, jak i różnic w komunikowaniu się, percepcji, motoryce i zachowaniu.
3. Z indywidualnymi ograniczeniami współlistnieją silne strony funkcjonowania osoby.
4. Ważnym celem diagnostycznym ograniczeń jest budowanie profilu potrzebnego wsparcia.
5. Z odpowiednim indywidualnym wsparciem, udzielanym we właściwym czasie, życiowe funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną może ulec polepszeniu.

Chociaż definicję tę rozpoczyna informacja o ograniczeniach, należy jednak podkreślić sformułowane w niej pozytywne wymiary funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną, a w tym współwystępowanie silnych stron funkcjonowania osoby oraz możliwość podwyższenia ich życiowego funkcjonowania.

Poznawanie sił osoby z niepełnosprawnością do pokonywania ograniczeń, rozpoznawanie mocnych stron ich zaburzonego rozwoju jest zadaniem wymagającym zmiany perspektywy badawczej. Jest to wyzwanie o niezwykłym znaczeniu, ale i niezwykłej trudności. „Niedoskonałości” osoby z niepełnosprawnością intelektualną są określone, sklasyfikowane, zdefiniowane. Rozpoznawanie sił rozwojowych to zadanie wykraczające poza przyjęte dotychczas standardy. Nie został jeszcze zbudowany całościowy konstrukt opisujący taki model analiz badawczych. Rozpoznawanie i wyjaśnianie pozytywne wymaga od badacza „przełączenia” jego myślenia o niepełnosprawności człowieka w taki sposób, by widzieć całość – nie tylko zaburzenia, ale

i (a może przede wszystkim) siły. To wymaga poznawania takich wymiarów funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, które prowadzą do podwyższenia jakości ich życia, zapewniają pomyślność życiową i poczucie szczęścia.

Analiza profilowa daje podstawy do rozpoznawania indywidualnego zróżnicowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, które zgodnie z aktualną definicją przejawiają zróżnicowanie zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i zachowaniu przystosowawczym (Schalock i in., 2010). Autorzy definicji niepełnosprawności intelektualnej z roku 2002 podkreślają bezpośredni związek i współzależność tych wymiarów. Integralne rozumienie upośledzenia umysłowego w aspekcie inteligencji i zachowania przystosowawczego, pozwala budować „parasolowy konstrukt indywidualnych kompetencji” osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Luckasson, 2002; Greenspan, 1999). W konsekwencji wspomniany konstrukt staje się ważnym wskazaniem diagnostycznym, w którym znaczącą rolę odgrywa rzetelny pomiar funkcjonowania osoby zobrazowany profilem indywidualnych kompetencji (zarówno wymiarów inteligencji, jak i zachowania przystosowawczego). Taki profil wskazuje nie tylko na ograniczenia osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ale także na mocne strony jej funkcjonowania. Jest to istotna informacja stwarzająca osobie z niepełnosprawnością możliwie korzystne warunki uczenia się i indywidualnych osiągnięć. Znaczącą implikacją takiego całościowego ujmowania inteligencji i zachowania przystosowawczego jest uaktywnienie badań naukowych, niezbędnych w identyfikacji integralnych wskaźników kompetencyjnych zachowań adaptacyjnych i różnych typów inteligencji (Luckasson i in., 2002). To zadanie dotyczy rozstrzygnięć metodologicznych, istotnych tak w postępowaniu diagnostycznym, jak i w planowaniu procesu rehabilitacji.

Pozytywne implikacje w koncepcjach niepełnosprawności intelektualnej

W koncepcjach niepełnosprawności intelektualnej można odnotować intensywność, z jaką badacze akcentują zagadnienia godności, autonomii i podmiotowości. Wskazują, że istotą poznawania osób z niepełnosprawnością intelektualną stają się ich siły rozwojowe, sprawności, możliwości, a nie tylko zaburzenia i upośledzenia. Można sądzić, że efekty takich badań mogą dopiero pokazać, jak zapewnić osobom z niepełnosprawnością intelektualną życie w otwartym środowisku, optymalne wsparcie od narodzin do późnej dorosłości, jak umożliwić im realizację zadań rozwojowych właściwych dla wieku życia, jak w procesie rehabilitacji rozpoznawać i wykorzystywać ich potencjał rozwojowy, zadbać o podmiotowe relacje z tymi osobami, a rehabilitację ukierunkować na podwyższanie jakości ich życia i osiąganie poczucia szczęścia (Głodkowska, 2012, s. 90–91). Takie stwierdzenia skupiają uwagę na tych koncepcjach i badaniach empirycznych, które odwołują się do paradygmatów pedagogiki specjalnej, sformulowanych przez Irenę Obuchowską (1987). Można wymienić między innymi paradygmat biograficznego ujmowania niepełnosprawności, paradygmat pozytywnego myślenia i życiowego ukierunkowania osób niepełnosprawnych, paradygmat autorewalidacji oraz paradygmat podmiotowości. Tak określone paradygmaty w pedagogice specjalnej wytyczają drogi poszukiwań zarówno w diagnozowaniu zjawiska niepełnosprawności, jak i w projektowaniu działań edukacyjno-rehabilitacyjnych. Odczytanie treści tych

wzorców świadczy, jak ważne jest podejście dynamiczne i integracyjno-społeczne, jak istotne jest rozpoznawanie sił rozwojowych i możliwości osoby z niepełnosprawnością, uwzględnianie jej indywidualnych preferencji w zakresie działań adaptacyjnych i samorealizacyjnych. Znaczenie ma także stosowanie metod i zasad hermeneutyki oraz pogłębionej analizy w poznawaniu niepełnosprawności, jej objawów i skutków subiektywnie odniesionych do osoby niepełnosprawnej i jej środowiska rozwojowego.

Pedagogika specjalna opracowuje różne procedury, których celem jest takie dostarczenie wzmocnień rozwojowych osobie z niepełnosprawnością intelektualną, aby podwyższyć jej jakość życia. Oddziaływania te mają zapewnić spełnianie zadań rozwojowych oraz wspierać, wspomagać ogólny rozwój psychofizyczny, kształtować kompetencje, sprawności, zdolności adaptacyjne, uaktywniać proces autorehabilitacji i siły rozwojowe. Docelowo mają także doprowadzić do uzyskania poprawy w funkcjonowaniu i osiągnięciu samodzielności, niezależności życiowej odpowiednio do stopnia niepełnosprawności (Głodkowska, 2003).

Pedagodzy specjaliści towarzyszą osobom z niepełnosprawnością intelektualną w ich rozwoju, którego istotą jest zmienność. Ujawnia się ona w dynamice przemian, jakim podlega człowiek w określonym czasie. Psychologia nazywa to zmianą rozwojową, która dotyczy wszelkich przemian w zakresie psychiki i zachowania w ciągu życia człowieka od narodzin po jego kres. Obserwacja siebie i innych ludzi w odstępach czasu pozwala dostrzec, jakim zmianom ulega wygląd, sprawność fizyczna, zachowanie, pamięć, myślenie, relacje międzyludzkie czy też radzenie sobie z sytuacjami trudnymi. Psychologowie wyróżnili trzy rodzaje zmian w rozwoju człowieka: uniwersalne, wspólne i indywidualne (Bee, 2004). Określenie owych zmian pozwala zrozumieć ich charakter wynikający z uwarunkowań biologicznych dojrzewania organizmu, genetycznego zaprogramowania sekwencji zmian organizmu, a także uniwersalnych doświadczeń społecznych. Zmiany wspólne są skutkiem oddziaływania grup społecznych, do których należy osoba, co w rezultacie prowadzi do podobnych doświadczeń. Zmiany rozwojowe indywidualne są wywołane czynnikami jednostkowymi, działającymi wyłącznie na daną osobę i obejmują niepowtarzalne doświadczenia indywidualne. Proces rehabilitacji osób z niepełnosprawnością czerpie z informacji o zmianach rozwojowych uniwersalnych, wspólnych i jednostkowych, ale także zmiany te warunkuje.

W latach 60. XX wieku odchodzenie od biologicznego zdeterminowania niepełnosprawności człowieka, wyznaczało także nową optykę procesu rehabilitacji. Z większą nadzieją wskazywało, że intencjonalnie zaprojektowane środowisko rozwojowe, oferujące odpowiednie wsparcie i oddziaływanie rehabilitacyjne może wzmocnić funkcjonowanie osoby i bardziej zapewnić jej pomyślność życiową (Romer, Heller, 1983; Schalock, 1999).

Koniec XX wieku i początek nowego stulecia przesycone były dobrymi ideami integracji, włączania, zespalań, szanowania odmienności i różnic. Modele rozwoju człowieka w środowisku obecnie koncentrują się na obrazie człowieka z niepełnosprawnością w aspektach jego zdrowia, samopoczucia, personifikacji i włączania w życie społeczne (Erlemeier, 2002).

W pedagogice specjalnej takie określenia, jak godność, autonomia, tożsamość, podmiotowość są podstawowymi komponentami w budowaniu wizerunku osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wynikają one z humanistycznych idei, które od zawsze w pedagogice specjalnej wyznaczały tworzenie teorii i praktyki fenome-

nu niepełnosprawności człowieka. Pedagodzy specjalni nadal poszukują odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób wyjść z dominującego kręgu zaburzeń, ograniczeń rozwojowych i skutecznie skupić się na mocnych stronach osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Idea rozpoznawania sił w niepełnosprawności, dynamizowania rozwoju zaburzonego nie zrodziła się w naszych czasach, bo jej źródła są znacznie wcześniejsze. Sądzę jednak, że dziś bardziej uświadamiamy sobie potrzebę przekraczania granic między teorią, deklaracją, ideą a empirią, praktyką, realizacją w sytuacjach życiowych (Głodkowska, 2005).

Pozytywne implikacje w orientacji badawczej nad niepełnosprawnością intelektualną

Na początku XXI wieku sformułowane zostały założenia podejścia badawczego do niepełnosprawności intelektualnej i projektowania badań w tym zakresie (Luckasson i in., 2002, s. 206). Autorzy podkreślają kilka ważnych faktów natury metodologicznej. Jednym z nich jest odnotowanie znaczenia badań longitudinalnych, które dają większą możliwość bogatszego dokumentowania i dynamicznego interpretowania zmian rozwojowych osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ prowadzone są przez dłuższy okres (kilka, kilkanaście lat i dłużej). Tego rodzaju procedura badawcza pozwala rozpoznawać zmiany rozwojowe, dokumentować i interpretować stałości i zmienności w zakresie różnych obszarów funkcjonowania tych osób.

W założeniach podejścia badawczego do niepełnosprawności intelektualnej wskazywano także na potrzebę konstruowania rzetelnych procedur badawczych, umożliwiających analizy porównawcze i ewaluację rezultatów badań (Luckasson i in., 2002, s. 206). Podkreślano znaczenie stosowania zwiększonej precyzji w wielowymiarowym charakterowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną, uwzględniając nie tylko poziom inteligencji, zachowania przystosowawczego, etiologię, ale także intensywność potrzebnego wsparcia. Wyrażano przekonanie, że ważne jest stosowanie takich strategii badawczych, które będą włączały praktyków do projektowania, realizacji badań oraz interpretacji uzyskanych rezultatów.

Cenne z metodologicznego punktu widzenia było uznanie pluralizmu w stosowaniu zarówno analiz ilościowych, jak i jakościowych do pomiaru indywidualnych osiągnięć rozwojowych osób z niepełnosprawnością intelektualną (Luckasson i in., 2002, s. 206). Warto szerzej przybliżyć zagadnienie pluralizmu metodologicznego w badaniach nad niepełnosprawnością intelektualną.

Komplementarne, ilościowo-jakościowe stanowisko nadania niepełnosprawności intelektualnej pozwala na kompleksowe i wielostronne poznanie tego zjawiska, a także na bardziej wnikliwe i całościowe jego wyjaśnienie. Poznawcze docieranie do złożonej struktury człowieka wymaga uwzględniania różnorodnych rodzajów doświadczeń i ich uwarunkowań. Umożliwia to pluralistyczna optyka badawcza. W metodologii nauk społecznych od lat trwa spór przeciwstawiający orientację ilościową, ukształtowaną na podstawie filozofii pozytywistycznej, orientacji jakościowej, opartej na gruncie filozofii humanistycznej.

Warto zauważyć, że dominujący nurt badań ilościowych sukcesywnie wzmocniony jest analizami jakościowymi, które umożliwiają rozpoznawanie zjawisk

wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne. Pozwalają podejmować problematykę wnikającą w oceny, wartości, przeżycia człowieka. Badania te charakteryzują się przede wszystkim całościowym (holistycznym) podejściem, nastawionym na indukcyjne rozpoznanie kontekstu, w którym funkcjonuje badana osoba, aby zrozumieć sytuację z jej punktu widzenia. Krzysztof Konarzewski (2000) podkreśla, że wiele zagadnień posiada dwa aspekty: „subiektywny (indywidualne doświadczenia, poglądy, uczucia i działania) oraz obiektywny (rozkłady cech i działań w populacji)” (tamże, s. 37). Wydobycie obu komponentów, interesującego badacza problemu czy zjawiska, gwarantuje wielostronne poznanie i wszechstronną analizę. Wymaga jednak zastosowania badań komplementarnych, czyli ilościowo-jakościowych.

Należy jednak zauważyć szczególną sytuację w rozpoznaniu jakościowym. Badacz nie stoi bowiem poza badaną rzeczywistością, ale jest jej uczestnikiem. Zdaniem Stanisława Palki (2006), „badacz przyjmuje punkty widzenia badanych osób, co wymaga »stania na równi«, badania »od wewnątrz«, słuchania i rozumienia siebie i badanych osób, patrzenia, dialogu, otwarcia się na badane osoby, odkrywania przeżyć wewnętrznych innych osób, odtwórczego doświadczenia tych przeżyć. (...) empatii” (tamże, s. 55).

Powyższe fakty Palka systematyzuje i wymienia co najmniej trzy uzasadnienia stosowania badań ilościowo-jakościowych. Zauważa, że oba podejścia metodologiczne można traktować jako równoprawne i niezbędne, gdyż o ich wyborze decyduje natura badanego zjawiska. Uprawnione jest przyjęcie ilościowo-jakościowej perspektywy badawczej, gdyż celem poznania naukowego jest nie tylko opis i wyjaśnienie badanych faktów, zjawisk czy procesów, lecz także ich zrozumienie i interpretacja. Jednocześnie elementy ilościowe w badaniach dostarczają precyzyjnych danych do określenia jakości. Świadczy to o tym, że oba podejścia są nierozzerwalnie ze sobą związane zarówno w poznaniu badawczym, jak i w poznaniu potocznym (tamże, s. 61–64).

Ewolucja badań w pedagogice specjalnej jest konsekwencją zmian między innymi w świadomości społeczeństw. Hanna Żuraw (1999) stwierdza: „stosowanie metod jakościowych nie jest jeszcze zbyt powszechne. Nadal bowiem na gruncie pedagogiki specjalnej obserwuje się fetyszizm liczb i hipostazowanie bytów statystycznych dających obraz rozkawałkowanego, uprzeciętnionego człowieka, który nie istnieje. Nieobecni są za to konkretni ludzie, którzy na co dzień rozwiązują skomplikowane problemy związane z koniecznością organizowania życia w warunkach wymuszonych niepełnosprawnością. Dopiero badanie jakościowe, pogłębione o rozumiejący wgląd w człowieka, pozwala odzwierciedlić strategie egzystencjalne pozwalające na co dzień żyć z niepełnosprawnością”.

Obecnie badacze podkreślają renesans metod jakościowych w poznawaniu niepełnosprawności człowieka przez uwzględnienie subiektywnej perspektywy w jego badaniu. Dąży się do możliwie rzetelnego ukazywania życia osoby z niepełnosprawnością nie tylko z punktu widzenia obserwatora/badacza zewnętrznego, ale także (a może przede wszystkim) introspektywnie, kierując uwagę człowieka z niepełnosprawnością ku własnym przeżyciom i doświadczeniom. W ten sposób podejmowane są badania, którym autorzy nadają charakter indukcyjny, eksploracyjny z wykorzystaniem analiz typologicznych, rekonstruowaniem i interpretowaniem losów ludzkich w całym ich bogactwie, złożoności i często nieprzewidywalności. Czesław Kosakowski (2003, s. 42) podkreśla wartość badań jakościowych, które pozwalają pozna-

wać drugiego człowieka poprzez spotkanie „we wspólnym świecie”. Autor zaznacza jednocześnie, że w pedagogice specjalnej były i są (może aktualnie z większym nasileniem) wykorzystywane badania jakościowe. Jednak częstotliwość ich stosowania może świadczyć o renesansie paradygmatu „podmiotowości w metodach”.

Badacz, stosujący analizy jakościowe w rozpoznaniu niepełnosprawności intelektualnej, musi liczyć się ze szczególnymi trudnościami natury metodologicznej. Cenne są zatem wskazania, propozycje rozwiązywania tego rodzaju problemów. Mick Finlay, Gordon Lyons (2001) analizują i formułują propozycje rozwiązania kwestii metodologicznych w badaniach jakościowych i ilościowych (jak prowadzić wywiad i opracowywać kwestionariusze samooceny). Autorzy omawiają szczególne problemy konstruowania narzędzi i wykonywania badań, a także zastosowania analiz psychometrycznych do oceny uzyskanych rezultatów. Podkreślają, że narzędzia pomiaru muszą być adekwatne do badanej populacji, a w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną jest to wymóg niezbędny, by na podstawie zastosowanego podejścia jakościowego uzyskać rzetelne informacje.

W podejściu badawczym do niepełnosprawności intelektualnej autorzy sformułowali także założenie, że w projektach badawczych powinien być położony większy nacisk na środowisko i system wsparcia jako zmienne niezależne (Luckasson i in., 2002, s. 206). Stąd też wynika między innymi związek pedagogiki specjalnej z etnografią w zakresie prowadzenia badań w środowiskach osób niepełnosprawnych. Współcześnie badania antropologiczne na gruncie niepełnosprawności koncentrują się głównie na poznaniu i zrozumieniu niepełnosprawności powstającej na skutek specyficznych uszkodzeń. Są także badania, w których poznaje się fenomen niepełnosprawności w świadomości osoby niepełnosprawnej (Kasnitz, Shuttleworth, 1999). Taka perspektywa daje możliwość pokazania i odkrywania osoby niepełnosprawnej przez pryzmat jej widzenia oraz rozumienia własnej kultury i siebie. Badacze pedagogiki specjalnej i antropologii podkreślają korzyści wspólnych badań służących lepszemu poznaniu życia osób z niepełnosprawnością w szerokim kontekście kulturowym, a przez to zrozumieniu też uwarunkowań jakości ich życia. Dewa Kasnitz i Russell Peter Shuttleworth (1999) proponują, aby w badania niepełnosprawności włączać podejście etnograficzne oraz promować szerokie spektrum problematyki, koncentrować badania na historii życia i kontekście kulturowym, a także korzystać ze zróżnicowanych perspektyw teoretycznych, pobudzać dyskusje na temat terminologii i konceptualizowania niepełnosprawności. Ważne jest, że pedagodzy-etnografowie mają świadomość możliwości istotnego wzbogacania wiedzy społecznej i budowania teorii dotyczących niepełnosprawności oraz funkcjonowania, potencjału, potrzeb osób niepełnosprawnych. Można sądzić, że przedstawione podejście pozwala na wzmocnienie pozytywnego wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną, w którym istotna staje się prawda o ich życiu (Głodkowska, 2012, s. 86–91).

W założeniu badawczym nad niepełnosprawnością intelektualną autorzy formułują potrzebę eksponowania środowiska i systemu wsparcia jako zmiennych niezależnych (Luckasson i in., 2002, s. 206). W ten sposób podkreślają, że podejście systemowe pozwala na rozpoznawanie zmian w funkcjonowaniu osoby z niepełnosprawnością intelektualną w odniesieniu do spełnianych przez nią zadań rozwojowych³ właściwych dla wieku życia, a także ze względu na cechy środowisk rozwojowych, w które stopniowo wchodzi. Zakres badawczy odnoszący się do problematyki zadań rozwojowych osób z niepełnosprawnością intelektualną związany jest z diagnostyką,

która wskazuje, jak osoby te radzą sobie z realizacją zadań rozwojowych od niemowlęstwa do późnej dorosłości. Ważna jest także ocena wsparcia, jakiego doświadczają w danym środowisku. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną, jak każdy człowiek, podejmuje wciąż nowe zadania życiowe, wyznaczone przez kolejne etapy jej rozwoju. Nauka powinna rozpoznawać, jak osoby te są w stanie realizować zadania rozwojowe, które z nich są szczególnie trudne do spełnienia i jakie należy podjąć działania edukacyjne, rehabilitacyjne czy terapeutyczne, które będą dla nich skutecznym „rusztowaniem psychologicznym”⁴.

Autorzy założeń podejścia badawczego do niepełnosprawności intelektualnej uważali jednocześnie, że do analizy funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną z wnikliwością powinny być wprowadzone takie zmienne zależne, jak: samodzielność życiowa, możliwości współdziałania, podejmowania uczestniczenia, realizacji zadań rozwojowych, a także poziom i rodzaj samooceny, poczucie własnej wartości, poczucie życiowej pomyślności (Luckasson i in., 2002, s. 206). To założenie szczegółowo przedstawię w dalszej części artykułu.

Podkreślone przez Luckasson i innych w roku 2002 cechy procedur badania niepełnosprawności intelektualnej można określić cechami takimi, jak: ciągłość, systematyczność rozpoznawania zmian rozwojowych, komplementarność w stosowaniu orientacji ilościowej i jakościowej, systemowość w nakreślaniu badanych zjawisk i ich uwarunkowań oraz wielowymiarowość przedmiotów badań. Sądzę, że takie cechy postępowania badawczego sprzyjają budowaniu wizerunku osoby z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie jej sił rozwojowych, pozytywnych aspektów jej funkcjonowania oraz pomyślności życiowej.

Warto uświadomić sobie, że projektowaniu badań nad niepełnosprawnością intelektualną musi towarzyszyć optymistyczne nastawienie i nadzieja, że można i należy wykraczać poza stereotypy, poza przeświadczenie, że niepełnosprawność to jedynie zaburzenia, uszkodzenia i dysfunkcje. Cenne może być poznanie takich wymiarów funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, jak: poczucie własnej wartości, optymizm życiowy, samostanowienie, autonomia i godność.

Implikacje psychologii pozytywnej w konstruowaniu wiedzy o niepełnosprawności intelektualnej

Niepełnosprawność można rozpatrywać jako fenomen życia społecznego. Chcąc jednak mówić o idei psychologii pozytywnej, musimy uświadomić sobie znaczenie sił rozwojowych, pomyślności życiowej każdej osoby z niepełnosprawnością. Pod koniec dwudziestego wieku Martin Seligman (1998) uświadamiał fakt, że od drugiej wojny światowej psychologia jest głównie skoncentrowana na patologii, a przecież łagodzenie problemów zdrowia psychicznego należy uznać tylko za część misji tej nauki. Zgodnie z koncepcją Seligmmana (2002), psychologia powinna zająć się biegunem przeciwnym – siłami psychicznymi, zaletami, mocnymi stronami osobowości człowieka. Koncepcje zbudowane na takich pozytywnych podstawach skoncentrowane są bardziej na pożądanym aspekcie psychicznego i społecznego funkcjonowania człowieka, niż na ludzkich słabościach i ograniczeniach. Badania podejmowane w tym zakresie ukazują optymalne ludzkie funkcjonowanie i jednocześnie podejmują próby rozpoznania czynników, które prowadzą do „rozkwitnięcia” człowieka.

Podstawowym zadaniem psychologów nurtu pozytywnego stało się opracowanie klasyfikacji zalet, która pozwoliłaby możliwie rzetelnie rozpoznać, zmierzyć, a także pielęgnować wartości tworzące charakter osoby. W dociekaniach naukowych dąży się do zoperacjonalizowania pozytywnych cech osobowości człowieka (Lopez, Snyder, 2003). Dotychczas zidentyfikowano główne zalety człowieka: mądrość i wiedza, odwaga, humanitaryzm, sprawiedliwość, wstrzemięźliwość, „transcendencja”. Zgodnie z ideą psychologii pozytywnej, dobry charakter jest funkcją wymienionych cech, uszczegółowionych do dwudziestu czterech mocnych stron człowieka. Przykładowo „transcendencja” szczegółowo opisana jest w kategoriach: wrażliwość na piękno, poczucie wdzięczności, duchowość człowieka, zdolność przebaczenia, a także radość, żarliwość, poczucie humoru, pasja, entuzjazm w działaniu, nadzieja i optymizm. Autorzy klasyfikacji (Lopez, Snyder, 2003) sądzą, że uszczegółowione w ten sposób cechy wartościują charakter człowieka i stwarzają warunki doświadczania pomyślności życiowej. Nie ulega wątpliwości, że idee psychologii pozytywnej dają szansę na postrzeganie niepełnosprawności, wykraczające poza pryzmat niedoskonałości i ułomności. Założenia tego nurtu mogą ukierunkować badania na znalezienie odpowiedzi na pytania: w jakim stopniu osoby te są wrażliwe na piękno, jak potrafią być wdzięczne w relacjach z innymi ludźmi, jaką mają w sobie radość i poczucie humoru, a także na ile optymizm życiowy jest istotną wartością i siłą rozwojową w ich życiu (Głodkowska, 2005). Badania tak ukierunkowane czerpią swoje źródła z psychologii pozytywnej (*positive psychology*, Seligman, Csikszentmihalyi, 2000; Snyder, McCullough, 2000) lub szerzej z nauki o szczęściu (*science of happiness*, Deiner, 2000). Implikacje psychologii pozytywnej wskazują na człowieka, który umie sprostać życiowym wyzwaniom, a także oczekiwaniom otoczenia. Choć badania w tym zakresie są od lat podejmowane, otwarte pozostaje pytanie: jak w kontekście psychologii pozytywnej budowany jest wizerunek osoby z niepełnosprawnością intelektualną?

Ważną zapowiedzią odpowiedzi na to pytanie jest stwierdzenie Roberta L. Schlocka (2004, s. 20), że psychologia pozytywna stała się źródłem „wschodzących paradygmatów niepełnosprawności”. Elisabeth M. Dykens (2006) wyraża przekonanie, że naukowcy i praktycy od dawna koncentrują się na warunkach życia, zachowania adaptacyjnego i integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Podkreśla, ważkość przeobrażeń, jakie zaszły w ujmowaniu niepełnosprawności intelektualnej. Korzystny przełom w psychologii i rozwój nurtu pozytywnego autorka postrzega jako impuls do projektowania dalszych badań. Jak już wspomniano, ważne jest poznanie takich wymiarów funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, jak: poczucie własnej wartości, optymizm życiowy, samostanowienie, autonomia i godność. Z tego powodu warto przyrzeć się dotychczasowym doniesieniom naukowym w nakreślonych obszarach.

Podmiotowość w relacjach z osobami niepełnosprawnymi warunkuje u nich zdrowe postawy wobec samych siebie. Postawy te pozwalają kształtować korzystne stany poczucia własnej wartości, pozytywnej samooceny, optymistycznego stylu wyjaśniania zdarzeń. Na przykład – badacze analizują związek między społecznym porównywaniem się a poczuciem własnej wartości oraz przejawami depresji u osób z lekką i umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną (Dagnan, Sandhu, 1999). Autorzy konkludują, że społeczne porównania są związane z poczuciem własnej wartości i depresją u osób z niepełnosprawnością intelektualną w taki sam sposób,

jak dla osób w normie intelektualnej. Doniesienie to, opierające się na teorii porównań społecznych, wskazuje jakie mogą być uwarunkowania i skutki „świadomości własnej niepełnosprawności”. Koncepcja ta analizuje ściśle powiązania między doświadczanymi przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną swojej „inności” w odbiorze społecznym a własnym rozwojem i procesami adaptacyjnymi. Badania prowadzone przez Eric Emerson, Chris Hatton (2008) wykazały, że istnieje związek między samopoczuciem i cechami osobistymi a sytuacją społeczno-ekonomiczną osób z niepełnosprawnością intelektualną. Stwierdzono także, iż ich radość z życia jest tylko nieznacznie niższa niż w populacji generalnej.

Następnym obszarem podjętych w artykule analiz jest autonomia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Z nią związana jest realizacja zadań rozwojowych, poczucie skuteczności własnego działania, orientacja życiowa (koherencja), poczucie kontroli wewnętrznej/zewnętrznej, samostanowienie, jak też świadomość otrzymywanego wsparcia społecznego. W ostatnich latach, szczególnie w literaturze zachodniej, wyraźnie daje się zauważyć zainteresowanie badaczy zjawiskiem samostanowienia osób z niepełnosprawnością intelektualną (między innymi Wehmeyer i in., 2003; Wehmeyer, 2005; Nota i in., 2007). Analizy w zakresie samostanowienia osób z niepełnosprawnością intelektualną dokumentują, że niepełnosprawni intelektualnie są w stanie kierować swoim życiem, ustalać cele, jak również wyrażać swoje preferencje w podejmowaniu decyzji. Skuteczność stanowienia o sobie zależy od ich możliwości prezentowania zachowań świadczących o niezależności życiowej (Wehmeyer, Mithaug, 2006).

Widoczne są wysiłki na rzecz promowania umiejętności zwiększających samostanowienie tych osób. Bez wątpienia istotne warunki takiego funkcjonowania związane są ze środowiskiem rozwojowym. W badaniach (między innymi Wehmeyer, Bolding, 2001) wykazano, jak ważną rolę w kształtowaniu samostanowienia ma doświadczana restrykcyjność w ich środowisku życia.

Coraz częściej podkreśla się, że dalsze badania w zakresie autonomii osób z niepełnosprawnością intelektualną powinny dotyczyć decyzyjności (Josephine, Jenkinson, 1993). Wymaga to pogłębionych analiz, uwzględniających szerszy kontekst teorii psychologicznych, a w tym głównie teorii podejmowania decyzji i zachowania człowieka. Ustalenia badawcze przyczyniają się także do rozpoznawania roli czynników związanych z jednostką (*intraindividual factors*) i środowiskiem (*environmental factors*) w samostanowieniu osób z niepełnosprawnością intelektualną i jakością ich życia (Notal i in., 2007; Lachapelle i in., 2005). Autorzy akcentują rolę umiejętności społecznych w autonomii osób z niepełnosprawnością intelektualną, a zwłaszcza możliwość dokonywania przez nie wyborów (Wehmeyer, Garner, 2003).

Postęp w badaniach nad samostanowieniem osób z niepełnosprawnością intelektualną buduje nowe spojrzenie na te osoby i wymaga także ponownej konceptualizacji zjawiska niepełnosprawności, w tym opracowania istotnych wskazań dla praktyki edukacyjnej i rehabilitacyjnej. Zwłaszcza gdy idea normalizacji realizuje się w procesach społecznej integracji i włączania (Wehmeyer, 2012).

W aktualnych doniesieniach badawczych można także poszukiwać informacji o naturze aksjologicznej, a w tym między innymi o wizji własnej przyszłości, sumieniu, moralności i skali wartości, wypracowaniu własnej filozofii życia. Dlatego w analizach badawczych można uwzględnić zmienne: poczucie sensu życia i samo-realizacji, poczucie szczęścia i pomyślności życiowej.

Literatura przedmiotu wykazuje, że od kilkunastu lat intensywnie wzbogacana jest wiedza o szczęściu osób z niepełnosprawnością intelektualną. Szczęście rozumiane jest najczęściej w kategoriach subiektywnej oceny różnych elementów sytuacji osobistej, która wyraża się w określonych stanach emocjonalnych i przekonaniach, oczekiwaniach i nadziejach. Autorzy proponują narzędzia do pomiaru uczucia szczęścia (Helm, 2000). Ukazują szczęście jako cel terapii (Szymanski, 2000). Badania dotyczą także strategicznego planowania „szczęśliwego” zatrudnienia (Howard, Gould, 2000). W naukowym podejściu do szczęścia punktem centralnym jest pojęcie „jakości życia”. Kategoria ta bywa sprowadzana do obiektywnych czynników, takich jak: stan zdrowia, sytuacja rodzinna, poziom wykształcenia, wysokość dochodów, posiadanie pewnych dóbr czy uprawnień, trwałość i bliskość więzi z innymi ludźmi. Za szczególnie ważne kryterium i wskaźnik jakości życia przyjmuje się subiektywną ocenę różnych elementów własnej sytuacji, która wyraża się w określonych stanach emocjonalnych i przekonaniach, oczekiwaniach i nadziejach. Aktualnie można zaobserwować szeroki nurt badań nad jakością życia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Relacjonowane są liczne badania zarówno w literaturze polskiej (między innymi Sadowska, 2006; Zawisłak, 2011), jak i zagranicznej (między innymi Schalock i in., 2002).

Interesujący w rozważaniach na temat implikacji psychologii pozytywnej w konstruowaniu wiedzy o niepełnosprawności intelektualnej jest artykuł Karrie A. Shogren i współpracowników (2006). Autorzy dokonali przeglądu zawartości pięciu czasopism naukowych, podejmujących tematykę niepełnosprawności intelektualnej. Skupili się na ostatnich trzydziestu latach, aby rozpoznać, w jakim stopniu w badaniach w tej dziedzinie podejmowano rozpoznanie zalet i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz w jakim zakresie odwoływano się do psychologii pozytywnej. Badacze już na wstępie artykułu podkreślili, że w ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się zmiany w konceptualizacji niepełnosprawności intelektualnej. Większa uwaga skierowana jest na poznanie mocnych stron i możliwości osób z niepełnosprawnością intelektualną celem wspierania ich w integracji społecznej i podwyższania jakości życia. Rzadkością jest literatura, która skupia się na konstruowaniu badań zgodnie z ideami psychologii pozytywnej. Zauważono, że niewiele jest danych na temat stopnia zaawansowania tej problematyki badawczej. Karrie A. Shogren i inni (2006) zanalizowali 1124 artykuły naukowe w trzech przedziałach czasowych 1975–1984, 1985–1994 i w latach 1995–2004.

Analiza wyników doprowadziła do interesujących wniosków. Stwierdzono między innymi, że w tematyce badawczej nastąpiło przesunięcie w kierunku funkcjonalnego ujmowania niepełnosprawności intelektualnej (*functional perspective of intellectual disability*). Świadczy o tym wzrost badań w zakresie zachowania adaptacyjnego, zdrowia, uczestniczenia, interakcji i pełnienia ról społecznych. Niestety nie odnotowano większej zmiany w zgłębianiu problematyki potencjału osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ocena ostatniego dziesięciolecia wykazała, że 24% artykułów można było zaklasyfikować do nurtu psychologii pozytywnej, a w 18% artykułów podejmowano zagadnienie samostanowienia. Autorzy wyrażają przekonanie, że uzyskane informacje będą impulsem do dalszego wzmocnienia tematyki „dobrego życia” w badaniach nad niepełnosprawnością intelektualną.

Poglądy na temat psychologicznych aspektów jakości życia, samostanowienia to ważny obszar rozważań dla pedagogów, terapeutów, wychowawców, którzy praktycznie wpływają na to, jak żyją, jak powinny żyć, jak chcą żyć osoby

z niepełnosprawnością intelektualną. Aktualnie proponowany system wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną eksponuje założenia jakościowej rewolucji w rehabilitacji. Ta znacząca przemiana wyraża się w szczególnej dbałości o jakość życia osoby rehabilitowanej oraz w stosowaniu coraz korzystniejszych modeli rehabilitacji, pozwalających osiągać wyższe jakościowo rezultaty (Luckasson, 2002, s. 204). Badacze wyrażają przekonanie, że odpowiednie wsparcie, systematycznie stosowane, umożliwi polepszenie funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną, wyrażające się także w podwyższeniu jakości jej życia, doświadczaniu poczucia szczęścia i pomyślności życiowej.

Pozytywne implikacje w praktyce pedagogicznej diagnozy osób z niepełnosprawnością intelektualną

Koncepcje humanistyczne, podkreślające podmiotowość osoby jako wartość najwyższą, stają się także wiodącymi ideami działań rehabilitacyjnych w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. W rehabilitacji podmiotowej niepełnosprawny jest postrzegany jako osoba godna, szlachetna i wartościowa. W jej wizerunku dostrzega się nie tyle ograniczenia i słabości, ile siłę, możliwości i potrzeby doznawania zadowalającej jakości swojego życia. Nauka zaleca, aby poszukiwać w człowieku przede wszystkim pozytywnych wymiarów jego funkcjonowania osobowego i społecznego. Takie informacje są wskazaniem dla praktyki. Uświadamiają jednocześnie, że rozpoznawanie sił rozwojowych i skuteczne ich wykorzystanie w procesie edukacji i rehabilitacji nie jest łatwe i dlatego też można mówić w tym zakresie o wyjątkowych kompetencjach, o sztuce pedagogicznej nauczyciela, wychowawcy, terapeuty – szerzej ujmując pedagoga specjalnego. Kompetencje te dotyczą zarówno diagnozowania osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak i projektowania oraz oddziaływania edukacyjno-rehabilitacyjnego.

W modelu diagnozy osób z niepełnosprawnością intelektualną sformułowano założenia teoretyczne, świadczące o tym, że:

- Możliwości poznawcze osób z niepełnosprawnością intelektualną nie są jeszcze w pełni rozpoznane.
- Niepełnosprawność intelektualna to kategoria globalna, w której łącznie z zaburzeniami intelektu występują zaburzenia emocji, woli, zachowania.
- Etiologia niepełnosprawności intelektualnej nie ma tylko źródeł organicznych/patologicznych, ale także kulturowe/środowiskowe.
- Każda osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest inna, niezależnie od takiego samego poziomu ogólnej inteligencji.
- Niepełnosprawność intelektualna jest kategorią dynamiczną, dlatego może ulec zmianie nie tylko wiek inteligencji, ale także iloraz inteligencji.
- W wyniku odpowiednio zaprojektowanego wsparcia osoba z niepełnosprawnością intelektualną może polepszyć swe ogólne funkcjonowanie.

Z wymienionych przesłanek budowany jest model diagnozy: pozytywnej, kompleksowej, indywidualnej, profilowej, dynamicznej, ukierunkowującej rehabilitację (Głodkowska, 1999, s. 92).

W diagnozie pozytywnej rozpoznajemy nie tylko to, co zaburzone, uszkodzone, ale także to, co jest siłą rozwojową osoby. Takie pozytywne poznanie sprawi, że realnego znaczenia nabiera jedna z metod pedagogiki specjalnej – metoda dynamizo-

wania sił osoby niepełnosprawnej. Należy zauważyć, że diagnoza pozytywna pozwala uchwycić właściwości, mechanizmy osobowości sprzyjające rozwojowi, a także korzystne wpływy środowiskowe (Obuchowska, 1997). Mocne strony są czynnikami stymulującymi rozwój osoby, a jego różnorodne deficyty i zaburzenia pełnią rolę hamującą. Dlatego w pewnym sensie diagnoza pozytywna jest ważniejsza od negatywnej. Rehabilitacja powinna opierać się przede wszystkim na tym, co jest sprawne, co może dawać siłę osobie w pokonywaniu ograniczeń. Z metodologicznego punktu widzenia diagnoza pozytywna wymaga posługiwania się technikami, bateriami testów, skal, które poddane procedurze normalizacyjnej, pozwalają rzetelnie i trafnie wykreślić profil, czyli obraz diagnozy mocnych i słabych stron osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Analiza profilowa umożliwia ocenę indywidualnego zróżnicowania i służy zarówno rzetelnemu diagnozowaniu, jak i oddziaływaniu rehabilitacyjnemu. Wartość tej metody polega na możliwości graficznej prezentacji poszczególnych zdolności, co może być ważną informacją o siłach rozwojowych i ograniczeniach osoby (Głodkowska, 1999, 2012). Należy jednak zauważyć, że w praktyce całościowa analiza profilu często ma charakter raczej intuicyjny, jakościowy i rzadko jest poparta analizą psychometryczną i statystyczną (Brzeziński, 1996).

Jednym z ważnych zadań pedagogiki specjalnej jest łamanie stereotypów niepełnosprawności, które występują w świadomości społeczeństwa. Nie ulega wątpliwości, że negatywny wizerunek osób z niepełnosprawnością intelektualną zamyka je, niczym skafander ograniczeń, w ramy stereotypów. Maria Grzegorzewska podkreślała, że każdy ma piętę achillesową (punkt słabości) oraz punkt archimedesowy (punkt oparcia, siły). Dzięki szerokiej wiedzy na temat możliwości człowieka, można dostarczyć w osobie z niepełnosprawnością intelektualną moc i wewnętrzną siłę. Ta inspirująca idea, sformułowana pół wieku temu przez twórczynię polskiej pedagogiki specjalnej, nabiera znaczenia dla naukowego rozpoznawania poczucia własnej wartości, optymizmu życiowego, samostanowienia, autonomii i godności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Można mieć nadzieję, że badania podejmowane w obszarze nauk społecznych przyczynią się do przełamania utrwalonego w świadomości społecznej stereotypowego myślenia o osobach z niepełnosprawnością intelektualną.

Przypisy

¹ Liczne dyskusje dotyczące terminologii, podstaw koncepcyjnych i definicji upośledzenia umysłowego/niepełnosprawności intelektualnej prowadzone są między innymi przez badaczy: Schalock, Luckasson (2005), Switzky, Greenspan (2006).

² W dziesiątej edycji podręcznika w tytule użyto jeszcze terminu „upośledzenie umysłowe” (*mental retardation*): Luckasson R., Borthwick-Duffy S., Buntinx W. H. E., Coulter D. L., Craig E. M., Reeve A., Schalock R. L., Snell M., Spitalnik D. M., Sprent S., Tasse M. J. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

³ Teoria zadań rozwojowych amerykańskiego socjologa edukacji Roberta Havighursta (1972) służy opisaniu poszczególnych faz rozwoju człowieka. Na podstawie opracowanej diagnostyki, możliwa jest analiza podobieństw i różnic między zachowaniami ludzi w różnorodnych sytuacjach. To pozwala formułować założenia prawidłowości rozwojowych, a także szacować zaburzenia czy ograniczenia. Według Havighursta spełnienie zadania rozwojowego, pojawiającego się na pewnym etapie życia człowieka, daje poczucie sukcesu i zadowolenia, niespełnienie zaś prowadzi do poczucia porażki, niepowodzenia, społecznej dezaprobaty i trudności w spełnianiu następnych zadań rozwojowych.

⁴ Termin „psychologiczne rusztowanie” związany jest z koncepcją „zewnątrznego uzupełniania przez dziecko swoich braków”. Opisuje ona tworzenie konstrukcji psychicznych, które rozszerzają zakres działań człowieka na różnych płaszczyznach. Budowanie rusztowania jest procesem złożonym, który przebiega w wyniku wzajemnych interakcji zachodzących między daną osobą a jej otoczeniem (za: Schaffer, 1994).

Literatura

- Barnes C., Mercer G. (2008): *Niepelnosprawność*. Wyd. Sic!, Warszawa
- Bee H. (2004): *Psychologia rozwoju człowieka*. Zysk i S-ka, Poznań
- Branden N. (1998): *6 filarów poczucia własnej wartości*. Wyd. Ravi, Łódź
- Brzeziński J. (1996): *Metodologia badań psychologicznych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Coulter D. L. (1996): *Prevention as a form of support*. „Mental Retardation”, nr 34
- Dagnan D., Sandhu S. (1999): *Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 5
- Diener E. (2000): *Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for national index*. „American Psychologist”, nr 55
- Dykens E. (2006): *Toward a Positive Psychology of Mental Retardation*. „American Orthopsychiatric Association”, nr 2
- Emerson E., Hatton C. (2008): *Self-reported well-being of women and men with intellectual disabilities in England*. „Am J Ment Retard”, nr 113(2)
- Erlemeier N. (2002): *Psychologische Modelle der Entwicklung und des Alterns*. W: N. Erlemeiner (red.): *Alternpsychologie*. Waxmann, Munster
- Finlay W. M. L., Lyons E. (2001): *Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation*. „Psychological Assessment”, nr 13(3)
- Giangreco M. F. (2001): *Interactions among program, placement, and services in educational planning for students with disabilities*. „Mental Retardation”, nr 39
- Głodkowska J. (1999): *Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim – diagnoza i interpretacja*. WSiP, Warszawa
- Głodkowska J. (2003): *Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6
- Głodkowska J. (2005): *Optyimizm czy pesymizm w stylu wyjaśniania stosowanym przez młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 1
- Głodkowska J. (2012): *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną – w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Wyd. APS, Warszawa
- Goffman E. (2005): *Piętno: rozważania o zranionej tożsamości*. GWP, Gdańsk
- Greenspan S. (1999): *What is meant by mental retardation?*. „International Review of Psychiatry”, nr 11
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E. (1997): *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Wyd. „Żak”, Warszawa
- Havighurst R. (1972): *Developmental tasks and education*. D. McKay Co., New York
- Helm D. (2000): *The Measurement of happiness*. „American Journal on Mental Retardation”, nr 5
- Howard B., Gould K. (2000): *Strategic planning for employee happiness: a business goal for human service organizations*. „American Journal on Mental Retardation”, nr 5
- Jenkinson J. C. (1993): *Who Shall Decide? The Relevance of Theory and Research to Decision-making by People with an Intellectual Disability*. „Disability Handicap & Society”, nr 8(4)
- Kasnitz D., Shuttlesworth R. P. (1999): *Engaging anthropology in disability studies*. „Disability Studies”, nr 1(1)
- Konarzewski K. (2000): *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. WSiP, Warszawa
- Kosakowski C. (1997): *Podmiotowość i autorewalidacja w pedagogice specjalnej*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, nr 8
- Kosakowski Cz. (2003): *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń
- Lachapelle Y., Wehmeyer M. L., Haelewyck M. C., Courbois Y., Keith K. D., Schalock R., Verdugo M. A., & Walsh P. N. (2005): *The relationship between quality of life and self-determination: an international study*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 49

- Levine S. (1995): *The meanings of Health, illness, and quality of life*. W: I. Guggenmoos, K. Bloomfield, H. Brenner, U. Flick (red.): *Quality of life and health*. Blackwell, Berlin, Vienna
- Lopez S. J., Snyder C. R. (2003): *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures*. American Psychological Association, Washington, DC
- Luckasson R., Reeve A. (2001): *Naming, defining, and classifying in mental retardation*. „Mental Retardation”, nr 34
- Luckasson R., Borthwick-Duffy S., Buntinx W. H. E., Coulter D. L., Craig E. M., Reeve A., Schalock R. L., Snell M., Spitalnik D. M., Spreat S., Tasse M. J. (2002): *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC
- Nota L., Ferrarri L., Soresi S., Wehmeyer M. L. (2007): *Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 51
- Obuchowska I. (1987): *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4
- Obuchowska I. (1997): *Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, nr 2 (7)
- Palka S. (2006): *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. GWP, Gdańsk
- Rogers C. (2002): *Sposób bycia*. REBIS, Poznań
- Romer D., Heller T. (1983): *Social adaptation of mentally retarded adults in community settings: A social-ecological approach*. „Applied Research in Mental Retardation”, nr 4
- Sadowska S. (2006): *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Impuls, Kraków
- Schaffer H. R. (1994): *Epizody Wspólnego Zaangażowania, jako kontekst rozwoju poznawczego*. W: A. Brzezińska, G. Lutowski (red.): *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Schalock R. (1999): *Three decades of quality of life*. W: M. L. Wehmeyer, J. R. Patton (red.). *Mental retardation in the 21st century*. Pro-Ed, Austin, TX
- Schalock R. L., Brown I., Brown R., Cummins R. A., Felce D., Matikka L., Keith K. D., Parmenter T. (2002): *Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts*. „Mental Retardation”, nr 6
- Schalock R. L., Luckasson R. (2005): *AAMR's definition, classification, and systems of supports and its relation to international trends and issues in the field of intellectual disabilities*. „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disability”, nr 1
- Schalock R. L., Luckasson R. A. (2007): *Perspectives. The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability*. „Intellectual and Developmental Disabilities”, nr 2
- Schalock R. i in. (red.) (2010): *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Support. 11th Edition*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Washington
- Seligman. M. E. P. (1998). *Building human strength: Psychology's forgotten mission*. *AIA Monitor*. NR 29
- Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M. (2000): *Positive psychology: an introduction*. „American Psychologist”, nr 1
- Seligman M. E. P. (2002): *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press/Simon and Schuster, New York
- Shogren K., Wehmeyer M., Buchanan C., Lopez S. (2006): *The Application of Positive Psychology and Self-Determination to Research in Intellectual Disability: A Content Analysis of 30 Years of Literature*. „Research and Practice for Persons with Severe Disabilities”, nr 31
- Snyder C.R., McCullough M. E. (2000): *A positive psychology field of dreams: "If you build it, they will come ..."*. „Journal of Social and Clinical Psychology”, nr 1
- Speck O. (2005): *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. GWP, Gdańsk
- Switzky H. N., Greenspan S. (2006): *What is mental retardation: Ideas for an evolving disability*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC
- Szymanski L. (2000): *Happiness as a treatment goal*. „American Journal on Mental Retardation”, nr 5
- Wehmeyer M. L., Bolding N. (2001): *Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 45(5)
- Wehmeyer M. L., Abery B., Mithaug D.E., Stancliffe R. J. (2003): *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Charles C Thomas, Springfield, IL
- Wehmeyer M. L., Garner N. W. (2003): *The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self-determination and Autonomous Functioning*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, nr 16(4)

Wehmeyer M. L. (2005): *Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations*. „Research and Practice in Severe Disabilities”, nr 30

Wehmeyer M. L. (2012): *Self-determination and Strengths-based Approach to Intellectual Disability*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 2

Zawiślak A. (2011): *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Wyd. Difin SA, Warszawa

Zigler E., Balla R. M. (1982): *Mental retardation: The development difference controversy*. Erlbaum, Hillsdale, NJ

Zigler E., Balla D., Hodapp D. (1984): *On the definition and classification of mental retardation*. „American Journal of Mental Deficiency” nr 89

Zigler E., Hodapp R. M. (1986): *Understanding mental retardation*. Cambridge University, London

Zuraw H. (1999): *Procedury jakościowe w pedagogice specjalnej*. W: J. Pańczyk, W. Dykciak (red.): *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*. Wyd. UAM-WSPS, Poznań-Warszawa

Przełamywanie stereotypu niepełnosprawności intelektualnej

Artykuł prezentuje przejawy zmian w ujęciu niepełnosprawności intelektualnej, jako zjawiska podlegającego stereotypom społecznym. Koncepcje socjologiczne analizują niepełnosprawność w kategoriach niewydolności społecznej, zależności, dysfunkcjonalności, dyskryminacji i stygmatu. W latach 60. XX wieku odchodzenie od biologicznego determinizmu, wyznaczyło nowe postrzeganie niepełnosprawności człowieka. W koncepcjach niepełnosprawności intelektualnej pojawiły się zagadnienia godności, autonomii i podmiotowości. W artykule tym rozważane są pozytywne implikacje w orientacji badawczej nad niepełnosprawnością intelektualną. Wskazane jest zastosowanie idei psychologii pozytywnej w konstruowaniu wiedzy o niepełnosprawności intelektualnej. Analizowane są pozytywne implikacje w praktyce pedagogicznej diagnozy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Na zakończenie artykuł odwołuje się do inspirującej idei Marii Grzegorzewskiej, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, o archimedesowym punkcie oparcia i siły i podkreśla, że dzięki szerokiej wiedzy na temat możliwości człowieka, można dostrzec w osobie z niepełnosprawnością intelektualną jej wewnętrzną moc. Ta inspirująca myśl nabiera znaczenia w naukowym rozpoznawaniu poczucia własnej wartości, optymizmu życiowego, samostanowienia, autonomii i godności osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, stereotyp, psychologia pozytywna, samostanowienie, autonomia, jakość życia

Breaking the stereotype of intellectual disability

This paper presents signs of changes in terms of intellectual disability as a social phenomenon subject to stereotypes. Sociological concepts analyze disability in terms of social failure, dependence, dysfunction, discrimination and stigma. In the 60s twentieth-century shift from biological determinism, has appointed a new perception of the disabled person in the concepts of intellectual disability issues emerged dignity, autonomy and subjectivity. This article will be considered positive implications in the orientation of research on intellectual disabilities. It is advisable to use the idea of positive psychology in the construction of knowledge about intellectual disability. Analyzed are positive implications for teaching practice diagnosis of people with intellectual disabilities. At the end of the article refers to an inspiring Grzegorzewska's idea, founder of the Polish special education, about the archimedes' point and force and stresses that with a broad knowledge of human capabilities, can be seen in a person with an intellectual disability of her inner strength. This inspirational thought becomes important for the scientific recognition of self-esteem, optimism life, self-determination, autonomy and dignity of persons with intellectual disabilities .

Keywords: mental retardation, stereotype, positive psychology, self-determination, autonomy, quality of life

PRACE BADAWCZE

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2013

Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI PERSONALNYCH I SPOŁECZNYCH W SZKOLE ZAWODOWEJ

Niniejszy tekst powstał w wyniku moich badań diagnostycznych, jakie realizowałem w okresie październik 2012 – maj 2013 roku w ramach realizowanego przez Miasto Łódź – Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi projektu „Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy”. Dotyczył on opracowania, wdrożenia i zweryfikowania jakości innowacyjnego programu szkolnego doradztwa zawodowego dla uczniów techników pt. *Kim chciałbym być – kim będę* (Bartosiak i in., 2012).

Założenia innowacji pedagogicznej

Szkolnictwo ponadgimnazjalne nie dysponuje żadnymi programami, ani też materiałami programowo-metodycznymi, które służyłyby kształtowaniu kompetencji personalnych i społecznych uczniów średniej szkoły zawodowej, by pomóc im w osiągnięciu sukcesów na rynku pracy. Tym samym nie ma możliwości porównywania wytworzonego w ramach niniejszego projektu produktu dydaktycznego, jakim jest zarówno program, jak i dostosowane do jego realizacji założenia metodyczne oraz środki dydaktyczne w postaci podręczników dla uczniów i przewodników dla nauczycieli. Tego typu komparatystyka będzie możliwa dopiero wówczas, kiedy powstanie co najmniej jeszcze jeden produkt tego typu. Brak identycznego produktu na rynku nie oznacza braku poruszania tematyki w podobnych zakresach. Należy pamiętać, że w podstawie programowej kształcenia ogólnego na tym poziomie edukacyjnym poruszana jest tematyka pośrednio związana z elementami planowania kariery edukacyjno-zawodowej. Są również pewne elementy z zakresu doradztwa zawodowego zawarte w podstawie programowej podstaw przedsiębiorczości. Jednak zakres ten jest niewystarczający. Istnieją również próby dodatkowego wsparcia uczniów przez przygotowywanie scenariuszy zajęć edukacyjnych dla poszczególnych przedmiotów wraz z lekcjami do dyspozycji wychowawcy. Jednak dotychczasowe rozwiązania nie są porównywalne z badanym produktem. Powodem powstania projektu innowacyjnego były:

- brak w obecnej strukturze systemu oświaty narzędzi interwencji niwelowania skutków zjawiska niedopasowania kompetencji absolwentów szkoły zawodowej (technikum) do potrzeb pracodawców;
- brak w technikach zajęć z zakresu psychologii pracy, psychologii zawodu, a także umiejętności miękkich, doradztwa edukacyjnego i zawodowego;
- niedostosowanie programów nauczania w szkole ponadgimnazjalnej do dynamicznie zmieniających się realiów gospodarczych;
- brak w programach nauczania elementów wpływających na wzrost kompetencji personalnych i społecznych młodzieży do świadomego wejścia na rynek pracy;
- istotna luka informacyjna dotycząca procesu planowania kształcenia ustawicznego.

Zaprojektowana przez psychologów i pedagogów innowacja programowa składała się z pięciu modułów, które były realizowane w formie warsztatów grupowych wzbogaconych o konsultacje indywidualne dla każdego ucznia. Obejmowała ona takie zagadnienia, jak:

- I. Samopoznanie, czyli wiedzę i umiejętności w zakresie poznawania siebie, w tym także problematyka równości szans osób ze względu na płeć;
- II. Kompetencje personalne i społeczne w kontekście rozwoju zawodowego;
- III. Wiedza na temat regionalnego i ponadregionalnego rynku pracy, która obejmowała kwestie dotyczące m.in. stereotypów (tzw. zawody „męskie” i „kobiecy”) i możliwości zmian takiego myślenia oraz zasady zrównoważonego rozwoju;
- IV. Kwalifikacje zawodowe w kontekście obowiązujących w Polsce i Europie ram kwalifikacji;
- V. Indywidualny plan działania, a więc umiejętności planowania własnej edukacji i rozwoju zawodowego.

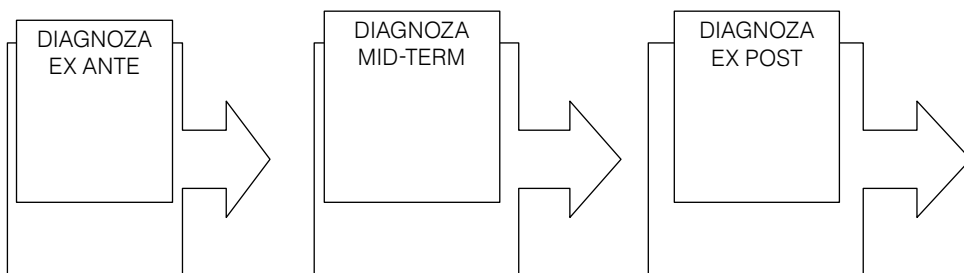
Każdy moduł innowacji programowej uwzględniał cele operacyjne, materiał kształcenia, zestaw ćwiczeń, zalecenia metodyczne dla nauczycieli, spis środków dydaktycznych, propozycje oceny uczących się, proponowaną liczbę godzin i zalecaną literaturę. Łącznie obejmował on 25 godzin dydaktycznych zajęć warsztatowych oraz dodatkowo konsultacje indywidualne w wymiarze 2 godzin dla każdego uczącego się w ramach innowacji. Założonym efektem wdrażania tej innowacji miał być wzrost kompetencji społecznych, jakie są potrzebne absolwentom szkół na rynku pracy, by mogli osiągnąć sukces zawodowy. Ważnym elementem innowacji było opracowanie pakietu edukacyjnego, na który składały się poradnik metodyczny dla nauczyciela i przewodnik dla uczącego się. Poradnik składał się z krótkich wykładów, ćwiczeń, zaleceń metodycznych, środków dydaktycznych propozycji oceniania, bogatego spisu literatury i załączników. Znajduje się w nich zbiór materiałów i narzędzi dydaktycznych (np. kwestionariusze ankiet, ćwiczenia, karty pracy) w tym również do pracy indywidualnej. Wspierającym niniejszy program elementem jest materiał na płytach, który zawiera treści pakietu edukacyjnego rozszerzone o druki rozporządzeń, prezentacje w Power Point i przypisy do materiałów internetowych (Bartosiak i in., 2012).

Założenia i metodologiczne przesłanki diagnozy efektywności innowacyjnego programu kształcenia

Moim zadaniem było dokonanie diagnozy wdrażanego w szkołach programu innowacyjnego, a więc sprawdzenie, czy w wyniku podjętych działań zostały osiągnięte

zaplanowane rezultaty. Skoncentrowałem się zatem na pomiarze efektywności innowacyjnej ze względu na realizację założonych w programie celów personalnych (intrapersonalnych) i społecznych (interpersonalnych). Ze względu na swoje szerokie ramy diagnoza została podzielona na kilka etapów. Schemat 1 przedstawia strukturę faz badawczych, z których pomijam analizę diagnozy *mid term*, gdyż dotyczyła ona pomiaru innych kwestii niż wskazane w tytule artykułu.

Głównym celem badawczym w mojej diagnozie było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu i zakresie „Innowacyjny Program Szkolnego Doradztwa Zawodowego” w przedstawionej formie sprzyja formowaniu przydatnych na rynku pracy postaw intra- i interpersonalnych młodzieży uczącej się? Pierwsza część ewaluacji zewnętrznej *ex ante* dotyczyła diagnozy postaw społecznych i intrapersonalnych uczestniczących w innowacji uczniów przed rozpoczęciem zajęć oraz uczniów z grupy kontrolnej. W tej fazie diagnozy skupiłem się na szerokim zdiagnozowaniu – wystandaryzowanym narzędziem – poziomu nastawień wobec siebie, innych i świata u uczestników zajęć innowacyjnych. Uzyskałem zgodę od Ewy Wysockiej na zastosowanie w tej diagnozie wystandaryzowanego narzędzia pt. *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata*, które przygotowała specjalnie dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych (Wysocka, 2011). Chciałem sprawdzić, czy przyjęta przez nowatorów hipoteza, jakoby uczniowie techników nie byli przygotowani z punktu widzenia kompetencji personalnych i społecznych do wejścia na rynek pracy, jest właściwa i czy realna jest zmiana ich postaw w wyniku zajęć edukacyjnych?



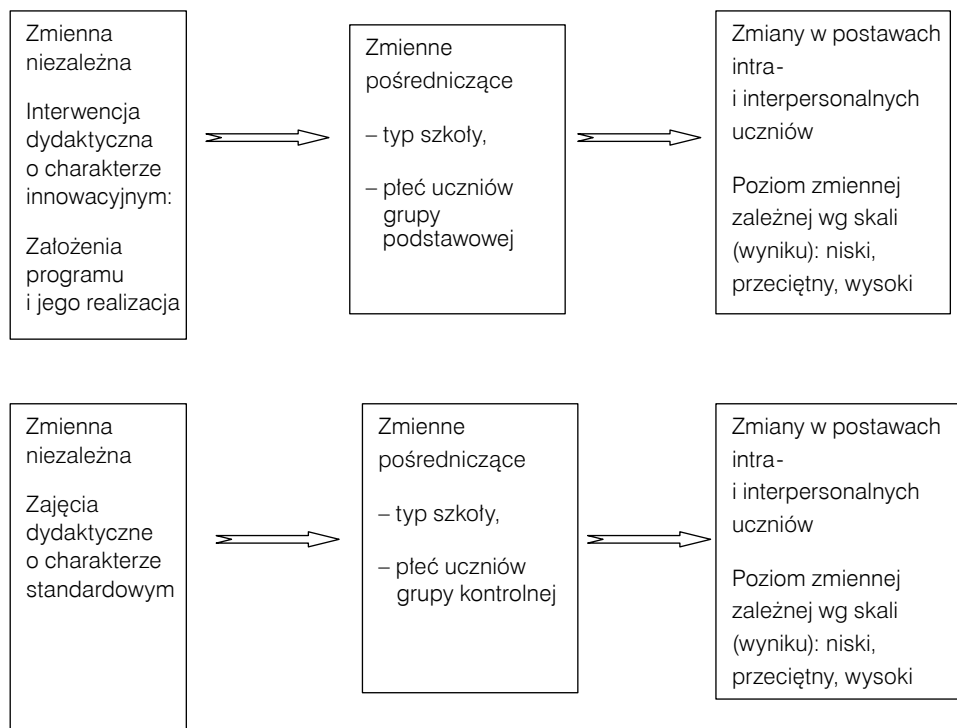
Schemat 1. Model badawczy (opracowanie własne)

W moim przekonaniu pomysłodawcy innowacji założyli bardzo wysoki poziom zmiany, bo wynoszący aż sześćdziesięcioprocentowy wzrost kompetencji społecznych i personalnych w wyniku jej wdrażania. Tak wysoki wskaźnik wzrostu już na etapie konceptualizacyjnym należało uznać za bardzo trudny do osiągnięcia w tak krótkim czasie, mimo prowadzenia specjalnych zajęć w tym zakresie. Kompetencje społeczne i personalne są zmienną globalną, której stan rozwoju na podstawie różnego rodzaju oddziaływań intencjonalnych, instytucjonalnych, formalnych i nieformalnych, edukacyjnych i pozaedukacyjnych ma odroczone w czasie charakter i nie poddaje się możliwościom wysublimowanego wyróżnienia tych zmiennych niezależnych (czynników wpływu), by stały się one rzeczywistymi źródłami zmian.

Jeżeli zatem miałby nastąpić w wyniku innowacji wzrost składowych postaw na poziomie chociaż jednego punktu na skali wyników *ex post* w stosunku do wyniku

z badania *ex ante* z zastosowaniem wystandaryzowanego narzędzia pomiaru kompetencji intra- i interpersonalnych, to wynik będzie nadzwyczaj pozytywny. Przyjąłem, że w ocenie wartości końcowej projektu należałoby wziąć pod uwagę nie tylko ewentualny wzrost wskaźnika postaw intra- i interpersonalnych z ich subzmiennymi w grupie uczniów szkół ponadgimnazjalnych, którzy uczestniczyli w projekcie, ale także odnieść wyniki do skali postaw uczniów grup kontrolnych. Suma różnic w relacji intrapersonalnej i społecznej może być dowodem na rzeczywiste zaistnienie zmiany. Powyższy stan potencjalnego przyrostu ilustruję na schemacie 2.

Projekt okazał się niezwykle ambitny i nowatorski, a jego zaletą jest to, że wprowadzono do cyklu spotkań edukacyjnych z młodzieżą duży ładunek treści i ćwiczeń wspomagających ich samoświadomość, samopoznanie oraz zdolność do kierowania własnym rozwojem społeczno-zawodowym i osobistym. Ewa Wysocka słusznie charakteryzuje wartość tego narzędzia: *Wybór specyficznych zawodów wymaga też specyficznych kompetencji. Ale również właściwości osobowościowych, które są ważne dla ich efektywnego wykonywania. Wszystkie zawody związane z pracą z ludźmi wymagają dobrego psychospołecznego funkcjonowania rozumianego jako integracja ze światem społecznym (nastawienia interpersonalne), która jednak nie jest możliwa bez wewnętrznej integracji (samoocena), zaś obraz świata (pozytywny vs negatywny), obraz życia (skuteczność vs bezradność), decydują o jakości funkcjonowania w relacji z innymi ludźmi oraz sposobie działania w świecie (aktywność, kontrola, sprawczość vs bierność, bezradność), także w układzie zawodowym, profesjonalnym* (Wysocka, 2011, s. 85).



Schemat 2. Schemat pomiaru zmiennych w grupie podstawowej (opracowanie własne)

W każdej szkole zrekrutowano 24 uczących się, których następnie podzielono na 12-osobowe grupy zajęciowe prowadzone przez nauczycieli uczestniczących uprzednio w szkoleniu. Diagnostą *ex ante* i *ex post* objąłem 120 uczniów grupy podstawowej pięciu zespołów szkół ponadgimnazjalnych w Łodzi nr 5, 10, 15, 19 i Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych Mody (ZSPM). W grupie projektowej, podstawowej było łącznie 66 kobiet i 54 mężczyzn, a w grupie kontrolnej diagnozą objęto 80 uczniów z tych samych szkół, którzy nie brali udziału w innowacji.

Poziom nastawień intra- i interpersonalnych młodzieży szkół ponadgimnazjalnych w ramach diagnozy *ex ante* i *ex post*

Przyjęta perspektywa poznawcza dotyczyła nie tylko tego, jaki był poziom kompetencji społecznych młodzieży, ale także czy – a jeśli tak, to w jakim zakresie i stopniu – występowały istotne różnice w ich nasileniu między uczniami grupy projektowej (GP – grupa podstawowa) i w klasach pozbawionych powyższego wsparcia (GK – grupa kontrolna). Wynik ostatniej diagnozy *ex post*, która została przeprowadzona po zakończeniu cyklu innowacyjnych zajęć, stwarzał okazję do uchwycenia tzw. wartości dodanej, stałej lub ujemnej w diagnozowanym zakresie nastawień młodzieży szkół zawodowych wobec siebie i innych. Wyniki badań uwzględniają różnice między uczniami obu grup (kontrolnej i podstawowej) z podziałem na płeć i typ szkoły. Dzięki wystandaryzowaniu narzędzia diagnostycznego mogłem też dokonać porównania poziomu nastawień łódzkich uczniów z normami dla chłopców i dziewcząt w interesujących mnie w tym przypadku kategoriach:

- samoocena ogólna i w sferze poznawczo-intelektualnej;
- funkcjonowanie interpersonalne;
- obraz świata;
- obraz własnego życia.

Tabela 1. Wynik nastawień uczennic ZSP nr 5 w Łodzi wobec siebie i innych (w nawiasie podany jest wynik z ewaluacji *ex ante*, a więc z pomiaru „na wejściu”, przed rozpoczęciem zajęć innowacyjnych z nimi). Opracowanie własne

GP	GK	poziom	ZSP 5 KOBIETY
POZIOM SAMOOCENY			
30 (25)	26	p/n	Samoocena ogólna, niespecyficzna
31 (27)	25	w/n	Sfera poznawczo-intelektualna
30 (26)	26	p/n	Sfera fizyczna
35 (31)	29	w/n	Sfera społeczno-moralna
31 (29)	27	p/n	Sfera charakterologiczna
POZIOM FUNKCJONOWANIA INTERPERSONALNEGO			
30 (28)	27	p/n	Wsparcie
21 (21)	24	P	Zagrożenie
31 (31)	28	p/n	Prospołeczność
26 (25)	26	P	Agresywność
25 (23)	26	p	Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa

W tabelach 1–10 przedstawiam ogólny średni wynik wszystkich badanych uczniów w każdej ze szkół z podziałem na płeć, gdzie wynik podany w nawiasie

dotyczy diagnozy *ex ante*, a wynik przed nawiasem pomiaru *ex post*. Wskaźnik steno-
wy¹ pozwolił określić, na jakim poziomie jest dana subzmienna postaw: wysokim
(w), przeciętnym (p) czy niskim (n). Diagnoza *ex post* okazała się kluczowa w pomia-
rze efektywności edukacyjnej całego projektu, skuteczności przyjętych w nim roz-
wiązań i trafności doboru treści oraz form pracy z młodzieżą.

Z danych w tabeli 1 wynika, że uczennice klas grupy podstawowej (GP) w ZSP
nr 5 cechował przed udziałem w innowacji niski poziom samooceny w stosunku
do dziewcząt klas grupy kontrolnej, a więc o zgeneralizowanym przekonaniu uczen-
nic o braku własnej wartości, niskiej akceptacji samej siebie. Konieczne zatem wyda-
wało się ewentualne „przebudowanie” wśród uczniów własnego „Ja”, by zwiększyć
w nich poczucie sensu angażowania się w działania autoedukacyjne. Niepokojący
niski był u nich poziom samooceny ogólnej, która wyraża oszacowanie własnej war-
tości czy postawę wobec siebie. Oznacza to, że nie były one zadowolone z samych
siebie. Tymczasem w ich przygotowaniu do dalszej edukacji i drogi rozwoju zawodo-
wego ważne jest postrzeganie siebie jako osób wartościowych, zdolnych do realizo-
wania określonych celów, zamierzeń tak samo jak inni.

Co ciekawe, nie wynika to ze specyfiki zespołu uczniowskiego danej klasy, ale
taki stan ma miejsce także w grupie kontrolnej, w której jest nawet o jeden punkt
niższy. Analizując elementy strukturalno-osobowościowe samooceny badanych do-
strzeżemy w obu grupach uczniowskich niski poziom samooceny w sferze fizycznej,
a więc tkwiące w nich kompleksy, niski poziom przekonania o własnej atrakcyjności
zewnętrznej, jak uroda, zgrabność, wdzięk, elegancja czy sprawność fizyczna – siła,
zwinność itp. W tym zakresie także w grupie kontrolnej miał miejsce niższy o 2 punk-
ty poziom samooceny uczennic w sferze fizycznej. W obu diagnozowanych grupach
postawy intrapersonalne uczennic znajdowały się na granicy niskiego i przeciętnego
poziomu w dwóch sferach samooceny, a mianowicie społeczno-moralnej i charakte-
rologicznej. Oznaczało to, że dziewczęta miały względnie niskie przekonanie o swo-
im funkcjonowaniu w relacjach społecznych z innymi, które wymagają przestrzega-
nia określonych reguł moralnych oraz postaw interpersonalnych, prospołecznych,
jak uczciwość, czułość, empatia, życzliwość, otwartość na innych, ufność, lojalność,
słowność. Brak było u nich – w świetle tej drugiej sfery – mocnego przekonania
co do posiadania takich cech, jak wytrwałość, rozważa, zaradność, ambicja, śmiałość,
 optymizm życiowy, kultura osobista czy poczucie humoru. Nie stanowiło to zatem
dobrej prognozy do budowania przez uczennice dobrych i uczciwych relacji z innymi
osobami. Ważne zatem okazało się w trakcie wdrażanego programu wzmacnianie ich
postaw społecznych, zaufania, otwartości i większej ufności w siebie.

Niepokojący był też wysoki poziom poczucia beznadziei wśród diagnozowanych
uczennic. Występował on wprawdzie na najniższym stopniu (skala dla tego stanu
to 7–10 sten), ale to oznaczało, że uczennice były bardziej skłonne do przejawiania postaw
radarowych, nastawionych na zewnętrzne sterowanie nimi, rezygnację z samokontroli
i kierowania własnym rozwojem. Miały poczucie beznadziejności własnej sytuacji tu i te-
raz, a także analizując ją prospektywnie, przejawiając stany lękowe. Niewiara w siebie
osłabia motywację do kreatywnego działania, zaangażowania się w wykonywane aktyw-
ności. W grupie kontrolnej ten stan okazał się wyższy o dwa punkty. W klasie uczennic ZSP
nr 5 widać wyraźną różnicę na skali postaw w stosunku do uczennic z grupy kontrolnej.

Najwyższy poziom różnic odnotowano w sferze społeczno-moralnej, albowiem
osoby uczestniczące w projekcie ujawniły wysoki stopień samooceny w relacjach

z innymi, co wiąże się z przestrzeganiem przez te osoby reguł i zasad regulujących życie społeczne. Nie wiemy, jakie czynniki spowodowały tak dużą różnicę na skali samooceny w tej sferze u uczniów w grupie kontrolnej – różnica jest aż sześciopunktowa. Na tym samym poziomie samooceny znajduje się wskaźnik poczucia zagrożenia i agresywności uczennic. Dokonując analizy zmian interpersonalnych po udziale uczennic w innowacji, a więc w obrębie jedynie grupy podstawowej, dostrzegamy, że najwyższy poziom wzrostu postaw uczennic, bo aż sześciopunktowy – miał miejsce w sferze samooceny społeczno-moralnej. Pięciopunktowy przyrost miał miejsce w poziomie samooceny ogólnej, niespecyficznnej, a równie wysoki wzrost współczynnika nastawień na poziomie czterech punktów w sferze poznawczo-intelektualnej i fizycznej uczennic. Na tym samym poziomie odnotowano wskaźnik postaw w sferze fizycznej, poczucia zagrożenia i prospołeczności. Przeanalizujmy to zagadnienie wśród chłopców w tym samym technikum.

Tabela 2. Wynik nastawień uczniów ZSP nr 5 w Łodzi wobec siebie i innych (w nawiasie podany jest wynik z ewaluacji *ex ante*, a więc z pomiaru „na wejściu”, przed rozpoczęciem zajęć innowacyjnych z nimi). Opracowanie własne

GP	GK	poziom	ZSP 5 MĘŻCZYŹNI
POZIOM SAMOOCENY			
30 (25)	25	p/n	Samoocena ogólna, niespecyficzna
30 (27)	23	p/n	Sfera poznawczo-intelektualna
32 (26)	24	p/n	Sfera fizyczna
32 (27)	26	p/n	Sfera społeczno-moralna
32 (27)	27	p/n	Sfera charakterologiczna
POZIOM FUNKCJONOWANIA INTERPERSONALNEGO			
32 (26)	26	p/n	Wsparcie
20 (23)	25	n/p	Zagrożenie
31 (29)	25	p/n	Prospołeczność
23 (24)	27	n/p	Agresywność
26 (26)	27	p/w	Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa

Chłopców w ZSP nr 5 cechował przed wdrożeniem innowacji, podobnie jak ich koleżanki z klasy, niski poziom samooceny ogólnej, a także niższy wskaźnik w sferze społeczno-moralnej (aż o 4 pkt) i charakterologicznej (o 2 pkt) w porównaniu z dziewczętami z ich klasy. Tworzyło to niesprzyjający klimat społeczny i osobowościowy w pracy nauczycieli z młodzieżą, która miała zaburzone poczucie własnej wartości, sens własnego działania, problemy w zakresie samooceny możliwości poznawczo-intelektualnych, co wyraźnie sprzyja blokowaniu ich rozwoju. Poziom poczucia bezradności u chłopców mieścił się w górnej strefie przeciętnego nasilenia tej cechy. Mogło to rzutować na obniżony poziom angażowania się uczniów we własny rozwój. U tych osób występuje niska motywacja do podejmowania planowych działań i spowalnianie wykonywanych aktywności. Młodzież z tej grupy rezygnuje z uzyskania kontroli nad zdarzeniami we własnym życiu, gdyż cechuje ją poczucie zagrożenia, lęku, bezsilności, apatii i braku nadziei na zmianę sytuacji. Niskie wskaźniki poziomu funkcjonowania interpersonalnego świadczą o tym, że nie mieli oni wsparcia w trudnych dla nich sytuacjach. Poczucie niskiego znaczenia własnego u uczniów tej szkoły prawdopodobnie wynikało z narastającego poczucia zagrożenia,

bezradności i aprobaty społecznej. Chłopcy z tej klasy nie byli przekonani o skuteczności własnych działań.

Po realizacji programu innowacyjnego w ZSP nr 5 widać wyraźną różnicę na skali postaw między uczniami uczestniczącymi w programie a klasą (grupą) kontrolną. Najwyższe różnice są widoczne w sferze fizycznej (aż ośmiopunktowe) i społeczno-moralnej (sześć punktów), gdyż chłopcy z projektu ujawnili wysoki stopień samooceny w relacjach z innymi osobami, co wiąże się z przestrzeganiem przez nich reguł i zasad życia społecznego. Również wysoka, bo pięciopunktowa różnica zaistniała w sferze charakterologicznej, w której adolescenci postrzegają się z punktu widzenia gotowości czy zdolności do osiągania osobistych sukcesów i samodoskonalenia. To jest niesłychanie ważna sfera wzrostu, gdyż pokazuje wysoki poziom uczniów w sferze obrony własnych poglądów, w wytrwałości w dążeniu do celów, wysokich ambicji w porównaniu z tymi, którzy oceniają siebie jako osoby mało wytrwałe, mało ambitne, o skłonnościach do pesymizmu, nie angażujące się we własny rozwój i dystansujące się do problemów świata oraz własnych. Nie wiemy, jakie czynniki spowodowały tak dużą różnicę w tej sferze na skali samooceny u uczennic w grupie kontrolnej. Różnica jest aż sześciopunktowa. Można wysnuć przypuszczenie, że to właśnie realizacja zajęć projektowych przyczyniła się do tego typu różnic. Na tym samym poziomie samooceny znajduje się wskaźnik poczucia zagrożenia i agresywności tych uczennic.

Dokonując analizy zmian intrapersonalnych w obrębie grupy podstawowej możemy dostrzec, że najwyższy poziom wzrostu postaw, bo aż sześciopunktowy – miał miejsce w sferze społeczno-moralnej samooceny uczennic. Pięciopunktowy przyrost wyliczono w sferze poziomu samooceny ogólnej, niespecyficznej, a równie wysoki wzrost współczynnika nastawień na poziomie czterech punktów w sferze poznawczo-intelektualnej i fizycznej tych uczennic. Na tym samym poziomie był wskaźnik postaw w sferze fizycznej, poczucia zagrożenia i prospołeczności.

Przejdźmy do analizy danych z kolejnej szkoły, był to Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 10 w Łodzi, tak zwany „elektronik”. Kształci w zawodach: technik elektronik, informatyk, mechatronik i teleinformatyk. Chłopców z grupy podstawowej cechował przed udziałem w innowacji dość wysoki poziom samooceny ogólnej, a więc przekonanie o własnej wartości, akceptacja siebie, poczucie zadowolenia z siebie takim, jakim się jest. Mieli oni realistyczne przekonanie o dominacji u siebie cech pozytywnych, własnej przydatności i użyteczności. Ich sfera poznawczo-intelektualna była na poziomie przeciętnym, toteż mogli wycofywać się z podejmowania trudniejszych zadań dydaktycznych w szkole. Nie należeli do osób pewnych swoich zasobów intelektualnych. Udział w programie mógł zatem wzmocnić w nich poczucie w tej sferze, jeśli mieli okazję do doświadczania sukcesów. Wszystkie pozostałe składniki nastawień intra- i interpersonalnych są na poziomie przeciętnym lub sporadycznie niskim, jak np. poczucie bezradności czy zagrożenia. To jednak są pożądane wskaźniki, gdyż oznaczają one, że chłopcy mają poczucie bezpieczeństwa fizycznego, psychicznego i społecznego w swoim środowisku i w relacjach z innymi, doświadczane zaś przez nich emocje są wolne od negatywnych komunikatów ze strony innych.

Z diagnozy *ex post* wynika, że w grupie chłopców uczestniczących w projekcie wszystkie wskaźniki są na poziomie normy, a w sferze funkcjonowania interpersonalnego są na najniższym, czyli z pedagogicznego punktu widzenia – bardzo korzystnym poziomie rozwojowym. Widać wyraźnie spadek poziomu poczucia agresywności aż o 4 punkty. Na tym samym poziomie utrzymali adolescenci zakres swojej

Tabela 3. Wynik nastawień uczniów ZSP nr 10 w Łodzi wobec siebie i innych (w nawiasie podany jest wynik z ewaluacji *ex ante*, a więc z pomiaru „na wejściu”, przed rozpoczęciem zajęć innowacyjnych z nimi). Opracowanie własne

GP	GK	poziom	ZSP 10 MĘŻCZYŹNI
POZIOM SAMOOCENY			
33 (34)	28	p	Samoocena ogólna, niespecyficzna
31 (31)	28	p	Sfera poznawczo-intelektualna
32 (32)	28	p/n	Sfera fizyczna
32 (32)	27	p/n	Sfera społeczno-moralna
32 (32)	28	p/n	Sfera charakterologiczna
POZIOM FUNKCJONOWANIA INTERPERSONALNEGO			
31 (32)	27	p/n	Wsparcie
20 (19)	24	n/p	Zagrożenie
31 (31)	28	p/n	Prospołeczność
23 (27)	27	n/p	Agresywność
26 (23)	30	p/w	Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa

prospołeczności, wsparcia oraz wszystkich wymiarów w samoocenie. To, co powinno niepokoić dyrekcję szkoły i nauczycieli z klas porównawczych (grupa kontrolna), to bardzo niskie wskaźniki w sferze społeczno-moralnej i charakterologicznej uczniów, co jest złym prognostykiem dla budowania przez nich dobrych i uczciwych relacji z innymi ludźmi.

Następną grupą uczniów uczestniczących w innowacji były dziewczęta z Zespołu Szkół Przemysłu Mody w Łodzi. Grupę podstawową ZSPM cechowała (przed innowacją) we wszystkich niemalże wymiarach ich postaw intra- i interpersonalnych przeciętność oraz niskie poczucie zagrożenia, a więc niski poziom poczucia bezpieczeństwa fizycznego, psychicznego i społecznego w szkole oraz niski stan poczucia sensowności świata. Miały one przekonanie o niesprawiedliwości, przypadkowości zdarzeń i braku realnego wsparcia ze strony innych. U tych osób niska jest zdolność do planowania własnego życia, bo mają one niskie poczucie osiągnięcia sukcesu.

Tabela 4. Wynik nastawień uczennic ZSPM w Łodzi wobec siebie i innych (w nawiasie podany jest wynik z ewaluacji *ex ante*, a więc z pomiaru „na wejściu”, przed rozpoczęciem zajęć innowacyjnych z nimi). Opracowanie własne

GP	GK	poziom	ZSPM KOBIETY
POZIOM SAMOOCENY			
30 (29)	26	p/n	Samoocena ogólna, niespecyficzna
29 (27)	25	p/n	Sfera poznawczo-intelektualna
29 (28)	28	p	Sfera fizyczna
32 (31)	30	p/n	Sfera społeczno-moralna
31 (30)	29	p	Sfera charakterologiczna
POZIOM FUNKCJONOWANIA INTERPERSONALNEGO			
32 (30)	29	p/n	Wsparcie
20 (20)	22	p/n	Zagrożenie
33 (31)	30	p	Prospołeczność
25 (25)	26	p	Agresywność
26 (24)	23	p	Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa

W grupie uczennic uczestniczących w projekcie nastąpił niewielki wzrost współczynników postaw intra- i interpersonalnych, gdyż wszystkie utrzymały się na poziomie normy, uzyskując lekki wzrost stenów o 2 punkty w sferze poznawczo-intelektualnej, wsparcia i prospołeczności. O wartości użytecznej najlepiej w tym przykładzie świadczy porównanie wyników badań postaw z tymi, jakie uzyskały uczennice z grupy kontrolnej. Najważniejsza różnica wystąpiła w sferze samooceny ogólnej. Wynika z niej, że uczennice tej klasy są przekonane o swojej nieprzydatności i bezużyteczności, mają niską samoocenę i odrzucają własne „ja”. Powinny zatem mieć wsparcie pedagogiczne.

W grupie chłopców z ZSPM zdiagnozowałem na początku projektu przeciętność we wszystkich wymiarach ich nastawień do siebie, jak i otaczającego świata. Mieli zatem ograniczone i ambiwalentne postrzeganie własnej osoby. Byli zadowoleni z siebie w sposób umiarkowany, chociaż mogło pojawić się u nich dążenie do przebudowy własnego „Ja”. Ich samoocena była naprzemienna, raz pozytywna, innym razem negatywna. Wykazali też poczucie, że nie wszystkie rzeczy, zadania wykonują dostatecznie dobrze. Czasami czuli się bezużytecznymi. Nie byli też pewni własnej atrakcyjności i sprawności fizycznej, co może utrudniać ich wchodzenie w relacje społeczne. Chłopcy o takich nastawieniach nie są w stanie bronić własnych przekonań, nie rzadko poddają się presji otoczenia. Mają też ograniczone poczucie zaufania do innych i są ostrożni w relacjach społecznych. Przejawiają umiarkowaną chęć niesienia pomocy innym w sytuacjach zadaniowych i problemowych, a zarazem mają trudności w radzeniu sobie z doświadczaną frustracją, co może wyzwalać w nich agresję. Nie są przekonani o tym, że ich własny wysiłek przekłada się zawsze na sukces.

Tabela 5. Wynik nastawień uczniów ZSPM w Łodzi wobec siebie i innych (w nawiasie podany jest wynik z ewaluacji *ex ante*, a więc z pomiaru „na wejściu”, przed rozpoczęciem zajęć innowacyjnych z nimi). Opracowanie własne

GP	GK	poziom	ZSPM MĘŻCZYŹNI
POZIOM SAMOOCENY			
32 (33)	30	p	Samoocena ogólna, niespecyficzna
32 (27)	30	w/p	Sfera poznawczo-intelektualna
31 (33)	30	p	Sfera fizyczna
31 (33)	29	p/n	Sfera społeczno-moralna
32 (31)	29	p	Sfera charakterologiczna
POZIOM FUNKCJONOWANIA INTERPERSONALNEGO			
29 (30)	26	p/n	Wsparcie
19 (24)	24	n/p	Zagrożenie
29 (30)	28	p/n	Prospołeczność
31 (24)	29	w/w	Agresywność
26 (25)	28	p/w	Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa

Po udziale w innowacji (tabela 5) u chłopców przeważały górne stany wyników przeciętnych, a zatem nastąpiło zbliżenie do poziomu wysokiego w sferze zarówno samooceny, jak i interpersonalnego ich funkcjonowania. Jedynie niepokoi bardzo wysoki poziom agresywności, który musi wynikać ze specyficznej struktury naboru do tej szkoły, skoro taki sam przejawiają uczniowie grupy kontrolnej. Świadczy

to o występowaniu w szkole swoistego rodzaju utrwalania skłonności do intencjonalnej agresji wśród i między uczniami oraz o wysokim poczuciu frustracji i zagrożenia ze strony innych. Na to zjawisko powinni zwrócić uwagę nauczyciele tej szkoły, albowiem mamy do czynienia z tendencją do reagowania agresją w sytuacjach konfliktowych, skłonnością do stosowania przemocy psychicznej (plotkowanie, wyszydzanie itp.) oraz z podejrzliwością wobec innych.

Uczestnikami projektu byli też uczniowie z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 15 w Łodzi. Zapoznajmy się ze stanem postaw kobiet przed rozpoczęciem innowacji i po jej zakończeniu (tabela 6).

Tabela 6. Wynik nastawień uczennic ZSP nr 15 w Łodzi wobec siebie i innych (w nawiasie podany jest wynik z ewaluacji *ex ante*, a więc z pomiaru „na wejściu”, przed rozpoczęciem innowacji). Opracowanie własne

GP	GK	poziom	ZSP 15 KOBIETY
POZIOM SAMOOCENY			
31 (30)	27	P	Samoocena ogólna, niespecyficzna
34 (30)	32	W	Sfera poznawczo-intelektualna
31 (28)	36	p/w	Sfera fizyczna
32 (33)	32	P	Sfera społeczno-moralna
32 (32)	31	p	Sfera charakterologiczna
POZIOM FUNKCJONOWANIA INTERPERSONALNEGO			
31 (31)	35	p/w	Wsparcie
21 (22)	22	P	Zagrożenie
31 (31)	36	p/w	Prospołeczność
25 (25)	29	p/w	Agresywność
26 (25)	25	p	Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa

Grupa podstawowa dziewcząt z ZSP nr 15 przejawiała przed udziałem w projekcie przecięty poziom nastawień wobec samych siebie, wobec świata i innych. Najniższy wskaźnik dziewczęta uzyskiwały w zakresie przychylności świata, co świadczy o tym, że postrzegały otaczającą je rzeczywistość jako nieprzychylną wobec nich. Co gorsza, u takich osób pojawia się przeświadczenie, że niezależnie od swojego wysiłku, zaangażowania, nie są w stanie osiągnąć tego, co sobie założyły. Miały zatem przekonanie, że ich własne działania nie wpływają na ich przyszłość. Konieczne było zatem u dziewcząt w tym zespole wzmacnianie poczucia nadziei i optymizmu, wiary w sens własnych działań. W świetle diagnozy *ex post* w grupie podstawowej okazało się, że mamy do czynienia z uczennicami, które przejawiają częściowo postawy niższe w porównaniu z ich koleżankami z grupy kontrolnej. Dotyczy to takich sfer, jak: fizyczna, wsparcia, prospołeczności i agresywności. Odnotowano natomiast znaczący wzrost w sferze poznawczo-intelektualnej – i to na poziomie 4 punktów. To oznacza, że w toku innowacyjnych zajęć i realizacji zadań projektowych nastąpił wyraźny przyrost kompetencji intrapersonalnych.

Chłopców z ZSP nr 15 (tabela 7) także cechowała przed innowacją przeciętność nastawień wobec siebie, świata i innych. Najniższe wskaźniki ujawniły się jednak w sferze społeczno-moralnej oraz poczucia sensowności świata i uzyskiwania wsparcia ze strony innych. Niski poziom w sferze społeczno-moralnej świadczy o negatywnej ocenie sposoby kształtowania przez tych uczniów własnych relacji z innymi.

Tabela 7. Wynik nastawień uczniów ZSP nr 15 w Łodzi wobec siebie i innych (w nawiasie podany jest wynik z ewaluacji *ex ante*, a więc z pomiaru „na wejściu”, przed rozpoczęciem innowacji). Opracowanie własne

GP	GK	poziom	ZSP 15 MĘŻCZYŹNI
POZIOM SAMOOCENY			
30 (30)	28	P	Samoocena ogólna, niespecyficzna
31 (29)	27	P	Sfera poznawczo-intelektualna
30 (30)	28	p/n	Sfera fizyczna
31 (29)	26	p/n	Sfera społeczno-moralna
33 (29)	27	w/n	Sfera charakterologiczna
POZIOM FUNKCJONOWANIA INTERPERSONALNEGO			
27 (25)	28	N	Wsparcie
22 (23)	23	P	Zagrożenie
29 (27)	28	p/n	Prospołeczność
26 (26)	26	p	Agresywność
26 (24)	31	p/w	Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa

Chłopcy mieli wyraźny problem z postrzeganiem siebie jako godnych zaufania, życzliwych innym, otwartych i szczerych, a także dbających o interesy innych uczniów czy osób dorosłych. Być może był to przejaw swoistego rodzaju „wygodnictwa” lub negatywnych przekonań, jakie ukształtowały się w nich w toku wcześniejszych etapów rozwoju. Uczniowie o niskim poziomie tego rodzaju nastawień mają skłonność do rywalizacji antagonistycznej, by osiągać cele bez względu na środki.

W grupie podstawowej uczniów ze ZSP nr 15 nastąpił ewidentny wzrost postaw intra- i interpersonalnych, który wprawdzie nie ma zbyt wysokich wskaźników, albowiem są to różnice 1–2 punktowe, ale w porównaniu z uczniami klas kontrolnych te różnice są większe o kolejny sten. Cieszy wzrost w sferze charakterologicznej, gdyż grupa podstawowa wzmocniła na bardzo wysokim poziomie swoje poczucie zdolności do kierowania własnym rozwojem. Jest to postawa świadcząca nie tylko o umiejętności patrzania na siebie z dystansem, dzielności w relacjach społecznych, umiejętności radzenia sobie ze stresem, konfliktami, ale jest bardzo dobrym prognozykiem w budowaniu dobrych i uczciwych relacji z innymi.

Respondentami ostatniej szkoły, którzy uczestniczyli w tym projekcie i badaniu jego efektywności, były dziewczęta z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 19 w Łodzi. Grupę podstawową cechowała przeciętność we wszystkich niemal wymiarach nastawień do siebie, otaczającego świata czy innych osób. Miała ona jednak wysoki wskaźnik wsparcia i doceniania ze strony innych, co dobrze świadczy o tym, że spotkały się ze wsparciem w sytuacjach trudnych czy stresowych. Dziewczęta czuły się lubiane w klasie, mają poczucie wartości oraz przekonanie, że są osobami znaczącymi i ważnymi dla innych. Doświadczyły zapewne pozytywnych emocji ze strony innych. Można zatem polegać na nich jako wspierających procesy wychowawcze w klasie. Niskie poczucie zagrożenia świadczy, że dziewczęta miały wysokie poczucie bezpieczeństwa fizycznego, psychicznego i społecznego w relacjach z innymi osobami. Ich doświadczenia i emocje były wolne od negatywnych komunikatów ze strony innych, nie czują się dyskryminowane czy szykanowane w środowisku szkolnym.

Diagnoza *ex post* wykazała, że w grupie podstawowej z ZSP nr 19 wystąpił jedno- lub dwustenowy spadek w sferze samooceny ogólnej, fizycznej, charakterolo-

Tabela 8. Wynik nastawień uczennic ZSP nr 19 w Łodzi wobec siebie i innych (w nawiasie podany jest wynik z ewaluacji *ex ante*, a więc z pomiaru „na wejściu”, przed rozpoczęciem zajęć innowacyjnych z nimi). Opracowanie własne

GP	GK	poziom	ZSP 19 KOBIETY
POZIOM SAMOOCENY			
28 (30)	29	P	Samoocena ogólna, niespecyficzna
28 (28)	28	P	Sfera poznawczo-intelektualna
30 (31)	30	P	Sfera fizyczna
32 (33)	34	P	Sfera społeczno-moralna
31 (32)	31	P	Sfera charakterologiczna
POZIOM FUNKCJONOWANIA INTERPERSONALNEGO			
32 (34)	34	p/w	Wsparcie
19 (18)	22	n/p	Zagrożenie
31 (33)	31	P	Prospołeczność
27 (24)	24	P	Agresywność
25 (26)	24	P	Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa

gicznej, wsparcia i prospołeczności oraz niepokojący wzrost aż o 3 punkty agresywności i spadek o 1 punkt poczucia bezpieczeństwa. Jest to jednak grupa dziewcząt na poziomie postaw mieszczących się w granicy norm społecznych. W żadnym wymiarze nie uzyskały one wysokiego statusu. Przeciętna grupa – podobnie zresztą, jak i grupa kontrolna. W tym sensie wiele jest do zrobienia w procesie kształcenia prozawodowego z uwzględnieniem konieczności wzmocnienia ich postaw intrapersonalnych i społecznych. Może budzić zaskoczenie to, że uczennice wypadły gorzej w ewaluacji *ex post* niż w *ex ante*, gdyż świadczyłoby to, że produkt nie jest uniwersalny. Nie jest to jednak prawidłowy wniosek, gdyż mamy do czynienia nie ze spadkiem, ale ze *status quo* w postawach dziewcząt, z nieliczącym się obniżeniem wyniku surowego w diagnozie *ex post* w stosunku do diagnozy *ex ante*. Nie można jednak traktować tego wyniku tylko i wyłącznie w kategoriach parametrycznych.

Tabela 9. Wynik nastawień uczniów ZSP nr 19 w Łodzi wobec siebie i innych (w nawiasie podany jest wynik z ewaluacji *ex ante*, a więc z pomiaru „na wejściu”, przed rozpoczęciem zajęć innowacyjnych z nimi). Opracowanie własne

GP	GK	poziom	ZSP 19 MĘŻCZYŹNI
POZIOM SAMOOCENY			
30 (32)	30	P	Samoocena ogólna, niespecyficzna
27 (30)	28	P	Sfera poznawczo-intelektualna
29 (32)	30	P	Sfera fizyczna
28 (30)	30	n/p	Sfera społeczno-moralna
30 (32)	31	P	Sfera charakterologiczna
POZIOM FUNKCJONOWANIA INTERPERSONALNEGO			
27 (30)	29	n/p	Wsparcie
24 (20)	19	p/n	Zagrożenie
30 (31)	29	P	Prospołeczność
25 (25)	26	P	Agresywność
26 (28)	26	p	Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa

U chłopców tej samej szkoły, kiedy prowadzona była diagnoza *ex ante*, zaskakująco wysoki okazał się – na tle przeciętnych wskaźników we wszystkich pozostałych parametrach nastawień intra- i interpersonalnych – wskaźnik skali kontrolnej – aprobaty społecznej i kłamstwa (tabela 9). Świadczyło to o dużej skłonności chłopców do przypisywania sobie tego, co jest pożądane, oczekiwane od nich oraz odrzucania tego, co jest źle postrzegane. Osoby te mają dużą samoświadomość i wysoką refleksyjność, które powinny ich motywować do samodoskonalenia. Uczniowie ci przedstawiają siebie takimi, jakimi są, a nie jakimi być powinni w świetle istniejących i obowiązujących norm społecznych. Nie ma w nich tendencji do nieświadomego samooszukiwania.

Po uczestnictwie w projekcie także w grupie podstawowej chłopców odnotowujemy dwu-, a nawet trzystenowy spadek w sferze poznawczo-intelektualnej, samooceny ogólnej, fizycznej, społeczno-moralnej, jak i w zakresie sfery charakterologicznej oraz wsparcia. Agresywność została utrzymana na tym samym poziomie – przeciętnym. Natomiast wzrosło aż o 4 punkty poczucie zagrożenia, co nie jest dobrym sygnałem o panującym w szkole klimacie społecznym. Jest to jednak grupa chłopców na poziomie postaw mieszczących się w granicy norm społecznych. W żadnym wymiarze nie uzyskali oni wysokiego statusu. Grupa przeciętna – zresztą, jak i grupa kontrolna. Jest więc jeszcze wiele do zrobienia w procesie kształcenia prozawodowego z uwzględnieniem konieczności wzmacniania ich postaw intrapersonalnych i społecznych.

Podsumowanie diagnoz *ex ante* i *ex post*

Dane z tabel 1–10 potwierdzają wyraźnie zaistniałą wśród uczniów grup podstawowych zmianę m.in. w wyniku ich udziału w programie innowacyjnym. W obszarze samooceny ogólnej, w sferze fizycznej odnotowałem spadek niskiego poziomu oraz wzrost poziomu przeciętnego samooceny. Jeśli przywołamy z założeń programowych tej innowacji właśnie wzmocnienie samooceny i samoświadomości młodzieży, to możemy stwierdzić, że ów program spełnił swoje zadanie. W sferze poznawczo-intelektualnej nastąpił wzrost w dwóch grupach uczennic i jednej chłopców z zespołów uczestniczących w innowacyjnym kształceniu. Niezwykle istotny był także spadek w niskiej sferze społeczno-moralnej na rzecz zwiększenia się liczby grup uczniowskich – jednej wśród chłopców do poziomu przeciętnego i jednej wśród dziewcząt do poziomu wysokiego. Tym samym w poziomie samooceny na pięć jej parametrów nastąpił dziesięciokrotny wzrost w grupie uczestniczącej w innowacji programowej.

Odnosząc się do poziomu funkcjonowania interpersonalnego młodych ludzi, którzy uczestniczyli w niniejszej innowacji, pozytywne zmiany zaszły we wszystkich parametrach psychometrycznych, a mianowicie: nastąpił spadek liczby grup wśród uczennic znajdujących się na początku na niskim poziomie zmiennej „wsparcie” oraz dwukrotny wzrost na poziomie przeciętnym tej zmiennej, jak i dwukrotny spadek (a więc stan pozytywny) zmiennej „poczucie zagrożenia” wśród chłopców. *Status quo* odnotowano w grupie chłopców. W kolejnym parametrze – „prospołeczność” nastąpił pozytywny spadek w grupie chłopców na poziomie niskim oraz wzrost z czterech do pięciu grup chłopięcych na poziomie średnim. Wreszcie w subzmiennej, jaką jest

„agresywność”, nastąpiło zmniejszenie jej poziomu do niskiego w dwóch grupach chłopiących oraz zmniejszenie jej z pięciu do dwóch grup uczniowskich na poziomie przeciętnym.

Na zakończenie pragnę zwrócić uwagę na to, że z nieopublikowanych jeszcze wyników badań eksperymentalnych, jakie prowadziła Danuta Wosik-Kawala z Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie na temat rozwijania kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych, wynika, że trudno jest w ramach 6-miesięcznego eksperymentu (działania interwencyjnego w postaci warsztatów rozwijania kompetencji emocjonalnych młodzieży szkół zawodowych, a więc ich intrapersonalnych postaw) uzyskać jakkolwiek zmianę. Autorka tych badań stwierdza: *u uczniów ze szkoły zawodowej umiejętności asertywne w przeciągu 6 miesięcy nie uległy zmianie. Młodzież z tej grupy cechuje stabilny poziom tej umiejętności. Natomiast u uczniów z technikum i liceum można zaobserwować nieznaczny wzrost średnich wyników, jednakże nie jest to zmiana istotna, wskazująca na istotny statystycznie wzrost u uczniów gotowości do zachowań asertywnych* (Wosik-Kawala, 2013, s. 243).

Tym samym uzyskane efekty programu innowacyjnego w łódzkich szkołach ponadgimnazjalnych są wyjątkowo wysokie i wiarygodne. Uczniowie ze szkół zawodowych osiągają znacznie niższe średnie wyniki w zakresie postaw intrapersonalnych od uczniów ze szkół ogólnokształcących mimo braku różnic istotnych statystycznie między tą młodzieżą a posiadaną przez nich inteligencją emocjonalną czy społeczną. Wdrażanie zatem sprawdzonego w niniejszym projekcie programu do pracy pozalekcyjnej czy w ramach zajęć prozawodowych w innych szkołach ponadgimnazjalnych będzie miało wartość uniwersalną, gdyż przy zachowaniu rygorów metodycznych pozwoli wzmocnić naszą młodzież w poczuciu jej własnej wartości, nabywaniu adekwatnej samooceny, budzeniu aspiracji i nabywaniu kompetencji społecznych, które są konieczne w okresie wchodzenia na rynek pracy i odnalezienia na nim swojego miejsca. Rozwijanie kompetencji z zastosowaniem niniejszego programu może inspirować do doskonalenia go lub tworzenia innych rozwiązań z uwzględnieniem prawidłowości, jakie udało się zdiagnozować zespołowi łódzkich pedagogów.

Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzona diagnoza postaw uczniów wyraźnie potwierdza, że zaproponowany w ramach swojego rodzaju *quasi*-eksperymentu pedagogicznego Innowacyjny Program Szkolnego Doradztwa Zawodowego w przedstawionej formie w dobry sposób realizuje zadania poradnictwa zawodowego. Dotychczas nie powstały inne tego typu programy, albowiem dopiero od minionego roku szkolnego reformowane jest szkolnictwo ogólnokształcące i zawodowe w całym kraju ze względu na nowe Podstawy Programowe Kształcenia Ogólnego i Zawodowego. Mało kto do tej pory interesował się sytuacją psychospołeczną uczniów zawodowych szkół ponadgimnazjalnych, z których zdecydowana większość kontynuuje swoje kształcenie na poziomie wyższym i także w tych badaniach potwierdziła takie aspiracje.

Wyniki ewaluacji zewnętrznej pozwoliły na modyfikację przygotowanego produktu przed jego walidacją i dały odpowiedź, że zmiany nie są ani konieczne, ani też potrzebne. Wartość programu zależy bowiem od umiejętności jego realizacji przez nauczycieli, a także od poziomu oczekiwań i potrzeb młodzieży. Główną zaletą tego

programu jest uświadamianie uczniów oraz poszukiwanie wiedzy i doskonalenie własnych umiejętności w sposób autorefleksyjny. Zajęcia stawały się dla nich nie tylko metodycznym wsparciem, ale odzwierciedlały słabe oraz mocne strony, z których te pierwsze mogły być korygowane w toku pracy nad sobą czy ćwiczeń warsztatowych w grupie. Biorąc pod uwagę kryteria diagnozy mogę stwierdzić, że realizowany program spełnił następujące kryteria:

- 1) trafności, gdyż jego cele okazały się zgodne z potrzebami rozwoju psycho-społecznego uczniów. Z badań wynika, że największym zagrożeniem dla uczniów są oni sami, czyli ich zaniżona samoocena, poczucie braku wiary we własne umiejętności, kompleksy i niezdolność do kierowania swym rozwojem. Tymczasem dzięki innowacji uczniowie uzyskali wyraźne wzmocnienie poczucia własnej wartości, opanowali umiejętności pracy nad sobą, dostrzegania własnych, a mocnych stron osobowości;
- 2) efektywności, albowiem poniesione nakłady zostały potwierdzone przez uzyskane w tak krótkim czasie widoczne efekty zmiany w postawach uczniów. W świetle analizy porównawczej wyników diagnozy kompetencji intrapersonalnych i interpersonalnych na wejściu (*ex ante*) i na wyjściu (*ex post*) nastąpił znaczący wzrost ich poziomu, który wyraża się podwyższeniem na skali postaw wskaźników (przejście ze skali niskiej do przeciętnej lub z przeciętnej do wysokiej, jak i utrzymanie wskaźnika na tej samej skali postaw, ale z horyzontalnym ich wzrostem);
- 3) skuteczności, gdyż nie nastąpiło naruszenie w toku realizacji założonych w planie zadań. Jedynie ze względu na zbliżające się egzaminy maturalne trzeba było zintensyfikować i przyspieszyć realizację ostatnich modułów zajęć;
- 4) użyteczności, gdyż sama młodzież i jej nauczyciele potwierdzali w trakcie realizowanego programu (diagnoza *mid term*) przydatność innowacyjnych zajęć w ich osobistym rozwoju. Kiedy porównałem odpowiedzi uczniów w trakcie przeprowadzonej diagnozy *mid term* z grupy podstawowej z wypowiedziami uczniów z grupy porównawczej na temat tego, jakie zdobyli w ostatnim czasie umiejętności w toku edukacji, to okazało się, że jedynie uczniowie z klas innowacyjnego programu potrafili wymienić konkretne kompetencje społeczne i intrapersonalne, ci zaś z klas kontrolnych, klasycznej edukacji wskazywali jedynie na zdobycie konkretnej wiedzy z poszczególnych przedmiotów;
- 5) trwałości obiektywnej, wynikającej z opublikowania poprawionej wersji podręcznika i materiałów metodycznych, jak i subiektywnej, bo sprowadzającej się do utrwalenia pożądaných postaw.

Zakończenie

Biorąc pod uwagę tylko cząstkową diagnozę niniejszej innowacji, bo przecież poddawana ona była jeszcze innym pomiarom (ewaluacja wewnętrzna) i badaniom, mogę stwierdzić, że warto upowszechnić w krajowym systemie szkolnictwa zawodowego sprawdzony w czasie tej inicjatywy program oraz wytworzone do niego materiały metodyczne dla nauczycieli i dla uczniów. Korzystne byłoby zatrudnienie w szkolnictwie zawodowym psychologa pracy (psychologa zawodu) czy pedagoga po doradztwie zawodowym, który odpowiadałby nie tylko za tzw. orientację zawodową

uczniów, ale też wspomagał ich narzędziami diagnostycznymi i autodiagnostycznymi, jak i poradnictwem w sprawach kluczowych dla tożsamości zawodowej młodzieży. Uczniowie muszą zdobywać w toku edukacji nie tylko wiedzę przedmiotową, ale także rozwijać zdolność do lepszego poznawania siebie, własnych możliwości, rozumienia siebie, nabywania adekwatnej samooceny i wzmacniać poczucie własnej wartości oraz zwiększać aspiracje zawodowe. Konieczna jest wiedza funkcjonalna, psychospołeczna, w wyniku której młodzi ludzie będą mogli lepiej nie tylko poszukiwać adekwatnego do ich kompetencji miejsca pracy, ale i zaprezentować swoje rzeczywiste przygotowanie do niej.

Opracowany podręcznik dla nauczyciela mógłby mieć poza drukowaną wersją – także formę internetowej bazy „dobrych praktyk”, nowych ćwiczeń warsztatowych i sposobów ich analizowania oraz interpretowania w wyniku zastosowania jego w różnych typach szkół, dla uczniów różnych profesji. Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego mogłoby uruchomić cykl kaskadowego szkolenia edukatorów do tak opracowanego programu wsparcia młodzieży lub też uruchomić punkt konsultacji dla nauczycieli, psychologów i pedagogów pracy do wymiany doświadczeń, wzbogacania lokalnych projektów w zakresie kształtowania omawianych kompetencji uczniów szkolnictwa ponadgimnazjalnego.

Przypisy

¹ Wynik surowy w postaci zaznaczenia przez osoby diagnozowane odpowiadającej ich postawie odpowiedzi: 4 – zgadzam się, 3 – raczej się zgadzam, 2 – raczej się nie zgadzam i 1 – nie zgadzam się zostały przekształcone na jednostki standaryzowane zgodnie opracowaną dla testu tabelą norm. Zastosowano skalę stenową (10-stopniową), zatem wynik interpretuje się zgodnie z jej właściwościami, jako wysoki (steny 7–10), przeciętny (steny 5–6) i 8 niski (steny 1–4). Dla każdej płci zostały opracowane odrębne normy opisowe z odpowiadającymi im wynikami surowymi, by można było zastosować je do interpretacji jakościowej. W aneksie są zamieszczone normy opisowe dla dziewcząt i dla chłopców z uwzględnieniem wyników surowych, ale w odniesieniu do poszczególnych podskal.

Literatura

Bartosiak M., Ciepłucha E., Falkowski A., Sienna M., Skłodowski H. (2012): *Program nauczania: Kim chciałbym być – Kim będę*. Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź; także dostępne na stronie: http://www.innowacyjny.wckp.lodz.pl/includes/do_pobrania/Program_nauczania.pdf odczyt z dn. 23.07.2013.

Bąbka J. (2012): *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra

Dubis M. (2010): *Młodzież wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu. Na przykładzie licealistów z Podkarpacia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej. (2013) Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa

Przyborowska B. (2013): *Pedagogika innowacyjności między teorią a praktyką*. Wyd. UMK, Toruń

Śliwerski B. (2009): *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. WAIiP, Warszawa

Wosik-Kawala D. (2013): *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Rozprawa habilitacyjna (w druku). Wyd. UMCS, Lublin

Wysocka E. (2013): *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Wysocka E. (2011): *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o., Kraków.

Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej

Szkolnictwo średnie nie dysponuje programami nauczania ani materiałami metodycznymi, które służyłyby rozwijaniu kompetencji osobistych i społecznych, pomocnych uczniom szkół zawodowych w odniesieniu sukcesu na rynku pracy. W prezentowanym artykule przedstawiam raport z badań przeprowadzonych z zastosowaniem programu innowacyjnego. Zaprezentuję założenia i wyniki badań, w których poszukiwałem odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu zastosowane działania innowacyjne przyczyniły się do osiągnięcia efektów kształcenia.

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, szkolenie, innowacja, kompetencje kluczowe, kompetencje społeczne, kompetencje osobiste, program nauczania

The acquisition of personal and social competences among students from vocational school

Secondary education does not have any school curriculums or program-methodical materials that would serve the formation of personal and social competences of students in vocational schools, which could help them succeed in the labor market. The content of this article reveals the report of my diagnosis, which was carried out in the schools with implemented, innovative program. I will present the assumptions and results of the research, within which I wanted to find out the answer for the question: to what extent and range have been achieved educational outcomes as a result of innovative actions.

Keywords: vocational education, training, innovation, key competencies, social competencies, personal competencies, curriculum, vocational education

Józefa Bałachowicz

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

OBRAZ UCZNIA IDEALNEGO W OPINII NAUCZYCIELI KLAS POCZĄTKOWYCH – HOMO FABER CZY HOMO CREATOR?

Zmiany w edukacji młodego człowieka wynikające z wyzwań współczesności są przedmiotem debat podejmowanych w gronie pedagogów i ekspertów z innych dziedzin wiedzy, a także rodziców. Przykładem może być seria wydawnicza „Pałace problemy edukacji i pedagogiki”, przygotowywana pod patronatem KNP PAN. Zamierzeniem autorów wspomnianej serii: Marii Dudzikowej i Henryki Kwiatkowskiej, autorytetów w dziedzinie pedagogiki, jest zidentyfikowanie najważniejszych problemów w edukacji i pedagogice (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013). Zidentyfikowanie problemów, ich nazwanie jest początkiem drogi poszukiwania rozwiązań. Niewątpliwie współuczestniczenie edukacji w przemianach kulturowych i rozwoju gospodarczym jest związane z zapotrzebowaniem na kreatywność, innowacyjność, refleksyjność oraz na autonomię i podmiotowość w działaniu.

Znaczącym przykładem oceny jakości edukacji i kierunku jej zmian były wypowiedzi uczestników konferencji zorganizowanej 23 stycznia 2013 roku przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” i Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk na temat *Edukacja w Polsce: diagnoza, modele, prognozy*. W czasie obrad wielokrotnie podkreślano, iż edukacja nie spełnia stawianych jej współcześnie oczekiwań, a ponowoczesne tendencje indywidualizacyjne i integracyjne, aprobowane jako źródło przemian w systemie kulturowym, w niewystarczającym stopniu zmieniły sam system edukacji. Brak zmian szczególnie w przygotowaniu do rekonstrukcji kultury jest zasadniczą barierą długookresowych przemian kulturowych i rozwoju gospodarczego kraju, barierą zapóźnienia cywilizacyjnego Polski. Zbigniew Kwieciński stwierdza: *centralna kwestia rozwoju naszego kraju ma charakter pytania pedagogicznego: jak pomóc Polakom ukształtować się we wspólnotę osób autonomicznych, zdolnych nie tylko do indywidualnego radzenia sobie ze splątanymi i szybkimi zmianami ponowoczesności, ale zarazem do współdziałania na wszystkich poziomach na rzecz zbiorowej wizji rozwoju, zachowującego tożsamość narodową, ale też włączającego nas do wspólnot międzynarodowych?* (Kwieciński, 2013, s. 2).

W przytoczonym pytaniu chciałabym wyodrębnić trzy wątki, a mianowicie jeden – dotyczący potrzeby edukacyjnego wsparcia rozwoju autonomicznej jednostki, drugi – wsparcia jednostki w rozumieniu świata i swoich możliwości w ponowoczesnym świecie, a trzeci – wsparcia w rozwoju wspólnotowym. Zbigniew Kwieciński stawia te trzy kwestie jednocześnie, a więc zadaje pytania: jak pomóc w procesie edukacji Polakom rozwijać się jako osoby autonomiczne, zdolne do indywidualnego radzenia sobie ze splątanymi i szybkimi zmianami ponowoczesności? A także – jak

pomóc ukształtować się we wspólnotę zdolną do współdziałania na wszystkich poziomach, a więc lokalnym, narodowym i globalnym? W przytoczonej wypowiedzi Z. Kwieciński nie pyta o zasób wiadomości o współczesnym świecie, o uczenie się treści podręcznikowych i instytucjonalnie określonych kategorii myślenia, a więc o kreowanie ucznia zgodnie ze wzorcem *homo faber* i jego rolę w transmisji kultury, ale o podstawowe rozumienie funkcji współczesnej szkoły w rekonstrukcji świata dla pomyślności jednostki i wspólnoty. Przecież „płynna ponowoczesność” (Bauman, 1995), oferując człowiekowi wieloznaczność, nieprzejrzystość, wielowymiarowość, wymusza ujmowanie człowieka jako *homo creator*, który sam poszukuje wzorów postępowania, zmienia je i weryfikuje w określonej sytuacji. Wychowanie powinno pomóc człowiekowi w „konstruowaniu” siebie i swojej egzystencji nie tylko w sytuacjach pomyślnych, ale również w sytuacji zagrożenia sensu własnej egzystencji.

W perspektywie humanistycznej model edukacji powinien być nastawiony na człowieka – na rozwój jego cech podmiotowych, a jednocześnie przyjmować człowieka jako podmiotowe centrum. Możemy za Alainem Tourainem cele edukacji wyrazić następująco: „Światu, w którym panuje ciągła zmiana, nie mogą wystarczyć jednostki wyuczone podległości stałym i racjonalnym zasadom. Próba ograniczenia procesu kształcenia do procesu przyswajania określonego zachowań i norm prowadzi do zubożenia i stłamszenia jednostek, którym przyszło żyć w mocno skomplikowanym świecie. (...) Należy większą uwagę poświęcić osobowości każdego dziecka, dążąc do przygotowania uczniów do życia w świecie, który wymaga profesjonalizmu, ale który jest zarazem światem wielokulturowym. (...) Należy więc (...) ponownie przemyśleć całokształt relacji między uczniem a szkołą, rezygnując ze zbyt ciasnej wizji, jakoby szkoła miała przede wszystkim kształcić przyszłych dobrych pracowników i obywateli przez intensywne ćwiczenie rozumu, kształcenie umiejętności rachowania i dyscypliny pracy” (Touraine, 2013, s. 163–164). Najogólniej można powiedzieć, że kształcenie nastawione na powielanie schematów percepcji, myślenia, oceniania i działania, prowadzących do reprodukcji zastanych warunków kulturowych i społecznych (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 112) już dawno nie wytrzymuje próby czasu, a ich inercyjne trwanie powoduje, że społeczeństwo kształtuje niedostosowaną do warunków danego czasu historycznego mentalność i kompetencje działania. Zmiana postprzemysłowych warunków społecznych w kierunku sytuacji postspołecznej, jak ją określa A. Tourain (2013), prowadzi do diametralnej zmiany społecznych warunków życia, do zmiany jednostkowych strategii kształtowania swojej pozycji i radzenia sobie z sytuacją ryzyka (Beck, 2002). W „płynnej ponowoczesności” wskazuje się na rolę indywidualnych i społecznych zasobów jednostki, specyficzną rolę habitusów, praktyk kulturowych w kształtowaniu warunków życia i umiejscowienia jednostki w strukturze społecznej (Bartkowski, 2012). Dynamiczność kontekstu życia i konieczność optymalnego dostosowania strategii indywidualnych i społecznych w kształtowaniu właściwych wyborów, rozumienie zmienności i radzenie sobie z sytuacją ryzyka stawia przed edukacją nowe zadania. Ogólnie możemy zatem przyjąć, że oczekiwany efekt edukacji powinien jednostkę prowadzić do zrozumienia własnego świata i możliwości w tym świecie, świadomości i umiejętności zwiększenia we wspólnotowym działaniu tych szans, których wcześniej nie mogła ona sobie wyobrazić.

Edukacja początkowa jest ważnym etapem w realizacji długofalowych celów rozwojowych. Jej zadaniem jest powiększanie potencjału umysłowego dziecka, wsparcie młodego człowieka w budowaniu swojej podmiotowości w relacjach społecznych,

przygotowanie do dalszego uczenia się. Jako najistotniejsze cele wychowawcze dla całościowego rozwoju dziecka możemy wskazać: niezależność emocjonalną, wiarę we własne siły, ciekawość poznawczą, podejmowanie działań, kreatywność, rozwój wyobraźni, samodzielności, umiejętność współpracy, komunikacji, potrzebę samodoskonalenia się (kreowania siebie) itd. Habitus ukształtowany w klasach niższych stanowi podstawę poziomu recepcji nowych wiadomości, specyficznych wymiarów indywidualnej i społecznej aktywności, kodów komunikowania się i strategii działania w nowych sytuacjach (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 122–124). Zatem w kontekście oczekiwanych zmian edukację początkową powinny wyznaczać następujące kategorie: autonomia i sprawstwo, wspólnotowość i współdziałanie, refleksyjność i odpowiedzialność. Chodzi o to, aby edukacja początkowa była wielokierunkowym, bogatym w treści, całościowym modelem wspierania dziecka w kształtowaniu jego osobowych i społecznych kompetencji, umożliwiających twórcze przystosowanie się, kreatywne funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości.

Moje rozważania będą dotyczyły tylko początkowego szczebla kształcenia, a zwłaszcza oczekiwań edukacyjnych nauczycieli wobec uczniów, wpisanych w obraz ucznia idealnego i interpretacji tych oczekiwań w kontekście przygotowania młodego człowieka do społeczno-kulturowego działania w świecie. Przywołanie teoretycznego kontekstu dla tych rozważań wymagałoby wiele miejsca, wobec tego ujawniając swoje przed założenia rozumienia roli dominującej kultury edukacji w reprodukcji i rekonstrukcji kultury (tamże), w interpretacji prezentowanych wyników badań odwołałam się do fragmentów pedagogicznego dyskursu na temat jakości współczesnej szkoły i jasno sformułowanych pytań o kierunki jej zmiany, a więc jaka edukacja jest nam potrzebna? Na jakich wartościach powinna być osadzona? Ku czemu powinna prowadzić? Jakie dyspozycje u młodego człowieka powinna wspierać? Jakiego ucznia klas niższych preferuje nauczyciel? Czy uczeń idealny to *homo faber* czy *homo creator*? Czy nauczyciel preferuje ucznia indywidualistę czy umiającego współdziałać z innymi? A może raczej w interpretacji badań nauczycielskiego myślenia o obrazie ucznia przydatna bardziej będzie kategoria dwoistości niż kategoria dychotomii (Witkowski, 2013)?

Materiał badawczy

Prezentowane badania są fragmentem szeroko zakrojonych, zespołowych badań diagnostycznych nad kompetencjami nauczycieli przygotowanych do pracy z dziećmi na etapie edukacji elementarnej z obszaru Małopolski. Wyniki tych badań zostały ostatnio opublikowane pod redakcją naukową Ireny Adamek i moją w publikacji pt. *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesnej edukacji dziecka* (2013). Przedstawiany wycinek wyników tych badań – jaki jest obraz idealnego ucznia – chcę poddać interpretacji w świetle teorii reprodukcji i spojrzeć na werbalizowany przez nauczyciela obraz jako pożądaną habitus ucznia klas początkowych. Chodzi przede wszystkim o poszukiwanie cech uczniów, które wskazywałyby na dostrzeganie przez nauczycieli następujących wymiarów edukacji: adaptacyjność i kreacyjność, indywidualizm i współdziałanie.

Badaną grupę stanowiło 460 nauczycieli. Była to grupa znacznie zróżnicowana pod względem wieku, miejsca zamieszkania, czasu ukończenia studiów, typu

ukończonych studiów, aktualnego miejsca pracy, stażu pracy oraz stopnia awansu zawodowego. Wszystkie te czynniki odgrywały mniej lub bardziej istotną rolę w toku prowadzonych badań i niejako stanowiły ich podstawę. W badanej grupie połowa ankietowanych nauczycieli znajdowała się w przedziale wiekowym 20–25 lat; między 26 a 30 rokiem życia było 12,4%; między 31 a 35 – 8,3%; 36 a 40 – 14,3%, a powyżej 40 roku życia – 13,9%. Kilka osób (1,09%) nie udzieliło odpowiedzi. Czynnikiem uwzględnionym w trakcie prowadzonych badań był także stopień awansu zawodowego. Sytuacja badanych w tym zakresie przedstawiała się następująco: największą grupę stanowili nauczyciele kontraktowi – 43,26%; następnie nauczyciele stażyści – 21,30%, nauczyciele dyplomowani – 18,04% i nauczyciele mianowani – 17,39%.

Do poznania cech ucznia idealnego zastosowano *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH* autorstwa Stanisława Popka (2010). Narzędzie to składa się z 60 stwierdzeń, które w różny sposób opisują cechy i zachowania człowieka. Zadaniem nauczyciela było wskazanie tych stwierdzeń, które jego zdaniem najlepiej opisują ucznia idealnego. Nauczyciel otrzymał do wyboru różne twierdzenia, ale zgrupowane w cztery skale: *konformizm*, *nonkonformizm*, *zachowania heurystyczne* i *zachowania algorytmiczne*. Zgodnie ze stanem swojej wiedzy i preferowanym obrazem ucznia idealnego nauczyciel mógł dowolnie wybierać stwierdzenia z tych skal, opisywać cechy sfery poznawczej i osobowościowej, składające się na postawę twórczą i odtwórczą. A więc do opisu cech idealnego ucznia klas początkowych nauczyciel mógł wybrać takie stwierdzenia, które jego zdaniem, oddawały oczekiwane wzorce dyspozycji poznawczych i osobowościowych, wzorcowy habitus, wyobrażany/pożądaný ideał poznawczego i społecznego funkcjonowania w roli osoby uczącej się i nauczanej, dziecka i kolegi, młodego człowieka w drodze rozwoju i przyszłego twórcę „światów pożądaných”.

Nauczycielski obraz idealnego ucznia

Obraz dziecka i jego społeczna rola ucznia należą do podstawowych aspektów indywidualnej teorii nauczyciela. H. Kwiatkowska (2005) zaznacza, że uczeń dla nauczyciela jest szczególnym Innym, z którym łączy go więź, dla którego bądź z którym tworzy świat znaczeń i symboli. Zatem konceptualizacja obrazu dziecka/ucznia ma zasadnicze znaczenie dla określenia przez nauczyciela oczekiwań wobec ucznia, reguł interakcji i wspólnego działania edukacyjnego, co wyznacza styl jego nauczycielskiej pracy. Wiedza i poglądy nauczyciela o tym, w jaki sposób umysł dziecka konstruuje znaczenia i co pozwala umysłowi dziecka się rozwijać, jakie kategorie myślenia dziecko powinno przyswoić, jakie jest jego miejsce w kulturze, na czym polega jego aktywność poznawcza, determinują odpowiedź na pytania: jak organizować środowisko uczenia się dziecka i jak wspierać jego rozwój? *Słowem, podstawę nauczania stanowią nieuchronnie poglądy o naturze umysłu ucznia* (Bruner, 2006, s. 74). Tworzą one względnie stałe wzorce, obrazy, schematy poznawcze i działania zawierające przypuszczenia na temat natury ludzkiej w ogóle oraz subiektywne przekonania dotyczące osoby ucznia i jego twórczych możliwości oraz nauczycielskich zadań. Zatem charakterystycznym elementem procesu edukacyjnego jest nauczycielskie przedzałożeniowe wyobrażenie świata, a więc uprzednie osadzenie w świecie zarówno sposobu rozumienia sytuacji edukacyjnych, jak i podejmowanych działań

oraz spodziewanych efektów – bliskich i dalekich. Wzorce te faktycznie dopuszczają lub nie do oczekiwanego rozwoju osobowego i społecznego, tworzą świat szkolnego działania dziecka i wspólnoty uczącej się klasy. Chodzi więc o takie wyznaczniki nauczycielskiego myślenia w konstruowanym obrazu ucznia, jak:

- wzorzec „światów pożądaných i możliwych” jako horyzont edukacji dzieci,
- wzorzec umysłu dziecka, obraz dziecka w oczach nauczyciela – jak się uczy, kim jest, jak się rozwija, jakie ma potrzeby rozwojowe itp.,
- wzorzec uwarunkowań zmian rozwojowych dziecka, rola dziecka – podmiotu w rozwoju,
- wzorzec roli ucznia (i przypisane do roli oczekiwania),
- wzorzec aktywności dzieci na zajęciach szkolnych (wzorzec działania ucznia – oparty na samoregulacji czy wykonawcy poleceń),
- wzorzec komunikacji na zajęciach szkolnych (dialogowej – monologowej),
- wzorzec osiągnięć uczniów i przygotowanie do dalszego kształcenia (Bałachowicz, 2009).

Konstruowany przez nauczyciela obraz ucznia, jego idealizowany habitus, ma zasadnicze znaczenie dla określenia przez nauczyciela reguł interakcji i działania w środowisku edukacyjnym oraz planowania zajęć i ich realizacji. Najogólniej można powiedzieć, że obraz dziecka tworzony przez nauczyciela jest podstawą:

- interpretacji możliwości dziecka i gotowości do uczenia się,
- przypisywania dziecku określonych ról w pracy na zajęciach, jak gdyby te role były rzeczywiste i obiektywne,
- interpretacji przez nauczycieli obserwowanych działań dziecka, ich nazywania i ewaluacji zgodnie z przyjętym wcześniej wzorcem,
- przekazywania dziecku wskazówek co do jego możliwości i udziału w pracy w grupie/klasie,
- „dostosowywania” szkolnych zadań do wyobrażanych sobie „możliwości dzieci”,
- kształtowania stylu działań edukacyjnych wobec ucznia.

Nauczycielski obraz ucznia i nauczycielska logika nauczania są ukrytym kodem przekazu i wytwarzania habitusu ucznia w codzienności szkolnej (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 140). Zatem tworzony przez nauczyciela indywidualny system przekonań ma charakter funkcjonalny. Jakie więc cechy dominują w obrazie idealnego ucznia? Czy są to cechy, które wskazują na następujące wymiary edukacji: adaptacyjność i kreatywność, indywidualizm i współdziałanie? Które z tych cech dominują i jak je można zinterpretować w kontekście przygotowania do rekonstrukcji kultury?

Wyniki nauczycielskich wyborów zachowań ucznia idealnego i ich rozkłady procentowe zawarto w tabelach, tym samym w analizie będziemy korzystać z oryginalnych stwierdzeń zaczerpniętych z badań, z których to twierdzeń nauczyciel konstruował własny językowy obraz idealnego ucznia. Przypomnę, iż w ujęciu S. Popka postawa twórcza jest dynamicznym konstruktem, na który składają się nonkonformizm i zachowania heurystyczne. Nonkonformizm odpowiada za sferę osobowościową ważną dla twórczości – w której ważne są np.: niezależność i aktywność. Zachowania heurystyczne reprezentują sferę intelektualną, na którą składają się między innymi takie cechy, jak samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobraźnia twórcza. Na postawę odtwórczą składają się konformizm i zachowania algorytmiczne.

Tabela 1. Preferencje nauczycielskich wyborów dla wymiaru *zachowania heurystyczne*

Lp.	Sfera intelektualna (zachowania heurystyczne)	Poziom akceptacji		
		Brak akceptacji %	Średnia akceptacja %	Pełna akceptacja %
1.	Twórczość werbalna	0,3	14,2	85,5
2.	Wysoka refleksyjność	10,6	45,0	44,4
3.	Uczenie się samodzielne	6,3	36,3	57,4
4.	Samodzielność intelektualna, twórczość	6,6	41,1	52,3
5.	Uczenie się przez zrozumienie	7,4	30,0	62,6
6.	Uzdolniona(y) artystycznie	26,6	56,6	16,8
7.	Wyobraźnia twórcza	21,9	49,9	28,2
8.	Samodzielność obserwacji	3,4	16,3	80,3
9.	Myślenie dywergencyjne	18,7	54,3	27,0
10.	Wysoka sprawność i umiejętność konstrukcyjna	7,5	25,9	66,6
11.	Elastyczność intelektualna	20,8	51,4	27,8
12.	Aktywność poznawcza	2,2	14,1	83,7
13.	Zdolność techniczna	5,7	21,9	72,4
14.	Uczenie się rekonstrukcyjne	6,2	25,7	68,1
15.	Pamięć logiczna	14,1	44,4	41,5

Wyniki zamieszczone w tabeli 1 pokazują rozkład nauczycielskich wyborów i preferencji wobec ucznia idealnego z uwzględnieniem cech myślenia heurystycznego. Jak można skomentować te wyniki? Szczególnie ceniona przez nauczycieli u ucznia idealnego jest twórczość werbalna (85,5% – pełna akceptacja). Język jest podstawowym narzędziem szkolnego uczenia się i komunikowania się, w naturalny więc sposób zauważane są kompetencje komunikacyjne dzieci. Kapitał lingwistyczny dziecka, kod językowy, jakim się posługuje uczeń w szkole, jest ważnym narzędziem zdobywania pozycji w klasie i kariery szkolnej. Wiele badań świadczy, że dzieci o wysokich kompetencjach językowych i komunikacyjnych nie tylko łatwiej wchodzą w relacje z nauczycielem, są przez nauczyciela cenione za zdolności językowe, ale potrafią też w sytuacjach szkolnych przekształcać różne relacje społeczne z korzyścią dla siebie (np. Kuszak, 2012). Dzieci o niższym kapitale lingwistycznym na początku kariery szkolnej nie nadrabiają zaległości w trakcie edukacji początkowej. A więc możliwości językowe dziecka są przez nauczyciela wysoko cenione, ale jako kapitał wnoszony do szkoły i wyróżniający idealnego ucznia, a nie jako ważne zadanie edukacyjne dla nauczyciela wobec każdego ucznia (Żytko, 2006).

Bardzo zbliżony procent wyborów do twórczości werbalnej uzyskała *aktywność poznawcza*. Uczeń idealny to uczeń aktywny; uczeń bierny jest jednoznacznie dyskwalifikowany jako uczeń dobry (np. Wachnik, 2001; Łaszczuk, Jabłonowska, 2009; Karwowski, Jazurek, 2010; Bałachowicz, 2011). Aktywność poznawcza ucznia jest istotą szkolnego funkcjonowania i głównym źródłem doświadczeń rozwojowych dziecka, a jednocześnie skupia wszystkie aspekty indywidualności i zaangażowania ucznia, pokazuje poziom funkcjonowania poznawczego i procesów kierowania sobą. Istotę aktywności dziecka w czasie uczenia określa P. Silcock (1999, s. 64) następująco: *aktywny uczeń to taki, który zaangażowany jest w wykonanie zadania z własnej woli, ze zrozumieniem i dążeniem do realizacji celu, z przyjęciem podmiotowej odpowiedzialności za proces uczenia się* (tłumaczenie własne). Inaczej mówiąc, idealny uczeń, to uczeń aktywny, sprawczy, odpowiedzialny za podjęte zadanie, dążący do jego realizacji zgodnie z własnym rozumieniem celu i warunków jego realizacji (Bałachowicz, 2009). Uczeń

idealny to uczeń samodzielnie obserwujący rzeczywistość, o wysokich zdolnościach technicznych, a cechy te są przecież istotne w zmieniającym się i „stechniczowanym” świecie.

Czy uczeń idealny to również uczeń refleksyjny i samodzielnie myślący, twórczy? Są to cechy sfery intelektualnej niezbędne do dobrego funkcjonowania w „płynnej ponowoczesności”. Cechy te wysoko ceni u ucznia idealnego klas początkowych około połowa badanych nauczycieli. Czy czasami u pozostałych badanych nauczycieli nie jest tak, iż aktywność szkolna idealnego ucznia jest kojarzona z dobrą pamięcią i umiejętnością powtarzania wzorów podawanych na zajęciach, z odtwarzaniem i powielaniem oczekiwań nauczycieli? Czy uczeń idealny to raczej ten, który się dobrze adaptuje do warunków procesu edukacyjnego i wymogów nauczycielskiego „kodu przekazu”, kodu nauczania? Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna, ale cechy tradycyjnie łączone z twórczością jednostki, jak uzdolnienia artystyczne, myślenie dywergencyjne, elastyczność intelektualna, wyobraźnia twórcza uzyskały średnią akceptację u przeszło połowy badanych nauczycieli. Czyżby dla nauczycieli uczeń idealny nie musi się szczególnie wyróżniać, nie musi być osobą oryginalną, posiadać wyraźnych talentów? Wybory świadczą, że nauczyciele raczej rozumieją jednostronnie potrzeby poznawcze uczniów, cenią bardziej cechy przydatne w reprodukcji kultury niż cechy nastawione na jej rekonstrukcję. Może bliższą odpowiedź na te pytania znajdziemy w toku dalszej analizy wyborów cech ucznia idealnego przez badanych nauczycieli.

Tabela 2. Preferencje nauczycielskich wyborów dla wymiaru *nonkonformizm*

Lp.	Sfera charakterologiczna (nonkonformizm)	Poziom akceptacji		
		Brak akceptacji %	Średnia akceptacja %	Pełna akceptacja %
1.	Elastyczność adaptacyjna	2,8	29,2	68,0
2.	Lubi dominować, dominatywność	46,6	40,3	13,1
3.	Tolerancyjność	7,4	28,6	64,0
4.	Samoorganizacja	7,1	32,2	60,7
5.	Oryginalność	24,7	52,2	23,1
6.	Spontaniczność, ekspresja	18,9	54,9	26,2
7.	Niezależność	25,0	55,5	19,5
8.	Odpowiedzialność	4,5	30,2	65,2
9.	Otwartość	12,3	30,7	57,0
10.	Konsekwencja	4,8	37,4	57,8
11.	Odporność i wytrwałość	11,3	35,8	52,8
12.	Aktywność, witalizm	4,1	25,4	70,5
13.	Samokrytycyzm	9,7	24,6	65,7
14.	Wysokie poczucie wartości „Ja”	13,6	51,5	35,0
15.	Odwaga	6,5	31,1	62,4

Nonkonformizm określa cechy osobowości, które wspierają realizację zachowań twórczych. Najwyższą liczbę wyborów w kategorii „pełna akceptacja” uzyskała cecha aktywność, witalizm, co oznacza, że 70,5% badanych nauczycieli ceni u uczniów aktywność i witalizm, energiczność. Na drugim miejscu – elastyczność adaptacyjna i dalej – samokrytycyzm, odpowiedzialność, tolerancję i odwagę. Średnią akceptację u przeszło połowy badanych nauczycieli uzyskały takie cechy, jak: niezależność, spontaniczność, oryginalność i wysokie poczucie własnego „Ja”.

Są to cechy charakterologiczne, które wiążą się z tradycyjnie rozumianą twórczością indywidualną. Jednak cechy osobowości istotne z punktu widzenia kreatywności (Nęcka, 2002), jak: otwartość, odporność i wytrwałość są wysoko nominowane tylko przez połowę badanych nauczycieli. Cecha – lubi dominować wywołuje u nauczycieli ambiwalentne postawy, gdyż prawie 50% badanych jej nie akceptuje, a 40% – średnio.

Gdybyśmy chcieli podsumować dotychczas prezentowane nauczycielskie nominacje cech ucznia idealnego w zakresie sfery intelektualnej i osobowościowej, to nieco uproszczając analizę wyników możemy przyjąć, że uczeń idealny powinien wyróżniać się: kompetencją komunikacyjną, aktywnością poznawczą, samodzielnością obserwacji, zdolnościami technicznymi i uczeniem się rekonstrucyjnym. Przy czym powinien być tolerancyjny, samokrytyczny i odpowiedzialny za swoje działanie, niekoniecznie powinien dążyć do niezależności i nie powinien dominować w grupie. Tylko połowa badanych w drugiej kolejności wskazuje cechy predestynujące do bycia oryginalnym i twórczym. Wybór tych cech pokazuje, że wprawdzie nauczyciele chcieliby z jednej strony, żeby uczeń idealny rozwijał cechy osobowości sprzyjające kreatywności, ale żeby był on nieco podporządkowany grupie/nauczycielowi i niezbyt oryginalny. Możliwe, że ten obraz ucznia idealnego sugeruje, dlaczego uczniowie w trakcie nauczania początkowego „tracą” wyjściowe uzdolnienia w zakresie uczenia się matematyki, co przedstawia w swoich badaniach Edyta Gruszczyk-Kolczyńska. Podobnie Janina Uszyńska-Jarmoc (2007) pokazała, że w klasach niższych w procesie edukacji na przestrzeni trzech lat tracą te dzieci, które wyjściowo prezentują wysokie wyniki płynności, giętkości i oryginalności myślenia, a więc dzieci twórcze po trzech latach nauki już nie manifestują takich zachowań. W szkole liczy się adaptacja do jej warunków, a nie spersonalizowane podejście do ucznia. Potrzeba adaptacji do warunków szkolnych jest też podnoszona na pierwszym miejscu w dyskursie społecznym w kontekście obniżenia o rok wieku obowiązku szkolnego. Wiadomo, że adaptowanie się do wymogów środowiska jest potrzebą każdej jednostki, jest też ważnym wymiarem szkolnego habitusu, ale w jakiej mierze oczekiwana jest i stymulowana adaptacja twórcza (Obuchowski, 1985)?

Proces rozwoju autonomii jednostki i jej niepowtarzalnych cech zawsze rodzi napięcia i sprzeczności, a jednostka twórcza, inna, budzi sprzeczności, ale nauczyciel powinien te sprzeczności umieć równoważyć z uwzględnieniem potrzeb indywidualnych i społecznych (Bałachowicz, 2012). Rozwijanie cech niezależności równoznaczne jest z koniecznością podejmowania przez nauczyciela wyzwań edukacyjnych, poszukiwania nowych treści i dostosowywania stylu pracy do predyspozycji uczniów. Arthur J. Cropley, analizując problemy, jakie może sprawiać twórcze dziecko w klasie, zauważa, że przed nauczycielem stoi trudne wyzwanie – musi nauczyć się odróżniać przejawy twórczych zachowań ucznia od zachowań niegrzecznych. Nauczyciele często obawiają się, iż rozbieżne myślenie może spowodować rozluźnienie dyscypliny w klasie, wielu więc tłumi kreatywność swoich uczniów u samych podstaw. Nieoczekiwane pytania i odpowiedzi zaburzają tok zajęć, a dzieci twórcze zadają kłopotliwe pytania, na które nauczyciel często nie znajduje odpowiedzi. Często *niezależność myślenia wygląda na nieposłuszeństwo, a indywidualność jest bliska buntowniczości* (Cropley, 1989). Taki też uczeń nie jest ceniony w procesie dydaktycznym w klasach niższych. Szkoła prowadzi raczej wieloletni instrumentalny trening uczenia się „po śladzie” –

wdrażania uczniów do jednej poprawnej odpowiedzi, trening zachowań instrumentalnych. Uczenie się sprowadza do opanowania faktów, do ich zapamiętania, do rozwoju prostych umiejętności, nie kładzie się należytego nacisku na konstruowanie znaczeń, rozumienie prawidłowości i zasad, w czasie zajęć nie ma miejsca na refleksję i dyskusję (Klus-Stańska, 2000). W klasach niższych dominuje trening zachowań adaptacyjnych, a rozwój indywidualności i podmiotowości dzieci raczej nie jest ceniony przez nauczycieli (Bałachowicz, 2009). Czy takie konstatacje znajdują swoje potwierdzenie w obrazie idealnego ucznia opisywanego z wykorzystaniem cech postawy odtwórczej?

Tabela 3. Preferencje nauczycielskich wyborów dla wymiaru zachowania algorytmiczne

Lp.	Sfera intelektualna (zachowania algorytmiczne)	Poziom akceptacji		
		Brak akceptacji %	Średnia akceptacja %	Pełna akceptacja %
1.	Spostrzegawczość kierowana	20,4	49,1	30,5
2.	Wdrukowywanie się	64,6	23,6	11,8
3.	Uczenie się przez rozumienie	16,7	43,7	39,7
4.	Brak uzdolnień artystycznych	59,4	31,8	8,8
5.	Wyobraźnia odtwórcza	48,4	41,8	9,7
6.	Niska sprawność i umiejętność konstrukcyjna	61,6	29,9	8,5
7.	Sztynność intelektualna	32,8	53,4	13,8
8.	Myślenie konwergencyjne	5,5	50,3	44,2
9.	Uczenie się ukierunkowane	66,8	24,1	9,1
10.	Niska refleksyjność	35,4	46,9	17,7
11.	Bierność poznawcza	27,3	56,6	16,1
12.	Uczenie się reproduktywne	3,2	22,7	74,1
13.	Odtwórczość werbalna	72,9	18,4	8,7
14.	Pamięć mechaniczna	31,1	37,0	31,9
15.	Brak pomysłowości technicznej	44,3	43,2	12,5

Zachowanie algorytmiczne wyznaczone jest przez nastawienie kopiujące i reprodukcyjne. Wśród zachowań algorytmicznych jako pożądaną cechę ucznia idealnego, nauczyciele na pierwszym miejscu przy pełnej akceptacji wskazywali uczenie się reproduktywne, uczenie się „po śladzie”, a więc kiedy uczeń dba o dokładne opanowanie treści materiału wskazanych przez nauczyciela, reprodukuje ich kolejność, wzajemne powiązania i zakres. Przeszło 44% nauczycieli wskazało myślenie konwergencyjne, co oznacza, że cenią, jeśli uczeń preferuje rozwiązywanie zadań według poznanych wcześniej zasad. Średnią akceptację przeszło połowy badanych nauczycieli uzyskały cechy: bierność poznawcza, sztywność intelektualna, a około 50% wybrało myślenie konwergencyjne i jeszcze – spostrzegawczość kierowaną (przy średniej akceptacji). Wybierane przez nauczycieli cechy poznawcze z wymiaru zachowania algorytmiczne pokazują, że przeszło 70% z nich ceni u ucznia idealnego uczenie się „po śladzie”, a prawie połowa badanych skłonna jest akceptować inne cechy wspierające (współwystępujące) ten rodzaj uczenia się, a więc uczenie się o charakterze adaptacyjnym, a nie rekonstrukcyjnym.

Na podstawie wyników przedstawionych w tabeli 3 można postawić pytanie – jakich cech o charakterze algorytmicznym nie akceptują nauczyciele w obrazie ucznia idealnego? Na pierwszym miejscu nie akceptują odtwórczości werbalnej, uczenia się ukierunkowanego, skłonności do wdrukowania się i niskich sprawności

konstrukcyjnych. A więc wyraźnie nie cenią zdecydowanego nastawienia kopiującego. Wśród cech charakterologicznych wspierających reproduktywność, zdecydowanie nie akceptują niskiego poczucia wartości „Ja”, niesamodzielności, nieodpowiedzialności i zahamowania (tabela 4). Jeśli odwołam się do innych swoich badań, to sporządzona lista cech charakteryzuje ucznia o niskich osiągnięciach szkolnych, ucznia słabo uczącego się, a więc cech niesprzyjających realizacji zadań szkolnych, a później życiowych (Bałachowicz, 2011).

Tabela 4. Preferencje nauczycielskich wyborów dla wymiaru *konformizm*

Lp.	Sfera charakterologiczna (konformizm)	Poziom akceptacji		
		Brak akceptacji %	Średnia akceptacja %	Pełna akceptacja %
1.	Niesamodzielność	66,9	25,3	7,8
2.	Stereotypowość	10,0	53,7	36,3
3.	Zależność	30,4	54,6	15,0
4.	Sztynność adaptacyjna	52,9	36,2	10,8
5.	Zahamowalność	65,3	29,7	5,0
6.	Defensywność	42,0	47,2	10,8
7.	Uległość, słabość	58,8	30,7	10,5
8.	Nieodpowiedzialność	66,1	24,2	9,7
9.	Pasywność	45,5	42,8	11,8
10.	Słaba odporność i wytrwałość	70,1	20,3	9,6
11.	Nietolerancja	66,9	23,9	9,1
12.	Niskie poczucie wartości „Ja”	81,3	9,5	9,2
13.	Podporządkowanie	35,7	56,5	7,8
14.	Bojaźliwość (lękliwość)	66,2	25,9	7,8
15.	Brak krytycyzmu	53,2	37,3	9,5

Konformizm należy do tych cech charakterologicznych, które u zdecydowanej większości nauczycieli nie uzyskały pełnej akceptacji. Wyraźnie widać, że nauczyciele nie cenili wysoko żadnej z cech osobowościowych z wymiaru konformizm. Chociaż należy zauważyć, że przeszło połowa nauczycieli średnio akceptuje takie cechy u idealnego ucznia, jak: podporządkowanie, zależność i stereotypowość. Są to kolejne rozbieżności w obrazie idealnego ucznia.

Gdybyśmy chcieli zebrać dotychczasowe wyniki i przedstawić na podstawie cech wskazanych przez nauczycieli obraz dziecka jako „idealnego ucznia”, habitus idealnego ucznia, musimy na początku zaznaczyć, że nie jest to obraz spójny, a uczeń idealny niekoniecznie ma być uczniem samodzielnym poznawczo, kreatywnym i niezależnym osobowościowo. W obrazie tym występują sprzeczności i pęknięcia, zarówno dotyczą one sfery poznawczej i sfery osobowościowej. Raczej będzie to obraz dwoisty, łączący cechy sprzyjające adaptacji, jak i rekonstrukcji. Wprawdzie nauczyciele cenią samodzielność i aktywność poznawczą dziecka, ale z dodatkiem uczenia się reproduktywnego, a przy tym wysoko nie cenią takich cech osobowych, jak: oryginalność, otwartość, niezależność, odporność i wytrwałość.

W celu pogłębienia analiz na temat cech dziecka jako ucznia idealnego, wskazanych przez nauczycieli, wyliczone zostały indeksy dodatkowe według wskazówek S. Popka (2010):

- Zachowania twórcze = Nonkonformizm + Zachowania Heurystyczne
- Zachowania odtwórcze = Konformizm + Zachowania Algorytmiczne

- Przewaga zachowań twórczych = Zachowania twórcze – Zachowania odtwórcze
- Przewaga zachowań twórczych w sferze charakterologicznej = Nonkonformizm – Konformizm
- Przewaga zachowań twórczych w sferze poznawczej = Zachowania heurystyczne – Zachowania algorytmiczne

Tabela 5. Statystyki opisowe podstawowych dodatkowych wskaźników testu KANH S. Popka dla charakterystyki „ucznia idealnego”

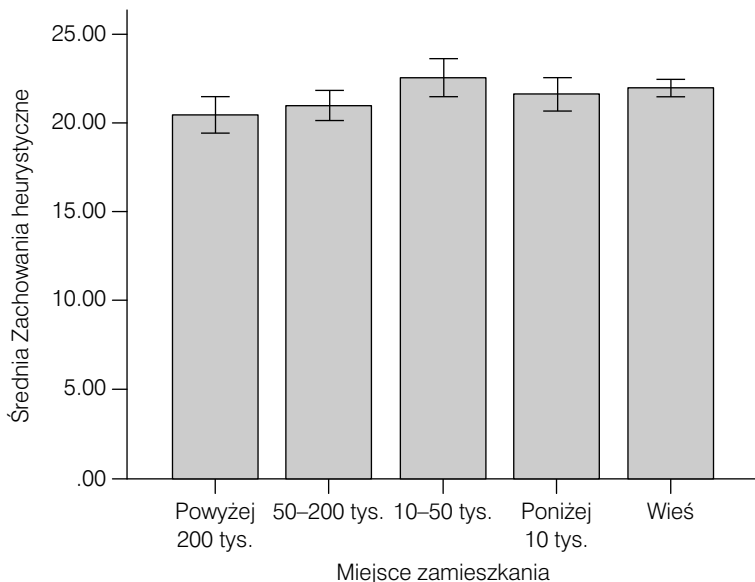
Lp.	Rodzaj zachowań	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
1.	Zachowania heurystyczne	12.00	30.00	21.6440	3.28582
2.	Zachowania algorytmiczne	4.00	30.00	12.3777	4.57707
3.	Nonkonformizm	9.00	30.00	20.4293	3.88463
4.	Konformizm	1.00	30.00	8.5027	5.11396
5.	Zachowania twórcze	24.00	60.00	42.0734	6.51074
6.	Zachowania odtwórcze	6.00	60.00	20.8804	9.08794
7.	Przewaga zachowań twórczych	-12.00	45.00	21.1929	11.37128
8.	Przewaga zach. tzw.: sfera charakterologiczna	-7.00	26.00	11.9266	6.38864
9.	Przewaga zach. tzw.: sfera poznawcza	-9.00	22.00	9.2663	5.79154

- Z uzyskanych wyników dają się wyodrębnić dwa wzorce odpowiedzi nauczycieli:
- ci, którzy wybierają cechy uczniów twórczych i nie akceptują nietwórczych (pozycje wskazujące na zachowania algorytmiczne i konformistyczne); stanowią oni około 70% badanych;
 - ci, którzy konstruują obraz idealnego ucznia, akceptując cechy zarówno z wymiaru zachowań nietwórczych, jak i twórczych; stanowią oni około 30% badanych.

Co to oznacza? Że zdecydowana większość badanych nauczycieli klas początkowych rozpoznaje cechy osoby kreatywnej i zdecydowanie włącza je do habitusu szkolnego idealnego ucznia. Około 30% badanych nauczycieli buduje obraz idealnego ucznia, wskazując zarówno na zachowania odtwórcze, jak i twórcze. Nie są to jednak obrazy klarowne. Statystyczna analiza wyników potwierdziła wcześniejsze rozkłady procentowe, pokazując (Bałachowicz, 2013), że przez nauczycieli są równie wysoko cenione cechy z wymiaru zachowań algorytmicznych, a więc cechy poznawcze, przydatne w szkolnym uczeniu się opartym na przyswajaniu podawanych treści, a nie na odkrywaniu, jak i zachowania konformistyczne. Wiadomo, że w życiu niezbędne są działania algorytmiczne, a nie zawsze kreatywne, że człowiek otwarty i niezależny musi się podporządkować w sytuacjach ważnych indywidualnie i społecznie, a więc każdy powinien rozwinąć też umiejętności działania adaptacyjnego. Ale znaczne nasilenie tych umiejętności w deklarowanym obrazie ucznia idealnego prowadzi do wniosku, że nauczyciele wyposażają dzieci w szkole w doświadczenia działania rutynowego, uczenia się „po śladzie”, przyjmowania postaw konformistycznych. Negatywna – w stosunku do potrzeb życiowych współczesnego człowieka – socjalizacja w szkole, kształtowanie wzorów poznawczych i działania prowadzącego do adaptacji, nie jest dobrą zapowiedzią dla dalszego rozwoju ucznia. Ponadto trzeba zaznaczyć, że wzory poznawczych i społecznych działań dziecka na zajęciach szkolnych są prototypami przyszłej aktywności w dorosłym życiu.

Czynniki społeczne i zawodowe a preferencje zachowań twórczych w obrazie „idealnego ucznia”

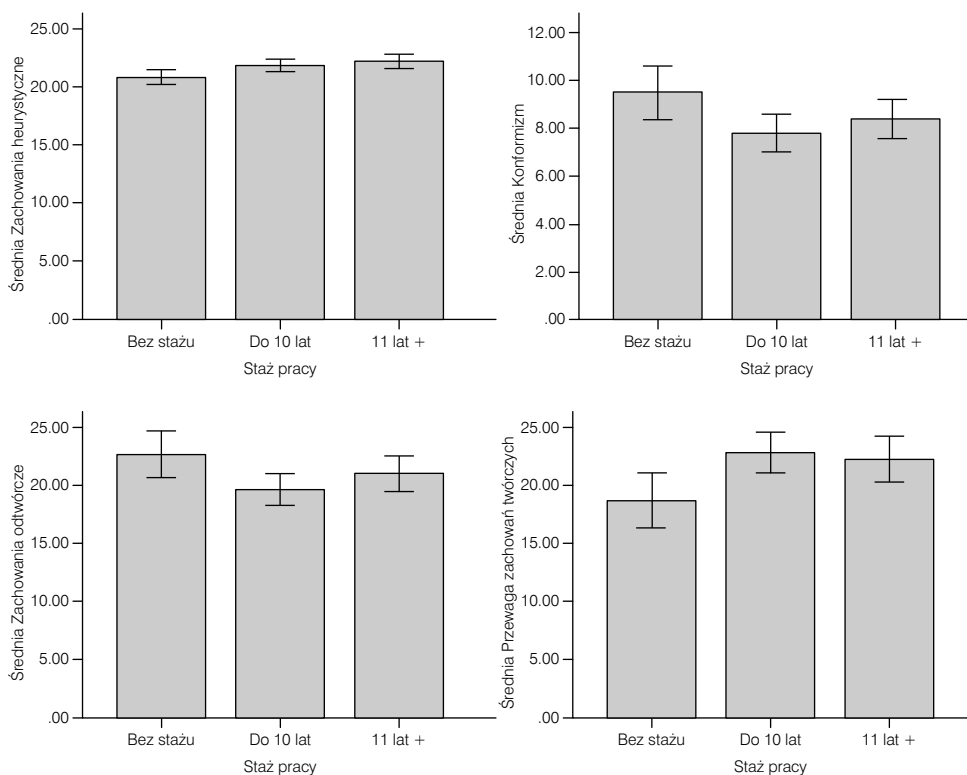
W badaniach dały się wyodrębnić dwa wzorce wyborów cech dla idealnego ucznia. Jeden z tych wzorców wskazuje na zdecydowaną preferencję cech twórczych, a drugi zawiera cechy zarówno z wymiaru nietwórczego, jak i twórczego. Postawiłam zatem pytania o związki preferencji zachowań twórczych w obrazie ucznia idealnego z wyodrębnionymi cechami badanej grupy nauczycieli, a więc miejsca zamieszkania, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego.



Rys. 1. Relacje między miejscem zamieszkania a preferowaniem zachowań heurystycznych w obrazie idealnego ucznia

W zakresie korelatów miejsca zamieszkania zauważono słabą, choć istotną statystycznie preferencję wyborów zachowań heurystycznych dla ucznia idealnego przez nauczycieli z małych miast (10 – 50 tysięcy mieszkańców, $p < 0,05$). Analiza ta potwierdza uzyskane wyniki badań przez Aleksandra Nałaskowskiego (1998). Rozwój postawy twórczej nie wymaga materialnie bogatego środowiska i bogatego wyposażenia szkoły. Środowisko małomiasteczkowe może być stymulującym miejscem rozwoju dziecka, co wcześniej też pokazała Barbara Smolińska-Theiss (1993). Nauczyciel ceniący twórcze zachowania dziecka może dobrze wykorzystać walory takiego środowiska lokalnego w kształceniu zintegrowanym (Sowińska, 2011).

Wraz ze stażem pracy nauczyciela rosła akceptacja zachowań heurystycznych w obrazie idealnego ucznia (istotność statystyczna na poziomie $p < 0,01$). Ucznia kreatywnego, samodzielnego jako partnera w procesie edukacji bardziej skłonni byli widzieć nauczyciele, którzy mieli powyżej 5 lat pracy w zawodzie. Natomiast nauczyciele początkujący w obrazie idealnego ucznia preferowali zachowania odtwórcze.



Rys. 2. Relacje między stażem pracy nauczycieli a preferencją zachowań twórczych i odtwórczych w obrazie idealnego ucznia

Pewna sztywność w pracy, powielanie gotowych, wyuczonych schematów przez początkujących nauczycieli, niższa tolerancja na inność uczniów twórczych jest zjawiskiem znanym i podnoszonym w pedagogice (Kwiatkowska, 2005). Młody nauczyciel potrzebuje kilku lat doświadczenia zawodowego, aby sam mógł być kreatywny i kształtować teorię praktyczną i własny styl pracy.

Ze stażem pracy łączy się też stopień awansu zawodowego, a więc można było się też spodziewać zróżnicowania obrazu idealnego ucznia w związku z uzyskanym przez nauczyciela stopniem awansu zawodowego. Wyniki badań potwierdziły to przypuszczenie, a więc akceptacja przez nauczycieli zachowań twórczych w obrazie idealnego ucznia nasilała się wraz z uzyskaniem kolejnych stopni awansu zawodowego, ale do stopnia nauczyciela mianowanego, a później spadała. Można wywnioskować, że nauczyciele dyplomowani rzadziej wskazywali zachowania twórcze jako cechy idealnego ucznia, a częściej powracali do preferencji zachowań odtwórczych.

Podsumowując, zauważone relacje między zmiennymi: miejscem zamieszkania, stażem i stopniem awansu zawodowego a obrazem idealnego ucznia możemy próbować uzasadnić różnicowaniem się obrazów ucznia idealnego. Przewaga cech twórczych w obrazie ucznia idealnego została odnotowana u nauczycieli z małych miast, nauczycieli rozwijających się zawodowo, z niezbyt dużym stażem pracy. Uzyskanie

stopnia nauczyciela dyplomowanego (co idzie w parze z dłuższym stażem pracy) prowadzi do stagnacji w rozwoju zawodowym, sztywności, rutyny, a ma to również związek z preferencją cech ucznia. Kształtowanie twórczych zachowań dzieci ma charakter problematyczny, wymagający indywidualizacji, ciągłego poszukiwania nowych treści, zadań na wyższym poziomie itp. Inaczej mówiąc, przygotowanie młodego człowieka do rekonstrukcji zastanych warunków społeczno-kulturowych wymaga od nauczyciela wysiłku w działaniach wychowawczych i dydaktycznych, wysiłku dalszego rozwoju profesjonalnego, a do tego może już brakować u nauczycieli motywacji.

Cechy osobowości nauczyciela a preferencje zachowań twórczych w obrazie idealnego ucznia

Czynniki personalne, osobowościowe nauczyciela stanowią ważną grupę czynników warunkujących jego profesjonalne funkcjonowanie. W prezentowanych badaniach również stawiam pytania o związek obrazu ucznia idealnego, preferencji zachowań twórczych z cechami osobowymi nauczyciela. Jaki jest związek między wybranymi cechami nauczyciela a konstruowanym obrazem idealnego ucznia? Czy nietwórczy nauczyciel preferuje zachowania twórcze u ucznia idealnego? Czy sam nie będąc twórczy dostrzega i ceni przede wszystkim zachowania twórcze? Korelacje między wynikami badań cech osobowości a preferencją cech ucznia idealnego przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Osobowość nauczyciela a obraz idealnego ucznia

Lp.	Cechy osobowości	Zachowania heurystyczne	Zachowania algorytmiczne	Nonkonformizm	Konformizm
1.	Otwartość	.110 [*]	-.162 ^{**}	.096	-.229 ^{**}
2.	Niezależność	.097	-.013	.138 ^{**}	-.068
3.	Wytrwałość	-.018	-.015	.008	-.064
4.	Elastyczność	.088	-.170 ^{**}	.117 [*]	-.108 [*]
5.	Wyobraźnia	.128 [*]	.053	.170 ^{**}	-.035
6.	Oryginalność	.136 ^{**}	-.201 ^{**}	.138 ^{**}	-.184 ^{**}

Korelacja Pearsona

Wyniki wyraźnie pokazują, że preferencja zachowań odtwórczych u idealnego ucznia nie idzie w parze z twórczą osobowością nauczyciela. Nauczyciel, który w opisie swoich cech przedstawiał siebie jako osobę odtwórczą, takie też cechy preferował u idealnego ucznia. I odwrotnie, nauczyciel, który siebie rozpoznawał jako osobę twórczą, chciał takie cechy widzieć u ucznia idealnego, rozpoznawał te cechy i prawdopodobnie je cenił. Taki wniosek potwierdzają wyniki zamieszczone w kolejnych tabelach. W obrazie ucznia idealnego przewagę cech twórczych widzą nauczyciele, którzy siebie określają jako otwarci, niezależni, z wyobraźnią, elastyczni i oryginalni. Wytrwałość jako cecha nie koreluje z wynikami preferencji cech idealnego ucznia. Kolejna analiza wyników wykazała, że nauczyciele o osobowości twórczej szczególnie cenią u ucznia idealnego cechy osobowości sprzyjające kreatywności, a więc dostrzegają wyraźnie rolę sfery charakterologicznej (dwustronne korelacje na poziomie

$p < 0,01$ między cechami: otwartość, niezależność, elastyczność i oryginalność a preferencją zachowań twórczych w sferze charakterologicznej).

Tabela 7. Osobowość nauczyciela a preferencja zachowań twórczych u idealnego ucznia

Lp.	Rodzaje zachowań	Przewaga zachowań twórczych	Przewaga zachowań odtwórczych
1.	Otwartość	.113*	-.210**
2.	Niezależność	.131*	-.045
3.	Wytrwałość	-.004	-.044
4.	Elastyczność	.114*	-.146**
5.	Wyobraźnia	.167**	.007
6.	Oryginalność	.151**	-.205**

*. Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie)

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

Tabela 8. Postawa badawcza nauczyciela a wzorzec idealnego ucznia

Lp.	Cechy postawy badawczej	Zachowania heurystyczne	Zachowania algorytmiczne	Nonkonformizm	Konformizm
1.	Podkreślanie roli ciekawości poznawczej	.231**	-.097	.256**	-.146**
2.	Akceptacja niepewności w nabywaniu wiedzy	-.019	.121*	.087	.195**
3.	Autorytaryzm w nabywaniu wiedzy	-.005	.351**	-.107*	.295**
4.	Niepokój wobec wiedzy	-.117*	.421**	-.046	.440**
5.	Tłumienie ciekawości uczniów	-.146**	.222**	-.143**	.228**
6.	Preferencja uporządkowanego świata	.130*	.098	.117*	-.034

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

*. Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie)

Analizując wyniki zamieszczone w tabeli 9 można postawić pytanie: jakie wyznaczniki postawy badawczej nauczyciela sprzyjają preferencji cech twórczych i odtwórczych u ucznia idealnego? W wyborze zachowań twórczych różnicująca jest postawa nauczyciela polegająca na podkreślaniu roli ciekawości poznawczej, natomiast wybory zachowań odtwórczych korelują dwustronnie z odtwórczym stylem poznawczym nauczyciela.

Ze względu na dwa wzorce preferencji cech ucznia idealnego, tzn. wzorzec preferencji cech twórczych i wzorzec cech odtwórczych, powstaje pytanie, czy nasze uwagi potwierdzi takie właśnie zróżnicowanie wyników. Przedstawiamy je w tabeli 10. Korelacje między postawą badawczą a preferencją zachowań odtwórczych są symptomatyczne. Nauczyciele o odtwórczej postawie badawczej raczej cenią uczniów uczących się „po śladzie”, w sposób odtwórczy. A zatem odpowiedź na pytanie: czy nauczyciel nietwórczy będzie preferował rozwój zachowań twórczych u dziecka? w naszych badaniach znajduje znaną odpowiedź – raczej nie. Nauczyciel, który swoje zachowania poznawcze i ze sfery osobowościowej rozpoznaje jako nietwórcze, również u dzieci takie zachowania rozpoznaje, ceni i prawdopodobnie będzie je stymulował.

Tabela 9. Cechy postawy badawczej nauczyciela a preferencje zachowań u idealnego ucznia

Lp.	Cechy postawy badawcze	Przewaga zachowań twórczych	Przewaga zachowań odtwórczych
1.	Podkreślanie roli ciekawości poznawczej	.269**	-.131*
2.	Akceptacja niepewności w nabywaniu wiedzy	.042	.171**
3.	Autorytaryzm w nabywaniu wiedzy	-.066	.343**
4.	Niepokój wobec wiedzy	-.087	.460**
5.	Tłumienie ciekawości uczniów	-.159**	.240**
6.	Preferencja uporządkowanego świata	.136*	.030

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

* . Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie)

Podsumowanie

Nauczycielski obraz ucznia jest podstawą jego osobistej wiedzy pedagogicznej i można go określić jako rodzaj wiedzy „wypełniającej”, która powstaje między rozumieniem przez nauczyciela formalnego statusu dziecka jako ucznia, jako „osoby nauczanej i uczącej się” a jej statusem nieformalnym i znajomością osobistą dzieci, ich możliwości i potrzeb. Nauczyciel wnosi swoje obrazy roli ucznia oraz formalnych oczekiwań do interakcji i działań edukacyjnych. W przedstawianych badaniach bardziej zwróciłam uwagę na status formalny dziecka – dziecka jako ucznia, a nie na jego cechy nieformalne. Wprawdzie nauczyciel konstruował ten obraz z podanych cech, ale mógł swobodnie wybierać spośród 60 określeń dotyczących sfery poznawczej i osobowościowej. W interpretacji tych badań poszukiwałam odpowiedzi na pytanie – jakie cechy, zdaniem nauczycieli, powinny wchodzić w skład szkolnego habitusu idealnego ucznia klas początkowych? Czy nauczyciel preferuje cechy twórcze czy odtwórcze ucznia? Czy idealizowane cechy ucznia świadczą raczej o przygotowywaniu dziecka w klasach niższych do reprodukcji, czy rekonstrukcji kultury? Czy nauczyciel preferuje cechy tradycyjnie wskazujące na indywidualne talenty dziecka, czy raczej na przystosowanie do wymogów kolektywistycznego uczenia się w klasie?

Obraz uzyskanych wyników nie jest jednoznaczny, a więc nie jest tak, że nauczyciel jako idealnego ucznia widzi tylko człowieka kreatywnego. Uczeń idealny nie powinien też być indywidualistą, nie musi wyróżniać się jakimś talentem. Tworzony obraz idealnego ucznia jest dwoisty – nauczyciel preferuje u ucznia twórcze cechy ze sfery poznawczej, ale niezbyt wysoko ceni cechy osobowości, które faktycznie sprzyjają twórczości. Do tego dodaje cechy myślenia algorytmicznego, ale odrzuca cechy nastawione na kopiowanie. Chciałby żeby uczeń był samodzielny, ale w ramach wyznaczonych przez nauczyciela. Czy zatem habitus idealnego ucznia klas początkowych jest bliższy metaforze *homo creator* czy *homo faber*? *Homo creator* na tyle, aby uczeń mógł swobodnie, bez trudności wejść w zastaną kulturę, aby aktywnie potrafił nabyć narzędzia kulturowe, rozwijać swoje relacje ze światem i zbudować sieci społeczne, pełnić bezkonfliktowo rolę ucznia. *Homo faber* w takim zakresie, aby uczył się bez trudności, tego co podaje nauczyciel, co przygotował sam lub wybrał z pakietów edukacyjnych, aby przystosował się do podporządkowanego funkcjonowania i reproduktywnego uczenia się. Ucznia kreatywnego pożądamy bardziej nauczyciele,

którzy siebie rozpoznają również jako kreatywnych. Czynniki z zakresu przygotowania zawodowego w niewielkim stopniu korelują z wyborem cech kreatywnych u ucznia, a nawet osiągnięcie statusu nauczyciela dyplomowanego „zwalnia” nauczyciela z wyznaczania sobie ambitniejszych celów. Ideał ucznia, nawet jeśli tylko deklarowany przez nauczycieli, świadczy o ich możliwych dążeniach, celach działań wychowawczych, pokazuje możliwe wzorce tworzenia kultury edukacji, a więc warunków rozwojowych dziecka. Ale czy będą one wspierać młodego człowieka w zrozumieniu własnego świata i możliwości w tym świecie, prowadzić do rozwoju świadomości i umiejętności zwiększenia we wspólnotowym działaniu tych szans, których wcześniej nie mógł on sobie wyobrazić.

Literatura

- Adamek I., Bałachowicz J. (red.) (2013): *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Bałachowicz J. (2009): *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wyd. WSP TWP, Warszawa
- Bałachowicz J. (2011): *Dziecko w roli ucznia w opinii nauczycieli klas początkowych a oblicza szkolnej socjalizacji*. W: H. Krauze-Sikorska (red.): *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Bałachowicz J. (2012): *Indywidualizacja w edukacji początkowej – banal, pozór, wartość*. W: M. Kowalik-Olubińska (red.): *Dzieństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Bauman Z. (1995): *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Beck U. (2002): *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Bartkowski J. (2012): *Najnowsze trendy społeczne a teoria uwarstwienia*. W: A. Bobko, B. Marek-Zborowska (red.): *Równi, ale różni. Studia nad kryzysem i rozwojem społeczeństwa polskiego*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006): *Reprodukcja*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Bruner J. (2006): *Kultura edukacji*. Universitas, Kraków
- Cropley A. J. (1989): *Nauczyciel wobec twórczego dziecka*. W: M. Malicka (red.): *Twórczość, czyli droga w nieznanie*. WSiP, Warszawa
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K. (red.) (2013): *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Karwowski M., Jazurek D. (2010): *Mój idealny uczeń... Oby tylko nie zbyt kreatywny?* W: M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Wyd. APS, Warszawa
- Klus-Stańska D. (2000): *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Kuszał K. (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Kwiatkowska H. (2005): *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. GWP, Gdańsk
- Kwieciński Z. (2013): *Pilne kwestie naprawcze systemu edukacji*. PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” – referat wygłoszony w czasie konferencji pt „Edukacja w Polsce: diagnoza, modele, prognozy”, Warszawa, 23 stycznia
- Łaszczuk J., Jabłowska M. (red.) (2009): *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Wyd. APS, Warszawa
- Nalaskowski A. (1998) *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. WSiP, Warszawa
- Nęcka E. (2002): *Psychologia twórczości*. GWP, Gdańsk
- Obuchowski K. (1985): *Adaptacja twórcza*. KiW, Warszawa
- Popek S. (2010): *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Wyd. II, poprawione i uzupełnione. Wyd. UMCS, Lublin

- Smolińska-Theiss B. (1993): *Dzieciństwo w małym mieście*. Wyd. UW, Warszawa
- Sowińska H. (red.) (2011): *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Silcock P. (1999): *New Progressivism*, London
- Touraine A. (2013): *Po kryzysie*. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007): *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok
- Wiechnik R. (2001): *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*. „Psychologia Rozwojowa”, t. 5 (3–4)
- Witkowski L. (2013): *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Żytko M. (2006): *Pisanie – żywy język dziecka*. Wyd. UW, Warszawa.

Obraz ucznia idealnego w opinii nauczycieli klas początkowych – homo faber czy homo creator?

Autorka przedstawia obraz idealnego ucznia konstruowany przez nauczycieli z wykorzystaniem stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu KANH, autorstwa S. Popka (2010). Na podstawie tych badań próbuje odpowiedzieć na pytanie – jakie cechy, zdaniem nauczycieli, powinny wchodzić w skład szkolnego habitusu idealnego ucznia klas początkowych. Obraz uzyskanych wyników nie jest jednoznaczny, ale nauczyciele preferują raczej u uczniów cechy funkcjonowania adaptacyjnego niż innowacyjnego.

Słowa kluczowe: cele edukacji, habitus ucznia, obraz idealnego ucznia, pożądane i niepożądane cechy ucznia

The picture of an ideal student in opinion of early childhood educators – homo faber or homo creator?

The authoress presents the picture of an ideal student, constructed by the teachers using sentences included in the KANH questionnaire, authored by S. Popka (2010). On the basis of this research the authoress tries to give response for the question – which features should be involved in the ideal early childhood education students' habitus. The results of research are ambiguous, but teachers prefer adaptive functioning features more than innovative.

Keywords: education goals, student's habitus, the picture of ideal student, desirable and undesirable features of student

Maciej Karwowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Z MIŁOŚCI DO NAUKI CZY Z MIŁOŚCI DO OCEN? WSTĘPNA ADAPTACJA INWENTARZA ORIENTACJI MOTYWACYJNYCH

Gdyby zestawić ze sobą kategorie psychologiczne o największej wadze dla pedagogiki, zapewne motywacja mogłaby liczyć na miejsce na podium w tej specyficznej konkurencji. Być może przegrałaby z prawami uczenia się, ale prawdopodobnie budziłaby znacznie większe zainteresowanie badaczy procesów kształcenia i wychowania niż twórczość, zdolności, agresja, lęk, nadpobudliwość czy depresja – żeby wymienić istotne zmienne z dwóch biegunów ludzkiego funkcjonowania. Zainteresowanie to jest zrozumiałe, motywacja to bowiem jedno ze źródeł efektywnego funkcjonowania w warunkach szkolnych, a poznanie możliwości jej wpierania jest istotne dla każdego nauczyciela – zapewne nawet bardziej niż dla teoretycznych dysput. Również empirycy od wielu lat poświęcają tej problematyce należne miejsce i generują liczone już w tysiące badania. Dla przykładu krótki przegląd popularnej bazy EBSCO pozwala sięgnąć do niemal trzydziestu tysięcy artykułów z terminem motywacja w tytule (dokładnie 29 587 – stan na 2 lipca 2011), zaś wyszukiwanie po słowach tytułowych „motywacja w szkole” bądź „motywacja w klasie” generuje znacznie ponad tysiąc tekstów na ten temat.

Fakt, że motywacja interesuje badaczy, nie jest więc ani zaskakujący, ani nowy. Warto jednak odnotować pewne zmiany, jakie ostatnimi czasy zaszły w jej pojmowaniu oraz przeanalizować ich znaczenie edukacyjne.

Celem tego artykułu jest krótka dyskusja badań nad motywacją, w tym prezentacja stanowiska rozwijanego przez Teresę Amabile na podstawie teorii samodeterminacji Edwarda Deciego i Richarda Ryana (Deci, 2009; Deci, Ryan, 1985, 2000; Ryan, Deci, 2000) oraz relacja z badaniami z wykorzystaniem metody do pomiaru motywacji rozumianej, jako cecha, co jest pojmowaniem dość nietypowym.

W podręcznikowej relacji Wiesław Łukaszewski (2000), dokonując analizy pojęcia motywacji z perspektywy podstawowych systemów teoretycznych, mówi o podejściu ewolucyjnym i socjobiologicznym, psychodynamicznym, behawiorystycznym, humanistycznym, koncepcjach poznawczych oraz modelu sformułowanym przez Kurta Lewina w psychologii topologicznej. Ogólna definicja, od której wychodzi Łukaszewski (2000, s. 427), uznając motywację za: „wszelkie mechanizmy odpowiedzialne za uruchomienie, podtrzymanie i zakończenie zachowania” okazuje się w istocie nazbyt ogólna i przez poszczególne szkoły w obrębie psychologii przeformułowywana tak, aby zwrócić uwagę na to, co zdaniem ich przedstawicieli najbardziej charakterystyczne. Synteza dokonana przez Kristena Madsena (1980) wyróżniają-

cego model homeostatyczny (motywacja pojawia się, gdy zaburzona zostaje równowaga organizmu), podnieciowy (bodźce wywołują motywację), poznawczy (dane i informacje powodują motywację) i humanistyczny (motywacja ma wewnętrzny charakter) jest często przywoływana jako porządkująca podstawowe podziały funkcjonujące w psychologii motywacji i pokazująca bardziej ogólne kategorie łączące główne szkoły psychologiczne.

Analiza mechanizmów stojących za wyobraźnią prowadzi zwykle do analiz wpływu emocji i pobudzenia (jak choćby w słynnych prawach Yerkesa-Dodsona) bądź też znaczenia procesów poznawczych i przetwarzania informacji dla pojawiania się stanów motywacyjnych.

Niezależnie od wspomnianych różnic, w większości prac psychologicznych motywacja jest analizowana jako stan, tj. zjawisko dynamiczne, podlegające często środowiskowym manipulacjom. Na gruncie funkcjonujących teorii psychologicznych często opisuje się ją w oderwaniu od osobowości (choć, rzecz jasna, zdarzają się też wyjątki, por. Gasiul, 2002), uznając, że nie spełnia ona kryteriów cechy, a więc „względnie stałej, charakterystycznej dla jednostki, zgeneralizowanej tendencji do określonych zachowań, przejawiającej się w różnych sytuacjach” (Strelau, 2000, s. 658). Jedynie holistyczne, szerokie modele osobowości – na przykład Sיעiowa Teoria Osobowości Józefa Kozielskiego (2001) – traktują motywację jako jeden z podstawowych i kluczowych wymiarów analizy ludzkiej osobowości: w modelu Kozielskiego ma ona charakter *psychonu motywacyjnego*. Podobne perspektywy znajdziemy w innych, ważnych i kompleksowych ujęciach osobowości – choćby Regulacyjnej Teorii Osobowości Janusza Reykowskiego (1986).

W dyskusji na temat wymiarów motywacji i możliwości jej stymulowania niczym bumerang powraca, szczególnie w szkolnym kontekście, podział na motywację wewnętrzną i zewnętrzną (zob. Brophy, 2002). Zwykle pierwsza traktowana jest jako lepsza i bardziej pożądana, druga zaś jako coś gorszego. Jest to zapewne efekt tego, że motywacja zewnętrzna traktowana bywa jako pozostałość po behawiorystycznych przekonaniach, wedle których wyłącznie bodźce zewnętrzne popychają ludzi do działania. Antybehawiorystyczna rewolucja w naukach społecznych dotknęła również motywacji, a J. Huntowi (1965) przypisuje się pierwszeństwo w zaakcentowaniu również jej wewnętrznych źródeł. Nietrudno zauważyć, że podział na motywację wewnętrzną i zewnętrzną bywa problematyczny, i to z kilku powodów. Po pierwsze, motywacja jako proces psychiczny z natury ma charakter wewnętrzny (por. Tokarz, 2005) – co oczywiście nie oznacza, że czynniki zewnętrzne nie odgrywają znaczenia; zawsze jednak uwikłany jest w nie element intrapsychiczny. Po drugie, liczne definicje i rozróżnienia motywacji wewnętrznej i zewnętrznej opierają się na niezbyt jasnych kryteriach. Na przykład w podręczniku psychologii czytamy, że „przez motywację wewnętrzną rozumie się zwykle tendencję podmiotu do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na samą treść tej aktywności” (Łukaszewski, Doliński, 2000, s. 457), a z motywacją zewnętrzną mamy do czynienia, gdy „działanie realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, mające być konsekwencją jego wykonywania lub efektywnego zakończenia” (Łukaszewski, Doliński, 2000, s. 457). Problem ten jest istotny dla dalszych dyskusji i warto się nad nim zatrzymać.

O wadze kryterium podziału – nie wszystko wewnętrzne jest samoistne

Przedstawione wyżej definicje – i setki innych obecnych w literaturze przedmiotu – nie odróżniają najczęściej od siebie dwóch różnych kryteriów definiowania motywacji. Pisałem o tym szczegółowo w innym miejscu (Karwowski, 2006), tu pozwolę więc sobie jedynie na skrótowy wywód. Pierwsze kryterium podziału akcentuje umiejscowienie czynnika motywującego: wewnątrz jednostki (stąd motywacja wewnętrzna) bądź poza nią (a więc motywacja zewnętrzna). Nieuchronnie jednak pojawia się pytanie, czy przypadkiem nie miesza się w ten podział drugiego: dotyczącego celu działania bądź jego braku. Pisząc o „podejmowaniu i kontynuowaniu działania ze względu na samą treść tej aktywności” w istocie akcentujemy znaczenie samej aktywności, podczas gdy mówiąc o tym, że aktywność jest realizowana, aby coś osiągnąć, zwraca się uwagę na istnienie i rolę celu. Przed ćwierćwieczem Aleksandra Tokarz (1985) zaproponowała określenie pierwszego typu motywacji (aktywność dla samej aktywności) mianem motywacji immanentnej (zwanej czasem także samoistną lub autoteliczną), drugiego zaś rodzaju mianem motywacji instrumentalnej (czasem określanej – celową bądź teliczną). Podział ten jest spójny z podobną propozycją Michaela Aptera (2004) i jest nie tylko efektem debat teoretycznych, ale ma też znaczenie w rozumieniu mechanizmów stojących za motywacją i potencjalnymi drogami jej stymulowania. Wynika z tego, że nie każda motywacja wewnętrzna jest samoistna, bo gdy podmiot podejmuje aktywność z własnej woli, aby osiągnąć konkretny cel: zdać na studia, zdobyć dyplom czy pracę, to mowa o motywacji jednocześnie wewnętrznej i celowej. Trudniej wyobrazić sobie motywację jednocześnie zewnętrzną i samoistną, chyba żeby wprowadzić do rozważań czynnik czasu i uruchamiając wyobraźnię założyć, że uczeń zaczyna zajmować się jakimś przedmiotem (weźmy fizykę) pod wpływem rodzica czy nauczyciela, następnie zaś diagramy Feynmana wciągają go tak bardzo, że pochłonięty nimi oddaje się własnym eksploracjom. Nawet ten przykład pokazywałby jednak raczej konwersję motywacji zewnętrznej w samoistną i wewnętrzną niż czyste połączenie motywacji zewnętrznej z samoistną. Bardzo podobny sposób rozumowania prezentują twórcy teorii samodeterminacji (Ryan, Deci, 2000), gdy każdą motywację samoistną uważają za wewnętrzną, jednak nie każdą motywację wewnętrzną za samoistną, to zaś dlatego, że niektóre kategorie motywacji celowej mają charakter wewnętrzny – w szczególności introjekcja (działanie motywowane chęcią poprawy własnego wizerunku i wzmocnienia ego) i identyfikacja (sytuacja swoistego „złania się” z celem).

Dlaczego podział ten jest istotny? Jak pokazują badania wybitnych osiągnięć, głównie na polu twórczości, jego uwzględnienie pozwala zrozumieć zróżnicowanie efektów uzyskiwanych przez różnie motywowane osoby. Efektywnej i twórczej aktywności sprzyja motywowanie samoistne, gdy nie używa się nagród i kar, lecz podkreśla wagę i przyjemność płynącą z aktywności (zob. dyskusja Karwowski, 2006). Z drugiej strony w szkole obecna jest motywacja zewnętrzna i celowa jednocześnie, zewnętrzna, bo uczeń uczy się dla rodziców, nauczycieli, choć i dla siebie (często w takiej właśnie kolejności), celowa – bo robi to dla średniej ocen, kieszonkowego, jakie dostanie, czy *quada* bądź laptopa obiecanego za promocję do kolejnej klasy. Przypadki motywacji wewnętrznej: uczy się, bo sam chce, niezależnie czy robi to dla przyjemności uczenia się (motywacja wewnętrzna i samoistna) czy aby być

najlepszym w klasie i zaimponować kolegom (motywacja wewnętrzna i celowa), choć również obecne, choć chyba nie dominują.

W stronę orientacji motywacyjnych

Zdecydowana większość studiów nad motywacją traktuje ją jako stan, tj. zmienną poddającą się wpływom i oddziaływaniom. Dlatego w studiach eksperymentalnych dąży się do wytworzenia różnych stanów motywacyjnych, aby dociec czy i w jakiej mierze wpływają one na przebieg i efektywność zachowań uczestników.

Pojawiają się jednak również analizy (Amabile i inni, 1994; Apter, 2004; de Charms, 1968; Harter, 1981), w których motywacja traktowana jest jako cecha i uznawana za właściwość intraindywidualnie stabilną, zmienną zaś interindywidualnie. Choć więc wciąż uważa się, że można nią manipulować, jednocześnie przyjmuje się, że każdy człowiek cechuje się względnie stałymi preferencjami ku różnym typom motywacji. Sądzi się więc, że są międzyosobnicze różnice w podatności na różne typy motywacji – jednych motywują raczej bodźce z zewnątrz, innych z własnego wnętrza; są tacy, którzy podejmują działania kierowani ciekawością i chęcią eksploatacji, inni zaś głównie wtedy, gdy mają jakiś cel do spełnienia. Istotne pytanie, jakie się pojawia dotyczy relacji pomiędzy typami motywacji, mianowicie: czy motywacja wewnętrzna i zewnętrzna (oraz analogicznie samoistna i celowa) stanowią krańce jednego kontinuum, a więc gdy jedna rośnie – druga maleje, czy też mogą ze sobą współwystępować (Deci, Ryan, 1985)? Aby to sprawdzić, konieczne są metody umożliwiające pomiar motywacji rozumianej jako dyspozycja. Jedną z nich stworzyli Teresa M. Amabile, Karl G. Hill, Beth A. Hennessey oraz Elizabeth M. Tighe (1994) i nieco niefortunnie nazwali Inwentarzem Preferencji Pracowniczych (*Work Preference Inventory*).

Work Preference Inventory – charakterystyka metody

Metodę do pomiaru preferencji w zakresie orientacji motywacyjnych – samoistnej (*intrinsic*) i celowej (*extrinsic*) zaproponowali w roku 1994 na łamach *Journal of Personality and Social Psychology* Teresa M. Amabile, Karl G. Hill, Beth A. Hennessey i Elizabeth M. Tighe. W artykule tym przedstawione zostały prace prowadzone nad dwiema wersjami Inwentarza Preferencji Pracowniczych (*WPI – Work Preference Inventory*): przeznaczonej dla uczniów (studentów) i osób pracujących.

Istota podejścia Amabile i jej współpracowników opiera się na przekonaniu, że motywacja samoistna i celowa mogą, choć nie muszą, stanowić przeciwległe krańce jednego kontinuum, ale równie dobrze mogą ze sobą współwystępować. Drugie założenie, to przekonanie, że i motywacja samoistna, i celowa są konstrukcjami złożonymi, zawierającymi w sobie wymiary niższego rzędu. Na motywację samoistną składać się powinny takie wymiary, jak (Amabile i inni, 1994, s. 953): „(a) samodeterminacja (dążenie do posiadania autonomii wyboru), (b) kompetencja (orientacja na mistrzostwo i poszukiwanie wyzwań), (c) zaangażowanie zadaniowe (bycie pochłoniętym przez zadanie oraz odczuwanie emocjonalnego przepływu [Csikszentmihalyi, 1996]), (d) odwaga oraz (e) ciekawość (zabawa i przyjemność)”. Na moty-

wację celową składać się powinny takie wymiary, jak: (a) przywiązanie do oceny, (b) działanie w celu uzyskania uznania, (c) rywalizowanie, (d) skupienie się na nagrodach, (e) skupienie się na poleceniach innych. Na podstawie tych założeń powstał kwestionariusz samoopisu, w ostatecznej wersji składający się z trzydziestu pozycji, do których osoba badana odnosi się na 4-stopniowej skali (1 – zupełnie nieprawdziwe, 4 – całkowicie prawdziwe).

Autorzy prezentują kolejne analizy, jakie doprowadziły do stworzenia narzędzia, warto im poświęcić nieco uwagi, gdyż mają znaczenie przy tworzeniu polskiej wersji Inwentarza Orientacji Motywacyjnych (WPI).

Po pierwsze Amabile i jej koledzy stwierdzają, że eksploracyjna analiza czynnikowa z rotacją skośną (*oblimin*), zastosowaną aby nie wymuszać niezależności czynników, dała efekt w postaci rozwiązania sześcioczynnikowego. Na podstawie analizy odsetka wariancji wyjaśnianej przez poszczególne czynniki, oglądu wykresu opisy ska oraz rozstrzygnięć teoretycznych zdecydowano się na rozwiązanie dwuczynnikowe, gdzie jednym czynnikiem była motywacja samoistna, drugim celowa. Niestety nigdzie w tekście nie odnajdujemy informacji, na które powołują się autorzy – nie ma tam bowiem ani wykresu opisy ska, ani odsetka wariancji wyjaśnianej przez poszczególne czynniki. Nie są raportowane również konkretne ładunki czynnikowe poszczególnych pozycji zaliczonych do pierwszego i drugiego czynnika, uzyskujemy jedynie informację, które pozycje ładują, który czynnik, ale tu również trzeba przyjąć ją na wiarę – dowodów w tekście nie odnajdujemy. Analiza czynnikowa drugiego rzędu pozwala na podzielenie każdego z głównych czynników na dwa kolejne – w ramach motywacji samoistnej wyróżnione zostają: zadowolenie (*enjoyment*) oraz wyzwanie (*challenge*), w ramach motywacji celowej: kompensacja (*compensation*) i nastawienie na innych (*outward*).

Autorzy raportują podstawowe statystyki poszczególnych skal, w tym tekście skupię się jedynie na wynikach grupy studentów. Analizując tabelę 2 (Amabile i inni, 1994, s. 957) można zauważyć, że skale charakteryzują się akceptowalną rzetelnością (α między 0,71 a 0,79), ich rozkład nie odbiega od normalnego, są stabilne w czasie i nie odróżniają istotnie kobiet od mężczyzn.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa każe jednak powątpiewać w uzyskaną strukturę czynnikową. Testowano miary dopasowania modelu dwuczynnikowego (motywacja samoistna i celowa) oraz czteroczynnikowego (z czynnikami niższego rzędu). Prezentowane miary dopasowania (Amabile i inni, 1994, tabela 4, s. 959) są znacząco niższe niż oczekiwane: w przypadku rozwiązania dwuczynnikowego miara GFI (indeks dobroci dopasowania – *goodness of fit index*) osiąga wartość 0,77, a w przypadku rozwiązania czteroczynnikowego 0,85, jest więc niższa od uznawanej zwykle za progową wartości 0,90. Autorzy zbywają ten rezultat komentarzem, że jest jeszcze przestrzeń na poprawę (*room for improvement*). Dalsza część tekstu Amabile i współautorów poświęcona jest wykazaniu trafności metody – dowodzą oni, że motywacja samoistna jest istotnie związana z ocenami szkolnymi ($r = 0,22, p < 0,001$), osiągnięciami z matematyki ($r = 0,23, p < 0,001$) oraz szeregiem konstruktów psychologicznych, w tym twórczością i stylami poznawczymi.

Próbę niezależnej oceny kwestionariusza WPI podjął Robert Loo (2001), który analizował jego własności psychometryczne badając 200 studentów zarządzania. Rzetelności skal uzyskane przez niego są niższe niż raportowane przez autorów kwestionariusza, skala motywacji celowej jest przeciętnie rzetelna ($\alpha = 0,63$), nieco wyższą

rzetelnością cechuje się skala motywacji samoistnej ($\alpha = 0,76$), a już skale drugiego rzędu są średnio rzetelne (wyzwanie $\alpha = 0,74$, zadowolenie $\alpha = 0,66$, uzewnętrznienie $\alpha = 0,60$, kompensacja $\alpha = 0,73$). Eksploracyjna analiza czynnikowa z wymuszonymi dwoma czynnikami dość dobrze pokrywała się z wersją autorów – przynajmniej tak twierdzi Loo, podając, że kilka stwierdzeń nie łądowało oczekiwanych czynników, nie podaje jednak, jakie to stwierdzenia, ani które i z jakimi ładunkami składały się na obie skale. Konfirmacyjna analiza czynnikowa zrealizowana osobno jedenaście razy (!) sprawia wrażenie dążenia za wszelką cenę do potwierdzenia wartości WPI. Okazuje się, że założeń dobrego dopasowania danych do modelu nie spełnia ani model dwuczynnikowy (istotna wartość χ^2 , RMSEA=0,09, AGFI=0,68), ani czteroczynnikowy (istotna wartość χ^2 , RMSEA=0,07, AGFI=0,76). Widać więc, że ani rozwiązanie dwu, ani czteroczynnikowe nie jest dobrze dopasowane do danych. Osobne konfirmacyjne analizy czynnikowe realizowane dla poszczególnych skal dają lepsze, ale wciąż niedoskonałe rezultaty.

Założenia badań własnych

Niezależnie od analizowanych wyżej wątpliwości związanych z metodą Amabile i współautorów (1994) sama idea stworzenia polskiej wersji kwestionariusza do pomiaru orientacji motywacyjnych uczniów i studentów jest warta realizacji. Wprawdzie kwestionariusz WPI pojawia się czasem w badaniach autorów polskich – głównie Kornela Świątnickiego (2006) – jednak w pracach tego badacza brak informacji na temat właściwości psychometrycznych inwentarza. Dodatkowo Świątnicki posługuje się czasem polską parafrazą Inwentarza Preferencji Pracowniczych (Świątnicki, 2006, s. 82), w innych zaś przypadkach adaptacją tej metody (Świątnicki, 2006, s. 91), która jak podaje składa się z dwóch czynników – określonych mianem motywacji zewnętrznej i wewnętrznej. W adaptacji Świątnickiego i Joanny Degler usunięto sześć pozycji ze skośnym rozkładem, cztery kolejne zaś usunięto zapewne w wyniku analiz czynnikowych. Zapewne, gdyż autor pisze (s. 91), że obie skale składały się z 10 stwierdzeń, nie do końca więc wiadomo co stało się z brakującymi czterema. Rzetelność skali *motywacji wewnętrznej* była zadowalająca ($\alpha=0,70$), *motywacji zewnętrznej* nieco wyższa ($\alpha=0,76$).

W ramach programu badań własnych pierwszym, kluczowym krokiem było dokonanie adaptacji WPI do warunków polskich oraz dostosowanie inwentarza do odpowiedzi uczniów, tym samym zaś stworzenie Inwentarza Orientacji Motywacyjnych. Temu celowi poświęcono badanie zaprezentowane poniżej. Dokonana adaptacja wykonana została za zgodą autorki oryginału, a wszyscy zainteresowani jej użyciem w swoich badaniach mogą uzyskać ją bezpośrednio od autora.

Celem badania była adaptacja Inwentarza Orientacji Motywacyjnych (*Work Preference Inventory*) do warunków polskich. Po pierwsze, chodziło o ustalenie czy struktura inwentarza wśród uczniów polskich ma taki sam charakter, jak w próbie amerykańskiej. Po drugie, ważna wydawała się kwestia relacji między motywacją samoistną i celową – a więc odpowiedź na pytanie, czy są one skorelowane ujemnie czy też (względnie) niezależne? Trzecie pytanie dotyczyło trafności teoretycznej WPI, w konsekwencji zaś problemu składowych motywacji samoistnej i celowej – czy wła-

ściwości te są konstruktami unitarnymi, czy też złożonymi, a jeśli złożonymi, to z ilu i jakich elementów?

Narzędzia

W badaniu wykorzystana została wersja WPI będąca tłumaczeniem oryginału, dokonanym zgodnie z procedurą *back-translation*. Dodatkowo osoby badane proszono o wypełnienie dwóch wersji Wieloczynnikowego Kwestionariusza Przywództwa Basa i Avolio w moim tłumaczeniu (zob. szczegóły Karwowski, 2010) oraz podanie podstawowych informacji demograficznych – wieku i płci.

Badani

W badaniu wzięły udział 1722 osoby (957 mężczyzn – 56,3% i 744 kobiety – 43,7%, 21 osób nie podało swojej płci) w wieku od 13 do 20 lat ze średnią 16,44 i odchyleniem standardowym 1,74. Próba została skonstruowana w sposób kwotowy tak, aby zapewnić w niej reprezentację uczniów gimnazjów i liceów (odpowiednio 30% i 70%). Badani rekrutowali się spośród uczniów szkół gimnazjalnych i średnich z województwa mazowieckiego, w większości ze szkół warszawskich.

Opis wyników

Struktura prezentacji rezultatów podporządkowana została nie tylko odpowiedziom na postawione pytania i hipotezy, ale również szczegółowej analizie wartości zastosowanego kwestionariusza. Przystępując do analiz, w pierwszym kroku przyjęto strategię confirmacyjną, tj. po przedstawieniu podstawowych statystyk pozycji i skal, sprawdzono rzetelność skal stworzonych zgodnie z wytycznymi autorów oraz związki między nimi. Przeprowadzono również confirmacyjną analizę czynnikową, aby sprawdzić dopasowanie modelu dwuczynnikowego do zmiennych.

Statystyki opisowe pozycji IOM

Tabela 1 zawiera podstawowe statystyki opisowe wszystkich trzydziestu wykorzystanych pozycji kwestionariusza IOM.

Tabela 1. Statystyki opisowe pozycji IOM

Kategorie	M	SD	SK
Nie przejmuję się tym, co inni ludzie myślą o mojej pracy	2,65	0,94	-0,14
Lubię, gdy ktoś stawia mi jasne cele w mojej pracy	3,38	0,87	-1,26
Im trudniejszy problem, tym bardziej cieszę się próbując go rozwiązać	2,41	0,98	0,01
Jestem w pełni świadomy(a) tego, co zrobić, aby uzyskać dobre stopnie	3,20	0,86	-0,83
Chciałbym, żeby to, co robię, dawało mi możliwość zwiększenia mojej wiedzy i umiejętności	3,50	0,76	-1,53
Dla mnie sukces oznacza robić coś lepiej niż inni	2,87	1,05	-0,46
Wolę samemu wymyślać / stawiać sobie zadania	2,72	0,97	-0,22
Nieważne, czy uda mi się zrealizować jakieś zadanie, cieszę się, jeśli doświadczam czegoś nowego	2,79	0,94	-0,29
Cieszę mnie nawet dość proste zadania	2,79	1,00	-0,28

Kategorie	M	SD	SK
W pełni zdaję sobie sprawę z tego, jakie wyniki (średnią ocen) chciał(a)bym osiągnąć	3,27	0,89	-1,03
Ciekawość jest główną siłą pchającą mnie do większości tego, co robię	2,80	0,96	-0,36
Mniej skupiam się na tym, co robię, bardziej na tym, co za to dostanę	2,39	1,02	0,18
Lubię zmagać się z problemami, które są dla mnie zupełnie nowe	2,67	0,96	-0,24
Wolę rozwiązywać problemy, które znam, niż te, które zmuszają mnie do zaangażowania zdolności	2,46	0,95	0,09
Skupiam się na tym, jak inni ludzie zareagują na moje pomysły	2,64	0,97	-0,16
Rzadko myślę o ocenach i wyróżnieniach (nagrodach)	2,29	0,97	0,23
Czuję się bardziej komfortowo, gdy sam(a) ustalę swoje cele	2,97	0,90	-0,50
Wierzę, że nie ma sensu pracować dobrze, gdy nikt o tym nie wie	2,08	1,05	0,54
Silnie motywują mnie oceny, które mogę uzyskać	2,93	0,97	-0,47
Jest dla mnie ważne, żeby móc robić to, co daje największą przyjemność	3,53	0,76	-1,68
Lubię pracować nad projektami, które mają dobrze określoną procedurę	2,94	0,92	-0,50
Tak długo, jak mogę robić to, co lubię, nie skupiam się na ocenach, czy wyróżnieniach, jakie mogę zdobyć	2,81	0,97	-0,31
Lubię realizować zadania, które są tak wciągające, że zapominam o wszystkim wokół	3,08	0,99	-0,73
Silnie motywuje mnie uznanie, jakie mogę uzyskać od innych ludzi	3,08	0,90	-0,67
Muszę czuć, że dostaję coś w zamian za to, co robię	2,49	1,02	0,09
Lubię rozwiązywać złożone problemy	2,53	0,97	0,01
Jest dla mnie ważne, by mieć możliwość wyrażenia siebie	3,14	0,88	-0,78
Chciałbym dowiedzieć się, jak dobry(a) jestem w tym, co robię	3,37	0,81	-1,20
Chciałbym, aby inni dowiedzieli się, jak dobry(a) jestem w tym, co robię	2,91	0,98	-0,47
Najważniejsza dla mnie jest przyjemność z tego, co się robi	3,52	0,79	-1,69

M – średnia, SD – odchylenie standardowe, SK – skośność

Najwyższe średnie (ponad 3,5 na czterostopniowej skali) uzyskują pozycje świadczące o poszukiwaniu przyjemności w działaniu, wartości najniższe stwierdzenia związane z motywacją celową.

W tabeli 2 zawarto rzetelności apriorycznych skal IOM (WPI), statystyki opisowe oraz interkorelacje pomiędzy skalami.

Tabela 2. Rzetelności skal, statystyki opisowe i interkorelacje pomiędzy skalami

Lp.	Skala	1	2	3	4	5	6
1	Motywacja samoistna	0,67	0,19***	0,84***	0,77***	0,16***	0,13***
2	Motywacja celowa		0,60	0,24***	0,05*	0,90***	0,63***
Skale drugiego rzędu							
3	Zadowolenie (<i>enjoyment</i>)			0,66	0,30***	0,26***	0,13***
4	Wyzwanie (<i>challenge</i>)				0,49	0,03	0,11***
5	Uzewewnętrznienie (<i>outward</i>)					0,58	0,25***
6	Kompensacja (<i>compensation</i>)						0,40
Statystyki opisowe							
	M	43,83	41,45	25,06	18,62	27,08	14,24
	SD	5,76	5,61	3,98	3,28	4,52	2,59

*** $p < 0,0001$, α Cronbacha na przekątnej

Pierwszą istotną informacją płynącą z analiz przedstawionych w tabeli 2 jest niesatysfakcjonująca rzetelność skal, sprawiająca, że jakość pomiaru dokonywanego z ich użyciem jest zbyt niska. W przypadku skal *kompensacji* czy *wyzwania* rzetelność jest zbyt niska ($\alpha < 0,50$), a w pozostałych przypadkach również daleka od doskonałości.

Porównanie średnich rezultatów w zakresie motywacji samoistnej i celowej pokazuje, że różnice są istotne statystycznie ($t[df=1646]=13,47; p=0,00001$), choć istotność wyniku w znacznej mierze z wielkości próby. Miara siły efektu (d Cohena) równa $d = 0,42$ pokazuje, że efekt różnicy jest przeciętny, choć wśród młodych ludzi tendencja ku motywacji samoistnej dominuje nad motywacją celową.

Niska rzetelność skal każe ostrożnie traktować pozostałe rezultaty, gdyż znaczny błąd pomiaru może zniekształcać strukturę zależności, zaniżając obserwowane związki. Warto jedynie odnotować, że między skalami I rzędu – motywacją samoistną i celową – występuje statystycznie istotny, choć słaby związek pozytywny. Można więc potwierdzić ich względną niezależność, akcentując jednak słowo względna. W dużych populacjach średnie wyniki w zakresie motywacji samoistnej będą rosły wraz z motywacją celową, jednak zależność ta obserwowana będzie raczej na poziomie zbiorowości niż konkretnych jednostek. Warto jednak przyjrzeć się bliżej strukturze czynnikowej IOM.

Analizy czynnikowe skal IOM

Konfirmacyjną analizę czynnikową przeprowadzono w identyczny sposób i w oparciu o te same założenia, jakimi posługiwała się Amabile i jej współpracownicy (1994).

Okazało się, że żadne z zastosowanych kryteriów dobroci dopasowania nie pozwalało na stwierdzenie, że IOM w obecnej postaci mierzy motywację samoistną i celową. Istotna statystycznie wartość współczynnika χ^2 , przede wszystkim jednak niskie wartości indeksów dobroci dopasowania (*normed fit index* NFI=0,53 i *comparative fit index* CFI=0,56) każą odrzucić hipotezę jakoby użyta wersja kwestionariusza dostatecznie dobrze pasowała do danych. Pamiętać jednak również trzeba, że w badaniach Amabile i innych (1994) oraz Loo (2001) miary dopasowania również pozostawiały wiele do życzenia, choć były lepsze niż w tym przypadku.

Kolejnym krokiem analiz było przeprowadzenie analizy eksploracyjnej z wymuszonym rozwiązaniem dwuczynnikowym – dokładnie tak jak w studium autorów kwestionariusza. Celem było sprawdzenie, które pozycje i w jakim stopniu ładują oczekiwane skale, które zaś wyraźnie od nich odbiegają. Podobnie jak w badaniu Amabile użyto metody głównych składowych z rotacją skośną (*oblimin*), aby nie wymuszać niezależności czynników.

Na szesnaście pozycji konstytuujących pierwszy czynnik, jedenaście zostałyby zaliczonych do skali motywacji samoistnej, gdyby posługiwać się kluczem autorów kwestionariusza. Oznacza to 69 procentową zgodność. Większość stwierdzeń przypisanych przez Amabile i kolegów do skali motywacji celowej, zostało zakwalifikowanych do wspólnego czynnika z wymiarami samoistnymi. Pozycje te dotyczyły przede wszystkim klarowności stanowionych celów i świadomości sposobów ich realizacji. Czynnik drugi o siedmiu wyrazistych i jednej mniej jednoznacznej pozycji, składał się niemal wyłącznie ze stwierdzeń, które uznać można za charakterystyczne dla motywacji celowej.

Dane dobrze nadawały się do analizy czynnikowej (KMO=0,83), jednak wyróżnione czynniki wyjaśniały niewiele ponad 20% wariancji, a wykres ospiska sugerował sensowność pięcioczynnikowego rozwiązania. Rezultaty kolejnej analizy głównych składowych z rotacją skośną i rozwiązaniem pięcioczynnikowym zawiera tabela 3.

Tabela 3. Eksploracyjna analiza czynnikowa z rozwiązaniem pięcioczynnikowym

Czynnik I	
Najważniejsza dla mnie jest przyjemność z tego, co się robi (30)	0,67
Jest dla mnie ważne, żeby móc robić to, co daje największą przyjemność (20)	0,64
Chciałbym dowiedzieć się, jak dobry(a) jestem w tym, co robię (28)	0,60
Silnie motywuje mnie uznanie, jakie mogę uzyskać od innych ludzi (24)	0,58
Lubię, gdy ktoś stawia mi jasne cele w mojej pracy (2)	0,52
Chciałbym, żeby to, co robię dawało mi możliwość zwiększenia mojej wiedzy i umiejętności (5)	0,51
Lubię pracować nad projektami, które mają dobrze określoną procedurę (21)	0,46
Lubię realizować zadania, które są tak wciągające, że zapominam o wszystkim wokół (23)	0,45
Jest dla mnie ważne, by mieć możliwość wyrażenia siebie (27)	0,40
Czynnik II	
Muszę czuć, że dostaję coś w zamian za to, co robię (25)	0,68
Mniej skupiam się na tym, co robię, bardziej na tym, co za to dostanę (12)	0,66
Wierzę, że nie ma sensu pracować dobrze, gdy nikt o tym nie wie (18)	0,62
Wolę rozwiązywać problemy, które znam, niż te, które zmuszają mnie do zaangażowania zdolności (14)	0,51
Dla mnie sukces oznacza robić coś lepiej niż inni (6)	0,44
Chciałbym, aby inni dowiedzieli się, jak dobry(a) jestem w tym, co robię (29)	0,43
Skupiam się na tym, jak inni ludzie zareagują na moje pomysły (15)	0,40
Czynnik III	
Tak długo, jak mogę robić to, co lubię, nie skupiam się właściwie na ocenach, czy wyróżnieniach, jakie mogę zdobyć (22)	0,56
Rzadko myślę o ocenach i wyróżnieniach (nagrodach) (16)	0,51
Wolę samemu wymyślać/stawiać sobie zadania (7)	0,44
Czuję się bardziej komfortowo, gdy sam(a) ustalę swoje cele (17)	0,40
Nie ważne, czy uda mi się zrealizować jakieś zadanie, cieszę się, jeśli doświadczam czegoś nowego (8)	0,37
Nie przejmuję się tym, co inni ludzie myślą o mojej pracy (1)	0,32
Silnie motywują mnie oceny, które mogę uzyskać (19)	-0,31
Czynnik IV	
Lubię rozwiązywać złożone problemy (26)	0,74
Im trudniejszy problem, tym bardziej cieszę się próbując go rozwiązać (3)	0,73
Lubię zmagać się z problemami, które są dla mnie zupełnie nowe (13)	0,68
Czynnik V	
W pełni zdaję sobie sprawę z tego, jakie wyniki (średnią ocen) chciał(a)bym osiągnąć (10)	0,54
Jestem w pełni świadomy(a) tego, co zrobić, aby uzyskać dobre stopnie (4)	0,54
Ciekawość jest główną siłą pchającą mnie do większości tego, co robię (11)	0,43

Uwaga: wartości w nawiasach oznaczają numery pozycji z oryginalnego inwentarza WPI

Spośród pięciu wyróżnionych czynników najwięcej problemów interpretacyjnych sprawia pierwszy z nich, będący połączeniem wymiarów charakterystycznych dla motywacji samoistnej i celowej. Jego analizę odłożymy jednak na moment. Drugi czynnik, składający się z siedmiu pozycji, dość wyraźnie łączy się z motywacją zewnętrzną, trzeci zaś z motywacją wewnętrzną. Czynnik czwarty, składający się z trzech pozycji, odpowiada otwartości na nowe, trudne problemy, czyli wyzwaniu, zaś czynnik piąty planowaniu realizacji celów stawianych przed sobą – przynajmniej jeśli idzie o dwa z trzech tworzących go pozycji.

Aby przeanalizować strukturę pierwszego czynnika, poddano go drugorzędowej analizie czynnikowej z wymuszonym rozwiązaniem dwuczynnikowym. Spośród dziewięciu pozycji konstytuujących wcześniej pierwszą składową jedna została usunięta, bo z identyczną wagą (0,38) łądowała oba czynniki. Dwa pozostałe czynniki odpowiadają za przyjemność i uniesienie (*flow*) (pozycje numer 30, 20, 23 i 27) oraz

klarowność celów (pozycje numer 2, 21, 5, 24). Oba wymiary drugiego rzędu składają się więc z czterech pozycji, pierwszy czynnik wyjaśniał 34,24% wariancji (wartość własna 2,74), drugi 12,10% wariancji (wartość własna 0,97).

Statystyki opisowe skal wyróżnionych w wyniku eksploracyjnych analiz czynnikowych zawarto w tabeli 4.

Tabela 4. Statystyki opisowe nowych skal IOM i interkorelacje między nimi

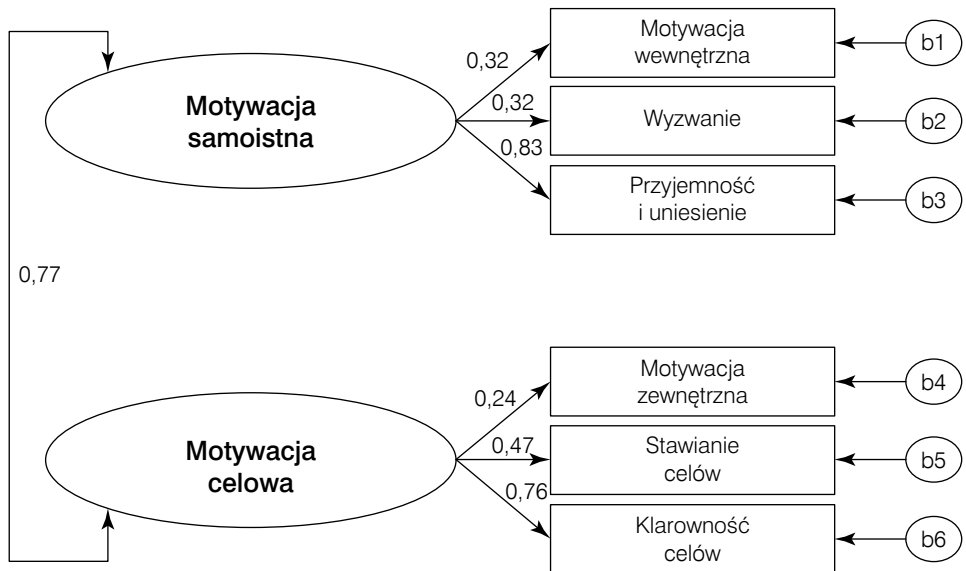
Lp.	Skale IOM:	# itemów	1	2	3	4	5	6
1	Motywacja zewnętrzna	7	0,65	-0,03	-0,07***	0,10***	0,10***	0,23***
2	Motywacja wewnętrzna	7		0,42	0,17***	0,12***	0,27***	0,11***
3	Wyzwanie	4			0,64	0,18***	0,23***	0,24***
4	Stawianie celów	4				0,42	0,32***	0,34***
5	Przyjemność i uniesienie	3					0,62	0,48***
6	Klarowność celów	3						0,57
Statystyki opisowe								
	M		17,79	18,23	7,60	9,24	13,26	12,86
	SD		4,02	3,20	2,22	1,88	2,37	2,34

*** $p < 0,001$, α Cronbacha na przekątnej

Rozkłady wyników w poszczególnych skalach nie odbiegają znacząco od rozkładu normalnego, co czyni je przydatnymi do dalszych analiz jako osobne zmienne wyjaśniające lub wyjaśniane. Mniej optymistycznie wygląda jednak rzetelność niektórych skal. O ile w przypadku *motywacji zewnętrznej*, *wyzwania* oraz *przyjemności i uniesienia* rzetelność jest akceptowalna, o tyle w pozostałych przypadkach jest poniżej progu wystarczającego do posługiwania się skalami z zaufaniem. Po części wynika to z niewielkiej liczby pozycji składających się na poszczególne skale, ale nie jest to zapewne powód jedyny. Mimo niskiej rzetelności warto przyjrzeć się relacjom między skalami, widać bowiem wówczas ciekawe profile, które stanowić mogą asumpt do wnioskowania o latentnych wymiarach motywacji samoistnej i celowej. *Motywacja wewnętrzna* jest wyraźnie silniej niż *motywacja zewnętrzna* skorelowana z dwoma wymiarami – *wyzwaniem* oraz *przyjemnością i uniesieniem*. *Motywacji zewnętrznej* bliższe są *klarowność celów* oraz – na tym samym poziomie – *stawianie celów*. Może zatem same główne skale motywacji samoistnej i celowej IOM mają rację bytu, jednak przeorganizowania wymagają ich składowe? Według tej hipotezy motywacja samoistna zawierałaby w sobie *motywację wewnętrzną*, *przyjemność i uniesienie* oraz *wyzwanie*, podczas gdy motywacja celowa: *motywację zewnętrzną*, *stawianie i klarowność celów*.

Aby sprawdzić na ile ta hipoteza potwierdza się w danych, poddano je ponownie konfirmacyjnej analizie czynnikowej, sprawdzając, w jakim stopniu wyróżnione skale pasują do modelu ładującego dwie zmienne latentne wyższego rzędu. Rezultaty zawarto na rysunku 1.

Dopasowanie modelu było akceptowalne (NFI=0,91, CFI=0,91, RMSEA=0,085), choć wciąż daleko mu do ideału. Obie stworzone skale charakteryzują się znaczną spójnością – używając miary rzetelności dla czynników latentnych (Silvia, 2011) – wskaźnika H , uzyskujemy wartość $H = 0,85$ dla motywacji samoistnej i $H = 0,81$ dla motywacji celowej. Jednocześnie jednak widać, że ładunki poszczególnych podskal w przypadku obu czynników latentnych bardzo się różnią. Motywację samoistną



Rys. 1. Konfirmacyjna analiza czynnikowa

najsilniej ładuje czynnik *przyjemności i uniesienia*, znacznie słabiej zaś *motywacja wewnętrzna* i *wyzwanie*. Motywacja celowa jest z kolei wyraźnie silniej ładowana przez *klarowność celów*, niż *stawianie celów* i *motywację zewnętrzną*. Jednak ustalenie najbardziej zaskakujące, to bardzo wysoka korelacja dwóch czynników latentnych. Silny związek nie potwierdza się przy klasycznej analizie korelacyjnej (tabela 5), w której nawet po poprawieniu korelacji ze względu na nierzetelność skal uzyskujemy wartość związku na poziomie $r = 0,41$, a więc daleko mniej niż $r = 0,77$ obserwowane na rysunku 1. To ustalenie wymaga kolejnych badań i analiz.

Uzyskane rezultaty mogłyby być traktowane jako punkt w dyskusji nie tylko nad adaptacją WPI, ale również potencjalnymi składowymi motywacji samoistnej i celowej. Prezentowana struktura skal jest bowiem w znacznej mierze spójna z rozważaniami Ryana i Deciego (2000), którzy nie tylko stwierdzają, że motywacja celowa może mieć zarówno charakter wewnętrzny, jak i zewnętrzny, ale również, że na motywację celową składa się *motywacja zewnętrzna* (nazywana zewnętrzną regulacją) oraz *integracja i spójność celów*, jak też (motywowane wewnętrznie): *introjeksja*, a więc zaangażowanie ego i działanie w celu poprawy własnego wizerunku – i *identyfikacja*, tj. świadome ceniение wykonywanej działalności (Ryan, Deci, 2000, s. 61). Z kolei motywacja samoistna jest nie tylko warunkowana wewnętrznie, ale również oparta na satysfakcji płynącej z samego działania i zainteresowaniu aktywnością.

Na koniec warto przyjrzeć się relacjom występującym pomiędzy pierwotnymi (*a priori*) skalami WPI a tymi uzyskanymi w toku analizy czynnikowej. Na poziomie głównych skal niemal wszystkie stwierdzenia ostatecznie ładowały te same wymiary, jak zakładano w pracy Amabile i współpracowników, różnice zaobserwowane w analizach czynnikowych dotyczyły przede wszystkim skal drugiego rzędu. Korelacje pomiędzy skalami zawiera tabela 5.

Tabela 5. Interkorelacje pomiędzy apriorycznymi i aposteriorycznymi skalami WPI

Lp.	Skale WPI/IOM	1	2	3	4
1	Motywacja samoistna (WPI)	0,67	0,19***	0,85***	0,31***
2	Motywacja celowa (WPI)		0,60	-0,06**	0,88***
3	Motywacja samoistna (IOM)			0,63	0,26***
4	Motywacja celowa (IOM)				0,66

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$, α Cronbacha na przekątnej

Związki pomiędzy skalami pierwotnymi (powstałymi na podstawie klucza) a użytymi w analizie czynnikowej zbliżają się do 0,9 pokazując, że w istocie po zaawansowanych procedurach analitycznych powrócono niemal w to samo miejsce. Jest tak jednak tylko pozornie, albowiem choć same skale są niemal identyczne, różni się ich skład, szczególnie w stosunku do zaproponowanego przez Amabile. Związki pomiędzy wymiarami motywacji samoistnej i celowej są niemal identyczne w obu przypadkach, oscylują wokół 4% wspólnej wariancji nie różniąc się istotnie między sobą ($z = -0,92$, $p = 0,36$). Rzetelność skal we wszystkich przypadkach znajduje się w dolnych granicach normy. Nowa skala motywacji celowej jest w dużo większym stopniu nasycona starą skalą motywacji samoistnej ($r = 0,31$, $p = 0,0001$), niż nowa skala motywacji samoistnej starą skalą motywacji celowej ($r = -0,06$, $p = 0,001$), różnice między współczynnikami są statystycznie istotne ($z = 10,77$; $p = 0,0001$).

Normy Inwentarza Orientacji Motywacyjnych

Normy stenowe dwóch kluczowych skal zrewidowanego kwestionariusza zawiera tabela 6.

Tabela 6. Normy stenowe dla skal motywacji samoistnej i celowej

Motywacja samoistna				Motywacja celowa			
Sten	Zakres wyników surowych	Sten	Zakres wyników surowych	Sten	Zakres wyników surowych	Sten	Zakres wyników surowych
1	-27	6	40-41	1	-28	6	40-42
2	28-30	7	42-44	2	29-31	7	43-45
3	31-33	8	45-47	3	32-34	8	46-48
4	34-36	9	48-50	4	35-36	9	49-51
5	37-39	10	51-56	5	37-39	10	52-56

Dyskusja

Wielość, różnorodność, ale i techniczność danych przedstawionych w prezentacji wyników badania nie ułatwia syntezy. Celem tego studium, zrealizowanego na licznej populacji, było przygotowanie adaptacji kwestionariusza WPI, która broniłaby się przed zarzutami stawianymi autorom kwestionariusza. Konfirmacyjna analiza czynnikowa pokazała, że model dwuczynnikowy nie jest dobrze dopasowany do danych. Szereg eksploracyjnych analiz czynnikowych, uwieńczonych kolejną analizą konfirmacyjną sugeruje jednak, że o ile ma sens mówienie o modelu dwuczynnikowym, to są to czynniki mające strukturę hierarchiczną, każdy z nich składa się bowiem z trzech wymiarów niższego rzędu, konstytuujących motywację samoistną i celową.

Motywacja samoistna to wymiar będący połączeniem *motywacji wewnętrznej, wyzwania* dostarczanego przez zadania oraz *przyjemności* płynącej z ich realizacji. Motywacja celowa, to połączenie *motywacji zewnętrznej* oraz *planowania szczegółowych i klarownych celów*. Czynniki niższego rzędu miały więc inną strukturę niż w pracach Amabile i jej współpracowników, a zaproponowane rozwiązanie bardziej pasuje do uzyskanych rezultatów. Fakt, że rzetelności skal nie są wysokie, nakazuje ostrożność w ich osobnym stosowaniu i każdorazowe sprawdzanie ich spójności.

Motywacja samoistna i celowa nie tylko nie są przeciwległymi krańcami kontinuum, ale wręcz są ze sobą w sposób statystycznie istotny powiązane. Prawdopodobne jest więc uzyskiwanie wysokich rezultatów w obu skalach równocześnie, podobnie jak wyniki niskie i w jednej, i w drugiej. Warto też zauważyć, że związek pomiędzy dwoma latentnymi czynnikami skonstruowanymi w konfirmacyjnej analizie czynnikowej jest silny ($r=0,77$), zdecydowanie silniejszy niż można by oczekiwać na bazie zwykłego skorelowania dwóch skal ($r = 0,26$, po poprawce na nierzetelność $r = 0,41$).

Okazało się, że dwa główne czynniki: motywacja samoistna i celowa składają się z różnych subskal niż miało to miejsce w przypadku amerykańskim. Po pierwsze, skale drugiego rzędu w obu przypadkach pojawiły się trzy, nie zaś dwie, po drugie wydają się one lepiej dopasowane do istoty obu typów motywacji.

Na koniec trzeba wspomnieć o kilku ograniczeniach badania i uzyskanych w jego toku wyników.

Po pierwsze, próba, na której zrealizowano badanie, różniła się od tej, na której badania przeprowadzili Amabile i współpracownicy (1994) oraz Loo (2001). W obu amerykańskich studiach badano bowiem studentów, nie zaś uczniów liceów i gimnazjów jak w moim studium. Zakres porównywalności wyników nie jest więc duży, choć trudno znaleźć racjonalne wytłumaczenie dlaczego struktura motywacji samoistnej i celowej osób nieco młodszych miałaby być inna niż ich kilka lat starszych kolegów – tym bardziej że badani z próby Amabile byli średnio tylko o dwa lata starsi niż polska populacja (odpowiednio $M=18,8$ i $M=16,44$). Być może różnice wynikają więc z różnic kulturowych, odmienności występujących między Polską a Stanami Zjednoczonymi. Kwestia ta warta jest analiz, wymaga jednak odrębnego studium.

Po drugie, dokonana adaptacja kwestionariusza wciąż wymaga dalszych prac. Uzyskane skale są przeciętnie rzetelne, a w przypadku skal niższego rzędu ich wewnętrzna spójność jest niższa niż zalecenia podręczników psychometrii. Choć więc ich interpretacja wydaje się koherentna i mają one swoje znaczenie teoretyczne, należy w sposób ostrożny posługiwać się ich wynikami, każdorazowo sprawdzając rzetelność skal. Na poziomie dwóch głównych orientacji motywacyjnych – motywacji samoistnej i celowej – skala może być z powodzeniem wykorzystywana do celów badawczych, choć jej wartość diagnostyczna jest ciągle niezbyt wysoka.

Po trzecie, uzasadnione wątpliwości wiążą się z teoretyczną strukturą skal, w szczególności modelem uzasadniającym uzyskane rozwiązanie oraz empirycznymi dowodami na trafność różnicową i kryterialną.

Literatura

Amabile T. M., Hill K. G., Hennessey B. A., Tighe E. M. (1994): *The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 66

- Apter M. J. (2004): *Reversal theory: some issues for psychometrics*. „Selection and Development Review”, 20
- Csikszentmihalyi M. (1996): *Przeptyw. Jak poprawić jakość życia*. Studio Emka, Warszawa
- deCharms R. (1968): *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press, San Diego, CA
- Deci E. L. (2009): *Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective*. „Theory and Research in Education”, 7
- Deci E. L., Ryan R. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000): *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. „Psychological Inquiry”, 11
- Gasiul H. (2002): *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*. Wyd. UKSW, Warszawa
- Harter S. (1981): *A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components*. „Developmental Psychology”, 17
- Hunt J. (1965): *Intrinsic motivation and its role in psychological development*. W: D. Levine (red.): *Nebraska symposium on Motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln
- Karwowski M. (2006): *Motywowanie uczniów do działań twórczych – między romantyzmem a behawioryzmem*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4
- Karwowski M. (2010): *Nauczycielskie przewożenie: perspektywy teoretyczne i metoda pomiaru*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4
- Kozielecki J. (2001): *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*. Wyd. Żak, Warszawa
- Loo R. (2001): *Motivational orientations toward work: An evaluation of the Work Preference Inventory (student form)*. „Measurement and Evaluation in Counseling and Development”, 33
- Łukaszewski W. (2000): *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. II. GWP, Gdańsk
- Łukaszewski W., Doliński D. (2000): *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. II. GWP, Gdańsk
- Madsen K. (1980): *Współczesne teorie motywacji. Naukownawcza analiza porównawcza*. PWN, Warszawa
- Reykowski J. (1986): *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. PWN, Warszawa
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000): *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. „Contemporary Educational Psychology”, 25
- Silvia P. J. (2011): *Subjective scoring of divergent thinking: Examining the reliability of unusual uses, instances, and consequences tasks*. „Thinking Skills and Creativity”, 6
- Strelau J. (2000): *Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom II. GWP, Gdańsk
- Strelau J. (2006): *Psychologia różnic indywidualnych*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Świątnicki K. (2006): *Osobowość a samoregulacja zachowania się*. Instytut Psychologii PAN, Warszawa
- Tokarz A. (1985): *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Ossolineum, Wrocław
- Tokarz A. (2005): *Dynamika procesu twórczego*. Wyd. UJ, Kraków

Z miłości do nauki czy z miłości do ocen? Wstępna adaptacja Inwentarza Orientacji Motywacyjnych

Artykuł stanowi sprawozdanie z programu badawczego nad metodą pomiaru uczniowskiej motywacji. W prezentowanym badaniu zrealizowanym na licznej próbie uczniów (N=1722) dokonano adaptacji kwestionariusza do pomiaru motywacji samoistnej i celowej autorstwa Teresy Amabile i współautorów (1994). W oparciu o szereg eksploracyjnych i konfirmacyjnych analiz czynnikowych ze znacznym podobieństwem odtworzono strukturę dwóch głównych skal kwestionariusza – motywacji samoistnej i celowej. Okazało się jednak, że bardziej wątpliwa jest zakładana przez autorów drugorzędowa struktura kwestionariusza, czyli podskale składające się na motywację samoistną i celową. W polskiej wersji kwestionariusza na motywację samoistną składa się „motywacja wewnętrzna”, „wyzwanie” oraz „przyjemność i uniesienie”, zaś na motywację celową: „motywacja zewnętrzna”, „stawianie celów” oraz ich „klarowność”.

Słowa kluczowe: motywacja samoistna, motywacja celowa, inwentarz orientacji motywacyjnych

From love to learning or from love to grades? An initial adaptation of a Work Preference Inventory

The article contains the overview of research program on the method of measuring students' motivation and its' determinants and consequences. In the study conducted on large sample of students (N=1722) Amabile et. al. (1994) WPI questionnaire to measuring intrinsic and extrinsic motivation has been adopted. Based on many exploratory and confirmatory factor analyses the two main factors structure has been confirmed, consists of intrinsic and extrinsic motivation scales. It was also found that more doubtful is assumed second-order structure of the questionnaire. In the Polish version intrinsic motivation consists of: "internal motivation", "challenge" and "flow", and extrinsic motivation of: "external motivation", "goals' formulation" and "goals' clarity".

Keywords: intrinsic motivation, intentional motivation, livestock of incentive orientations

Joanna Rajchert

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

PROGNOZOWANIE PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH 6-LATKÓW ZA POMOCĄ RYSUNKOWEJ TECHNIKI PRZESIEWOWEJ

Edukacja dzieci z różnymi problemami w uczeniu się jest dużym wyzwaniem dla nauczycieli, którzy mają za zadanie indywidualizację nauczania. Marta Bogdanowicz (1976 za: Bogdanowicz, Adryjanek, 2005) podaje, że trudności w czytaniu, uwarunkowane różnymi przyczynami, ma 30–40% uczniów, a dzieci ze specyficznymi zaburzeniami uczenia stanowią 10–15% populacji (Spionek, 1965; Jaklewicz, Bogdanowicz, Męcik, 1975; Bogdanowicz, 1983; Jaklewicz, 1980). Inne badania wykazują, że wzrost tych zaburzeń w populacji ma od 4 do 10% (Rutter, 1978 za: Bogdanowicz, Adryjanek, 2005). Niektórzy badacze utrzymują, że więcej problemów mają chłopcy niż dziewczęta (Miles, Haslum, Wheeler, 1998), inni zaś uważają, że te proporcje są podobne obu płci (np. Lubs i wsp., 1993).

Ucniowie z zaburzeniami uczenia się z powodu porażek edukacyjnych mogą wtórnie rozwijać zaburzenia emocjonalne, które nasilają pierwotne problemy (Bogdanowicz, 2000 za: Bogdanowicz, Adryjanek, 2005). Niezwykle ważna jest w związku z tym wczesna prognoza zaburzeń uczenia się. Za pomocą badań przesiewowych, prowadzonych zanim dzieci rozpoczną intensywną naukę czytania, pisania i liczenia, możliwe jest określenie, którzy uczniowie potrzebują dodatkowego wsparcia w postaci zajęć wyrównawczych, kompensacyjnych lub terapii pedagogicznej oraz dalszej, bardziej szczegółowej diagnozy problemów. Badania takie prowadzone są w wielu szkołach przez psychologów szkolnych, psychologów z poradni psychologiczno-pedagogicznych, a także nauczycieli-wychowawców. Jest kilka sposobów przeprowadzenia podobnych badań. Celując w ryzyko wystąpienia specyficznych zaburzeń uczenia się, można zastosować metodę oceny przez nauczycieli lub rodziców występujących objawów ryzyka, np. Skalę Ryzyka Dysleksji Marty Bogdanowicz (2002). Dostępne są także dla nauczycieli narzędzia do oceny gotowości szkolnej. Diagnozują one przygotowanie dziecka do nauki czytania i pisania, ale także dają ogólną wiedzę na temat zdolności rozumowania i rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka (Wilgocka-Okoń, 2003). Znacznie rzadziej w badaniach przesiewowych wykorzystywany jest rysunek jako główne narzędzie diagnostyczne. Wydaje się, że przyczyną tego stanu rzeczy jest trudność oceny poziomu wykonania i interpretacja rysunkowych danych. Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie wstępnych wyników badań nad predyktywnymi właściwościami dwóch rysunkowych technik przesiewowych zastosowanych pod koniec nauczania przedszkolnego (na początku klasy zerowej) do uchwycenia trudności w nauce, jakie występują po zakończeniu klasy pierwszej.

Specyficzne zaburzenia uczenia się (*Learning disabilities*) i ich przyczyny

Zaburzenia uczenia (*learning difficulties*) się mogą być powodowane przez bardzo wiele czynników. Najczęściej wśród nich wymienia się upośledzenie umysłowe, zaburzenia funkcji narządów ruchu lub zmysłów i zaburzenia mowy. Zaburzenia uczenia się mogą mieć również przyczynę w zaniedbania środowiskowym czy dydaktycznym lub być konsekwencją zaburzeń psychicznych i rozwojowych. Jedną z kategorii zaburzeń uczenia się są specyficzne zaburzenia uczenia się (*specific learning difficulties*), nie mające swoich źródeł w wymienionych czynnikach. Do specyficznych zaburzeń uczenia się należą dysleksja rozwojowa i dyskalkulia. Ich przyczyną jest nieharmonijny rozwój psychoruchowy, przejawiający się opóźnieniem rozwoju wzrokowo-przestrzennego, słuchowo-językowego i motorycznego. Występowanie zaburzeń tych prostych funkcji zakłóca uczenie się czynności, z którymi są one związane (Bogdanowicz i Adryjanek, 2005). Dysleksja objawia się znacznie gorszym od oczekiwanego w danym wieku i na danym poziomie sprawności intelektualnej poziomem czytania i pisania. Dyskalkulia to pokrewne zaburzenie przejawiające się nieumiejętności wykonywania elementarnych działań na materiale liczbowym i ogólnymi problemami w rozumowaniu, dedukowaniu, analizowaniu i wyciąganiu wniosków z działań matematycznych (Kość, 1974; 1982). Na podstawie badań wykazano, że osoby z dysleksją mają też trudność z nauką matematyki (Ackerman, Anhalt i Dykman, 1986), a dysleksja jest powiązana z dyskalkulią (Critchley, 1970; Miles i Miles, 2003), choć nie tak ściśle jak początkowo sądzono. Znaczny odsetek (40%) osób dyslektycznych jest w stanie opanować matematykę na poziomie odpowiednim do swojego wieku, 25% osób z dysleksją ma również objawy dyskalkulii, a kolejne 35% ma trudności z matematyką spowodowane problemami pamięci krótkotrwałej, czytania i pisania.

Przyczyn dysleksji i dyskalkulii upatruje się przede wszystkim w czynnikach genetycznych (Critchley, 1970) oraz czynnikach patogennych w okresie rozwoju macicznego, porodu i dzieciństwa, które oddziaływały na centralny układ nerwowy i spowodowały nieznaczne zmiany (mikrozmiiany) w jego strukturze (Pennington, 1991; Fawcett, Nicolson, Lee, 2001). Bardziej bezpośrednimi przyczynami dysleksji są wąskozakresowe zaburzenia czynności układu nerwowego (mikrozaburzenia), przejawiające się jako dysfunkcje czynności poznawczych i motorycznych w czytaniu i pisaniu oraz ich współdziałania. Wyrażają się one zaburzeniami rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych i integracji percepcyjno-motorycznej (Spionek, 1965; Bogdanowicz, 1987 za: Bogdanowicz i Adryjanek, 2005).

Z punktu widzenia wybranej metody przesiewowej, jaką jest rysunek, należy przytoczyć badania nad przetwarzaniem informacji wzrokowych u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się. W ostatnich latach na podstawie badań dowiedziono, że osoby z dysleksją oprócz zaburzeń w przetwarzaniu słuchowym wypadają także gorzej w zadaniach angażujących przetwarzanie wzrokowo-ruchowe, wizualno-przestrzenne i wzrokową detekcję ruchu (Eden i wsp., 1996). Różnice obserwuje się między innymi w funkcjonowaniu systemów parvocellularnego i magnocellularnego (Livingstone i wsp., 1991; Brannan i wsp., 1998), wrażliwych na różne przestrzenne i czasowe częstotliwości. Kanał parvocellularny wykrywa wysoce zorganizowane przestrzennie wzory, jest wrażliwy na bardziej statyczne obrazy, a jego czas reakcji na bodziec jest dłuższy. Kanał magnocellularny odpowiada na bodźce

mniej złożone i szybko zmieniające się (McAnnally, Castles, Stuart, 2000). Badania wykazują, że nieregularność rozmieszczenia komórek systemu magnocellularnego u dzieci z dysleksją może wpływać na ograniczenie wrażliwości wzrokowej na poruszające się lub migające bodźce (Cornellisen i wsp., 1998a; Scheuerpflug i wsp., 2004). Zaburzenia w przetwarzaniu w tym systemie mogą dawać wrażenie skakanie liter i utrudniać fiksację obuczną na tekście. To z kolei powoduje pogorszenie uwagi wzrokowej (Bednarek, Tarnowski, Grabowska, 2006) oraz ruchów oczu i innych części ciała, a także wyników w testach leksykalnych oraz detekcji małych liter (Cornellisen i wsp., 1998b; Stein i Walsh, 1997). Osoby z dysleksją wykazują też mniejsze potencjały wywołane w badaniu EEG z powodu deficytów w podsystemach wzrokowych (Livingstone i wsp., 1991). Zgodnie z powyżej przytoczonymi ustaleniami nie udało się potwierdzić hipotezy dotyczącej kompensacyjnego, ponadprzeciętnego rozwoju wizualno-przestrzennego dzieci z dysleksją. Sądzono, że dzieci te powinny kompensować deficyty w rozwoju lewej półkuli rozwojem półkuli prawej – odpowiedzialnej za twórczość i zdolności wzrokowo-przestrzenne. Okazało się jednak, że dzieci z dysleksją przejawiały znaczne zaburzenia w przetwarzaniu wzrokowo-przestrzennym (Winner i wsp., 2001). Naukowcy sugerują, że różne deficyty w przetwarzaniu (słuchowe vs wizualne) mogą powodować różne typy dysleksji (McAnnally, Castles i Stuart, 2000).

Rysunek jako metoda przesiewowa zaburzeń uczenia się

Od początku XX wieku poszukiwano związków między rysunkiem dzieci a ich rozwojem poznawczym. W latach 20. XX wieku nową, rysunkową metodę diagnozy inteligencji po raz pierwszy opracowała Goodenough (1926). Tematem rysunku była postać mężczyzny. Oceny rysunku dokonywano biorąc pod uwagę 18 kategorii. Metoda ta okazała się rzetelna i trafna. Miała też wiele zalet – była niewerbalna, a więc nadawała się do badania małych dzieci, była łatwa dla dziecka i nie zabierała dużo czasu. W 1963 Harris opracował ulepszoną wersję tego testu, posługując się znacznie większą liczbą kategorii oceny postaci. Nie mówiono już o tym, że jest to test diagnozujący inteligencję, lecz rozwój intelektualny rozumiany jako zdolność przyswajania i tworzenia pojęć, co jest możliwe dzięki bardziej pierwotnym procesom spostrzegania, abstrahowania i generalizacji. Wynikiem testu jest wskaźnik przyswojonych przez dziecko pojęć. Polskiej adaptacji testu dokonali Hornowska i Pauchowski (1987). Narzędzie miało dobre parametry psychometryczne. Skala korelowała m.in. z Testem Matrycy Ravena od 0,43 do 0,82 i testem inteligencji Wechslera (WISC) od 0,17 do 0,77. Skalę rysunku postaci ludzkiej oraz podobne skale rysunkowe („dom-drzewo-człowiek”, „scena”) stosowano w badaniach do oceny gotowości szkolnej przedszkolaków (Simner, 1985), oceny deprivacji sensorycznej i stymulacji (Kagıtcıbası, 1979) i przystosowania społecznego (Ochs, 1950; Vane i Eisen, 1962). Inne badania pokazały, że wynik w teście rysunku człowieka korelował dodatnio z umiejętnością literowania słów (Nwanze, 2001).

Testy rysunkowe stosuje się także powszechnie do oceny funkcjonowania analizatora wzrokowego (np. test figury złożonej Reya-Osterrietha, test Bender-Koppitz lub test „wzory i obrazki” Frostig). Nie są to jednak testy pozostawiające badanemu taką swobodę tworzenia, jak skala rysunku człowieka. Testy te polegają

na zapamiętywanie, odtwarzaniu, analizowaniu i synteżowaniu materiału wizualnego. Drugim, oprócz procesów wzrokowych aspektem oceny jest zdolność integracji funkcji wzrokowych z motoryką małą. Wśród innych, do typowych zadań w tych skalach należy odwzorowywanie figur prostych i złożonych.

Na podstawie powyższych ustaleń postawiono następujące przewidywania na temat związku poziomu wykonania rysunków na początku klasy zerowej i oceną końcową postępów edukacyjnych oraz zachowania po klasie I szkoły podstawowej. Spodziewano się, że dzieci bardziej adekwatnie odwzorowujące figurę prostą, złożoną i szlaczek oraz lepiej radzące sobie z rysunkiem swobodnym na zadany temat w klasie zerowej będą otrzymywać lepsze oceny postępów edukacyjnych, a przede wszystkim będą lepiej czytać i pisać. Można przypuszczać, że dzieci te będą też lepiej oceniane na koniec klasy pierwszej pod względem zachowania, ponieważ niepowodzenia edukacyjne mogą powodować wtórne kłopoty z zachowaniem. Także trudność w koncentracji uwagi, zaburzenia emocjonalne, czy brak systematyczności mogą niekorzystnie wpływać na proces uczenia się.

Metoda

Osoby badane

W I części badania w klasie zerowej udział brało 109 dzieci (66 chłopców i 43 dziewcząt), w II etapie badania analizowano dane pochodzące od 94 uczniów (58 chłopców i 36 dziewcząt). Dzieci w trakcie badania przeprowadzonego we wrześniu w klasie zerowej były w wieku od 69 (5 lat i 9 miesięcy) do 81 miesięcy (6 lat i 9 miesięcy), przeciętnie zaś liczyły 74 miesiące (6 lat i 2 miesiące), a w czerwcu, po zakończeniu klasy I były starsze o 20 miesięcy (miały średnio 7 lat i 10 miesięcy). Byli to uczniowie jednej z podwarszawskich szkół podstawowych, w której znajdował się przed-szkolny oddział zerowy.

Schemat

Badanie przeprowadzono w schemacie korelacyjnym. Miało ono charakter badania podłużnego, w którym pomiaru zmiennych dokonano w odstępie 20 miesięcy, a następnie korelacje między zmiennymi poddawanymi pomiarowi we wrześniu w klasie zerowej i w czerwcu, po zakończeniu klasy I. Do zmiennych uwzględnionych w I pomiarze należały: (1) lateralizacja, (2) preferencja ręki (lewej lub prawej), (3) poprawność odwzorowywania wzoru oraz (4) rozwój poznawczy na podstawie rysunku swobodnego na zadany temat.

W II pomiarze wzięto pod uwagę następujące zmienne: (1) ocenę postępów edukacyjnych, a w tym ocenę umiejętności wypowiedzenia się, czytania, pisania, umiejętności arytmetycznych, orientację w schemacie ciała i w swoim środowisku, oraz sprawność fizyczną i (2) ocenę zachowania, na którą składały się oceny cząstkowe systematyczności, aktywności na lekcji, zachowywania porządku, samodzielności, koncentracji, stosowania się do poleceń nauczyciela, zachowania w stosunku do innych dzieci i w trakcie wycieczek klasowych oraz kontroli emocjonalnej. Ponadto zmiennymi poddawanymi kontroli były: wiek i płeć dzieci.

Pomiar zmiennych

Pomiar gotowości do nauki za pomocą narzędzi rysunkowych

Odzworowywanie. Dzieci miały za zadanie odzworować, czyli narysować ze wzoru figurę prostą, figurę złożoną oraz szlaczek. Badanie odbywało się grupowo w trakcie zajęć. Przed każdym dzieckiem położono kartkę formatu A4 złożoną na pół, tak że tworzyła format A5. Z jednej strony kartki ułożonej w poprzek znajdowała się figura prosta, a pod nią szlaczek. Z drugiej strony kartki, także w poprzek przedstawiona została figura złożona. Figurą prostą był romb o bokach równych 5 cm i wysokości 8 cm. Narysowany był on na czerwono, ale nie był wypełniony (zaznaczono tylko brzegi). Szlaczek znajdujący się pod spodem także narysowany był na czerwono, miał 1 cm wysokości i przebiegał przez całą szerokość karki. Detale w szlaczku w postaci małych trójkątów i kółek narysowane były na czarno. Figura złożona była czarna. Był to kwadrat o boku 8,5 cm podzielony poprzeczną i pionową linią na 4 mniejsze kwadraty. W każdy z nich wpisano figurę lub symbol: krzyż, koło, kwadrat obrócony o 90 stopni i krzyż obrócony o 90 stopni. Kształty nie były wypełnione. Dzieci otrzymywały także białą kartkę formatu A4 złożoną na pół. Leżała przed dzieckiem w poprzek wraz z ołówkiem i czerwoną kredką. Nie wolno im było posługiwać się gumką. Instrukcja brzmiała: „Przed każdym z Was leży kartka z rysunkiem. Obejrzyjcie ją sobie (dawano kilka sekund na obejrzenie kartki). Po obu stronach kartki są rysunki. Waszym zadaniem jest narysować takie same rysunki na pustej kartce. Zaczniście od tego rysunku (demonstracja rysunku rombu), a kiedy skończycie narysujcie ten rysunek (demonstracja figury złożonej) na drugiej stronie pustej kartki. Użyjcie ołówka i czerwonej kredki. Pamiętajcie, rysunek, który wykonacie, ma być jak najbardziej podobny do tych, które wam pokazałam”. Dzieci miały na to zadanie tyle czasu, ile potrzebowały. Poprawność wykonania oceniana była na skali 5-punktowej, gdzie: 1 – oznaczało kształt zupełnie niepodobny, 2 – tylko niedokładny zarys kształtu, 3 – rozpoznawalny kształt odwzorowany z błędami (np. mniejsze figury w figurze złożonej, figury w złym miejscu, kreślenia, brak detali), 4 – kształt poprawnie odwzorowany z niewielkimi błędami (np. wyraźnie zbyt duży lub mały w stosunku do oryginału, wychodzenie poza krawędzie rzędu kilku milimetrów, niedociągnięcia linii, przesunięcie kształtu) i 5 – kształt bezbłędnie odwzorowany. Każda z figur była oceniana oddzielnie, tworząc wskaźnik poprawności odwzorowania figury złożonej, prostej i szlaczka. Obliczono także wskaźnik zagregowany poprawności odwzorowania, który był sumą 3 wskaźników cząstkowych i mógł wynosić od 3 do 15.

Rysunek „Dwoje dzieci grających w piłkę”. Technika ta jest połączeniem rysunku sceny oraz rysunku postaci ludzkiej. Dzieci otrzymywały pustą kartkę A4 ułożoną w poprzek. Polecenie brzmiało: „narysujcie najładniej jak umiecie 2 dzieci, które grają ze sobą w piłkę”. Czas rysowania nie był ograniczony. Analizy rysunków dokonywano w ramach 3 skal: formalnej, kompletności rysunku i zgodności z poleceniem. Na skalę formalną składały się oceny rysunku w skali 0–1 pod względem: adekwatnej wielkości postaci (między 8 a 11 cm), liczby kolorów (3 i więcej), nacisku ołówka, obecności tła, schematu i wycentrowania. W sumie wskaźnik jakości formalnej rysunku mógł przyjmować wartość od 0 do 6. Jeżeli chodzi o kompletność rysunku brano pod uwagę obecność i jakość następujących fragmentów przynajmniej u jednej z rysowanych postaci: stopy, nogi, tułów, ręce, dłonie, palce, głowa, włosy,

fryzura, oczy (źrenice, rzęsy, brwi), nos, usta, uszy, szyja, ubranie (dół, góra, buty, detale). Wskaźnik mógł wynosić od 0 (przy braku rozpoznawalności części postaci) do 30. Zastosowanie się do polecenia to rysunek dwojga dzieci i jednej piłki, dlatego w skali zgodności z poleceniem pod uwagę brano obecność: dwojga dzieci, piłki, ruchu, zwrócenia dzieci ku sobie (akcentujące interpersonalny aspekt gry). Minimalna wartość wskaźnika wynosiła 0, a maksymalna 5. Sumując wartości wskaźników w 3 skalach można było uzyskać wskaźnik jakości rysunku, który mógł przybierać wielkość od 0 do 41.

Pomiar efektów edukacyjnych i ocena zachowania

Wyniki edukacyjne i ocena zachowania dziecka pochodziły ze świadectw ukończenia klasy I. Osobami dokonującymi ocen byli wychowawcy klas. Oceny wyrażone były w skali jakościowej i opisowej, która została przetransformowana na skalę ilościową w następujący sposób: 1 – czynność nieopanowana, 2 – czynność opanowana w nikłym stopniu, 3 – czynność słabo opanowana, 4 – czynność dobrze opanowana, 5 – wysoki stopień opanowania czynności. Analogiczny zabieg wykonano w przypadku ocen zachowania. Na wskaźnik postępów edukacyjnych składały się wskaźniki opanowania umiejętności czytania, pisania, arytmetyki, orientacji w schemacie ciała i środowisku, wypowiedzania się oraz sprawność fizyczna. Wskaźnik ten mógł przybierać wartość od 6 do 30. Wskaźnik poprawności zachowania mógł się wahać od 8 do 40, a składał się z następujących ocen: utrzymania porządku w czasie pracy, systematyczności, aktywności na lekcji, samodzielności, zachowania w stosunku do innych dzieci i w trakcie wycieczek szkolnych, wykonywania poleceń nauczyciela, koncentracji i kontroli emocjonalnej.

Określenie lateralizacji

Lateralizacja określana była za pomocą prostych, przesiewowych testów. Dominację oka określano za pomocą testu patrzenia przez otwór w kartce papieru, zagłębienie do butelki, patrzenie przez lunetę z papieru. Dominującą rękę określano za pomocą obserwacji w trakcie badania rysunkowego oraz na podstawie obserwacji wychowawcy. Preferencję oka lub ręki uznawano za ustaloną, gdy dziecko we wszystkich 3 testach używało tego samego oka i w różnych warunkach używało tej samej ręki. Lateralizację skrzyżowaną orzekano, gdy dziecko z ustaloną preferencją oka i ręki preferowało oko i rękę przeciwną (np. prawe oko i lewą rękę).

Procedura

Dane do badania zbierano przez 5 kolejnych lat od września 2004 do czerwca 2008 roku. Każdego roku prowadzono pomiar przesiewowy dojrzałości szkolnej 6-latków za pomocą rysunku w oddziałach zerowych. Po pięciu latach zebrano dane ze świadectw z klas pierwszych dzieci, które brały udział w badaniu przesiewowym. Analiza badań przesiewowych prowadzona była przez psychologa szkolnego. Dzieci ujawniające w tych badaniach opóźnienia kierowane były na dodatkowe zajęcia wyrównawcze oraz zajęcia terapii pedagogicznej. Przeprowadzano także bardziej szcze-

gółową diagnozę, która zazwyczaj potwierdzała występowanie opóźnień. Przez 20 kolejnych miesięcy, zanim otrzymały świadectwo ukończenia klasy I, dzieci te były więc poddawane różnym formom dokształcania, kompensacji oraz rozwoju opóźnionych funkcji.

Wyniki

Analizy korelacji dla wskaźników zagregowanych (jakość odwzorowania, poprawność formalna, jakość postaci, zgodność z poleceniem, wyniki edukacyjne i zachowanie) oraz wskaźników zmiennych kontrolowanych (wiek, płeć, lateralizacja, preferowana ręka) wykazały związek płci z poprawnością formalną ($r(109)=0,244$; $p=0,010$), jakością postaci ($r(109)=0,396$; $p<0,001$), zgodnością z poleceniem ($r(109)=0,257$; $p=0,007$), ogólnym wskaźnikiem jakości rysunku swobodnego ($r(109)=0,465$; $p<0,001$) oraz z oceną zachowania na koniec klasy I ($r(92)=0,250$; $p=0,016$). Wiek dziecka, lateralizacja oraz preferowana ręka pozostawały bez związku z wymienionymi wskaźnikami.

Aby bardziej szczegółowo określić wielkość i kierunek różnicy pomiędzy dziewczętami i chłopcami w wykonaniu prób rysunkowych oraz ocen na koniec klasy I, przeprowadzono testy t-studenta dla prób niezależnych (ich wyniki zamieszczono w tabeli 1).

Tabela 1. Różnice we wskaźnikach uzyskanych przez dziewczęta i chłopców

Zmienna	DF	t	p	Średnia chłopcy (SD)	Średnia dziewczęta (SD)
Aspekt formalny	107	-2,732	0,007	3,42 (1,26)	4,02 (1,01)
Wielkość postaci w cm	107	-2,385	0,019	8,31 (3,36)	9,86 (3,19)
Liczba kolorów	107	-3,946	0,000	3,00 (2,21)	4,86 (2,67)
Zgdność z poleceniem	107	-2,520	0,014	2,01 (0,56)	2,39 (0,87)
Profil	107	-2,657	0,011	0,01 (0,12)	0,23 (0,52)
Całościowa ocena postaci	107	-4,454	0,000	11,62 (4,18)	15,06 (3,55)
Stopy	107	-2,409	0,018	1,19 (0,96)	1,60 (0,79)
Nogi	107	-4,743	0,000	1,43 (0,50)	1,83 (0,37)
Tulów	107	-2,994	0,004	0,90 (0,24)	1,00 (0,00)
Kształt tulowia	107	-4,101	0,001	0,16 (0,37)	0,53 (0,50)
Dłonie	107	-2,690	0,008	0,34 (0,48)	0,60 (0,49)
Włosy	107	-6,535	0,001	0,54 (0,50)	0,97 (0,15)
Fryzura	107	-3,249	0,002	0,01 (0,12)	0,23 (0,42)
Usta	107	-2,098	0,038	0,87 (0,32)	0,97 (0,15)
Ubranie	107	-5,469	0,000	0,78 (1,19)	2,13 (1,35)
Pisanie	92	-3,307	0,001	4,08 (0,70)	4,54 (0,53)
Orientacja	53	2,023	0,048	4,68 (0,71)	4,25 (0,85)
Matematyka	92	2,673	0,010	4,79 (0,48)	4,34 (0,92)
Sprawność fizyczna	92	2,811	0,007	4,91 (0,28)	4,66 (0,47)
Ogólna ocena zachowania	90	-2,740	0,007	36,29 (3,95)	38,11 (2,39)
Koncentracja	92	-2,432	0,017	4,29 (0,87)	4,69 (0,57)
Wypełnianie poleceń	91	-2,527	0,014	4,71 (0,72)	4,97 (0,16)
Zachowanie	92	-3,405	0,001	4,53 (0,77)	4,91 (0,28)
Kontrola emocji	92	-2,332	0,022	4,67 (0,78)	4,94 (0,33)

Dziewczeta lepiej radziły sobie z formalnymi aspektami rysunku, rysując większe postaci i używając większej liczby kolorów niż chłopcy, częściej stosowały się do polecenia, ponieważ postaci, które rysowały, były częściej narysowane z profilu. Dziewczeta rysowały też postaci ogólnie lepiej niż chłopcy. W rysunkach dziewcząt częściej pojawiały się stopy, nogi rysowane 2 kreskami, tułów, kształt tułowia, dłonie, włosy, fryzura, usta oraz ubranie.

Jeśli chodzi o wskaźniki edukacyjne, to chociaż dla zagregowanego wskaźnika postępów w nauce brak było różnic, dziewczeta lepiej radziły sobie z pisaniem, a gorzej niż chłopcy z orientacją, matematyką i sprawnością ruchową. Zachowanie chłopców było ogólnie oceniane gorzej niż dziewcząt, ponieważ gorzej koncentrowali się na lekcji, rzadziej wypełniali polecenia nauczyciela, gorzej zachowywali się w stosunku do innych uczniów i w trakcie wyjść klasowych, a także gorzej radzili sobie z kontrolą emocji.

Analiza związku wskaźników otrzymanych w klasie 0 i wskaźników uzyskanych po klasie I ujawniły szereg zależności dla całej grupy poddanej badaniu. Wyniki analiz wskazują na pozytywny związek ogólnej poprawności odwzorowywania z oceną systematyczności i samodzielności oraz ogólną oceną zachowania dziecka na koniec klasy I (tabela 2).

Tabela 2. Współczynniki korelacji i regresji dla odwzorowania i ocen nauczyciela 20 miesięcy później

Zmienne	czytanie	orientacja	systematyczność	samodzielność	koncentracja	zachowanie	nauka
Odwzorowanie (całość)							
r Pearsona	–	–	0,215	0,357	–	0,204	–
R ²	–	–	0,046	0,127	–	0,042	–
p	–	–	0,038	0,000	–	0,051	–
n	–	–	94	94	–	92	–
Odwzorowanie (figury)							
r Pearsona	0,231	0,276	0,220	0,361	0,261	0,219	0,181
R ²	0,053	0,076	0,048	0,131	0,068	0,048	0,033
p	0,025	0,041	0,033	0,000	0,011	0,036	0,080
n	94	55	94	94	94	92	94

Im lepiej dziecko radziło sobie z odwzorowywaniem obu figur, tym lepiej czytało, orientowało się w otoczeniu, było bardziej systematyczne i samodzielne, lepiej się koncentrowało, uzyskiwało ogólnie lepszą ocenę z zachowania i na poziomie trendu ogólnie lepszą ocenę postępów edukacyjnych. Bardziej szczegółowe analizy pozwoliły stwierdzić, że poprawność odwzorowania figury prostej była dodatnio związana z umiejętnością czytania ($r(94)=0,262$; $p=0,011$; $R^2=0,069$). Dzieci lepiej radzące sobie z tym zadaniem lepiej orientowały się w otoczeniu ($r(55)=0,268$; $p=0,048$; $R^2=0,072$) i (na poziomie trendu) uzyskiwały lepsze wyniki edukacyjne ($r(92)=0,202$; $p=0,050$; $R^2=0,041$). Jakość odwzorowania figury złożonej była także związana z systematycznością ($r(94)=0,242$; $p=0,019$; $R^2=0,058$), ogólnym zachowaniem ($r(92)=0,239$; $p=0,022$; $R^2=0,057$) i na poziomie tendencji statystycznej z orientacją w otoczeniu ($r(55)=0,232$; $p=0,088$; $R^2=0,054$).

Analizy korelacji przeprowadzone oddzielnie dla chłopców i dziewcząt ukazały, że podobne zależności w odwzorowywaniu i wynikach szkolnych istotne są tylko dla chłopców, ale nie dla dziewcząt. Ogólnie lepszy wynik odwzorowywania wią-

zał się z lepszymi ocenami z czytania ($r(58)=0,314$; $p=0,016$; $R^2=0,099$), lepszą orientacją ($r(35)=0,502$; $p=0,002$; $R^2=0,252$), systematycznością ($r(58)=0,303$; $p=0,021$; $R^2=0,092$), samodzielnością ($r(58)=0,458$; $p<0,001$; $R^2=0,209$), koncentracją ($r(58)=0,322$; $p=0,014$; $R^2=0,104$) i ogólną oceną z zachowania chłopców ($r(57)=0,291$; $p=0,028$; $R^2=0,085$).

Analizy z udziałem wskaźników utworzonych na podstawie rysunku swobodnego na zadany temat także ujawniły związki z wynikami w nauce i zachowaniu (tabela 3).

Tabela 3. Współczynniki korelacji i regresji dla rysunku postaci i ocen nauczyciela 20 miesięcy później

Zmienne	pisanie	systematyczność	samodzielność	koncentracja	zachowanie og.
Aspekt formalny					
r Pearsona	–	0,204	0,197	–	–
R ²	–	0,042	0,039	–	–
p	–	0,048	0,057	–	–
n	–	94	94	–	–
Zgodność					
r Pearsona	–	–	–	0,243	–
R ²	–	–	–	0,059	–
p	–	–	–	0,018	–
n	–	–	–	94	–
Jakość postaci					
r Pearsona	0,301	0,314	–	0,199	0,182
R ²	0,090	0,099	–	0,040	0,033
p	0,003	0,002	–	0,054	0,083
n	94	94	–	94	92

Dzieci tworzące rysunki lepsze pod względem formalnym były bardziej systematyczne i samodzielne (na poziomie trendu). Dalsze analizy wskazały, że dzieci rysujące postacie większe niż 6 cm i używające większej liczby kolorów lepiej radziły sobie z pisaniem. Użycie więcej niż 3 kolorów wiązało się też z większą systematycznością. Dzieci dobrze kontrolujące nacisk ołówka na papier (nacisk umiarkowany) lepiej zachowywały porządek w trakcie pracy na lekcji. Dzieci stosujące schemat w rysunku (rysujące np. trawę i słońce) lepiej dawały sobie radę z matematyką. W przypadku chłopców prawidłowy nacisk kredki wiązał się z lepszą systematycznością ($r(58)=0,288$; $p=0,032$; $R^2=0,079$), zaś wielkość postaci ujęta w centymetrach była na poziomie trendu ujemnie związana z zachowaniem w stosunku do innych ($r(58)=-0,239$; $p=0,071$; $R^2=0,057$) i kontrolą emocjonalną ($r(58)=-0,260$; $p=0,049$; $R^2=0,067$). Dziewczynki, które rysowały większe postacie (w cm), gorzej orientowały się w swoim schemacie ciała ($r(20)=-0,501$; $p=0,024$; $R^2=0,251$). Używanie większej liczby kolorów przez dziewczynki wiązało się z lepszą oceną z zachowania w stosunku do innych ($r(36)=0,329$; $p=0,050$; $R^2=0,108$). Dziewczynki rysujące schemat otrzymywały lepsze oceny z matematyki ($r(35)=0,350$; $p=0,036$; $R^2=0,122$), lepiej utrzymywały porządek i potrafiły się lepiej skoncentrować ($r(36)=0,410$; $p=0,013$; $R^2=0,168$). Ogólny wskaźnik formalnej jakości rysunku dla dziewcząt wiązał się także z lepszą koncentracją ($r(36)=0,362$; $p=0,030$; $R^2=0,131$).

Lepsza zgodność rysunku z poleceniem była związana z lepszą koncentracją dzieci. Sześciolatki rysujące właściwą liczbę dzieci (czyli dwoje) były oceniane jako bardziej

systematyczne ($r(94)=0,332$; $p=0,001$; $R^2=0,110$), samodzielne ($r(94)=0,310$; $p=0,002$; $R^2=0,096$) i skoncentrowane ($r(94)=0,253$; $p=0,014$; $R^2=0,064$) oraz lepiej zachowujące porządek ($r(93)=0,336$; $p=0,001$; $R^2=0,113$) i ogólnie lepiej zachowujące się ($r(92)=0,271$; $p=0,009$; $R^2=0,073$). Dzieci próbujące oddać na rysunku ruch lepiej się koncentrowały ($r(94)=0,237$; $p=0,021$; $R^2=0,056$), a umiejętność narysowania profilu wiązała się z lepszą umiejętnością pisania ($r(94)=0,222$; $p=0,032$; $R^2=0,049$). Chłopcy uzyskali podobny profil zależności, jak cała grupa dzieci. Oddanie na rysunku właściwej liczby dzieci wiązało się z większą systematycznością ($r(58)=0,462$; $p<0,001$; $R^2=0,214$), porządkiem ($r(58)=0,424$; $p=0,001$; $R^2=0,180$) i ogólnie lepszym zachowaniem chłopców ($r(57)=0,278$; $p=0,036$; $R^2=0,077$). Dziewczynki rysujące 2 dzieci uzyskiwały lepsze oceny z matematyki ($r(36)=0,358$; $p=0,032$; $R^2=0,129$), sprawności fizycznej ($r(36)=0,343$; $p=0,041$; $R^2=0,118$) oraz samodzielności ($r(36)=0,501$; $p=0,002$; $R^2=0,251$).

Na podstawie analizy czynnikowej określono elementy postaci najsilniej ładujące do czynnika określonego mianem jakości postaci. Z całego zestawu danych wyeliminowano następujące wskaźniki ładujące poniżej 0,400: rzęsy, brwi, źrenice, nos, oczy, głowę, uszy, usta, wargi. W ten sposób skonstruowany ogólny wskaźnik jakości postaci związany był dodatkowo z umiejętnością pisania, systematycznością i na poziomie tendencji z koncentracją i lepszym zachowaniem uczniów w klasie I. Analizy szczegółowe wykazywały związek wskaźników cząstkowych składających się na jakość postaci z pisaniem, systematycznością, koncentracją oraz zachowaniem. Chłopcy lepiej radzący sobie z rysunkiem postaci (skonstruowanym na podstawie analizy czynnikowej) byli bardziej systematyczni ($r(58)=0,366$; $p=0,005$; $R^2=0,134$). Wskaźniki cząstkowe wykazywały związek z systematycznością i samodzielnością. Ocena postaci rysowanych przez dziewczęta (wskaźnik zagregowany) nie była związana z żadną z ocen wychowawcy.

Przeprowadzono także dodatkowe testy mające sprawdzić, czy efekty edukacyjne były powiązane z zachowaniem uczniów w klasie I. Otrzymane wyniki sugerują, że wskaźnik postępów edukacyjnych związany był pozytywnie z zachowaniem uczniów ($r(94)=0,332$; $p=0,001$; $R^2=0,110$), a w szczególności z ich systematycznością ($r(94)=0,332$; $p=0,001$; $R^2=0,110$), aktywnością ($r(94)=0,332$; $p=0,001$; $R^2=0,110$), utrzymaniem porządku ($r(94)=0,332$; $p=0,001$; $R^2=0,110$), samodzielnością ($r(94)=0,332$; $p=0,001$; $R^2=0,110$) i koncentracją ($r(94)=0,332$; $p=0,001$; $R^2=0,110$). Wymienione wskaźniki cząstkowe zachowania pozwalają przewidzieć 44% wariancji wyników edukacyjnych uczniów ($R^2=0,445$). Stwierdzono brak związku postępów edukacyjnych z wypełnianiem poleceń nauczyciela, zachowaniem względem innych dzieci i kontrolą emocjonalną uczniów. Z ogólną oceną z zachowania nie związane też były składowe postępy edukacyjnych: sprawność fizyczna dziecka oraz jego orientacja w otoczeniu.

Dyskusja

Przeprowadzone badanie pozwoliło wstępnie odpowiedzieć na pytanie o sens przeprowadzania przesiewowych badań rysunkowych sześciolatków. Okazało się, że wyniki uzyskiwane na podstawie rysunku przez 6-latkę są związane z otrzymywanymi po upływie 20 miesięcy stopniami na koniec klasy I. Być może związki byłyby jeszcze

silniejsze, gdyby dzieci 6-letnie, u których na podstawie rysunku i obserwacji nauczyciela stwierdzono opóźnienia rozwojowe nie były objęte pomocą w postaci zajęć wyrównawczych i terapii pedagogicznej. Podejście takie jest jednak niemożliwe z uwagi na dobro dzieci.

Mimo powyższych ograniczeń udało się ustalić, że dzieci lepiej radzące sobie z zadaniami rysunkowymi uzyskiwały też lepsze oceny postępów w nauce oraz zachowaniu po 20 miesiącach.

Okazało się, że użyte rysunkowe wskaźniki rozwoju nie pozwalają na tak samo trafną ocenę rozwoju dziewcząt i chłopców. Na przykład jakość odwzorowania figur pozwalała przewidzieć ocenę z czytania i orientacji oraz zachowanie chłopców, ale nie dziewcząt. Zaobserwowano ponadto wiele różnic w poziomie wykonania rysunków przez dziewczęta i chłopców. Ogólnie rzecz biorąc swobodne prace dziewcząt (ale nie odwzorowywanie) były dokładniejsze, narysowane bardziej starannie i kompletnie przy użyciu większej liczby kolorów. Można przypuszczać, że wiąże się to z większą wrażliwością dziewcząt na aprobatę społeczną i różnicami w socjalizacji płciowej. Dziewczęta otrzymywały ogólnie lepsze oceny z zachowania niż chłopcy, ale te z nich, których zachowanie oceniane było gorzej używały też mniej kolorów.

Wydaje się też, że ocena poprawności odwzorowania może być bardziej trafny sposobem przewidywania wyników w nauce (a szczególnie w czytaniu), jednak jest prawdopodobnie mniej skuteczna w przypadku dziewcząt, co należałoby jeszcze sprawdzić na większej grupie badanych. Natomiast rysunek swobodny daje wgląd w emocjonalne i społeczne funkcjonowanie dziecka bardziej niż w jego rozwój poznawczy. Pozwala bowiem określić ewentualne problemy z systematycznością, koncentracją czy kontrolą emocjonalną występujące 20 miesięcy później. Narzędzie to może być też wskaźnikiem przyszłych trudności z pisaniem. Trudności te częściej dotyczą chłopców, co pozostaje w zgodzie z ich gorszymi wynikami w swobodnym rysowaniu. Jest też możliwe, że trudności te nasila gorsze zachowanie chłopców (lub występujące opóźnienia mają wpływ na zachowanie). Chłopcy byli oceniani jako mniej skoncentrowani na lekcji, a czynnik ten był z kolei związany z gorszymi wynikami w nauce. Z drugiej jednak strony ogólne wyniki edukacyjne chłopców i dziewcząt nie różniły się, co sugeruje, że chłopcom udawało się osiągać równie dobre wyniki, jak dziewczynkom mimo gorszego zachowania.

Przeprowadzone badanie było dopiero wstępnym etapem analizy skuteczności metod rysunkowych w diagnozie przesiewowej 6-latków. W przyszłości warto zastosować bardziej zaawansowane metody analizy oparte na bardziej skomplikowanych modelach regresji lub modelach ścieżkowych. Ciekawe byłoby też przebadanie większej grupy dziewcząt, jak również zastosowanie innych tematów rysunku swobodnego i wprowadzenie ocen wychowawców klas zerowych uwzględniających aspekty rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka. Ten ostatni aspekt pozwoliłby na bardziej precyzyjne określenie trafności narzędzi rysunkowych i zebranie dodatkowych danych (np. na temat sprawności analizatora słuchowego) oraz prześledzenie zależności między zachowaniem a wynikami edukacyjnymi.

Podsumowując, opisana metoda nie może być jeszcze uznana za sprawdzony, pewny i pełny sposób diagnozy przesiewowej 6-latków. Badania świadczą jednak o szerokich możliwościach zastosowania narzędzi rysunkowych we wstępnym procesie selekcji dzieci wymagających szczególnego wsparcia w procesie edukacyjnym.

Literatura

- Ackerman P. T., Anhalt J. M., Dykman R. A. (1986): *Arithmetic Automatization Failure in children with attention and reading disorders: Association and Sequela*. „Journal of Learning Disabilities”, 19, 4
- Bednarek D. B., Tarnowski A., Grabowska A. (2006): *Latencies of stimulus-driven eye movements are shorter in dyslexic children*. „Brain and Cognition”, 60
- Bogdanowicz M. (1983): *Trudności w pisaniu u dzieci*. Wyd. UG, Gdańsk
- Bogdanowicz M. (2002) *Ryzyko dysleksji, problem i diagnozowanie*. Harmonia, Gdańsk
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2005): *Uczeń z dysleksją w szkole*. Operon, Gdynia
- Brannan J. R., Solan H. A., Ficarra A. P., Ong E. (1998): *Effect of luminance on visual evoked potential amplitudes in normal and disabled readers*. „Optometry and Vision Science”, 75
- Cornelissen P. L., Hansen P. C., Gilchrist I., Cornack F., Essex J., Frankish C. (1998a): *Coherent-motion detection and letter position encoding*. „Vision Research”, 38
- Cornelissen P. L., Hansen P. C., Hutton J. L., Evangelinou V., Stein J.F. (1998b): *Magnocellular visual function and children's single word reading*. „Vision Research”, 38
- Critchley M. (1970): *The Dyslexic Child*. Heinemann Medical Books Ltd., London
- Eden G. E., VanMeter J. W., Rumsey J. M., Zeffiro T. A. (1996): *The visual deficit theory of developmental dyslexia*. „Neuroimage”, 4
- Fawcett A. J., Nicolson R. I., Lee R. (2001): *Pre-School Screening Test (PREST)*. The Psychological Corporation, London
- Goodenough F. L. (1926): *Measurement of Intelligence by Drawings*. World Book Co., Yonkers-On-Hudson
- Harris D. B. (1963): *Children's drawings as measurements of intellectual maturity*. Harcourt Brace & World, New York
- Hornowska E., Paluchowski W. J. (1987): *Rysunek postaci ludzkiej Goodenough – Harrisa*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Jaklewicz B., Bogdanowicz M., Męcik D. (1975): *Dysleksja i dysortografia jako przyczyna niepowodzeń w nauce szkolnej*. W: M. Chojecka i in. (red.): *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*. WSiP, Warszawa
- Jaklewicz B. (1980): *Badania katamnestyczne nad dysleksją-dysortografią*. Gdański Instytut Medycyny Morskiej i Tropikalnej, Gdańsk
- Kagitcibasi C. (1979): *The effects of socioeconomic development on draw-a-man scores in Turkey*. „The Journal of Social Psychology”, 108
- Kość L. (1974): *Developmental dyscalculia*. „Journal of Learning Disabilities”, 7
- Kość L. (1982): *Psychologia i psychopatologia zdolności matematycznych*. COMPW-Z MoiW, Warszawa
- Livingstone M., Drislane E., Rosen G., Galaburda A. (1991): *Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia*. „The Proceedings of the National Academy of Science (USA)”, 88
- Lubs H. A., Rabin M., Feldman E., Jallad B. J., Kushch A., and Gross-Glenn K. (1993): *Familial dyslexia: Genetic and medical findings in eleven three-generation families*. „Annals of Dyslexia”, 43
- McAnnally K. I., Castles A., Stuart G. W. (2000): *Visual and auditory processing impairments in subtypes of developmental dyslexia: a discussion*. „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, 12, 2
- Miles T. R., Miles E. (2003): *Dyslexia and mathematics*. Routledge
- Miles T. R., Haslum M. N., Wheeler T. J. (1998): *Gender ratio of Dyslexia*. „Annals of Dyslexia”, 48
- Nwanze H. O. (2001): *Relations between spelling and performance in Nigerian Elementary School Children*. „The Journal of Social Psychology”, 125, 1
- Ochs E. (1950): *Changes in Goodenough drawings associated with changes in social adjustment*. „Journal of Clinical Psychology”, 6, 3
- Pennington B. F. (red.) (1991): *Reading Disabilities: Genetic and Neurological Influences*. Kluwer, Dordrecht
- Scheuerpflug P., Plume E., Vetter V., Schulte-Koerne G., Deimel W., Bartling J., Remschmidt H., Warnke A. (2004): *Visual information processing in dyslexic children*. „Clinical Neuropsychology”, 115
- Simner M. L. (1985): *School readiness and the Draw-A-Man test: An empirically derived alternative to Harris scoring system*. „Journal of Learning Disabilities”, 18, 2
- Spionek-Pelc H. (1965): *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka: zagadnienia wybrane*. PWN, Warszawa
- Stein J., Walsh V. (1997): *To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia*. „Trends of Neuroscience”, 20

- Winner E., von Karolyi C., Malinsky D., French L., Selinger C., Ross E., Weber Ch. (2001): *Dyslexia and visual-spatial talents: compensation vs deficit model*. „Brain and Language”, 76
- Wilgocka-Okoń B. (2003): *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Żak, Warszawa
- Vane J. R., Eisen V. W. (1962): *The Goodenough Draw-a-man test and signs of maladjustment in kindergarten children*. „Journal of Clinical Psychology”, 18, 3.

Prognozowanie problemów edukacyjnych 6-latków za pomocą rysunkowej techniki przesiewowej

Celem artykułu było ustalenie, czy rysunkowe techniki przesiewowe zastosowane w grupie 6-latków pozwalają przewidzieć wyniki w nauce oraz zachowanie dzieci w klasie I. Dane uwzględnione w badaniu pochodziły z dwóch etapów edukacyjnych – klasy zerowej i klasy pierwszej. Badanie przeprowadzono w schemacie korelacyjnym. Przewidywano, że im lepiej 6-latek będzie odwzorowywał wzór oraz rysował na temat, tym będzie miał lepsze oceny wyników w nauce i zachowania na świadectwie z klasy pierwszej. Pomiaru poprawności odwzorowywania dokonywano za pomocą rysunku figury prostej, złożonej i szlaczka, zaś pomiar jakości rysunku swobodnego prowadzono za pomocą rysunku pt. „Dwoje dzieci grających w piłkę”. Otrzymane wyniki wskazują, że przesiewowe badania rysunkowe może być dobrą miarą problemów edukacyjnych i problemów z zachowaniem. Rezultaty nie były jednak spójne dla dziewcząt i chłopców. Wydaje się, że rysunek jest narzędziem lepiej sprawdzającym się w diagnozie tych ostatnich.

Słowa kluczowe: badania przesiewowe, rysunkowe techniki diagnozy psychologicznej, edukacja wczesnoszkolna

The prognosis of 6-year-olds' educational problems using drawing screening tests

The aim of this article was to determine if drawing screening tests used with 6-year-olds make possible to predict the educational results and behavior of these children one year later. The data collected for the study came from 2 education levels – the last year of kindergarten and the first year of school education. It was predicted that the better the 6-year-old children would model the pattern and draw the picture on a given subject the better their educational results would be in the first grade. The correctness measurement of the modeling was done by the simple figure and complex figure pattern and the band pattern. The measurement of the quality of the drawing on a given subject was carried through the “2 kids playing a ball” drawing. Obtained results showed that some drawing screening test may be a good measure of educational problems and behavior, although results differed for boys and girls. It seemed that drawing worked better in the girls testing.

Keywords: screening tests, drawing methods in psychological diagnose, early school education

OMÓWIENIA, PROPOZYCJE I DYSKUSJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2013

Ludwik Malinowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

REFLEKSJE PO ROKU KORCZAKOWSKIM

Fotografując się w czerwcu 2012 roku pod pomnikiem Janusza Korczaka dzieci nie umiały powiedzieć, kim był Korczak. Podobnie opiekująca się nimi nauczycielka.

Rok Korczakowski obfitował w różnego rodzaju konferencje, publikacje, wystawy, wypowiedzi polityków, którym bardziej zależało na autoprezentacji niż na propagowaniu postaci Korczaka i jego twórczej idei wychowania. A przecież Korczak to coś więcej niż symbol czy wyjęty z kontekstu cytat z jego publikacji. To myśl perspektywiczna, do której można i należy powracać, aby współcześnie więcej dowiedzieć się o dziecku. Myśl, która w istocie swojej sprowadza się do tego, że my dorośli osiągamy dopiero swój ideał poprzez zbliżanie się do dzieciństwa i tylko w ten sposób będziemy mogli zrozumieć dziecko w jego dochodzeniu do dorosłości. A jest to niesłychanie trudne, wymaga czasu, którego nam współcześnie wciąż brakuje. Chodzi więc o przewartościowanie naszych myśli i działań na rzecz zwyczajnego bycia z dziećmi, a nie wychowania ich na odległość.

Stosunkowo łatwo można taką tendencję zaobserwować u współczesnych rodziców, gdy spotyka się ich w tramwajach, metrze czy galeriach handlowych. Bardzo często dzieci są traktowane jako nierozważne, stąd ich ciągle pouczanie, a nawet łajanie. W tej sytuacji istota wychowania sprowadza się do ciągłego żądania wykonywania poleceń, zaleceń, nakazów i zakazów. To zupełnie wbrew temu, na co zawsze zwracał uwagę Korczak. Najczęściej też po powrocie z pracy rodzice nie mają czasu dla dzieci, zachęcają je do oglądania kolorowych filmów w telewizji, które ostatnio – nawet te dla najmłodszych – przesycane są erotyzmem. Resztę dopełnia podwórko, ulica i starsi koledzy.

Współcześnie zatarciu ulega korczakowska idea głosząca, że wychowanie to nie tresura i dostarczanie dziecku wszelkiego rodzaju dóbr, aby było ono zadowolone. Korczakowi chodziło o kształtowanie w młodym człowieku charakteru i wpajanie mu hierarchii wartości takich, które mogą mu być przydatne w późniejszym życiu. Najważniejsze to nauka życia w rodzinie i innych grupach społecznych, życia w społeczeństwie i wiara we własne siły, a nie osiąganie wątpliwego sukcesu poprzez wymuszanie lub spełnianie dziecięcych zachcianek.

Podstawowe przesłanie Korczaka, które było, jest i niewątpliwie będzie ważne, sprowadza się do tego, że rodzice, opiekunowie i wszyscy, którzy zajmują się dziećmi,

nie powinni dążyć do tego, aby z dziećmi było nam wygodnie. Przeciwnie, wskazywał – zwłaszcza w książce *Jak kochać dziecko* – na to, że wygoda powinna być stwarzana dziecku. Z myśli korczakowskiej jasno wynika, że nigdy nie powinno być tak, aby dziecko robiło to, co my chcemy, jak chcemy oraz to, co nam się spodoba i z czego my będziemy zadowoleni. Korczak przeciwstawiał się przekonaniu, że dorośli wiedzą najlepiej, dziecko więc tę wiedzę powinno przyjmować bezkrytycznie.

Teraz po zakończeniu Roku Korczakowskiego mniej ważne są rezultaty naukowych konferencji i treści uczonych publikacji, po które sięga stosunkowo niewielkie grono odbiorców. Na ogół korzysta z nich skromna grupa profesjonalistów, którzy zawodowo zajmują się wychowaniem – i to najczęściej w aspekcie teoretycznym, a mniej praktycznym. Z drugiej jednak strony można zapytać, na ile przybliżają one korczakowską ideę wychowania, jego oryginalne koncepcje poznawania dziecka i jego realizm wychowawczy. Wydaje się, że te aspekty są dziś najbardziej istotne w spuściźnie Korczaka.

Weźmy przykład ważny dla dzisiejszego odczytania korczakowskiej idei upodmiotowienia dziecka. Chodzi o to, aby dziecko nie było traktowane jak rzecz, dla której należy znaleźć odpowiednie miejsce, ale która nie wymaga codziennej troski. Upodmiotowienie dziecka to nie postulat teoretyczny, ale konieczność praktyczna, którą należy uwzględnić zawsze i wszędzie. To ważny element rozwoju dziecięcej osobowości i możliwości dochodzenia do poznawania tejże osobowości. Nie ulega wątpliwości, że w tym zakresie można praktycznie spożytkować i twórczo wykorzystać myśli Korczaka w czasach współczesnych. W przypadku przeciwnym będziemy oddalać się od tej myśli i realizowanej praktyki, która zawsze oznaczała bezpośrednie bycie z dzieckiem.

Jedną z ważnych przesłanek – być może najważniejszą – związaną z Korczakiem i jego ideą wychowania jest realizm, z którego wynika konieczność zrozumienia dziecka w jego konkretnych warunkach, w których żyje, w których się wychowuje i w których przebywa. Współcześnie takie nastawienie określa się mianem pedagogiki środowiskowej, chociaż Korczak nie używał tego pojęcia. Właśnie ten realizm głęboko refleksyjny związany z wychowaniem i zrozumieniem dziecka, pomimo zmieniającej się sytuacji, przetrwał próbę czasu i jest ważną przesłanką dla organizowania procesu wychowawczego w czasach współczesnych. Mogą zmieniać się warunki, okoliczności i sytuacja społeczna, a mimo to dziecko zawsze pozostaje w swoim świecie. Korczakowi chodziło o świat realny, chociaż nie zawsze musiał on być realny. W tej sytuacji wiedza otrzymywana od dorosłych pomagała zrozumieć dziecku otaczający go świat. W tym przekazie przydatna była znajomość autentycznej mowy dziecka, wsłuchiwanie się w nią, naśladowanie, a dopiero później wyprowadzanie wniosków wychowawczych. Należy wchodzić do świata dziecka, a nie narzucać mu świat dorosłych.

Współcześnie często zapomina się o korczakowskiej koncepcji samowychowania realizowanej w formie wychowawczej praktyki. Korczak i Maryna Falska zastanawiali się nad problemami skuteczności skłaniania dzieci do poprawy swego zachowania i naprawiania złych czynów. Korczak zawsze szukał porozumienia z dziećmi sprawiającymi trudności wychowawcze. Zawsze stał na stanowisku, że dzieci bardziej niż ze zdaniem wychowawcy liczą się z opinią środowiska, a środowisko to inne dzieci. Jeżeli nawet te trudne dzieci przekonają się, że ich działanie odbierane jest w środowisku negatywnie, to mogą skłonić się do namysłu nad sobą i wzbudzić u siebie chęć skutecznej poprawy. Tej myśli, niewątpliwie trudnej w realizacji, przyświecały nowatorskie wskazania postulujące, by było mniej wychowywania przez dorosłych, a więcej samowychowania. Dlatego ciągle u Korczaka myśli i działania

związane z poddawaniem się osądom środowiska, jak plebiscyty, rady samorządowe czy sądy koleżeńskie. W Domu Sierot i później w Naszym Domu były różne kategorie wychowanków – od tych najlepszych do tych obojętnych i uciążliwych. Zawsze jednak musiała ich zaakceptować dziecięca społeczność. Zrozumiałe, że kto był uciążliwy, nie był skazany na ciągłość takiego bycia. Według regulaminu zawsze co roku w styczniu uciążliwy mógł się zgłosić do rehabilitacji – i tak często bywało. Istota tego zabiegu sprowadzała się do pokazywania dzieciom wartości pracy nad sobą. W konsekwencji praca ta prowadziła do kształtowania własnej osobowości – poczynając od lat najmłodszych. I stanowiła równocześnie wskazówkę dla rodziców i ludzi zajmujących się wychowaniem i opieką nad dziećmi.

Dziś problem ten jest dyskusyjny, bo zarówno Korczak, jak i Falska, jak sądzą niektórzy, zbyt dużo uwagi zwracali na porównywanie się dzieci między sobą, co może prowadzić do kształtowania się u nich przekonania o wyższości lub niższości w stosunku do innych. Ale Korczakowi chodziło o to, aby dzieci były świadome i wiedziały, że w każdej sytuacji mogą zmienić swój status, że nigdy nic do końca nie jest stracone, i że każdy może poprawić swój los.

Korczak miał gruntowne przygotowanie teoretyczne, był niezrównanym psychologiem, potrafił utożsamiać się z wrażliwością dziecka, co niewątpliwie jest bardzo trudne do osiągnięcia. Ponadto często wykorzystywał żart, humor i dowcip. Przez to zbliżał się do myśli dziecka, jego marzeń i wewnętrznych przeżyć. Ta żartobliwa pedagogika wywodziła się z doświadczeń wychowawczych i ciągłego kontaktu z dziećmi. Humor i różnego rodzaju żarty, przemyślane parodie, w których często sam uczestniczył, szczerczość nierzadko z jego własnej osoby pomagały mu zrozumieć dziecko. Później, po przemyśleniu, swoje obserwacje przedstawiał w popularnych w dwudziestoleciu międzywojennym pogadankach radiowych. Dzięki nim nawiązywał kontakt z nauczycielami i wychowawcami, którzy zasypywali go pytaniami w listach, w których przedstawiano nierzadko trudne sytuacje wychowawcze. W ten sposób Korczak tkwił w konkretnej rzeczywistości, a nie jakiejś ponadludzkiej fantazji.

Dla współczesności ważne jest to, że Korczak – aby być realistą w wychowaniu – rozumiał etnografię dziecięcego świata, dziecięce słownictwo, marzenia, a także różnego rodzaju dziecięce rytuały. Chodziło o to, aby dotrzeć do psychiki dziecka i zrozumieć ją. Jako uczonego, pisarza i zarazem pedagoga praktyka, umiał dokładnie i wyraźnie przekształcić wyniki tego poznania w myśl praktyczną, tworząc wielką ponadczasową dokumentację na temat: jak kochać dziecko, jak je zrozumieć i jak wprowadzać w świat dorosłych. Współcześnie po wielu dyskusjach trzeba też w praktyce i realizmie wychowawczym uwzględnić to, że Korczak – być może nie zawsze świadomie – tworzył system wychowawczy w pewnym sensie ponadczasowy, ponadpodziałowy i ponadnarodowy. Nigdy nie było w nim żadnych podtekstów nacjonalistycznych, narodowych czy klasowych. Srule i Franki stwarzali takie same problemy, chociaż jeden był Żydem, a drugi Polakiem. Zrozumiałe, że dziś korczakowskiej idei wychowania nie można stosować w dosłownym znaczeniu. Korczak nie mógł przewidzieć, jaki będzie i kim będzie młody człowiek w przyszłości.

Można podać przykład z praktyki wychowawczej Korczaka, który dziś może wywoływać polemikę. Chodzi o bójki szkolne chłopców w wieku szkolnym. U Korczaka nie było w tej sprawie ostrego zakazu. W Domu Sierot i później w Naszym Domu chłopcy za bójki nie byli bezwzględnie karani. Zawsze wypowiadał się w tych sprawach sąd koleżeński, w którym uczestniczył Korczak i, jak już było wspomniane,

sam też chętnie poddawał się tego rodzaju procedurom oceny. Istota zawsze sprowadzała się nie do koniecznej kary, lecz do wyjaśnienia sprawy do końca. Zabieg ten miał wyraźnie charakter wychowawczy, a nie karny. System oparty był na założeniu, że bójk i ostre sprzeczki związane są z wiekiem dorastania, a jego pierwowzory można dostrzec w wychowaniu starożytnych Spartan.

Korczak doświadczenia w rozpatrywaniu kłótni, sporów, a nawet bójek między chłopcami zdobywał w codziennej pracy. Owocem tego doświadczenia była książka *Moski, Joski i Srule*. Pisał, że na koloniach, gdzie przebywało stu pięćdziesięciu chłopców, spory i bójk były codziennością. Przy tym obca Korczakowi była zasada rozstrzygania sporów przez wychowawców. Koniecznie chciał, aby o winie orzekały dzieci. Na tym polu zebrał bogate doświadczenia, którymi się później dzielił, publikując naukowe artykuły i wygłaszając radiowe pogadanki, które były słuchane i wykorzystywane zwłaszcza przez nauczycieli.

Dla ścisłości warto zauważyć, że już wówczas korczakowski system sądów koleżeńskich znalazł krytyków. Krytycznie odnosił się do nich Związek Nauczycielstwa Polskiego. Do krytyków należała również Stefania Sempołowska. Napisano nawet, że u Korczaka wciąż ktoś zeznaje, wciąż trwają sądy i wciąż ktoś jest podejrzewany, włącznie z Korczakiem. Tymczasem zdarzały się przypadki, że dzieci, które go oskarżały, rzucały się następnie w ramiona Doktora.

Najrzadszym wyrokiem było usunięcie wychowanka z Domu Sierot. Takich przypadków było zaledwie kilka i zawsze opierały się one na orzeczeniu sądów koleżeńskich. Dziś w pedagogice mamy na ten temat odmienne poglądy, ale można się zastanowić, czy nie warto i w tej sprawie odwoływać się do Korczaka, albowiem sądy koleżeńskie w polskich szkołach praktycznie nie istnieją. Wychodzi się z założenia, że my dorośli na temat dzieci wszystko wiemy najlepiej. Wydaje się, że są to sprawy proste i w pewnym sensie błahie, ale jakże ważne w całym systemie wychowawczym i zrozumienia młodego człowieka w jego codziennym życiu, otoczeniu i przechodzeniu do świata dorosłych. Tymczasem dzieci mogłyby nam podpowiedzieć, jak należy postępować, aby osiągnąć sukcesy, aby nie popadać z nimi w ostre konflikty.

Korczak był zwolennikiem równowagi w wychowaniu. Dziś termin równowagi w wychowaniu praktycznie nie jest używany. Mówił często o bójkach honorowych, obronnych, ale zawsze przestrzegał przed znęcania się nad innymi. Niewątpliwie jest to ważna przesłanka dla współczesności, bo dziś bójk i konflikty między dziećmi prowadzą często do wręcz świadomego i przemyślanego uszkodzenia ciała, bicia – czasami aż do śmierci. Być może dzieci czy młodzież mogliby temu skuteczniej zaradzić, niż my dorośli. Owszem, Korczak był też zwolennikiem ostrych kar, co uwidocznił przykład jego odpowiedzi na pytanie, co zrobić z chłopcami, którzy w sierocińcu zgwałcili małą koleżankę. Ten przykładowy pedagog w pogadance radiowej domagał się surowych kar i przeniesienia chłopców do poprawczaka o zaostrzonym systemie wychowania. Przykład ten był opisany w jednym z numerów „Szkoły Specjalnej” w latach dwudziestych ubiegłego wieku. Wyraźnie z niego wynika, że Korczak umiał uzasadnić karę w zależności od przewinienia.

Inny przykład, mający odniesienie do korczakowskiego systemu wychowawczego i przylegający do naszych czasów, generuje postulat, aby religia w dzisiejszych polskich szkołach stała się przedmiotem maturalnym. Prawdopodobnie będzie on wywoływał dyskusję w ciągu kilku następnych lat. Problem w istocie sprowadza się do tego, czy można kogoś nauczyć, aby był wierzącym, czy nie. Ale i w tej sprawie

warto odwołać się do Korczaka, do jego relacji wychowawczych wynikających z realnych doświadczeń bycia z dziećmi, ich poznawania, wchodzenia w mentalność dziecka, aby go dogłębnie zrozumieć. Nigdzie nie można doszukać się, by Korczak kiedykolwiek mówił o wychowaniu religijnym. Nie znajdujemy też przesłanek pozwalających rozstrzygnąć, czy Korczak był wierzący, czy nie. W jego biografii mamy na ten temat tylko nieliczne wzmianki. Być może był człowiekiem, jak się to współcześnie określa, wyzwolonym, co nie pozwala wnioskować o jego przywiązaniu do religii i forowaniu judaizmu w wychowaniu. Pewne jest natomiast, że był przywiązany do żydowskich tradycji i obyczajów religijnych. Chciał, aby były uznawane tradycje religijne, a nie wychowanie w duchu judaizmu czy syjonizmu. O to go posądzano, gdy chciał wprowadzić w Domu Sierot izbę pamięci religijnej. Między innymi na tym tle doszło do konfliktu z Maryną Falską – dyrektorem Domu Sierot – która jako socjalistka i zagorzała ateistka była przeciwna wprowadzaniu jakiegokolwiek religii w Domu Sierot i później w Naszym Domu. Miała poparcie całego grona zwolenników, gdyż idee socjalistyczne były wówczas popularne. Powstały konflikt stał się bezpośrednią przyczyną odejścia z Naszego Domu Janusza Korczaka i Marii Grzegorzewskiej. Zrozumiało, że ten krok nie może być przesłanką twierdzenia, że Korczak był zwolennikiem religijnego wychowania. Przeciwnie, w tej sprawie swoim wychowankom zostawiał całkowitą swobodę. Był natomiast zwolennikiem poszanowania tradycji, nie tylko żydowskich, czy katolickich, nie mówiąc już o tradycjach polskich, które zawsze były mu bardzo bliskie i pierwszoplanowe. Był przecież na równi Żydem i Polakiem.

Można powiedzieć, że Korczak był człowiekiem wysoce tolerancyjnym, zawsze poszukującym dla swoich wychowanków dróg dorastania. Młody człowiek był dla niego celem nadrzędnym, podmiotem wychowania. Korczakowi wcale nie chodziło o hasła, którymi dziś tak chętnie posługujemy się i wręcz na każdym kroku szafujemy.

Wydaje się, że dzisiaj największą radość sprawilibyśmy Korczakowi urzeczywistniając jego dążenie, by wszystkie dzieci były naszymi, kochanymi i szanowanymi tak, jak o to zabiegał i czemu poświęcił całe swoje życie i za co je oddał. Napisał wcześniej, że życie dzieci powinno być dla nich łaską, a nie cmentarzem.

Korczakowski system wychowawczy to coś więcej niż pedagogika, to zrozumienie dziecka w każdej sytuacji. Do dziś nie traci on swojej aktualności, bo ciągle można się z niego wiele nauczyć, bo ma on ponadczasowy, praktyczny i realny charakter.

Refleksje po Roku Korczakowskim

Krótki artykuł omawia niektóre problemy wynikające z korczakowskiej idei wychowania. Głównie pod kątem na ile pewne przesłanki z pedagogicznego dorobku Korczaka mają znaczenie i zastosowanie w czasach nam współczesnych.

Słowa kluczowe: Korczak, wychowanie, idea, dzieci, młodzież, współczesność, pomnik

Reflections after Korczak Year

Short article presents selected problems emerging from the Korczak's idea of education. The main issue is the contemporary importance and application of certain premises of the Korczak's pedagogical work.

Keywords: Korczak, education, idea, children, youth, contemporaneity, monument

Elżbieta Gozdowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

EDUKACJA – WIELKI SUKCES CZY WIELKA PORAŻKA SAMORZĄDU TERYTORIALNEGO

Koncepcje zmian w edukacji publicznej z perspektywy samorządu¹

Wprowadzenie instytucji samorządu terytorialnego w Polsce

W Polsce, po zmianie systemu społeczno-politycznego, dokonano reformy administracji publicznej², wprowadzając samorząd gminy (w 1990 roku) oraz samorządy powiatu i województwa (w 1999 roku) – którym przekazano część zadań publicznych realizowanych dotychczas przez państwo. Michał Kulesza (2011, s. 29) – jeden z twórców reformy samorządowej – zaobserwował, iż: „niektórzy, mówiąc o samorządzie, dowodzą, że są trzy szczeble samorządu”. W związku z tym wyjaśnia: „szczeble to są w drabinie, a samorządy wszystkie są sobie równe, (...) ponieważ nie ma tu podległości i każdy bierze odpowiedzialność za swoje działania, zarazem jednak większość zadań samorządowych realizuje się równocześnie na różnych piętrach struktury. Nie ma wszakże dublowania, gdyż zadania samorządów dotyczą różnych spraw” (tamże, s. 29). Wprowadzenie instytucji samorządu terytorialnego³ (samorządów gminy, powiatu i województwa) spowodowało decentralizację władzy publicznej, a tym samym zwiększenie praw, odpowiedzialności i zasobów będących w rękach władz lokalnych w porównaniu do tych, jakie pozostają w gestii władz centralnych (Regulski, 2005, s. 60).

Jednym z głównych założeń reformy samorządowej było stworzenie warunków sprzyjających budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Koncepcja samorządu terytorialnego opiera się bowiem na założeniu, że mieszkańcy określonego obszaru stanowią wspólnotę świadomą swych potrzeb i celów, zdolną do samodzielnego zarządzania własnymi sprawami. Samorząd jest zatem zagwarantowaną w konstytucji ustrojową formą zarządzania sprawami lokalnymi i regionalnymi przez ludzi, których one bezpośrednio dotyczą (tamże, s. 59). Należy przy tym podkreślić, że jednostki samorządu terytorialnego (w skrócie: JST) działają z upoważnienia ustaw we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność, a ich samodzielność podlega ochronie sądowej (DzU 1997, nr 78, poz. 483; DzU 1998, nr 96, poz. 603; DzU 2001, nr 142, poz. 1590; DzU 2001, nr 142, poz. 1591; DzU 2001, nr 142, poz. 1592). Natomiast uprawnienia władz państwowych zostały w tym wypadku ograniczone do nadzoru legalności podejmowanych przedsięwzięć i ochrony praw obywatelskich mieszkańców. Samorządy terytorialne działają poprzez swoje władze samorządowe – organy: stanowiący i wykonawczy – które ustanawiają akty prawa miejscowego⁴ obowiązujące na obszarze ich funkcjonowania (DzU 1997, nr 78, poz. 483, art. 169 ust.1).

Kompetencje samorządu terytorialnego w zakresie edukacji – kierunki zmian

W wyniku reformy administracji publicznej jednostkom samorządu terytorialnego przekazano, między innymi, zadania z zakresu edukacji publicznej. Zadania edukacyjne są wykonywane przez samorządy jako zadania własne, ponieważ służą zaspokajaniu potrzeb wspólnoty samorządowej. Znajduje to odzwierciedlenie w treści konstytucji (DzU 1997, nr 78, poz. 483, art. 166 ust.1). Jednostki samorządu terytorialnego wykonują je we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność, co oznacza duży zakres autonomii przy ich realizacji. Michał Kulesza dostrzegał jednak, że „ustawodawstwo dotyczące szkół i zawodu nauczycielskiego właściwie każe zaliczyć oświatę do zadań zleconych samorządu”, ponieważ w tym zakresie „(...) swoboda samorządu jest znikoma, a istotą zadań własnych jest przecież to, że władza samorządowa sama określa sposoby ich realizacji” (Na rozdrożu). Z kolei Sylwia Sysko-Romańczuk, autorka badania „Modele zarządzania oświatą w polskich samorządach”, podkreśla, że zapisanie w konstytucji zadań edukacyjnych jako zadania własnego samorządów uchroniło edukację przed sprowadzeniem jej do roli tylko usługi publicznej (*Dobra strategia...*). Gdyby edukacja była zadaniem zleconym, samorządy, zdaniem autorki, stałyby się jedynie „pośrednikiem w wykonywaniu usług edukacyjnych na zlecenie rządu, a zatem w ogóle nie prowadziłyby polityki oświatowej (...), a tak dziś część samorządów (w badaniu zakwalifikowanych do modelu menedżerskiego i przedsiębiorczego) traktuje edukację jako zadanie własne, bierze odpowiedzialność za komplementarne łączenie jej z innymi obszarami i kreowanie wspólnoty lokalnej” (tamże).

Samorządy niemal całkowicie⁵ wzięły na siebie obowiązek prowadzenia publicznych szkół i placówek edukacyjnych – gminy przejęły je od 1996 roku (przy czym od 1990 fakultatywnie), a powiaty i województwa od roku 1999 (Szerzej na ten temat w: Gęsicki, 2001; Lackowski, 2008, s. 36; Zahorska, 2002, s. 294 i Zahorska, 2009, s. 93–115). Gmina jest organem prowadzącym dla szkół podstawowych i gimnazjów, powiat – dla szkół ponadgimnazjalnych i specjalnych, a województwo – dla szkół oraz placówek o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym⁶ (DzU 2004, nr 256, poz. 2572, art. 5 ust. 5, 5a, 6, 6a, 6d). Samorząd, pełniąc rolę organu prowadzącego, odpowiada⁷ za działalność podporządkowanych mu szkół i placówek edukacyjnych (DzU 2004, nr 256, poz. 2572, art. 5 ust. 7). Realizuje on także inne⁸ zadania wynikające z ustawy o systemie oświaty, między innymi, związane z: ustalaniem sieci publicznych przedszkoli i szkół; pełnieniem nadzoru w zakresie spraw finansowych i administracyjnych nad podległymi im placówkami; powierzaniem stanowiska dyrektora itp. Samorząd wykonuje również zadania wynikające z ustawy Karta Nauczyciela (DzU 2006, nr 97, poz. 674), w tym związane z wynagradzaniem nauczycieli, prowadzeniem spraw przyznawania stopnia nauczyciela mianowanego, dofinansowaniem ich kształcenia i doskonalenia.

Warto zauważyć, że po wprowadzeniu decentralizacji zarządzania, kompetencje w zakresie edukacji podzielono pomiędzy dwa odpowiadające za jej funkcjonowanie organy – samorząd terytorialny i kuratora oświaty⁹. Samorządy mają czuwać nad funkcjonowaniem szkół i placówek edukacyjnych (zarządzanie i bezpośrednie finansowanie), a kurator nad poziomem ich pracy (jakość kształcenia). Taki podział kompetencji wymaga współpracy jednostek samorządu terytorialnego z kuratorem oświaty sprawującym nadzór pedagogiczny na terenie województwa. W praktyce –

zdaniem przedstawicieli samorządu – dochodziło pomiędzy tymi dwoma organami do kompetencyjnej rywalizacji. Konflikty pomiędzy kuratorem a wójtem czy burmistrzem miały miejsce najczęściej przy wyborze dyrektora szkoły. Współpraca pomiędzy kuratorem i samorządem terytorialnym przebiegała prawidłowo, gdy we władzach samorządowych zasiadali zwolennicy partii politycznej aktualnie rządzącej w państwie (Gozdowska, 2012, s. 55).

W ostatnich kilkunastu latach uprawnienia kuratorów ulegały stopniowej redukcji. Na skutek zmian wprowadzanych do ustawy o systemie oświaty przekazano jednostkom samorządu terytorialnego znaczną część uprawnień, które wcześniej przysługiwały organowi nadzoru pedagogicznego i tym samym zdecydowanie wzmocniono pozycję samorządu kosztem pozycji kuratora (DzU 2002, nr 41, poz. 362; DzU 2003, nr 137, poz. 1304; DzU 2009, nr 56, poz. 458; DzU 2011, nr 205, poz. 1206). Po wprowadzonych zmianach kurator nie zajmuje się już arkuszem organizacyjnym szkoły oraz nie jest potrzebna jego opinia przy ustalaniu sieci szkół lub likwidacji danej placówki edukacyjnej. Nie ma on też wpływu na odwołanie (DzU 2004, nr 256, poz. 2572, art. 38) bądź wybór dyrektora szkoły, którym, po dokonanych zmianach (DzU 2004, nr 256, poz. 2572, art. 36 ust. 2), może zostać osoba „niebędąca nauczycielem, powołana na stanowisko dyrektora przez organ prowadzący”. W tym zakresie ustawa większe kompetencje przyznaje samorządom. W świetle obowiązujących przepisów to samorząd – jako organ prowadzący – dokonuje obecnie oceny pracy dyrektora szkoły (w porozumieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny); przedtem robił to organ sprawujący nadzór pedagogiczny w porozumieniu z organem prowadzącym (DzU 2006, nr 97, poz. 674, art. 6a ust. 6 i 7; DzU 2009, nr 123, poz. 1022). Warto także dodać, że od 2009 roku samorządy uzyskiwały prawo przekazywania do prowadzenia osobom fizycznym lub fundacjom małych (liczących do 70 uczniów) szkół publicznych, bez konieczności ich wcześniejszej likwidacji (DzU 2009, nr 56, poz. 458). Zatem na skutek zmian wprowadzonych do ustawy o systemie oświaty, wpływ kuratorów na bieżące zarządzanie edukacją przez samorządy został praktycznie zlikwidowany.

Jednocześnie zmianom uległa także koncepcja nadzoru pedagogicznego. Zgodnie z nowym rozporządzeniem z 2009 roku (DzU 2009, nr 168, poz. 1324) nadzór pedagogiczny polega obecnie na: kontroli przestrzegania przepisów przez szkołę, ewaluacji zewnętrznej służącej ocenie pracy szkoły, oraz wspomaganium, czyli doradztwie na rzecz szkół i placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zgodnie z przyjętym w rozporządzeniu założeniem te trzy funkcje: kontrolna, ewaluacyjna i wspomagająca mają być realizowane przez kuratora oświaty. Funkcje te powinny być jednak do pewnego stopnia rozdzielone. Szczególnie ważne jest rozdzielenie funkcji kontrolnej od ewaluacyjnej, aby szkoły traktowały ewaluację jako proces diagnostyczny prowadzony w celu poprawy jakości kształcenia, nie zaś jako kolejną kontrolę (Mazurkiewicz, Berdzik, 2010, s. 13–25).

Podsumowując, kompetencje samorządów w zakresie zarządzania edukacją uległy na przestrzeni ostatnich lat znacznemu wzmocnieniu: ich kluczowe decyzje nie mogą być już podważane przez kuratora. Zmianie (choć niepełnej) podlegają też zasady nadzoru pedagogicznego (Herbst, Levitas, 2012, s.17–19). Wprowadzone modyfikacje świadczą o postępującej decentralizacji zarządzania edukacją, co wydaje się zgodne z logiką realizowanych reform społecznych. Czy możemy zatem oczekiwać dalszych zmian uwzględniających rolę samorządów w zapewnianiu wysokiej jakości

kształcenia? Formalnie organ prowadzący placówkę edukacyjną zarządza nią, a kontrola jakości kształcenia należy do zadań nadzoru pedagogicznego (kuratora oświaty). W rzeczywistości za wyniki edukacyjne placówki odpowiedzialność ponosi także samorząd, który pod tym kątem jest oceniany przez wyborców. Do niego należy też podejmowanie decyzji w sprawie finansowania szkół czy tworzenie oferty zajęć dodatkowych. Tego rodzaju rozstrzygnięcia mogą znacząco wpływać na jakość kształcenia ocenianą przez system sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych. Wydaje się, że usankcjonowanie prawa samorządu do decydowania w sprawach jakości kształcenia ułatwiłoby zarządzanie lokalną edukacją.

Bogusław Śliwerski jest zwolennikiem dalszej decentralizacji i poszerzenia kompetencji struktur samorządowych w edukacji. Opowiada się za likwidacją dwoistości władzy edukacyjnej i proponuje skupienie jej w gestii samorządów. Dzieli zadania na te, które powinny należeć do kompetencji administracji rządowej: „w centrum pozostanie to, co nie będzie kwestionowane przez obywateli i wykorzystywane przez formację rządzącą do realizowania swoich celów politycznych, a mianowicie: ustalenie, zatwierdzanie i aktualizowanie narodowego *curriculum*, prowadzenie egzaminów zewnętrznych i konstruowanie oraz rozliczanie budżetu oświatowego” (*Czy oświata...*)¹⁰. Z kolei do obowiązków samorządu lokalnego ma należeć: „wyposażenie szkół, uczniów, programy kształcenia, podręczniki, mundurki, opieka lekarska, posiłki, pomoc socjalna, diagnoza, informatyzacja, pomiar jakości pracy szkół itd.” (tamże).

Odminną opinię na ten temat ma Jerzy Lackowski (2008, s. 218–219), który uważa, że „generalna konstrukcja, na której oparta jest polska oświata samorządowa, nie wymaga specjalnych zmian”. Samorządy skutecznie wykonują swoje edukacyjne zadania. Brak im jednak właściwego wsparcia ze strony rządu i parlamentu (tamże, s. 219). Autor sądzi, że do obowiązków wyspecjalizowanych rządowych jednostek oświatowych powinno należeć: „wyznaczenie ogólnopolskich standardów oświatowych (programowych, określających stawiane uczniom i nauczycielom wymagania, organizacyjnych oraz finansowych), jak też określenie generalnej strategii edukacyjnej. Właśnie owa strategia i standardy powinny wyznaczać obszar szkolnej i samorządowej autonomii” (tamże, s. 219).

W związku z dokonującą się w naszym kraju decentralizacją systemu edukacji, pojawiają się rozmaite opinie na temat rozłożenia kompetencji oraz możliwości współdziałania władz państwowych i samorządowych w obszarze edukacji. O kierunkach zmian rozstrzygną decydenci na poziomie centralnym. Czy usankcjonują oni współodpowiedzialność samorządu terytorialnego za jakość kształcenia w szkołach? Resort edukacji nie wydaje się niestety przekonany o tym, że samorządy mogłyby odegrać w tej sprawie znaczącą rolę. W rozporządzeniu z 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego mówi się o udziale samorządu wyłącznie jako źródle i odbiorcy raportów ewaluacyjnych (podczas gdy raporty te są efektem dwustronnej dyskusji między poszczególnymi szkołami i ewaluatorami zewnętrznymi) (Herbst, Levitas, 2012, s. 19).

Samorząd lepiej zarządza edukacją niż administracja centralna

W Polsce obserwujemy pozytywny wpływ przekazania odpowiedzialności za edukację publiczną samorządom terytorialnym. Władze lokalne mają lepsze – w porównaniu z władzą centralną – rozeznanie w potrzebach szkół, a ich działania są ade-

kwatne do realnych potrzeb miejscowej społeczności, która może wpływać na kształt systemu edukacji poprzez swoich reprezentantów. Władza samorządowa wykazuje też większą dbałość o lokalną edukację (Gozdowska, 2012, s. 37). Dla wielu społeczności edukacja jest priorytetem, gdyż mieszkańcy zdają sobie sprawę, że chodzi o dobro ich dzieci¹¹.

Przejęte przez samorzady szkoły były dosyć zaniedbane, a decentralizacja¹² wpłynęła na poprawę ich bazy lokalowej i wyposażenia. „Dzięki olbrzymim środkom z budżetów samorządów dokonał się cywilizacyjny przełom. Powstały nowe szkoły, sale gimnastyczne, baseny, boiska, trwają termomodernizacje budynków” (Łowkiel, 2011, s. 57) – z satysfakcją wylicza wiceprezydent Gdyni. Także gminy wiejskie wykonały w tym zakresie ogromną pracę. Znakomitych dowodów na to dostarcza analiza polityki edukacyjnej na terenie województwa małopolskiego: w latach 1991 – 2000 wzniesiono na jego obszarze ponad ośmiokrotnie więcej obiektów edukacyjnych niż w latach 1971 – 1989 – co ważne – w gminach wiejskich, w których wysokość dochodów na jednego mieszkańca jest niewielka (Lackowski, 2008, s. 43).

Niemniej jednak w pierwszych latach po przejęciu zarządzania edukacją (1990–1993) gminy zamknęły około 20% placówek przedszkolnych, a liczba dostępnych w przedszkolach miejsc zmniejszyła się o blisko 14% (Herbst, Levitas, 2012, s. 20–21). Dokonując oceny działań samorządów, trzeba jednak wziąć pod uwagę okoliczności, czyli panujący wówczas niż demograficzny oraz to, że likwidacja objęła placówki małe. Bywało też tak, że przestał istnieć organ prowadzący daną placówkę, np. PGR. Chociaż dostępność przedszkoli w początkowym okresie prowadzenia ich przez gminy się pogorszyła, od połowy lat 90. sytuacja ulegała stopniowej poprawie.

Samorządom nie udało się także uniknąć decyzji o likwidacji niektórych szkół na wszystkich szczeblach kształcenia. W latach 2000 – 2010 zamknięto 19% szkół w odpowiedzi na spadek populacji uczniów o 30% (Herbst, Levitas, 2012, s. 5–6). Z tej sytuacji wynika, że samorzady wykazały dużą rozważność przy podejmowaniu trudnych pod względem społecznym decyzji. Jednocześnie widać, iż do administracji wkracza podejście menedżerskie. Sylwia Sysko-Romańczuk, autorka badań o modelach zarządzania oświatą w polskich samorządach, przestrzega jednak, by nie zapominać, że samorząd to nie przedsiębiorstwo, a zarządzanie w administracji to nie to samo, co zarządzanie w biznesie. „Samorząd buduje wspólnotę, a biznes tworzy wartość dla klienta. W administracji poza efektywnością ekonomiczną trzeba uwzględnić cele społeczne i polityczne. Oznacza to, że nie każda likwidacja szkoły, chociaż przyniesie pozytywne skutki dla budżetu samorządu, z punktu widzenia dobra publicznego jest korzystnym rozwiązaniem” (*Dobra strategia...*) – podkreśla Sylwia Sysko-Romańczuk.

Na niepodważalne korzyści wynikające z decentralizacji zarządzania edukacją wskazują także autorki „Społecznych nierówności edukacyjnych – studium sześciu gmin” Elżbieta Putkiewicz i Marta Zahorska (2001), które stwierdzają, że lokalna polityka edukacyjna ma pozytywny wpływ na zmniejszanie się zakresu społecznych nierówności edukacyjnych (w skrócie: SNE). Również badania i analizy przeprowadzone przez Jerzego Lackowskiego dostarczają wielu dowodów na „pozytywną rolę samorządowego zarządzania oświatą dla zmniejszenia SNE (...) i poprawiania szans edukacyjnych młodych mieszkańców małopolskiej prowincji, istotnych chociażby dlatego, że małopolskie samorzady należą do jednostek posiadających skromne możliwości finansowe” (Lackowski, 2008, s. 218–219). Autor podkreśla, że „spośród czynników mających największy wpływ na kształtowanie się SNE najbardziej zmi-

nimalizowane zostały po roku 1990 te, na które bezpośrednio oddziaływały lokalne władze samorządowe. Dzisiaj w większości małopolskich wsi i miasteczek młodzi ludzie uczą się w dobrych warunkach, nieodbiegających od istniejących na terenie dużych miast” (tamże, s. 218–219). Ponadto Lackowski (2008, s. 218) wskazuje na inne korzyści płynące z decentralizacji edukacji: „począwszy od wyraźnie widocznych, praktycznie w każdej badanej JST zalet elastycznego, uwzględniającego lokalne uwarunkowania systemu szkolnego, a skończywszy na coraz bardziej zauważalnej roli obywateli do kreowania lokalnej rzeczywistości oświatowej. Można stwierdzić, że więcej samorządu w oświacie to większe szanse edukacyjne dzieci i młodzieży oraz mniejsze nierówności edukacyjne” (tamże, s. 218). Warto zauważyć, że wraz ze wzrostem wpływu władz lokalnych na sprawy edukacji, mieszkańcy zaczynają się bardziej utożsamiać z samorządem i jego instytucjami edukacyjnymi oraz angażować w działania na ich rzecz, co stanowi ważny etap w procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Samorządowa polityka edukacyjna

Przypomnijmy, że jednostki samorządu terytorialnego działają we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność w granicach określonych przez ogólnopaństwowe prawo, co w przypadku edukacji oznacza rzeczywistą możliwość kształtowania samorządowej polityki edukacyjnej¹³ opartej na ogólnokrajowych założeniach. Poszczególne samorządy mogą zatem realizować samodzielne i zróżnicowane polityki edukacyjne uwzględniające ich lokalne potrzeby i uwarunkowania. Świadczy o tym wypowiedź Ewy Łowkiel, wiceprezydent Gdyni. „Samorządy jednak mogą dziś realizować samodzielną politykę oświatową nie tylko w zakresie dbałości o budynki oświaty i jakość warunków nauki. Decydują o dostępności do różnorodnej oferty edukacyjnej i jej jakości. Kształtują sieć szkół i rodzaj ich ofert edukacyjnych: mogą tworzyć szkoły sportowe, dwujęzyczne, szkoły realizujące rozszerzone programy nauczania, szkoły matury międzynarodowej, decydują o ofercie kształcenia zawodowego, także o kształceniu specjalnym dostosowanym do uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Mają również wpływ na dostępność do kształcenia na poziomie średnim. (...) Tylko samorządy mogą tworzyć ofertę zajęć i programów dodatkowych, czy też decydować o finansowaniu projektów tworzonych przez nauczycieli w szkołach. Ich wybór może znacząco wpływać na jakość kształcenia, ocenianą przez system sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych” (Łowkiel, 2011, s. 57). Wiceprezydent jednocześnie podkreśla, że bogactwo i różnorodność oferty dodatkowych zajęć i programów, a przede wszystkim możliwość wyboru przez ucznia i rodzica szkoły, to istotne wskaźniki decydujące o ocenie lokalnej polityki edukacyjnej.

Niestety, w zdecydowanej większości¹⁴, samorządom terytorialnym w Polsce brakuje spójnej strategii¹⁵ rozwoju edukacji, która mogłaby stanowić podstawę ich długofalowej polityki edukacyjnej (Gozdowska, 2012, s. 70). W związku z tym często prowadzą one dość racjonalną i, ich zdaniem „zdroworozsądkową” politykę edukacyjną, opartą nie tyle na strategicznym planowaniu, co na bieżącym dostosowywaniu się do zmieniającej się rzeczywistości. Z podobną sytuacją – brakiem długofalowego programu w obszarze edukacji – mamy do czynienia także na poziomie państwa. Tymczasem władze samorządowe oczekują od instytucji państwowych ogólnego

programu w dziedzinie edukacji realizowanego ponad podziałami politycznymi. Powinna z niego wynikać polityka edukacyjna na poziomie państwowym, a następnie lokalnym (tamże, s. 66). Także „środowiska pedagogiczne od lat bezskutecznie apelują o opracowanie całościowej koncepcji przemian oświaty i przedstawienie długofalowej polityki edukacyjnej i strategii (wraz z programem) działań oraz warunków realizacji”, o czym pisze Tadeusz Lewowicki (2002, s. 22), zwracając uwagę, że „brak takiej polityki sprzyja chaosowi w poczynaniach zarówno środowisk oświatowych, jak i administracji państwowej oraz samorządowej różnych szczebli” (tamże, s. 22).

Uwarunkowania samorządowej polityki edukacyjnej

Wydaje się, że obecnie co najmniej kilka zasadniczych czynników wpływa na kształt samorządowej polityki edukacyjnej w Polsce¹⁶. Jednym z nich jest postępujący niż demograficzny (Kubicki i in., 2011, s. 10), powodujący zmniejszenie się liczby osób w wieku podlegającym obowiązkowi szkolnemu. Jest to w naszym kraju zjawisko powszechne, czyli zachodzące na obszarze wszystkich jednostek samorządu terytorialnego. Przy czym obecnie z edukacji przedszkolnej zaczyna korzystać pokolenie „echa” wyżu demograficznego połowy lat 80. Z powodu znacznego wzrostu liczby dzieci samorządy muszą więc na nowo rozbudować sieć przedszkoli, których część została zamknięta w pierwszych latach po przejściu placówek edukacyjnych przez gminy. Jednak po przejściu wspomnianego wyżu demograficznego, sieć ta będzie musiała ulec ponownej restrukturyzacji. Podobna sytuacja czeka nas w przyszłości w szkołach podstawowych. Kształtowanie sieci szkolnej w takich uwarunkowaniach demograficznych jest szczególnie utrudnione. Ponadto mają one negatywny wpływ na sposób naliczania – na ucznia – subwencji oświatowej. (Szerzej na ten temat w części dotyczącej finansowania zadań edukacyjnych.)

Warto podkreślić, że w latach 2000 – 2010 liczba uczniów w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce zmniejszyła się o 26% (Herbst, Levitas, 2012, s. 4). Przy czym w przypadku szkół prowadzonych przez samorządy terytorialne spadek liczby uczniów był jeszcze większy, bo o 30% (tamże, s. 4). W tym samym okresie liczba uczniów w szkołach nieprowadzonych przez samorządy wzrosła o 87% (tamże, s. 4). Niż demograficzny – w połączeniu z rosnącą rolą szkół niepublicznych – zmusił samorządy do zamykania szkół. W miarę możliwości zadbano jednak o sytuację nauczycieli – starając się ich nie zwalniać, mimo likwidacji części placówek.

W raporcie o wymownym tytule *Szkołę mą widzę kosztowną* eksperci Forum Obywatelskiego Rozwoju, tak oto opisali edukację publiczną w naszym kraju: „Polskie szkoły pustoszeją i drożeją: w ciągu dekady liczba uczniów spadła o jedną trzecią, nauczycieli jest prawie tyłu, co na początku wieku, a wydatki na edukację wzrosły o ponad 40 proc. W rezultacie wśród krajów OECD w Polsce przypada prawie najmniej uczniów na nauczyciela, a polscy nauczyciele uczą znacznie mniej niż ich zagraniczni koledzy” (*Szkołę mą...*). Jednak rok szkolny 2012/13 – zdaniem prezesa ZNP Sławomira Broniarza – może okazać się rekordowy pod względem zwolnień nauczycieli nie tylko z powodu demografii, ale także i wdrażanej od września reformy programowej i zmian w szkolnictwie zawodowym (*Szkolny niż*). Prognozowany w następnych latach dalszy spadek liczby uczniów podstawówek i gimnazjów o ok. 15–16% (IBE,

2010), w połączeniu z likwidacją szkół, oznacza kolejne zwolnienia kadry nauczycielskiej. Trudno nie przyznać racji Leszkowi Balcerowiczowi, który uważa, że „można było w sposób racjonalny, odpowiedzialny i płynny dopuszczać do odpływu nauczycieli, utrzymując mniej więcej ten sam stosunek ich liczby w porównaniu z liczą uczniów. Takie drastyczne cięcia (zwolnienia – E.G.) robi się wtedy, gdy odkłada się takie decyzje i następuje kryzys finansów publicznych” (Piotrowska-Albin, Kaleta, 2012, s. 14) – konstatuje Balcerowicz.

Drugą kwestią, która ma wpływ na samorządową politykę edukacyjną, są uregulowania prawne. W ocenie samorządowców prawo w naszym kraju jest przede wszystkim niestabilne. Ta opinia dotyczy zwłaszcza prawa oświatowego, które zmienia się tak często, że mało kto jest w stanie te zmiany prześledzić. Najczęściej krytykowanym aktem prawnym jest jednak Karta Nauczyciela (Gozdowska, 2012, s. 68). Przypomnijmy krótko, Karta Nauczyciela, to ustawa specjalna, opisująca warunki zatrudnienia nauczycieli, ich obowiązki i prawa oraz zasady awansu zawodowego, która, w ocenie środowiska samorządowego, w dużej mierze ogranicza i utrudnia prowadzenie polityki personalnej przez organy prowadzące szkoły. Ponieważ zasadniczą częścią wszystkich wydatków oświatowych w Polsce są wynagrodzenia nauczycieli, ich prawa i obowiązki są więc sprawą bardzo istotną. Tymczasem samorządowcy wskazują na zbyt niskie pensum nauczycieli oraz kadry kierowniczej placówek edukacyjnych. Problematyczną kwestią jest także wprowadzony w 2000 roku awans zawodowy nauczycieli, który, w powiązaniu z wynagrodzeniem, miał motywować ich do stałego podwyższania kwalifikacji i do lepszej pracy. Warto podkreślić, że ścieżka awansu zawodowego obejmuje cztery stopnie – od nauczyciela stażysty, przez kontraktowego, mianowanego do dyplomowanego. Najwyższy stopień awansu zawodowego można osiągnąć po ok. 10 latach pracy. Okazało się, że już w 2007 roku nauczyciele dyplomowani stali się najliczniejszą grupą, a w roku 2010 ich udział w całkowitej populacji nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty) wynosił 50% (Herbst, Levitas, 2012, s. 9). Oznacza to, że prawie co drugi nauczyciel nie ma bezpośredniej motywacji do doskonalenia swoich umiejętności i lepszej pracy.

Kolejnym punktem spornym są zapisane w Karcie nauczycielskie przywileje socjalne, uzyskane jeszcze w latach 80. minionego stulecia, dotyczące czasu pracy, urlopów dla poratowania zdrowia oraz różnego rodzaju dodatków (uzupełniający, wiejski, mieszkaniowy) itp. Uwzględniając to wszystko, samorządowcy kwestionują zasadność obowiązywania Karty Nauczyciela, która, według nich, po pierwsze czyni z nauczycieli uprzywilejowaną grupą zawodową, po drugie niepotrzebnie różnicuje warunki pracy i zatrudnienia obowiązujące w szkolnictwie publicznym i niepublicznym (Gozdowska, 2012, s. 68). Zgodnie z ustawą bowiem obowiązek zatrudnienia i wynagradzania nauczycieli dotyczy jedynie szkół i placówek prowadzonych przez samorządy oraz tych nielicznych, które pozostały w gestii ministrów.

Następnym czynnikiem wpływającym na politykę edukacyjną samorządów jest finansowanie zadań edukacyjnych¹⁷. W myśl art. 5a ust. 3 ustawy o systemie oświaty (DzU 2004, nr 256, poz. 2572) środki na realizację zadań edukacyjnych, w tym na utrzymanie szkół i placówek oraz wynagrodzenia nauczycieli, mają pochodzić z dochodów jednostek samorządu terytorialnego: z subwencji ogólnej dostarczanej z budżetu państwa oraz z dochodów własnych jednostki. Środki z dochodów własnych muszą być corocznie zagwarantowane w budżecie jednostki uchwalanym przez jej organ stanowiący. Kwestie te reguluje ustawa z dnia 13 listopada 2003 roku

o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (DzU 2010, nr 80, poz. 526) oraz przepisy wykonawcze w postaci wydawanych corocznie rozporządzeń ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, które określają podział środków finansowych z budżetu państwa przeznaczonych na dofinansowanie edukacji.

Przypomnijmy, że zgodnie z art. 167 ust. 2 Konstytucji RP (DzU 1997, nr 78, poz. 483), dochodami samorządów terytorialnych¹⁸ są: dochody własne, subwencje ogólne (w tym jej część oświatowa) i dotacje celowe z budżetu państwa. W myśl przepisów ustawy z dnia 13 listopada 2003 roku o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (DzU 2010, nr 80, poz. 526) dochodami własnymi jednostek samorządu terytorialnego są między innymi udziały we wpływach z podatku dochodowego od osób fizycznych PIT¹⁹ oraz z podatku dochodowego od osób prawnych CIT²⁰. Ponadto są to: środki pochodzące ze źródeł zagranicznych niepodlegające zwrotowi, środki pochodzące z budżetu Unii Europejskiej i inne. Przy czym należy podkreślić, że udział gmin i powiatów we wpływach z podatków dochodowych jest bardzo zróżnicowany. Udział we wpływach z PIT został określony dla gmin na poziomie 39,34% (DzU 2010, nr 80, poz. 526, art. 4 ust. 2), a dla powiatów na poziomie 10,25% (DzU 2010, nr 80, poz. 526, art. 5 ust. 2). Udział z wpływów z CIT dla gmin wynosi 6,71% (DzU 2010, nr 80, poz. 526, art. 4 ust. 3), a dla powiatów 1,40% (DzU 2010, nr 80, poz. 526, art. 5 ust. 3). Ustalenie przez ustawodawcę takich progów powoduje, że – w porównaniu z gminami – powiaty mają do dyspozycji znacznie mniejsze środki z dochodów własnych. Ze względu na znaczne zróżnicowanie dochodów przyjęto więc rozwiązanie, polegające na zapewnianiu samorządom środków na cele edukacyjne w ramach subwencji ogólnej. Oznacza to, że w Polsce edukacja publiczna jest współfinansowana – częściowo przez budżet centralny za pośrednictwem subwencji oświatowej, częściowo zaś z innych dochodów samorządu terytorialnego.

Jednak głównym źródłem finansowania zadań edukacyjnych (czyli wydatków na prowadzenie szkół i placówek publicznych oraz dotacji dla szkół niepublicznych i publicznych prowadzonych przez osoby prawne inne niż jednostka samorządu terytorialnego) jest część oświatowa subwencji ogólnej, zwana potocznie subwencją oświatową²¹, kierowana z budżetu państwa do budżetów jednostek samorządów terytorialnych. Jej wysokość obliczana jest na podstawie obowiązującego algorytmu²², który określa bieżące koszty świadczenia usług edukacyjnych. Podstawowa część tej kwoty równa jest iloczynowi liczby uczniów kształcących się w placówkach prowadzonych przez jednostkę samorządu terytorialnego i stawki określonej w algorytmie naliczania subwencji. Należy przy tym podkreślić, że przy podziale subwencji oświatowej nie są brani pod uwagę wychowankowie przedszkoli. Prowadzenie przedszkoli jest finansowane przez gminy z innych dochodów. Wynika to z ustaleń poczynionych w latach 90. ubiegłego wieku, w myśl których środki na funkcjonowanie przedszkoli mają pochodzić z podatków dochodowych PIT i CIT oraz z podatków lokalnych (Herbst, Levitas, 2012, s. 24). U podłoża takiego rozwiązania tkwił podział zadań edukacyjnych na te, w których realizowany jest obowiązek szkolny (szkoły podstawowe) i niemające obowiązkowego charakteru (przedszkola) (Lackowski, 2008, s. 36–37).

Środkami otrzymanymi w formie subwencji oświatowej dysponuje jednostka samorządu terytorialnego i w związku z tym nie muszą one być w całości przeznaczone na edukację. Zgodnie z uchwałą budżetową środki na edukację mogą być równe subwencji oświatowej przekazywanej z budżetu państwa do budżetu samorządu, mniejsze od niej (gdy postanowiono przeznaczyć część środków z subwencji na inne

zadania) lub większe (gdy wykorzystano też dodatkowe środki własne). Zazwyczaj samorządy przeznaczają na edukację dodatkowe środki własne, ponieważ subwencja oświatowa nie wystarcza na sfinansowanie zadań edukacyjnych. Wysokość owych środków w poszczególnych jednostkach jest bardzo zróżnicowana i uzależniona od możliwości finansowych samorządów, a nie lokalnych potrzeb. W efekcie obserwujemy dysproporcje między funkcjonowaniem edukacji w bogatszych i biedniejszych samorządach (Gozdowska, 2012, s. 68). Warto także podkreślić, że w skali całego samorządu wydatki na zadania edukacyjne pochłaniają około 30% budżetu, choć bywają jednostki samorządu terytorialnego, w których udział tych wydatków w budżecie sięga 80% (Misiąg, 2011, s. 41).

„Wokół finansowania edukacji rośnie napięcie” – zwracają uwagę Mikołaj Herbst i Anthony Levitas (2012, s. 23). Samorządy uważają, że subwencja jest zbyt niska w stosunku do realizowanych przez nie zadań edukacyjnych, biorąc pod uwagę podwyżki wynagrodzeń dla nauczycieli po 2000 roku oraz presję finansową związaną z niżem demograficznym. Jednocześnie minister edukacji narodowej twierdzi, że środki przekazywane samorządom na zadania edukacyjne są wystarczające i mieszczą się w nich wszelkie dodatkowe koszty wynikające z inicjatyw rządowych. Rzecz w tym, że na podstawie obowiązujących przepisów prawnych nie można tego sporu rozstrzygnąć, ponieważ wielkość środków przeznaczanych z budżetu państwa na subwencję oświatową oraz sposób ich podziału między poszczególne jednostki samorządu terytorialnego wynika „w głównej mierze z historycznego kompromisu, nie zaś z kalkulacji faktycznych kosztów poszczególnych zadań” – podkreślają Herbst i Levitas (2012, s. 23). Dodatkowo edukacja, jako zadanie własne samorządu, powinna być finansowana z jego ogólnych dochodów. Ich część stanowi subwencja oświatowa. Jednak żadne przepisy prawne nie określają, które zadania edukacyjne samorządu mają być z niej finansowane.

Opracowanie standardów pozwoli uporządkować sferę finansów edukacyjnych i jasno zdefiniować zakres odpowiedzialności rządu i samorządu za współfinansowanie edukacji. Herbst i Levitas zaproponowali definicję standardów oświatowych jako „zestawu indykatywnych wskaźników, które określałyby akceptowane i gwarantowane przez państwo warunki realizacji zadań oświatowych” (tamże, s. 23). Ponadto autorzy ci podkreślają, iż „standardy mogą dotyczyć wielu aspektów funkcjonowania oświaty, jednak nie ulega wątpliwości, że najważniejsze z nich dotyczyłyby wielkości oddziałów klasowych, wysokości wynagrodzeń nauczycieli oraz liczby godzin lekcyjnych w ramach określonego cyklu kształcenia. W warunkach zdecentralizowanego systemu oświaty bardzo ważne jest, by standardy miały charakter indykatywny, a nie obligatoryjny” (tamże, 2012, s. 23).

Samorządy od początku decentralizacji domagają się, żeby instytucje państwa zdefiniowały standardy, najlepiej jakościowe i ilościowe, związane z wynagrodzeniem, wielkością oddziałów klasowych oraz zatrudnieniem nauczycieli. Także NIK, po przeprowadzonej w 2008 roku kontroli „Wysokość części oświatowej subwencji ogólnej otrzymanej przez jednostki samorządu terytorialnego a wielkość wydatków faktycznie ponoszonych na realizację zadań oświatowych” (2008), wnioskuje, by minister edukacji narodowej spróbował zdefiniować standardy edukacyjne. Okazuje się – twierdzi Wojciech Misiąg (2011, s. 42), wiceprezes Najwyższej Izby Kontroli – że brak standaryzacji i generalne pomijanie czynników określających jakość finansowanych zadań publicznych, to szerszy problem dotyczący całego polskiego

systemu finansów publicznych, a nie tylko edukacji. Zatem istotnym wyzwaniem stojącym przed rodzimą edukacją jest opracowanie standardów jej finansowania. Dzięki temu – zdaniem Bogusława Śliwerskiego – polityka edukacyjna będzie podlegała „zobiektywizowanym kryteriom zarządzania szkołami, których kadry kierownicze dysponowałyby parametrami brzegowymi ułatwiającymi podejmowanie decyzji organizacyjnych, ekonomicznych czy programowych. Także władze samorządowe powinny być świadome odpowiedzialności, jaka spoczywa na nich z tytułu realizacji zadań co najmniej na poziomie przyjętego standardu, który określałby minimum gwarancji państwa w realizacji zadań oświatowych i wychowawczych” (Śliwerski, 2009, s. 33–34).

Władze centralne zdają sobie sprawę z tego, że samorzady nie są w stanie w pełni wywiązywać się z nałożonych na nie zadań. Dlatego edukacja na poziomie przedszkolnym (stanowiąca zadanie gmin) ma być (zgodnie z deklaracjami przedstawicieli resortu edukacji) stopniowo obejmowana finansowaniem przez budżet państwa w ramach subwencji oświatowej. W budżecie państwa na 2013 roku na dofinansowanie edukacji przedszkolnej przeznaczono 320 mln zł w formie dotacji celowej (DzU 2013, nr 0, poz. 169).

Podsumowując, opracowanie standardów finansowania edukacji oraz wypracowanie nowego sposobu finansowania edukacji przedszkolnej to najważniejsze wyzwania stojące przed polską edukacją. Kolejnym jest budowa prestiżu zawodu nauczycielskiego zgodnie z nowymi zasadami zatrudniania i wynagradzania, które premiowałyby osoby dobrze pracujące, stwarzając szansę na poprawę jakości kształcenia w naszych szkołach. Praktyka pokazała, że awans zawodowy nie ma charakteru selekcyjnego, skoro połowa zatrudnionych nauczycieli zdobyła najwyższy możliwy stopień (w założeniach stopień nauczyciela dyplomowanego miał przysługiwać „najlepszym z najlepszych”). Ponadto nauczyciele dyplomowani – stanowiący ok. 50% całkowitej populacji nauczycieli – nie mają motywacji do lepszej pracy, gdyż ich wynagrodzenie jest ściśle związane ze stopniem awansu zawodowego. Ponownego rozstrzygnięcia, w związku z dokonującą się w naszym kraju decentralizacją, wymaga rozłożenie kompetencji i możliwości współdziałania władz państwowych i samorządowych w dziedzinie edukacji. Należy też opracować całościową koncepcję przemian w edukacji i przygotować spójną strategię (program) rozwoju edukacji. W dziedzinie edukacji programu realizowanego ponad podziałami politycznymi oczekują samorzady. Powinna z niego wynikać polityka edukacyjna na poziomie państwowym, a następnie lokalnym.

Koncepcje zmian w edukacji publicznej z perspektywy samorządu

W dniach 26–27 września 2012 roku odbył się w Warszawie Samorządowy Kongres Oświaty pod hasłem „Żądamy lepszej oświaty!”, zorganizowany przez ogólnokrajowe organizacje zrzeszające lokalne samorzady²³. Organizatorzy Kongresu przedstawili następujące stanowisko: „Niż demograficzny, zaniechanie zmian systemowych w finansowaniu i realizacji zadań oświatowych przez rząd i parlament, doprowadziły do dramatycznej sytuacji wielu polskich samorządów. Oczekujemy od państwa polskiego przyjęcia rzeczywistej współodpowiedzialności za realizowanie zadań oświatowych” (*Samorządowy Kongres...*). W ocenie współtwórcy reformy samorządowej,

Michała Kuleszy, widziana „z perspektywy ostatnich 20 lat oświata w Polsce okazała się wielkim sukcesem, ale i wielką porażką samorządu terytorialnego” (tamże). „Jeśli w naszych głowach pojawia się myślenie »zabierzcie sobie te szkoły« – to zdaniem Kuleszy oznacza, że stoimy na rozdrożu. „To, że po 20 latach domagamy się rozluźnienia regulacyjnego gorsetu zarządzania oświatą, jest dowodem porażki samorządu” (tamże).

W trakcie kongresu przedstawiciele władz samorządowych przedstawili projekt legislacyjny²⁴, a w nim warunki, jakie muszą być spełnione, aby samorządy mogły skutecznie finansować i realizować zadania edukacyjne. Przyjrzyjmy się zatem, kolejno, ich propozycjom zmian w ustawach: Karta Nauczyciela, o systemie oświaty i o dochodach jednostek samorządu terytorialnego.

1. Zmiany w Karcie Nauczyciela (DzU 2006, nr 97, poz. 674). Zawężenie grupy osób objętych przepisami Karty tylko do nauczycieli „tablicowych” i wychowawców, przez co status nauczyciela utraciłyby osoby oddelegowane do pracy w komisjach egzaminacyjnych, nadzorze pedagogicznym, urzędach i związkach zawodowych oraz pełniące funkcję instruktorów praktycznej nauki zawodu, kierowników praktycznej nauki zawodu, a także zatrudnione w Ochotniczych Hufcach Pracy na stanowiskach kierowniczych oraz jako wychowawcy i pedagodzy. Wcześniejsze propozycje samorządów dotyczyły usunięcia z grupy osób objętych Kartą Nauczyciela także psychologów i pedagogów szkolnych.

2. Wydłużenie czasu pracy nauczyciela. Po zmianach nauczyciel pracowałby 40 godzin na tydzień i był z tego rozliczany według zasad określonych przez organ prowadzący. Pensum podstawowe zostałoby zwiększone o 2 godziny, a praca przy tablicy, w zależności od prowadzonych zajęć, zajmowałaby nauczycielom 21–27 godzin tygodniowo. Ponieważ ich czas pracy pozostaje w ścisłym związku z wynagrodzeniami, zmiana zaproponowana przez przedstawicieli władz lokalnych mogłaby przynieść samorządom oszczędności w sferze wynagrodzeń oraz zmniejszenie liczby nauczycielskich etatów w szkołach. Warto podkreślić, że średnia liczba godzin nauczania w ciągu roku szkolnego w Polsce (samo pensum, bez uwzględniania godzin ponadwymiarowych) jest jedną z najniższych w OECD. Obowiązujące obecnie pensum nie odpowiada ani standardom międzynarodowym, ani potrzebom polskiej oświaty (Herbst i in., 2007, s. 226). Krytycy zwiększenia pensum dydaktycznego podkreślają, że ten postulat został już praktycznie zrealizowany poprzez wprowadzenie do KN art. 30a (obowiązek wypłacania nauczycielom jednorazowego dodatku uzupełniającego). Jednostki samorządu terytorialnego wyliczyły, że jeżeli każdy nauczyciel będzie mieć 3 stałe nadgodziny, dodatek nie będzie przysługiwał.

3. Skreślenie art. 30a. Oznaczałoby likwidację jednorazowego dodatku uzupełniającego, wypłacanego nauczycielom przez organy prowadzące szkoły, czyli jednostki samorządu terytorialnego, w przypadku gdy wynagrodzenie w danym roku było niższe niż wynagrodzenie średnie zagwarantowane w art. 30 ust. 3 ustawy Karta Nauczyciela. Usunięcie art. 30b spowodowałoby zniesienie nadzoru Regionalnej Izby Obrachunkowej nad ustalaniem średnich wynagrodzeń w poszczególnych grupach awansu zawodowego nauczycieli w jednostkach samorządu terytorialnego. Zwolennicy likwidacji jednorazowego dodatku uzupełniającego podkreślają, że art. 30a KN jest sprzeczny z zasadami racjonalnego systemu wynagradzania za pracę. Ma liczne negatywne skutki m.in.: wprowadza nieformalny wzrost tzw. pensum tygodniowego o 3 godziny, powoduje redukcję zatrudnienia niepełnozatrudnionych, obniża sumy

wynagrodzeń dla nauczycieli wyższych stopni awansu zawodowego oraz wpływa na zaniżanie średnich wynagrodzeń (poprzez uwzględnianie w kalkulacjach średnich wynagrodzeń okresów, za które nauczyciele pobierali wynagrodzenie chorobowe i przebywali na urloпах dla poratowania zdrowia) (*Ostrożnie z Kartą...*). Ponadto należy podkreślić, że zastąpienie negocjacji płacowych w jednostkach samorządu terytorialnego administracyjnym nakazem jest krokiem wstecz w procesie budowy społeczeństwa obywatelskiego (*Samorządy terytorialne...*).

4. Urlop dla poratowania zdrowia. Powinien pozostać nauczycielskim przywilejem, ale w wymiarze skróconym do okresu nieprzekraczającego jednorazowo roku szkolnego. Zmianie uległyby także zasady jego przyznawania i finansowanie: o udzieleniu nauczycielskiego urlopu dla poratowania zdrowia orzekałaby komisja lekarska, natomiast płatnikiem wynagrodzenia i innych świadczeń należnych nauczycielowi w tym okresie byłby Zakład Ubezpieczeń Społecznych. Minister edukacji narodowej także widzi potrzebę utrzymania urlopu dla poratowania zdrowia, dostrzegając jednocześnie konieczność dopasowania zasad jego przyznawania do rozwiązań stosowanych w innych zawodach (*Jest kompromis...*). Ministerstwo Edukacji Narodowej, chcąc zobrazować na jaką skalę nauczyciele korzystają z tego przywileju, przedstawiło dane z Systemu Informacji Oświatowej (*Jest kompromis...*). Według stanu na 31 marca 2012 roku na urlopie dla poratowania zdrowia przebywało niemal 15,8 tys. nauczycieli, tj. 2,7% wszystkich zatrudnionych w szkołach prowadzonych przez samorządy. Dla porównania w 2006 roku było to 1,6% ogółu nauczycieli pracujących w takich szkołach. Szacowane przez MEN koszty tych urlopów (bez pochodnych od wynagrodzeń osobowych) wzrosły w tym czasie z około 256 mln zł do ponad 626 mln zł rocznie. Wyraźnie widać, że w ostatnich latach nastąpił gwałtowny wzrost odsetka osób korzystających z urlopów dla poratowania zdrowia, a więc i wzrost związanych z tym kosztów. Nauczyciele coraz częściej korzystają z tego rodzaju urlopu i zdarza się, że traktują go jako formę ucieczki przed zwolnieniem.

5. Zmiana formy nawiązania stosunku pracy z nauczycielami. Po zmianach nauczyciele kontraktowi pracowaliby na umowie okresowej, natomiast nauczyciele mianowani i dyplomowani byłiby zatrudniani na umowę o pracę, a nie na podstawie aktu mianowania. Mianowanie jest dla nauczyciela zdecydowanie korzystniejszą formą nawiązania stosunku pracy niż umowa o pracę, ponieważ daje większą stabilizację zatrudnienia i umożliwia korzystanie z przywilejów zapisanych w KN. Obecnie bardzo trudno jest zwolnić nauczyciela zatrudnionego na podstawie mianowania. Można to zrobić tylko w sytuacji, gdy otrzymał on negatywną opinię pracy, ewentualnie zakaz pełnienia zawodu nauczyciela wydany przez komisję dyscyplinarną. Po wdrożeniu proponowanych zmian nauczyciel będzie mógł zostać zwolniony, na podstawie Kodeksu Pracy, nawet w związku ze zmianami organizacyjnymi. Zwolennicy zniesienia mianowania podkreślają, że umożliwi to bardziej elastyczne zarządzanie kadrami w edukacji.

6. Likwidacja dodatkowych uprawnień. Utrata przysługującego nauczycielowi – „przeniesienia w stan nieczynny”. Może on z niego korzystać w przypadkach określonych w KN (częściowa likwidacja szkoły lub innej placówki oświatowej, w której jest zatrudniony oraz zmiany organizacyjne uniemożliwiające dalsze zatrudnienie na danym stanowisku) przez 6 miesięcy, zachowując prawo do wynagrodzenia zasadniczego. Krytycy likwidacji przeniesienia w stan nieczynny podkreślają, że w okresie niżu

demograficznego, kiedy zamyka się wiele szkół, to uprawnienie jest swoistą premią dla nauczycieli za ryzyko utraty pracy.

7. Likwidacja innych uprawnień nauczycieli: dodatku wiejskiego, dodatku mieszkaniowego oraz prawa do działki, które przysługują osobom zatrudnionym na terenie wiejskim oraz w mieście liczącym do 5000 mieszkańców. Zwolennicy utrzymania dodatku wiejskiego podkreślają, że ma on realizować dwa cele (*Samorządy terytorialne...*). Po pierwsze motywować nauczycieli do podejmowania pracy w mniej atrakcyjnych miejscach (w placówkach edukacyjnych zlokalizowanych na terenach wiejskich i w małych miasteczkach). Po drugie wspierać nauczycieli wiejskich w działaniach na rzecz wyrównywania poziomów cywilizacyjnych, na przykład w zakresie dostępu do dóbr kultury. Chociaż pierwszy cel stracił na aktualności wobec znacznej redukcji zatrudnienia oraz nadmiaru absolwentów studiów pedagogicznych, nadal należy mieć argumenty zachęcające do pracy na wsi nauczycieli o najwyższych kwalifikacjach i zaangażowanych w działalność społeczną. Pomimo dostępu do Internetu i rozwoju usług medialnych, dotarcie do dóbr cywilizacyjnych wymaga od nauczycieli nakładów finansowych i warto udzielić im wsparcia. Także w opinii ministra edukacji narodowej likwidacja dodatku wiejskiego nie byłaby dobrym rozwiązaniem, ponieważ: „stanowi on bardzo ważny element wynagrodzenia nauczycieli na terenach wiejskich” (*MEN czeka...*). Należy go jedynie zmienić tak, aby rzeczywiście służył polityce zatrudniania odpowiednich osób.

8. Urlop. Dla nauczyciela szkoły nieferyjnej wymiar urlopu nie uległby zmianie – wynosiłby 35 dni dla każdego, niezależnie od stażu pracy. Urlop wypoczynkowy nauczyciela szkoły feryjnej, obecnie w wymiarze odpowiadającym okresowi ferii i w czasie ich trwania, zostałby skrócony do 40 dni roboczych. W konsekwencji nauczyciel pracowałby przez większą liczbę tygodni w roku (pełniąc dyżury w czasie wakacji, ferii zimowych i przerw świątecznych).

9. Zmiany w ustawie o systemie oświaty (DzU 2004, nr 256, poz. 2572). Możliwość przekazywania przez jednostkę samorządu terytorialnego innym organom prowadzącym szkoły, niezależnie od ich wielkości i bez konieczności uzyskania pozytywnej opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny. W ocenie prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego, Sławomira Broniarza, samorządy chcą „uwolnić się” (podkreślenie – E.G.) od konstytucyjnego obowiązku prowadzenia publicznych szkół i placówek (*ZNP chce...*). Aktualnie (na podstawie art. 5 ust. 5g – 5r ustawy o systemie oświaty) jednostka samorządu terytorialnego, będąca organem prowadzącym dla szkoły liczącej do 70 uczniów, może przekazać jej prowadzenie osobie prawej (niebędącej jednostką samorządu terytorialnego) lub fizycznej. Nie oznacza to, należy podkreślić, rezygnacji przez jednostkę samorządu terytorialnego z jej obligatoryjnego zadania własnego, jakim jest prowadzenie publicznych placówek edukacyjnych. Po przekazaniu wykonywać je będzie nadal, ale za pośrednictwem podmiotów, z którymi zawarte zostaną stosowne umowy na realizację zadań edukacyjnych o treści określonej w art. 5 ust. 5h ustawy. Przekazana wskutek umowy szkoła zachowa status szkoły publicznej, ale zmieni się jej forma organizacyjno-prawna, gdyż organem prowadzącym stanie się podmiot, z którym została zawarta umowa (DzU 2010, nr 117, poz. 789).

10. Zwiększenie kompetencji samorządów w zakresie zarządzania placówkami edukacyjnymi. Wprowadzenie prawa łączenia obwodów dwóch lub więcej szkół (w sytuacji uzasadnionej uwarunkowaniami demograficznymi i przy spełnieniu kry-

terium efektywności) oraz szkół w zespoły (bez obowiązku uzyskania pozytywnej opinii kuratora). Zmiany te, w opinii projektodawców, ułatwiłyby samorządom zarządzanie placówkami edukacyjnymi w sposób bardziej elastyczny. Komisja powoływana w celu przeprowadzenia konkursu na dyrektora szkoły składałaby się w połowie z przedstawicieli organu prowadzącego, co zwiększyłoby wpływ samorządów na obsadzanie stanowisk kierowniczych w podległych im placówkach edukacyjnych.

11. Sposób ustalania dotacji dla publicznych i niepublicznych przedszkoli oraz innych placówek wychowania przedszkolnego. Dotacje zostałyby pomniejszone o kwotę dopłat rodziców za opiekę w czasie przekraczającym 5 godzin dziennie i za żywienie w tych placówkach. Podstawą do naliczania dotacji dla szkół i placówek dla dorosłych miałyby być udokumentowana liczba osób faktycznie uczestniczących w zajęciach, a nie, jak obecnie, informacja o planowanej liczbie uczniów (przekazana nie później niż do 30 września roku poprzedzającego rok udzielania dotacji). W opinii projektodawców urealnienie zasad dofinansowania szkół prowadzonych przez podmioty niebędące jednostkami samorządu terytorialnego pozwoliłoby zaoszczędzić środki, które następnie można by przeznaczyć chociażby na subwencjonowanie edukacji przedszkolnej.

12. Zmiany zaproponowane w ustawie z 13 listopada 2003 roku o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (DzU 2010, nr 80, poz. 526) dotyczą wprowadzenia standardów określających wysokość części oświatowej subwencji ogólnej. Z treści obecnie obowiązujących przepisów – art. 27 cytowanej ustawy – wynika jedynie, że wielkość tej kwoty dla wszystkich jednostek samorządu terytorialnego ustala corocznie ustawa budżetowa. Samorzady proponują natomiast, aby przy ustalaniu wielkości części oświatowej subwencji ogólnej, uwzględnić standardy wykonywania zadań oświatowych, tj.: wielkość oddziału szkolnego, ramowe plany nauczania oraz standardy zatrudnienia i płac nauczycieli. Pozwoliłoby to uporządkować sferę finansów edukacyjnych (wielkość subwencji oświatowej będzie wynikała z kalkulacji faktycznych kosztów zadań) i jasno zdefiniować zakres odpowiedzialności rządu i samorządu za współfinansowanie edukacji.

Podsumowując, sformułowane przez środowisko samorządowe postulaty sprawdzają się do następujących kwestii:

- zmiany statusu zawodowego nauczyciela poprzez, między innymi, ograniczenie grupy osób objętych KN (do nauczycieli „tablicowych” i wychowawców), modyfikację sposobu nawiązywania i rozwiązywania stosunku pracy, zwiększenie czasu pracy oraz zniesienie nauczycielskich przywilejów zawodowych,
- zwiększenia kompetencji samorządu o nowe uprawnienia (możliwość przekazywania przez jednostkę samorządu terytorialnego innym organom prowadzącym szkół, niezależnie od ich wielkości; łączenia obwodów dwóch lub więcej szkół oraz szkół w zespoły; a także zwiększenie do połowy składu liczby przedstawicieli organu prowadzącego w komisji powoływanej w celu przeprowadzenia konkursu na dyrektora szkoły), co świadczy o potrzebie dalszej decentralizacji w zakresie zarządzania edukacją,
- opracowania standardów oświatowych oraz jasnego zdefiniowania zakresu odpowiedzialności rządu i samorządu za współfinansowanie edukacji.

Samorządowy projekt spotkał się z ostrą krytyką ze strony oświatowych związków zawodowych. Sławomir Broniarz, prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego,

komentując propozycje środowiska samorządowego, stwierdził, że mają one głównie charakter oszczędnościowy: „Samorzady, pod płaszczykiem troski o jakość kształcenia, dążą do przeforsowania restrykcyjnego pakietu oszczędnościowego w edukacji. Ich propozycje są nastawione głównie na przekazywanie samorządowych szkół fundacjom i stowarzyszeniom, wprowadzenie mechanizmów rynkowych do systemu edukacji, komercjalizację oświaty, osłabienie statusu zawodowego nauczycieli, zmniejszenie płac pracowników oświaty, zminimalizowanie nadzoru pedagogicznego i dalszą decentralizację oświaty” (*Samorzady mówią...*).

Minister edukacji Krystyna Szumilas zapowiedziała, że przedstawi resortowy projekt²⁵ nowelizacji Karty Nauczyciela, podkreślając, iż na ewentualne zmiany będą miały wpływ wyniki badań czasu pracy nauczycieli prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych. Tymczasem, po zgłoszeniu propozycji przez stronę samorządową, w Ministerstwie Edukacji Narodowej od jakiegoś czasu prowadzone są rozmowy na temat ewentualnych zmian w prawie oświatowym. Resort edukacji, za pośrednictwem wiceszefa Macieja Jakubowskiego, podkreśla, że propozycje MEN dotyczące zmian w Karcie Nauczyciela, np. przepisy o wynagradzaniu i czasie pracy nauczycieli, mają ten sam kierunek, co propozycje przedstawiciele samorządów, ale są mniej radykalne (*Będą zmiany...*).

Zainteresowanie sytuacją edukacji samorządowej jest wyjątkową okazją do podjęcia merytorycznej dyskusji na temat przyszłości polskiej edukacji z udziałem wszystkich zainteresowanych nią podmiotów. Biorąc pod uwagę postulaty zawarte w samorządowym projekcie legislacyjnym oraz inne istotne wyzwania stojące przed rodzimą edukacją, wydaje się, iż refleksja i dyskusja powinny dotyczyć następujących kluczowych kwestii:

- określenia statusu zawodowego nauczyciela,
- budowy prestiżu zawodu nauczycielskiego opartego na nowych zasadach zatrudniania i wynagradzania nauczycieli, które premiowałyby osoby dobrze pracujące, dając szansę na poprawę jakości kształcenia w naszych szkołach,
- podziału kompetencji w edukacji między władze państwowe a samorząd terytorialny,
- opracowania standardów finansowania zadań edukacyjnych,
- wypracowania nowego sposobu finansowania edukacji przedszkolnej,
- określenia zakresu odpowiedzialności rządu i samorządu za współfinansowanie edukacji,
- opracowania wieloletniego programu rozwoju edukacji, z którego powinna wynikać polityka edukacyjna na poziomie państwa, a następnie lokalnym.

Przypisy

¹ Artykuł powstał w ramach projektu naukowego „Karta nauczyciela jako przedmiot debaty publicznej” prowadzonego w Zakładzie Polityki Edukacyjnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej pod kierownictwem dr hab. prof. APS Janusza Gęsickiego.

² Nazywanej inaczej *samorządową*.

³ Samorząd terytorialny stanowi wyodrębniony w strukturze państwa, powstały z mocy prawa, związek lokalnego społeczeństwa powołany do samodzielnego wykonywania zadań administracji publicznej, wyposażony w materialne środki umożliwiające realizację nałożonych nań zadań (Tarno i in., 2002, s. 21).

⁴ Są nimi uchwały podejmowane z upoważnienia ustaw lub wynikających z nich zobowiązań.

⁵ Wyjątek stanowią nieliczne placówki wymienione w art. 5 ust. 3a – 3e ustawy o systemie oświaty, które pozostały w gestii ministrów (MS, 2004).

⁶ Ustawa o systemie oświaty nie określa wprost, jakie szkoły i placówki mają „znaczenie regionalne lub ponadregionalne” i odsyła do strategii rozwoju województwa (DzU 2004, nr 256, poz. 2572, art. 5 ust. 6c).

⁷ Do zadań samorządu jako organu prowadzącego szkoły i placówki edukacyjne należy w szczególności: 1) zapewnienie możliwości działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki; 2) wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz podejmowanie decyzji o inwestycjach w tym zakresie; 3) zapewnienie obsługi administracyjnej, finansowej i organizacyjnej szkoły lub placówki; 4) wyposażenie jej w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczych, przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych (DzU 2004, nr 256, poz. 2572, art. 5 ust. 7).

⁸ Szerzej na ten temat: DzU 2004, nr 256, poz. 2572, art. 14a-17, 34a, 36a-38, 58-72, 80, 82, 90, 90b-90u

⁹ Kurator oświaty jest organem rządowej administracji zespolonej, który, w imieniu wojewody, wykonuje zadania i posiada kompetencje w zakresie oświaty na obszarze województwa.

¹⁰ Tekst Bogusława Śliwerskiego dostępny na: <http://edufakty.pl/index.php/informacje/59-polska/217-czy-owiata-potrzuje-przewrotu-kopernikaskiego-.html> (otwarty 10 grudnia 2012).

¹¹ Przy czym – jak odnotował niedawno Mirosław J. Szymański – w latach transformacji ustrojowej to założenie się nie sprawdziło (Szymański, 2010, s. 9).

¹² Decentralizacja edukacji polega na oddaniu zarządzania publicznym szkolnictwem jednostkom samorządu terytorialnego, a także przyznaniu większej swobody szkołom oraz autonomii uczelniom (Zahorska, 2009, s. 99). Tu zajęto się wyłącznie kwestią zarządzania przez samorządy edukacją publiczną.

¹³ Samorządowa polityka edukacyjna rozumiana jest jako zespół działań zmierzających do zapewnienia warunków edukacji społeczeństwa podejmowanych przez organy samorządu na obszarze, na którym funkcjonują (Gozdowska, 2012, s. 13).

¹⁴ Z badania *Modele zarządzania oświatą w polskich samorządach*, przeprowadzonego przez Sylwię Sysko-Romańczuk z SGH, wynika, że 20% (64 z 320) samorządów ma spójną politykę edukacyjną (*Dobra strategia...*).

¹⁵ Szerzej na temat strategii w: Krawiec, 2003, s. 13–20; Harvard Business School Press, 2006.

¹⁶ Szerzej na ten temat w: Gozdowska, 2012.

¹⁷ Kwestie finansowania zadań edukacyjnych – jako że są uregulowane przepisami prawa – można także zaliczyć do kategorii prawnych. Podział czynników wpływających na samorządową politykę edukacyjną nie jest ostry, poszczególne segmenty najczęściej zachodzą na siebie, a zdarzenia w jednym wpływają na trendy i zdarzenia w innych.

¹⁸ Szerzej na ten temat w: Hanusz i in., 2009.

¹⁹ PIT z ang. *Personal Income Tax*, podatek od dochodów osobistych zw. podatkiem dochodowym od osób fizycznych.

²⁰ CIT z ang. *Corporate Income Tax*, podatek od dochodów spółek (przedsiębiorstw) zw. podatkiem dochodowym od osób prawnych.

²¹ Szerzej na temat subwencji oświatowej w: Borodo, 2007, s. 27–28; Herczyński, 2011, s. 46–51; Kuzińska, 2005, s. 29.

²² Algorytm podziału części oświatowej subwencji ogólnej to skomplikowany system 41 wag, stosowanych w różny sposób dla różnych grup uczniów i wzajemnie na siebie wpływających. Stanowi on najważniejszy instrument finansowania polskiej oświaty (Herbst i in., 2007, s. 131).

²³ Organizatorami kongresu były: Unia Metropolii Polskich, Unia Miasteczek Polskich, Związek Gmin Wiejskich RP, Związek Miast Polskich oraz Związek Powiatów Polskich.

²⁴ Samorządowy projekt (wersja SKO 26.09.2012) został złożony do sejmowej Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej.

²⁵ Ministerialny projekt nowelizacji Karty Nauczyciela został przedstawiony w dn. 31.01.2013 r.

Literatura

Będą zmiany w Karcie Nauczyciela. Mniej urlopu, więcej lekcji? dostępne na: <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/beda-zmiany-w-karcie-nauczyciela-mniej-urlopu-wiecej-lekcji,279152.html> (otwarty 12 grudnia 2012)

- Borodo A. (2007): *Słownik finansów samorządowych*. Wyd. „Dom Organizatora”, Toruń
Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego? dostępny na: <http://edufakty.pl/index.php/informacje/59-polska/217-czy-owiata-potrzebuje-przewrotu-kopernikaskiego-.html> (otwarty 10 grudnia 2012)
- Dobra strategia niweluje złe prawo* dostępne na: <http://prawo.rp.pl/artukul/757643,920325-Sylwia-Sysko-Romanczuk--Dobra-strategia-niweluje-zle-prawo.html> (otwarty 10 grudnia 2012)
- Gęsicki J. (2001): *Uwarunkowania tworzenia oświaty samorządowej*. W: E. Adamczyk, J. Gęsicki, E. Matczak: *Samorządowy model oświaty*. Wyd. IBE, Warszawa
- Gozdowska E. (2012): *Uwarunkowania samorządowej polityki edukacyjnej w opinii lokalnych decydentów*. Wyd. APS, Warszawa
- Hanusz A., Niezgodna A., Czernski P. (2009): *Dochody jednostek samorządu terytorialnego*. Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa
- Harvard Business School Press (2006): *Doskonalenie strategii. (Harvard Business Review on advances in strategy)*. tłum. M. Lipa, P. Fraś, T. Rzychoń, Wyd. Helion, Gliwice
- Herbst M., Levitas A. (2012): *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce. Lata 2000–2010 – czas stabilizacji i nowe wyzwania* dostępne na: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=113:raporty&Itemid=117 (otwarty 10 grudnia 2012)
- Herbst M., Herczyński J., Levitas A. (2007): *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*. Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Herczyński J. (2011): *Silne i słabe strony subwencji oświatowej*. W: P. Kubicki, P. Zbieranek (red.): *Samorząd a edukacja*. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk
- Jest kompromis w sprawie urlopów dla poratowania zdrowia* dostępne na: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3217%3Ajest-kompromis-w-sprawie-urlopow-dla-poratowania-zdrowia&catid=25%3Aministerstwo-wydarzenia-z-udziaem-ministrow&Itemid=287 (otwarty 10 grudnia 2012)
- Krawiec F. (2003): *Strategiczne myślenie o firmie*. Wyd. Difin, Warszawa
- Kubicki P., Wiśniewski J., Zbieranek P. (2011): *Samorząd a edukacja – kwestie do dyskusji*. W: P. Kubicki, P. Zbieranek (red.): *Samorząd a edukacja*. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk
- Kulesza M. (2011): *Jak zwiększyć efektywność samorządów w zarządzaniu oświatą, w podziale zadań, we współpracy?* W: P. Kubicki, P. Zbieranek (red.): *Samorząd a edukacja*. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk
- Kuzińska H. (2005): *Finansowanie oświaty w Polsce. Realia i konieczne zmiany*. Wyd. WSPiZ, Warszawa
- Lackowski J. (2008): *Decentralizacja zarządzania polskim systemem oświatowym a społeczne nierówności edukacyjne*. Wyd. UJ, Kraków
- Lewowicki T. (2002): *Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.): *Edukacyjne drogi i bezdroża*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków
- Łowkiel E. (2011): *Możliwości realizacji samodzielnej polityki edukacyjnej przez samorządy w świetle istniejących uregulowań*. W: P. Kubicki, P. Zbieranek (red.): *Samorząd a edukacja*. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk
- Mazurkiewicz G., Berdzik J. (2010): *System ewaluacji oświaty: model ewaluacji zewnętrznej*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: Odpowiedzialność*. Wyd. UJ, Kraków
- MEN czeka na stanowisko samorządów ws. systemu wynagrodzeń nauczycieli* dostępne na: <http://m.onet.pl/biznes,82ktz> (otwarty 10 grudnia 2012)
- Misiąg W. (2011): *System finansowania oświaty – krytyczna analiza istniejących uregulowań*. W: P. Kubicki, P. Zbieranek (red.): *Samorząd a edukacja*. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk
- Na rozdrożu* dostępne na: http://www.samorzad.pap.pl/palio/html.run?_Instance=cms_samorzd.pap.pl&_PageID=2&s=depesza&dz=redakcyjne.edukacja.opiniowywiadu&dep=114357&data=&_CheckSum=2005287440 (otwarty 10 grudnia 2012)
- Ostrożnie z Kartą Nauczyciela* dostępne na: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:kUynoS-8dWpsJ:www.kongresjst.pl/doc/Wspolnota_OstroznieZKartaNauczyciela.pdf&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEsIQM_Yi31bLnx3bdt8jneTMwpg9iaQimXusIeGP50-IHZGKEEsSXYMWq7ZKGad4mhOk678p3_6H8cH6_hidJ_RUUb5HapHv00KhmHmbj9l7j3fIYTViXU_0t1axmzAFNzjh0SY&sig=AHIEtbSw1Wt0LFiGj0vEtU-GnTzPpFX-kw (otwarty 10 grudnia 2012)
- Piotrowska-Albin E., Kaleta K. (2012): *Uwolnić szkoły! „Dyrektor Szkoły”*, nr 9
- Putkiewicz E., Zahorska M. (2001): *Społeczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*. Wyd. ISP, Warszawa

Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy dostępny na: <http://eduentuzjasci.pl/pl/component/content/article.html?id=233&start=6> (otwarty 10 grudnia 2012)

Regulski J. (2005): *Samorządna Polska*. Wyd. Rosner i Wspólnicy, Warszawa

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28.07.2009, zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego: „Dziennik Ustaw” 2009 nr 123, poz. 1022

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 07.10.2009, w sprawie nadzoru pedagogicznego: „Dziennik Ustaw” 2009 nr 168, poz. 1324

Samorzady terytorialne kontra Karta Nauczyciela dostępny na: <http://www.fpotulski.pl/arch%20edu.php> (otwarty 10 grudnia 2012)

Samorządowy Kongres Oświaty dostępne na: <http://www.kongresjst.pl/> (otwarty 12 grudnia 2012)

Samorzady mówią o jakości edukacji, a proponują oszczędności dostępne na: http://www.znp.edu.pl/element/1427/Samorzady_mowia_o_jakosci_edukacji_a_propozycja_oszczednosci (otwarty 12 grudnia 2012)

Szkolny niż dostępny na: <http://tygodnik.onet.pl/30,0,75745,1,artykul.html> (otwarty 2 stycznia 2013)

Szkolę mają widzieć kosztowną (2010) Analiza Forum Obywatelskiego Rozwoju, Warszawa dostępna na: http://www.for.org.pl/upload/File/prezentacje/Prezentacja_Szkole_ma_widze_kosztowna_14.10.2010.pdf (otwarty 12 grudnia 2012)

Szymański M. J. (2010): *Dylematy demokratycznej polityki oświatowej*. „Nowa Szkoła”, nr 5

Śliwerski B. (2009): *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa

Tarno J.P., Sieniuc M., Sulimierski J., Wyporska J. (2002): *Samorząd terytorialny w Polsce*. Wyd. Prawnicze „LexisNexis”, Warszawa

Ustawa z 26.01.1982, Karta Nauczyciela; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2006 nr 97, poz. 674 ze zmianami

Ustawa z 08.03.1990, O samorządzie gminnym; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2001 nr 142, poz. 1591 ze zmianami

Ustawa z 07.09.1991, O systemie oświaty; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2004 nr 256, poz. 2572 ze zmianami

Ustawa z 02.04.1997, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 1997 nr 78, poz. 483 ze zmianami

Ustawa z 24.07.1998, O wprowadzeniu trójszczeblowego podziału terytorialnego państwa: „Dziennik Ustaw” 1998 nr 96, poz. 603

Ustawa z 05.06.1998, O samorządzie województwa; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2001 nr 142, poz. 1590 ze zmianami

Ustawa z 05.06.1998, O samorządzie powiatowym; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2001 nr 142, poz. 1592 ze zmianami

Ustawa z 15.03.2002, O zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw: „Dziennik Ustaw” 2002 nr 41, poz. 362

Ustawa z 13.11.2003, O dochodach jednostek samorządu terytorialnego; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 2010 nr 80, poz. 526 ze zmianami

Ustawa z 27.06.2003, O zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw: „Dziennik Ustaw” 2003 nr 137, poz. 1304

Ustawa z 19.03.2009, O zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw: „Dziennik Ustaw” 2009 nr 56, poz. 458

Ustawa z 19.08.2011, O zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw: „Dziennik Ustaw” nr 205, poz. 1206

Ustawa z 25.01.2013, Ustawa budżetowa na rok 2013: „Dziennik Ustaw” 2013 nr 0, poz. 169

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z 9.06.2010; sygn. akt K 29/07: „Dziennik Ustaw” 2010 nr 117, poz. 789

Wysokość części oświatowej subwencji ogólnej otrzymanej przez jednostki samorządu terytorialnego a wielkość wydatków faktycznie ponoszonych na realizację zadań oświatowych. (2008) Informacja o wynikach kontroli. NIK, Warszawa

Zahorska M. (2002): *Szkola: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa

Zahorska M. (2009): *Zmiany w polskiej edukacji i ich społeczne konsekwencje*. W: M. Marody (red.): *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa

ZNP chce przesunięcia terminu rozmów w MEN o Karcie Nauczyciela dostępne na: <http://m.onet.pl/wiadomosci/kraj,ksv8e> (otwarty 12 grudnia 2012)

Edukacja – wielki sukces czy wielka porażka samorządu terytorialnego. Koncepcje zmian w edukacji publicznej z perspektywy samorządu

Artykuł jest poświęcony aktualnym problemom polityki edukacyjnej polskiego samorządu i projektom zmian w tym obszarze. Niż demograficzny, zaniechanie zmian systemowych w finansowaniu i realizacji zadań edukacyjnych przez rząd i parlament, to czynniki, które, w ocenie środowiska samorządowego, doprowadziły do dramatycznej sytuacji finansowej wielu gmin. Ma jej zaradzić przedstawiony w ubiegłym roku przez stronę samorządową projekt legislacyjny ukierunkowany na stworzenie takich warunków, aby jednostki samorządu terytorialnego mogły skutecznie finansować i realizować zadania edukacyjne. Samorządowy projekt spotkał się z ostrą krytyką ze strony oświatowych związków zawodowych (ZNP), jest natomiast w pewnym stopniu zbieżny z kierunkiem działań podejmowanych przez MEN. To żywe zainteresowanie sytuacją edukacji samorządowej stanowi wyjątkową okazję do podjęcia merytorycznej dyskusji na temat przyszłości polskiej edukacji z udziałem wszystkich zainteresowanych nią podmiotów.

Słowa kluczowe: polityka edukacyjna, edukacja samorządowa, samorząd terytorialny, samorządowy projekt

The education – a great success or an utter defeat of a local government. The concepts of changes in public education from the perspective of the local government

The article is devoted to the current problems of polish local government, linked to the education policy, as well as some draft amendments on this field. Decrease in birth rate, the cessation of changes in system of financing and the accomplishment of educational tasks, done by the government and parliament, these are the factors which, in the judgment of the local governments societies, resulted in a dramatic financial situation of many municipalities. A tool that is created to find a remedy was revealed last year by a local government side. This tool is a legislative project directed to create conditions that can let the local government units to finance and fulfill educational tasks. The local – government's project met a severe criticism from the side of the Educational Trade Unions (ZNP). Yet, it is, to some extent, concurrent with the direction of actions taken by MEN (National Education Ministry). This strong interest in local – government's education constitutes an extraordinary opportunity to take up an essential discussion about the future of polish education with the accompany of all interested entities.

Keywords: education policy, local – government's education, local government, local – government's project

Urszula Dernowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

TRYB HIPOTETYCZNY I TRYB OBJAŚNIAJĄCY W NAUCZANIU – O WIEDZY W SZKOLE I SPOSOBACH JEJ EKSPLOATACJI

Wiedza, jako uzasadniony zbiór przekonań, jest przedmiotem refleksji wielu dziedzin. Prowadzone przeze mnie rozważania o wiedzy to raczej próba syntetycznego, interdyscyplinarnego ujęcia zagadnienia niż pełnego i wyczerpującego jego przedstawienia. Wyjaśnienie pojęcia wiedzy i charakterystyka jej rodzajów to jedynie tło do prezentacji dwóch odmiennych strategii dydaktycznych: trybu objaśniającego i trybu hipotetycznego w nauczaniu. Przedstawienie zasadniczych cech owych strategii nie służy ich wartościowaniu – zarówno objaśnianie materiału, jak i poszukiwanie wiedzy, docieranie do niej na podstawie dostępnych przesłanek, implikują pewne dydaktyczne dylematy. Ocena tych strategii jest właściwie bardzo trudna ze względu na swego rodzaju relatywizm w stosunku do celów, jakie nauczyciel zamierza urzeczywistnić.

W artykule, oprócz warstwy teoretycznej, pojawia się także odwołanie do praktyki edukacyjnej. Za atrakcyjne poznawczo uznałam przedstawienie historii jednej lekcji, ujawniającej swoiste balansowanie nauczycielki w klasie szkolnej między hipotetycznością a objaśnianiem materiału nauczania.

Krótko o wiedzy i jej rodzajach

Starożytni Grecy wszelką wiedzę dzielili na wiedzę typu *sophia* i wiedzę typu *phronesis*, przy czym wiedzę typu *sophia* rozumiano jako wiedzę teoretyczną, nabywaną w wyniku uczenia się, dotyczącą podstawowych zasad bytu i będącą połączeniem myślenia intuicyjnego z wiedzą naukową. Wiedza typu *phronesis* natomiast była czymś danym człowiekowi, wrodzonym, równoznacznym z aprioryczną „wrażliwością” na pewne fundamentalne pojęcia i prawdy, ukierunkowującą decyzje, które człowiek podejmuje w określonej sytuacji w imię tego, co dobre i piękne. To zatem wiedza, która niejako tkwi w człowieku od zawsze i nie jest w związku z tym produktem nauczania czy wychowania. Odwołując się do współczesnej terminologii, wiedzę typu *sophia* należałoby określić jako wiedzę teoretyczno-instrumentalną, przybierającą postać różnych naukowych teorii, na które składa się spójny system założeń oraz wywiedzionych na ich podstawie metod, technik, technologii postępowania, które w sposób jednoznaczny określają reguły jej zastosowania. Charakter tej wiedzy, intersubiektywna ogólność reguł czy praw, jakie dana teoria uznaje za obowiązujące, implikuje

swoiste postępowanie badawcze, z którego wyeliminować należy osobowość badacza czy jednorazowy charakter sytuacji, w której owa teoria jest stosowana. Wiedza typu *phronesis*, a więc – używając współczesnej terminologii – wiedza praktyczna, pojawia się zawsze w konkretnej jednorazowej sytuacji, w której podmiot ma ją zastosować. Nie ma więc charakteru ogólnego, jest kontekstowa i nie może być traktowana jako niezawodna, uniwersalna miara, sprawdzająca się w każdym przypadku zastosowania (Dybel, 2004).

Hans G. Gadamer (1993), odwołując się do tradycji niemieckiego romantyzmu i znaczenia, jakie w tej tradycji nadano pojęciu kształcenia, pisze, że „kształcenie wiąże się najściślej z pojęciem kultury i oznacza przede wszystkim swoiście ludzki sposób wykształcenia naturalnych predyspozycji i zdolności człowieka” (tamże, s. 43). A jeśli tak, to wszelka wiedza, jaką człowiek zdobywa na temat rzeczywistości i samego siebie, czyli zarówno wiedza typu *sophia*, jak i wiedza typu *phronesis*, nie nadbudowuje się jako coś dodatkowego nad naturą człowieka, ale ściśle wiąże się z nią jako taką. Pęd do wiedzy wszelkiego rodzaju, dążenie do jej rozwoju i pogłębiania, jest czymś wrodzonym człowiekowi, tak samo naturalnym, jak jedzenie, oddychanie, starzenie się (Dybel, 2004). Jako gatunek zostaliśmy ewolucyjnie „zaprogramowani” w taki sposób, że chcemy wiedzieć, pytamy i poszukujemy na sformułowane pytania odpowiedzi, interesujemy się rzeczywistością, jesteśmy ciekawi i dążymy do zaspokojenia ciekawości. Prace z zakresu antropologii ewolucyjnej dowodzą, że człowiek rozwinął, na niespotykaną wręcz w świecie zwierzęcym skalę, umiejętność identyfikowania w otoczeniu relacji przyczynowo-skutkowych. Dysponujemy swego rodzaju „ukrytą” wiedzą na temat rzeczywistości. Wiemy, na przykład, że jeśli po fali upałów przychodzi ochłodzenie, możemy spodziewać się gwałtownych burz. Owa „ukryta” wiedza manifestuje się też w mitach, które człowiek tworzył niemal od zarania dziejów, by za ich pomocą wyjaśniać świat i swoje w nim miejsce, w religii czy moralności. Antyczni Grecy, jako pierwsi, przełamali mityczne myślenie o rzeczywistości, a dokonując rozgraniczenia: mityczne – niemityczne, zapoczątkowali teorię wiedzy, mówiąc o „argumentach”, „logice”, „dowodzie”. Oddzielenie nauki od religii dało początek wielu dyscyplinom wiedzy, na zawsze też zmieniło rozumienie tego, czym wiedza jest w swej istocie (por. Gardenfors, 2007). Wiedza, oprócz magii i religii, to – zdaniem Bronisława Malinowskiego (2000) – najważniejszy imperatyw kultury ludzkiej, pośrednio i poprzez liczne ogniwa jest ona również wynikiem potrzeb organicznych człowieka. „Silnie odczuwana potrzeba religii i władzy magicznej, podobnie jak ciekawość naukowa, nie są instynktowne. Są one wynikiem i korelatem tego inteligentnego przystosowania się człowieka do otoczenia, które czyni go jego panem” (tamże, s. 166). Jerome S. Bruner wiedzę i umiejętność uznaje za ważną kategorię motywacyjną. Jego zdaniem, człowiek z natury ma dany pęd do kompetencji – to ona zapewnia jednostce komfort psychiczny, jej brak natomiast owocuje poczuciem zagrożenia, psychicznym dyskomfortem.

Z filozoficznego punktu widzenia wiedza jest rezultatem procesu zwanego „poznaniem”, chociaż często pozostaje ona w cieniu owego procesu. Warto dodać, że pojęcie poznania jest pojęciem kluczowym dla całej filozofii. Istnieją różne typy wiedzy: wiedza potoczna (zdroworozsądkowa), filozoficzna, szczegółowa (z dalszym podziałem na rozmaite dyscypliny naukowe). Isaiah Berlin wyróżnił wiedzę empiryczną, a więc wiedzę związaną z indukcyjnym podejściem do nauki, w której istotną rolę odgrywają pytania o fakty; wiedzę formalną, a więc wiedzę matematyczną i filozo-

ficzną wraz z prymatem procedur dedukcyjnych; wiedzę filozoficzną, arbitralną (za: Ciesliński, 2008).

Inny podział wiedzy, mianowicie podział na wiedzę praktyczną i teoretyczną, jest głęboko zakorzeniony w historii i w tradycji, przy czym wzajemna zależność między teorią i praktyką może być postrzegana na dwa zasadnicze sposoby: jako „pokojowa” koegzystencja wspomnianych dwóch typów wiedzy (istnieją bowiem stanowiska, których zwolennicy odrzucają podział nauk empirycznych na teoretyczne i praktyczne, przypisując im jednocześnie dwojaki charakter) oraz jako „opozycyjne” względem siebie byty, a więc zwolennicy tego sposobu myślenia o zależności między teorią a praktyką skłonni są wiedzę teoretyczną przeciwstawiać praktyce. W naukach społecznych liczniejsze kontynuacje programowe znalazła tradycja związana ze służebną funkcją teorii względem praktyki. Wystarczy wspomnieć chociażby o pragmatyzmie i poglądach Johna Deweya, czy choćby o marksistowskiej koncepcji interpretacji świata prowadzącej do jego zmiany, by zilustrować przykładami to twierdzenie (Hunkiewicz, 2008).

Można mówić także o wiedzy autorytatywnej i wiedzy rozproszonej. Wiedza autorytatywna implikuje tradycyjne formy przekazu, jest przede wszystkim podawana *ex cathedra*. „Wiedza rozproszona typowa jest dla kultury Internetu, «wspólna» i tworzona dzięki interakcji powiązań sieciowych. Powiązania możliwe dzięki technologiom elektroniczno-informatycznym składają się na swoistą mądrość tłumu – np. Linux, Wikipedia, Google. Nie ma tu wyraźnych rozróżnień na nadawcę i odbiorcę wiedzy. Jest ona raczej rodzajem wielogłosu, demokratyzacji czy wręcz netokracji, tworzących coś w rodzaju świadomości zbiorowej – »elektronicznego trybalizmu«” (Jabłoński, 2008, s. 109). Procesy powstawania i odbioru wiedzy stanowią więc kryteria odróżnienia autorytatywnego, zinstytucjonalizowanego i rozproszonego funkcjonowania wiedzy w społeczeństwie. Wiedza zawsze jest przez kogoś tworzona, przez kogoś podawana albo przez kogoś odbierana, a każdy z tych elementów sprzyja konstatacjom na temat zmiany natury wiedzy przez zmianę warunków jej powstawania, przekazywania i odbierania.

Rozważając o wiedzy kształtującej tożsamość społeczeństw późnej nowoczesności, warto zauważyć, że zanikają wszelkie wyraźne kryteria podziału tej wiedzy nie tylko na potoczną i naukową, ale także na poszczególne dyscypliny. Współcześnie coraz trudniej bowiem ustalić regulatywne kryteria metodologiczne, historyczne, kulturowe czy społeczne, przy czym szczególna rola w zacieraniu tych kryteriów przypadła socjologii wiedzy, która, jak wiadomo, skupia się na społecznych kontekstach powstawania i odbioru wiedzy. To, o czym mowa, prowadzi do swoistego anarchizmu naukowego, gdyż nie ma żadnych rozstrzygających kryteriów pozwalających odróżnić różne rodzaje wiedzy. Chodzi o to, że wszelkie demarkacje można ujmować jako względne, arbitralne, zmienne, nietrwałe i czynione w interesie dominujących grup społecznych.

Czym jest wiedza dla socjologa? Jest ona nade wszystko uwarunkowanym społecznie rodzajem ludzkich czynności poznawczych oraz ich rezultatem/wytworem. Spory w ramach socjologii wiedzy prowadzone są wokół kwestii określenia poziomu uwarunkowań istotnych z punktu widzenia treści czy idei w niej zawartych. Należy rozstrzygnąć, które z czynników społecznych – klasowe, strukturalne, funkcjonalne, instytucjonalne, by wymienić tylko te – odgrywają główną rolę w kształtowaniu treści wiedzy oraz ustalić, jaki rodzaj wiedzy w sposób szczególny podlega wpływowi

czynników społecznych – wiedza codzienna, naukowa, techniczna itd. Wybór między tymi czynnikami różnicuje stanowiska w łonie socjologii wiedzy, ale wspólne jest przekonanie na temat uwarunkowań społecznych determinujących powstawanie, przekaz i odbiór określonych treści wiedzy. W tak zwanych społeczeństwach nowoczesnych obserwuje się coraz większą różnorodność wiedzy, jej pluralizację na poziomie przyjmowania, a także tworzenia. Brak ogólnych kryteriów prawdy i fałszu nie pozbawia społeczeństw możliwości oceny danych wytworów wiedzy jako odnoszącej się lub nie do rzeczywistości. Rozpoznanie to jest możliwe dzięki wypracowanym kulturowo i transmitowanym przez tradycję sposobom argumentacji perswazyjnej. „Są to mniej lub bardziej sprawnie działające filtry krytyczne pozwalające na poziomie lokalnym i ogólnospołecznym identyfikować oraz oddzielać od siebie wiedzę prawdziwą od fałszywej. Największym osiągnięciem analizy relacji między wiedzą a społeczeństwem w dobie późnej nowoczesności jest właśnie zwrócenie uwagi na konieczność oddzielenia wiedzy prawdziwej od fałszywej” (tamże, s. 113).

Wiedza, z psychologicznego punktu widzenia, rozumiana jest dwojako: jako ogół informacji posiadanych przez osobę lub szerzej, przez grupę osób lub kulturę; jako te umysłowe komponenty, które wynikają ze wszystkich procesów wrodzonych lub nabytych przez doświadczenia. Niemniej, termin ten jest stosowany w obu tych znaczeniach z wyraźną implikacją, że wiedza jest głęboka i znacznie wykracza poza kompendium dyspozycji do reagowania, jest czymś więcej niż zbiorem reakcji warunkowych. Posługiwanie się tym terminem implikuje zaprzeczenie stosowności behawiorystycznego modelu ludzkiej myśli (Reber, 2002). Wiedza – zdaniem Tadeusza Tomaszewskiego (1984) – to układ reprodukcyjno-generatywny. Znane jest rozróżnienie dwóch rodzajów wiedzy, jaką człowiek może posiadać. Chodzi o wiedzę reprodukcyjną, a więc taką, która może być odtwarzana pod wpływem odpowiednich haseł wywoławczych, np. pytań, i o wiedzę produktywną, która stanowi podstawę myślenia samodzielnego i twórczego. „O ile wiedza reprodukcyjna oddawała znaczne usługi i wydawała się dostateczna w historycznych warunkach wysokiej stabilizacji, w których wystarczyło wzorowanie się na najlepszych wzorach przeszłości i ich powtarzanie czy naśladowanie z niewielką adaptacją do teraźniejszości, to w warunkach zmiennych konieczna jest wiedza produktywna, która wprawdzie sama opiera się na wiadomościach o tym, co było i co jest obecnie, ale która posiada równocześnie zdolność produkowania wiadomości o tym, czego jeszcze nie ma, ale co być powinno i co być może oraz co jest bardziej prawdopodobne” (tamże, s. 37).

Proces nabywania wiedzy – analizowany w świetle konstruktywizmu – jest tworzeniem rzeczywistości w umyśle człowieka w sposób pozwalający na budowanie założeń dotyczących tego, czego doświadcza się w sytuacji sensorycznej i nadawaniu znaczeń spostrzeganym przedmiotom i zdarzeniom. Przedstawiciele niektórych stanowisk, określając ów proces, posługują się pojęciem hipotezy konstrukcyjnej – chodzi o to, że człowiek w trakcie uczenia się zapamiętuje pewne konstrukcje, natomiast nie zapamiętuje konkretnych wydarzeń. „Procesy zapamiętywania są zatem tworzeniem w pamięci pewnych przedmiotów i zdarzeń. Człowiek zapamiętuje tylko pewną ogólną myśl z tego, co zostało mu zaprezentowane, natomiast w przypominaniu tworzy już szczegóły zgodnie z własnymi oczekiwaniami. Takie szczegóły w ogóle mogły się nie pojawić, w związku z czym można powiedzieć, że procesy przypominania są konstruowaniem rzeczywistości” (Falkowski, 2003, s. 128). Warto dodać, że zwolennicy tego stanowiska skłonni są mówić raczej o „wydobywaniu informacji

pamięciowych” niż o ich przypominaniu, by podkreślić, że chodzi o procesy umysłowe, których istotą są specyficzne operacje wykonywane na przechowywanych reprezentacjach pamięciowych. Wydobywanie, zgodnie z bardzo szeroką interpretacją owych funkcji, jest więc procesem odzyskiwania zakodowanych wcześniej informacji, aktualizowaniem nabytej w trakcie uczenia się informacji, zdobyciem dostępu do pozostałości wcześniejszego doświadczenia. Termin „wydobywanie”, implementując istnienie jakiejś przestrzeni, która jest miejscem „przechowywania”, „poszukiwania”, „zdobycia i utraty dostępu”, ma charakter metaforyczny i niesie ze sobą pewne ryzyko związane z postrzeganiem pamięci jako struktury pomocniczej względem umysłu, pełniącej rolę magazynu danych. Ujęcie to jest jednak błędne nie tylko dlatego, że „traktuje się w nim pamięć wyłącznie jako zasobnik wiedzy, lecz przede wszystkim dlatego, że oddaje w sposób nieprawidłowy relację między nią a umysłem. Wydobywanie informacji jest procesem umysłowym, a jeżeli mówimy o nim również jako o procesie pamięciowym, to głównie dlatego, że wydobywane informacje dotyczą pewnej specyficznej kategorii reprezentacji umysłowych” (Hankala, 2009, s. 47). Dlatego też być może trafniej jest mówić o „wydobywaniu informacji pamięciowych” niż o „wydobywaniu informacji z pamięci” (tamże).

Wiedza przechowywana w pamięci jest zorganizowana. Organizacja wpływa na to, jak jednostka odbiera, rozumie i zapamiętuje napływające informacje. W trakcie uczenia się struktura wiedzy ulega rekonstrukcji, zmienia się pod względem ilościowym i jakościowym, ale zawsze pozostaje podstawą pojawienia się nowej wiedzy. Wiedza, analizowana z perspektywy dydaktycznej, to system złożony z wiadomości, umiejętności i wartości, zmieniający się pod wpływem edukacji szkolnej. Wiadomości, umiejętności i wartości są „surowcem zmian”, a każdą zmianę można opisać na trzy sposoby: zmiana rodzaju wiedzy, zmiana struktury wiedzy, zmiana dostępu do wiedzy.

Wyróżniono trzy rodzaje wiedzy: deklaratywną, proceduralną i kontekstową. Warto dodać, że każdy rodzaj wiedzy reprezentuje inny składnik systemu pamięci lub inną funkcję. Wiedza deklaratywna/faktograficzna to *wiedza że...*, która wskazuje na świadomość, że coś się wie. To wiedza o świecie, która może być przedstawiona jako świadomie znana, rzeczywista wiedza. Wiedza proceduralna/funkcjonalna to *wiedza jak...*, a więc wiedza jak użyć danego pojęcia czy reguły. To wiedza o tym, jak coś zrobić, wiedza operacyjna, praktyczna, w odróżnieniu od wiedzy deklaratywnej pozostająca poza zasięgiem świadomości jednostki. Wiedza kontekstowa natomiast to *wiedza kiedy i dlaczego* wybrać i posłużyć się takim a nie innym pojęciem czy taką a nie inną regułą. Oprócz tego rodzaju wiedzy kontekstowej wyróżnia się też *wiedzę z*, wywodzącą się ze zrozumienia, że pewne rzeczy wiążą się z innymi, że wiemy coś tylko razem z czymś innym, że wiemy coś we względnie trwałym kontekście. Niekiedy bywa tak, że jakieś wiadomości są zawarte w wiedzy jednostki, ale nie ma ona do nich dostępu. „Zróżnicowanie ścieżek przypominania sobie danej wiedzy, a więc umieszczanie tej samej wiedzy w różnych kontekstach i wykorzystanie jej do różnych celów pozwala ominąć tego rodzaju blokadę, a częste korzystanie z nich umożliwia dalsze przypominanie sobie potrzebnej właśnie wiedzy” (Kruszewski, 2005, s. 118).

Wyróżniono także wiedzę oczywistą, która jest odróżniana zarówno od wiedzy proceduralnej, jak i wiedzy deklaratywnej. To wiedza, której jesteśmy bezpośrednio świadomi, a więc znajomość ludzi, rzeczy, miejsc pochodząca z danych zmysłowych. Z tym rodzajem wiedzy kojarzy się tak zwana wiedza rodzajowa, a więc ogólna

wiedza o świecie utrzymywana niezależnie od konkretnych zdarzeń lub epizodów. Termin „wiedza rodzajowa” stosuje się zamiennie z terminem „wiedza semantyczna” (Reber, 2002).

Wiedza w szkole i sposoby jej eksploatacji

Wiedza stanowi dla dydaktyki swego rodzaju kluczowy termin, którego nie sposób pominąć w refleksji nad szkołą i procesem kształcenia. Za pomocą tego terminu bowiem określa się cele edukacji, uzasadnia sposoby ich urzeczywistnienia, wreszcie przez pryzmat wiedzy i jej transmitowania/konstruowania w szkole dokonuje się oglądu interakcji w klasie szkolnej, określa społeczną pozycję nauczyciela i ucznia, identyfikuje role, jakie odgrywają w procesie poznawania rzeczywistości. A zatem „refleksja nad edukacją i kształceniową ofertą szkoły powinna być w znacznej mierze refleksją nad wiedzą, gdyż właśnie sposób rozumienia (również intuicyjnego) wiedzy, przyjęte kryteria jej prawomocności, różnicowanie jej obszarów i odmian, określenie reguł jej dystrybucji wyznaczają praktykę nauczyciela i wskazują zakres stosowania w szkole przekazu *versus* konstruowania znaczeń” (Klus-Stańska, 2000, s. 96).

Rozumienie wiedzy jako określonego systemu znaczeń implikuje indywidualny/jednostkowy bądź społeczny wymiar owego systemu. Mówiąc o wiedzy jednostki mamy na myśli znaczenia znajdujące się w obszarze potoczności, prywatności, innymi słowy, chodzi o wiedzę osobistą ucznia, wywiedzioną z jego codziennych doświadczeń z rzeczywistością społeczną czy też fizyczną. Wiedza społeczna natomiast uprawomocniona jest za pomocą różnych mechanizmów i narzędzi zinstytucjonalizowanego życia społecznego. „W szkole opartej na przeświadczeniu, że istnieje jedna jednoznacznie bardziej od innych poprawna reprezentacja świata, nauczyciel pośredniczy w **monologu znaczeń**, które uczeń ma za zadanie przyswoić. Innymi słowy nauczyciel podejmuje trud wyposażenia ucznia w tzw. obiektywną wiedzę o rzeczywistości. Wiedza, o jakiej tu mowa, ma charakter publiczny, co oznacza, że wynika z nagromadzonego przez społeczeństwo doświadczenia, legitymizowanego naukowymi metodami badawczymi, czy wręcz – poprzez akceptację administracji oświatowej” (tamże, s. 98).

Z punktu widzenia ucznia wiedza należy do nauczyciela, to on jest tym, który dzieli się nią z uczniem. To, jak owo dzielenie się przebiega, ile jest w kontaktach nauczyciela z uczniami dekretowania znaczeń i narzucania ich jako obowiązujących, ile jest eksploracji opartej na swobodnym poszukiwaniu sensów i nadawaniu znaczeń, wyjaśniania i odkrywania subiektywnie czegoś nowego, czy i w jakim stopniu postawy poznawcze uczniów noszą znamiona empiryzmu epizodycznego, a ile zachowań nauczyciela i uczniów można analizować w kategoriach innej postawy, mianowicie konstrukcjonizmu kumulatywnego – by użyć słów Brunera – zależy od istniejących *implicite* w umyśle nauczyciela przekonań na temat istoty wiedzy i procesu poznania.

Odwołując się do pojęcia ukrytej pedagogii warto zauważyć, że to, co nauczyciel myśli o wiedzy, jak to pojęcie rozumie, to, jakie są jego epistemologiczne poglądy, nie pozostaje bez wpływu na dydaktyczne relacje nauczyciela z uczniami w klasie szkolnej, w trakcie lekcji. Jeśli bowiem uważa on, że wiedza jest zamkniętym, raz na zawsze ustalonym systemem znaczeń niepodlegających (re)interpretacji czy (re)negocjowaniu, które w procesie kształcenia muszą po prostu zostać uczniowi prze-

kazane i przez niego opanowane, a to opanowanie będzie tym lepsze, im wierniej uczeń odtworzy to, co zaprezentował mu nauczyciel, wówczas w kontroli i ocenie osiągnięć dydaktycznych ucznia dominuje nacisk na standardy zewnętrzne, a nauczyciel zorientowany jest na efekt procesu poznania, nie na proces. Liczy się też tylko tu i teraz, a więc wiedza eksponowana przez nauczyciela jest uczniowie przydatna na potrzeby testu, sprawdzianu, egzaminu.

Jeśli w umyśle nauczyciela zakorzenione jest przekonanie, że wiedza to nie kończąca się opowieść na temat rzeczywistości, opowieść, której ostatecznym i jedynym autorem jest uczeń, jedynie czerpiący nieco z rad i wskazówek nauczyciela, opowieść, w której nowe wątki zmieniają całość, opowieść, której fabuła, siłą rzeczy, ma i będzie miała roboczy, zmienny, w pewnym sensie hipotetyczny, a więc także tymczasowy i niepewny charakter, jeśli wiedza w nauczycielskim rozumieniu jest konstrukcją, którą uczeń będzie wznosił przez całe swoje życie, wówczas w nauczaniu takiego nauczyciela dominuje orientacja nie tyle na efekt mierzony poprawnością i dokładnością reprodukcji transmitowanej treści, ile na proces poznania, tok rozumowania ucznia odkrywającego-wyjaśniającego-wynajdującego coś subiektywnie nowego. To, o czym mowa, przychodzi na myśl nauczycielskie teorie umysłu ucznia.

Bruner (20006) charakteryzuje cztery modele umysłu ucznia i odpowiadające im cztery modele pedagogii. Warto pokrótce je przedstawić:

Nauczyciel może postrzegać uczniów jako uczących się przez naśladowanie. W jego działaniach dominuje modelowanie zorientowane na wprowadzenie nowicjusza w umiejętności eksperta. Ekspert usiłuje przekazać nowicjuszowi umiejętność, której nabycie umożliwiły mu powtarzane ćwiczenia. „W tego typu wymianie różnica między wiedzą proceduralną (wiedzą typu «jak») a wiedzą deklaratywną (wiedzą typu «że») jest niewielka. Opiera się ona na założeniu, że poprzez pokazywanie można uczyć jednostki mniej zdolne i że posiadają one zdolność uczenia się poprzez naśladowanie. Innym założeniem tego procesu jest to, że modelowanie i naśladowanie umożliwia kumulację kulturowo istotnej wiedzy, nawet przekazywanie kultury z jednego pokolenia na drugie” (s. 83). Jak można jednak sądzić, prosta demonstracja, jak daną czynność wykonać, i dostarczenie możliwości wypróbowania tego w praktyce są niewystarczające. Wnioski z badań nad wiedzą specjalistyczną wykazują, że uczenie się wyłącznie właściwego wykonania czynności nie zapewnia osiągnięcia takich efektów uczenia się, jak wówczas, gdy praktyce towarzyszy wyjaśnianie pojęciowe.

Postrzeżenie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne to inny już zestaw założeń na temat umysłu ucznia. Nauczanie dydaktyczne opiera się na przekonaniu, że uczeń „nie wie, że *p*”, a zatem należy zaprezentować mu terminy, fakty, reguły, zasady działania, by mógł je zapamiętać, a następnie wykorzystać. Uznaje się przy tym, że istnieje źródło wiedzy, z którego uczeń powinien czerpać – umysł nauczyciela, książka, dzieło sztuki, komputerowa baza danych itp. Wiedzę należy po prostu „obejrzeć” lub jej „poszukać”. W tym skrypcie nauczania „już nie postrzega się umiejętności jako wiedzy o tym, jak coś *zrobić* poprawnie, ale raczej jako zdolność przyswojenia sobie nowej wiedzy z pomocą pewnych «zdolności mentalnych»: werbalnych, przestrzennych, rachunkowych, interpersonalnych itp.” (tamże, s. 85). Umysł dziecka jest przy tym traktowany jako czysta tablica, niezapisana karta, puste naczynie, domagające się wypełnienia. A więc umysł ucznia jest pasywny, a skoro tak, aktywna interpretacja wiadomości czy osobiste konstruowanie

znaczeń nie wchodzi tu w rachubę. Nauczanie to informowanie ucznia przez nauczyciela, monolog, a nie dialog znaczeń. Niemniej nauczyciel może postrzegać ucznia jako istotę myślącą, w pełni zdolną do pojmowania, dysponującą własnymi miniteoriami na temat świata. Nauczanie ma mu pomóc lepiej, pełniej rozumieć rzeczywistość, o której uczeń sporo już wie. „Do rozumienia dochodzi się poprzez dyskusję i współpracę z dzieckiem, zachęcany do wyrażania swoich własnych poglądów, co umożliwi mu szybsze osiągnięcie pewnego porozumienia umysłów z innymi, którzy mogą reprezentować odmienne poglądy” (tamże, s. 87). Umysł dziecka, w przeciwieństwie do założeń wcześniej opisanego modelu, nie jest pasywny, nie jest czystą kartą, którą trzeba dopiero zapisać. Uczeń, w rozumieniu nauczyciela, jest więc kimś zdolnym do rozumowania, znajdowania sensu zarówno samodzielnie, jak i w dyskursie z innymi.

Ostatni z opisanych przez Brunera, czwarty model umysłu ucznia, charakteryzuje się przekonaniem, że nauczanie powinno pomóc dzieciom uchwycić różnicę między wiedzą osobistą a wiedzą obiektywną. Nauczyciel w klasie szkolnej „pomaga dziecku wyjść poza własne wrażenia i połączyć się ze światem minionym, który w przeciwnym razie byłby odległy i pozostawałby poza zasięgiem ucznia jako podmiotu poznającego” (tamże, s. 95). Wszelka wiedza ma bowiem swoją historię. Niemniej jednak kształcenie właściwie nigdy nie ogranicza się do jednego modelu umysłu ucznia lub jednego modelu nauczania.

Basil Bernstein (1990), pisząc o klasyfikacji i kompozycji wiedzy edukacyjnej, zauważa, że to, jak społeczeństwo klasyfikuje, selekcjonuje, rozdziela, przekazuje i ocenia wiedzę edukacyjną, odzwierciedla zarówno dystrybucję władzy, jak i zasady kontroli społecznej. Wiedza ta jest ważnym czynnikiem wyznaczającym strukturę doświadczenia. Zdaniem Bernsteina, formalna wiedza edukacyjna realizuje się w trzech systemach przekazów: programie nauczania, pedagogii i oceniania. „Program nauczania określa to, co traktowane jest jako uprawomocniona wiedza, pedagogia określa to, co liczy się jako ważna transmisja wiedzy, ocenianie definiuje zaś to, co uważane jest za prawomocne urzeczywistnienie wiedzy dokumentowane przez kształconego” (tamże, s. 34).

Wiedza, z którą uczeń jest konfrontowany w szkole, wiedza będąca przedmiotem działań edukacyjnych, nie jest kategorią jednorodną. Klus-Stańska (2000), przyjmując jako kryteria źródło wiedzy, czytelność stosowanych kryteriów jej poprawności oraz stopień gotowości schematu działania poznawczego, wyróżnia rodzaje wiedzy zdobywanej w szkole, związane bądź raczej z edukacją monologową, bądź też dialogową. Ze względu na źródło, wyróżnia wiedzę osobistą i publiczną. Z perspektywy jasności kryteriów weryfikacyjnych, dostrzega wiedzę nazewniczą, wyjaśniającą i interpretacyjną. Przyjęcie ostatniego ze wspomnianych wcześniej kryteriów zaowocowało rozróżnieniem wiedzy „po śladzie” nauczyciela i wiedzy „w poszukiwaniu śladu”. Problematyka artykułu dotyczy dwóch strategii, którymi w nauczaniu może posługiwać się nauczyciel, mianowicie trybu objaśniającego i hipotetycznego, toteż warto uważniej przyjrzeć się wiedzy „po śladzie” i wiedzy „w poszukiwaniu śladu”.

Niezależnie od tego, jakie jest źródło informacji o rzeczywistości – przekaz czy doświadczenie – ich odbiór może być dwojaki: aktywny i reaktywny, przy czym w pierwszym przypadku można powiedzieć, że człowiek poszukuje informacji i chłonie je, w drugim natomiast to informacje „atakują” go lub są mu „wtłaczane” (To-

maszewski, 1984). Rozróżnienie wiedzy „po śladzie” i „w poszukiwaniu śladu” przywodzi na myśl wiedzę reproduktywną i wiedzę produktywną. Wiedza „po śladzie” nauczyciela to wiedza eksploatowana w trybie objaśniającym. A skoro tak, to w klasie szkolnej można oczekiwać preferowania wiedzy i aktywności nauczyciela, którym towarzyszyć będzie wysoki status wiedzy publicznej i orientacja na zewnętrzne standardy w nauczaniu. Nauczyciel, opisując i wyjaśniając uczniowi rzeczywistość, dekretuje rozumienie jej aspektów i czuwa nad poprawnością uczniowskiego pojmowania, dostarcza uczącemu się algorytmów, gotowych przepisów działania, zarówno poznawczego, jak i behawioralnego. Wiedza „w poszukiwaniu śladu” natomiast wymaga hipotetyczności w nauczaniu, związana jest bowiem z koniecznością znalezienia sposobu postępowania, poszukiwania i nadawania sensów oraz znaczeń doświadczeniom, których źródłem jest aktywność ucznia.

Tryb hipotetyczny w nauczaniu, czyli jaki?

Osoba mówiąca podejmuje szereg zupełnie innych decyzji niż słuchacz, ma ona duży wybór możliwości w trakcie strukturalizowania informacji, antycypuje treść danego fragmentu, podczas gdy słuchacz pochłonięty jest jeszcze słowami. Mówca manipuluje treścią materiału, poddaje ów materiał różnym transformacjom, przy czym osoba słuchająca nie zdaje sobie zupełnie sprawy z tych wewnętrznych manipulacji. A zatem między mówcą i słuchaczem istnieje pewien dystans wynikający z różnic w sytuacjach decyzyjnych. Czy ów dystans można zmniejszyć? Tak, zbliżenie sytuacji decyzyjnej osoby mówiącej i osoby słuchającej jest możliwe. W procesie kształcenia służy temu nauczanie w trybie hipotetycznym (Bruner, 1978). Jest to strategia zbliżająca mówcę – nauczyciela i słuchacza – ucznia. To, jak uczestnicy lekcji będą rozumieć zagadnienia, jakie sensy i znaczenia nadadzą poszczególnym elementom wiedzy, nie jest z góry ustalone, jest natomiast uzgadniane, negocjowane, hipotetyczne.

Hipotetyczność oznacza z jednej strony oportunistyczny charakter procesu kształcenia, związany z wykorzystywaniem pojawiających się okazji eksploatowania wiedzy, z drugiej zaś strony tymczasowość wiedzy, która jest konstruowana w toku dialogowania nauczyciela z uczniami. Oznacza też niepewność wpisaną ten proces konstruowania znaczenia, docierania do uogólnień, niepewność związaną z poprawnością rozumienia analizowanych zagadnień. Nauczyciel, posługujący się w nauczaniu trybem hipotetycznym, zaprasza ucznia do współpracy, niczego mu nie narzuca, nie dekretuje rozumienia pojęć, nie przedstawia zagadnień w gotowej do przyswojenia postaci. Co więcej, nie wie, co wydarzy się za chwilę na lekcji. Część inicjatywy i odpowiedzialności za tok wydarzeń przejmują uczniowie, którzy poszukują argumentów i kontrargumentów, wskazują racje przemawiające za danym stanem rzeczy, wspólnie z nauczycielem pytają *dlaczego* i dążą do wyjaśnienia, poszukują zależności przyczynowo-skutkowych, z dostępnych przesłanek wyprowadzają sądy. „Uczeń nie jest tu przykutym do ławki słuchaczem, lecz bierze udział w wypowiedzi, a niekiedy może w niej grać główną rolę. Będzie świadom różnych możliwości i może nawet przyjąć pewną jak gdyby postawę w stosunku do nich; w miarę napływu informacji, może je oceniać” (tamże, s. 664). Warunkiem koniecznym do tego, by nauczyciel zaprosił ucznia do dialogu, wyemancypował

go, wyzwolił spod swojej dominacji jako posiadacza i dystrybutora wiedzy, kogoś, kto – wedle słów Deweya – „był u źródła”, by zechciał wraz z uczniem raz jeszcze tę podróż odbyć zamiast streszczać mu jej przebieg i efekty, jest przyjęte przez niego *implicite* założyć, że uczeń jest kimś zdolnym do rozumienia i pojmowania, a istotą kształcenia jest wymiana intersubiektywna.

Tryb objaśniający w nauczaniu, czyli jaki?

Nauczanie w trybie objaśniającym implikuje dominację nauczyciela-wykładowcy jako źródła wiedzy. Oznacza to, że decyzje dotyczące sposobu, tempa i stylu objaśniania podejmuje nauczyciel, uczeń natomiast jest – pisze Bruner – „przykutym do ławki słuchaczem”. To strategia uwypuklająca różnice w sytuacjach decyzyjnych ucznia i nauczyciela. Nauczać w ten sposób to zakładać, że uczeń tkwi w niewiedzy, nie zna terminów, reguł, faktów, teorii, zasad postępowania, a zadaniem nauczyciela jest wyprowadzenie go ze stanu ignorancji. Tryb objaśniający w nauczaniu przywodzi na myśl poglądy Jana F. Herbarta na temat kształcenia. Opracowana przez niego strategia, wbrew przyjętemu mniemaniu, nacechowana jest troską o ucznia, który „może się tylko powoli posuwać naprzód. Najpewniejszymi dla niego są drobniutkie kroki; przy każdym punkcie musi on zatrzymać się tak długo, jak potrzeba do dokładnego uchwycenia każdego szczegółu. W czasie takiego postępu musi on skupiać na tym szczególnie wszystkie swoje myśli. Dlatego na początku sztuka nauczania polega przede wszystkim na tym, że nauczyciel umie rozłożyć przedmiot na najdrobniejsze cząstki (...). Na początku, gdy głównym zadaniem jest doprowadzenie do jasnego uchwycenia szczegółów, należy używać krótkich, jak najbardziej zrozumiałych wyrazów, a często jest wskazane, aby niektórzy uczniowie (jeżeli nie wszyscy) dokładnie powtarzali, co przed chwilą słyszeli (...). Dla kojarzenia najlepszym sposobem jest swobodna rozmowa, pozwala ona bowiem uczniowi próbować, zmieniać, pomnażać przypadkowe powiązania myśli w sposób dla niego najłatwiejszy i najwygodniejszy oraz po swojemu przyjmować na własność to, czego go uczą (...). Natomiast system wymaga bardziej spójnego wykładu (...). Uwydatniając myśli przewodnie, system pozwala odczuwać korzyść płynącą z wiedzy uporządkowanej, a przez swą większą pełnię powiększa sumę wiadomości (...). Wprawy w metodycznym myśleniu nabiera uczeń odrabiając zadania, wykonując własne prace i poprawiając je. W toku tych zajęć okaże się, czy trafnie uchwycił on myśli przewodnie, czy potrafi je rozpoznać w faktach podporządkowanych i do nich zastosować” (tamże, s. 48–49).

Objaśnianie materiału przez nauczyciela, niezależnie od tego, czym jest podyktowane: troską o ucznia i o ład, porządek w jego wiedzy, komfort poznawania rzeczywistości bez lęku, niepewności, trudności, nowości, które zawsze, niejako z założenia, wpisane są w sytuację problemową – inicjującą obarczone ryzykiem błędów i niepowodzeń dociekania, poszukiwanie prawdy, jakkolwiek ową prawdę rozumieć, czy też choćby racjonalnym, ekonomicznym – z punktu widzenia nauczyciela – gospodarowaniem czasem w trakcie lekcji, czy wreszcie utrzymaniem względnego porządku i dyscypliny w klasie, oznacza prowadzenie ucznia przez nauczyciela po swoim śladzie, prezentowania mu porcji informacji tak zwanych pewnych, rzetelnych, uprawomocnionych, a skoro tak, owocuje uczniowską wiedzą odtwórczą. Co więcej,

istnieje niebezpieczeństwo, że uczeń ucząc się, nie uczy się, jak się uczyć. Niemniej, nauczycielskie objaśnianie/wyjaśnianie jest też jedną z postaci *scaffoldingu* (zob. Derowska, 2007; 2009; Hogan, Pressley, 1999).

Wiedza „po śladzie” i wiedza „w poszukiwaniu śladu”. Dylematy związane z objaśnianiem i hipotetycznością w nauczaniu

Mary M. Kennedy, w książce *Inside Teaching* (2005), pisze, że „pytania i odpowiedzi są niejako wpisane w proces kształcenia, jako że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, potrzebują wyjaśnienia pojęć oraz wyeksponowania ważnych rozróżnień. Z jednej strony są nauczycielskie pytania, które kanalizują poznawczą aktywność uczniów lub służą ocenie stopnia pojmowania przez nich eksploatowanych treści; z drugiej zaś strony są nauczycielskie odpowiedzi na pytania i uwagi zgłaszane przez uczniów. Oba aspekty owego komunikowania się w klasie szkolnej są ważne” (tamże, s. 21). Niemniej, nauczycielskie pytania mogą mieć różny charakter i nie zawsze ich formułowanie przez nauczyciela i adresowanie do uczniów implikuje hipotetyczny tryb w nauczaniu. Kennedy zwraca uwagę na „*Q-A routines*” pisząc, że każdy nauczyciel wypracowuje własny sposób posługiwania się pytaniami w procesie dydaktycznym. „Jeden nauczyciel może rozpoczynać każdą lekcję od serii pytań zorientowanych na sprawdzenie, co uczniowie zapamiętali z lekcji wcześniejszych, inny natomiast nauczyciel może, za pomocą serii pytań skierowanych do uczniów po wprowadzeniu nowych treści, określić obszary ich niewiedzy bądź niedostatki w rozumieniu kluczowych zagadnień. Jeszcze inny nauczyciel z kolei wykorzystuje pytania w celu zorientowania uczniów w nowym materiale lub ukierunkowania ich myślenia” (tamże, s. 22).

Działania nauczycielskie mieszczące w ramach skryptu pytanie – odpowiedź mogą w różnym stopniu aktywizować wiedzę uczniów, wyzwać bądź deprecjonować ich intelektualne zaangażowanie, zachęcać do udziału w lekcji wszystkich lub tylko niektórych. Bywa i tak, że nauczyciel zadaje pytania po to, by kierować uczeniem się uczniów, inicjować je i podtrzymywać, prowokować do szukania sensów i nadawania znaczeń, dostarczać swoistego intelektualnego budulca, z którego uczniowie – jedyni i ostateczni architekci wiedzy – będą konstruować mentalny obraz poznawanej rzeczywistości. Wówczas „poprzez pytania i komentarze, uczniowie komunikują nauczycielom, intencjonalnie bądź niechcący, ich własną interpretację treści lub tego, co właśnie (w sensie poznawczym – przyp. U. D.) dzieje się w klasie. Oczywiście, wiele tych uwag i pytań nie wykracza poza określony przez nauczyciela nurt poszukiwań, chociaż niekiedy uczniowie wkraczają na nowy teren, a ich pomysły mają potencjał zapoczątkowania innego nurtu, a co za tym idzie, zmiany biegu wydarzeń w trakcie lekcji” (tamże, s. 22). Co to oznacza dla nauczyciela, który podda się owemu nurtowi, zdecyduje się na nauczanie w trybie hipotetycznym i jakie są możliwe tego implikacje dla wiedzy ucznia?

Hipotetyczność oznacza negocjowanie, uzgadnianie, dialogowanie, wspólny wysiłek nauczającego i uczącego się wpisany w proces poznawania. Oznacza też tymczasowość wiedzy, która staje się swego rodzaju „produktem” zaistniałej spontanicznie okazji, a skoro tak, oznacza oportunistyczny charakter edukacji. Oznacza wreszcie niepewność związaną z ostatecznym wynikiem procesu kształcenia, niepewność związaną z uczniowską wiedzą, jej poprawnością i rzetelnością. Co bowiem, jeśli uczniowie

choćby nie uchwycą pojęcia, nie dotrą do jego jądra bądź zrozumieją je w sposób niewłaściwy, błędny? Co, jeśli pojawią się nieporozumienia, o które przecież w klasie szkolnej nietrudno, bo oto ktoś mówił o czymś w sposób, jaki ktoś inny uznał za ostateczny, podczas gdy istota zagadnienia tak naprawdę dopiero się krystalizowała? Tego typu pytania mogą być źródłem nauczycielskiego niepokoju. Być może więc bezpieczniejszą, zdaniem nauczyciela, strategią jest objaśnianie materiału?

Eliminując ograniczenia związane z niepewnością samych poszukiwań sensów i znaczeń, jak i ich efektów, nauczyciel, który dekretuje sensy i znaczenia, konfrontuje uczniów z treścią już zorganizowaną, w określony sposób uporządkowaną i usystematyzowaną, z jednej strony zyskuje swoisty spokój sumienia dydaktycznego. Z drugiej strony, nauczanie w trybie objaśniającym, z racji określonej pozycji ucznia-odbiorcy nauczycielskich komunikatów, może doprowadzić do izolacji uczniowskich doświadczeń, braku możliwości ćwiczenia sprytu intelektualnego oraz redukcji informacji, ich selekcjonowania, a w konsekwencji zaowocować czymś, co Bruner określa mianem empiryzmu epizodycznego. Zdaniem Brunera bowiem, sposób eksploatacji wiedzy przez nauczyciela w trakcie lekcji, może doprowadzić do ukształtowania dwóch odmiennych uczniowskich postaw poznawczych. Mowa mianowicie o wspomnianym już empiryzmie epizodycznym i o konstrukcjonizmie kumulatywnym. Pierwsza z nich wyrasta z założenia, że w materiale nauczania panuje chaos, nieład, bałagan. To, w rozumieniu ucznia, nic innego, jak mieszanka wiadomości niepozostających ze sobą w jakichkolwiek relacjach, swoista informacyjna papka, którą nauczyciel próbuje nakarmić ucznia. Ów tę papkę przelyka, ale nie trawi jej, nie asymiluje, nie włącza informacji do struktury już posiadanej wiedzy, nie przebudowuje jej stosownie do pogłębiającego się rozumienia świata, nie wzbogaca o nowe elementy.

Uczeń, wyposażony przez nauczyciela w wiedzę scholastyczną, bez możliwości jej spersonalizowania, nie przejawia aktywnej postawy wobec tego, co poznaje. Skoro w materiale nauczania rządzi przypadek i panuje chaos, to z pewnością nie ma tam nic do wykrycia. Konstrukcjonizm kumulatywny natomiast, któremu lepiej zdaje się sprzyjać nauczanie w trybie hipotetycznym, charakteryzuje się eksploracyjną postawą ucznia względem materiału nauczania, poszukiwaniem algorytmu, który da się zastosować w określonej sytuacji, refleksją nad przedmiotem i ścieżką poznania, namysłem nad wiedzą, metawiedzą. Istotne jest przy tym przekonanie ucznia, że oto ma do czynienia z pewną strukturą treści, a więc układem pewnych elementów wiedzy wraz z łączącymi je relacjami, które to relacje trzeba wykryć. Uczeń odwołuje się więc do swojej dotychczasowej wiedzy, do doświadczeń, czyniąc je podstawą dalszego wnioskowania. Konstruuje i rekonstruuje doświadczenia (por. Bruner, 1964; 1971; 1974).

Wiedza w klasie szkolnej a działania nauczyciela – historia jednej lekcji

Prowadzone przeze mnie, przy różnych okazjach i na różne potrzeby, obserwacje działań nauczycieli w trakcie lekcji dostarczają interesującego materiału badawczego, którego analiza ujawnia, że znaczną część zajęć wypełnia nauczycielskie objaśnianie, niemniej w ich trakcie pojawiają się i momenty, kiedy to nauczyciele zbliżają się do hipotetyczności w nauczaniu.

Ze względu na charakter tego opracowania zdecydowałam o dokładnym przedstawieniu historii jednej lekcji – jej scenariusza i przebiegu. Mowa mianowicie o lekcji geografii w gimnazjum poświęconej lodowcom i lądolodom. Analiza przygotowanego przez nauczycielkę scenariusza ujawnia, że w trakcie tej lekcji eksploatowana będzie głównie wiedza nazewnicza, pojawią się też elementy wiedzy wyjaśniającej. Treść kształcenia jest wręcz wysycona terminami: lodowiec, lądolód, forma erozyjna, forma akumulacyjna, jeziora rynnowe, jeziora morenowe, oczka polodowcowe, pradoliny rzeczne, morena czołowa, morena denna, glazy narzutowe, pola sandrowe, ozy itd. Zgodnie z intencją nauczycielki, uczeń po lekcji:

- zna nazwy i rozmieszczenie największych lądolodów na świecie,
- wyjaśnia terminy: lodowiec, lądolód,
- opisuje warunki powstawania i rozwoju lodowców oraz nazywa ich elementy, wymienia formy powstałe w wyniku budującej i niszczącej działalności lądolodu oraz lodowca górskiego,
- opisuje przebieg granicy wiecznego śniegu.

Tak sformułowane cele operacyjne pozwalają zorientować się w przyjętych przez nauczycielkę na etapie planowania dydaktycznego założeniach na temat wiedzy i niewiedzy ucznia, stanu jego umysłu. Nauczycielka zakłada więc, że uczeń *nie wie, że „p”*, tkwi w stanie ignorancji i dopiero pod wpływem procesu kształcenia ma dokonać się wydobycie ucznia z owego stanu. Scenariusz dostarcza też opisu przebiegu lekcji wraz z podziałem na jej poszczególne fazy. Fazę wstępną, zgodnie z zamysłem nauczycielki, wypełnią czynności organizacyjno-porządkowe, przedstawienie celów i tematu lekcji. W trakcie fazy realizacyjnej nastąpi prezentacja nowych treści. Uczniowie spróbują odpowiedzieć na pytanie, czym różni się lodowiec od lądolodu, następnie, odwołując się do dotychczasowej wiedzy, przypomną, kiedy miała miejsce epoka lodowcowa i wskażą na mapie współczesne lądolody. Zgodnie z planem nauczycielki, następnie uczniowie wynotują z tekstu podręcznika formy polodowcowe spotykane na obszarach nizinnych Polski. Kolejny element tej fazy lekcji obejmuje analizę wykresu przebiegu granicy wiecznego śniegu i wyjaśnienie, czym ta granica jest, by następnie omówić budowę lodowca górskiego na podstawie ilustracji. Fazę realizacyjną zamyka wskazanie na mapie świata łańcuchów górskich, w których występują lodowce górskie i wyszczególnienie form powstałych w wyniku działalności lodowca górskiego – chodzi o jeziora cyrkowe i doliny v-kształtne. Ostatnia faza lekcji, podsumowująca, obejmuje uporządkowanie poznanych treści oraz zadanie pracy domowej. Tak przedstawia się zaproponowane przez nauczycielkę rozwiązanie metodyczno-merytoryczne lekcji.

Wydaje się, że nie tylko przyjęty przez nauczyciela *implicite* model teorii umysłu ucznia, ale także rodzaje eksploatowanej w trakcie lekcji wiedzy, determinują jego dydaktyczne działania. Nauczycielska wizja lekcji mieści się w nurcie nauczania podającego, na co wskazuje też wybrana przez nauczycielkę metoda kształcenia. W scenariuszu nauczycielka wymieniła bowiem pracę z podręcznikiem i atlasem. Można by więc sądzić, że tryb objaśniający w nauczaniu, „wiedza po śladzie” nie pozostawia w trakcie zajęć miejsca hipotetyczności. Warto zatem dokonać analizy przebiegu tej lekcji, by tę intuicję zweryfikować.

Zgodnie z konspektem, lekcja rozpoczyna się od czynności organizacyjno-porządkowych, po czym nauczycielka przystępuje do prezentacji nowych treści. Oto fragment jej rozmowy z uczniami:

N: Proszę spróbować odpowiedzieć na pytanie, czym różni się lodowiec od lądolodu? Proszę poszukać może własnych pomysłów... Czym różni się lodowiec od lądolodu?

U: Lodowiec się porusza.

N: Michał.

U: Yyyyy, no bo lodowiec to raczej w górach, tak?

N: Dobrze, chwileczkę, czyli piszemy, lodowiec i pierwszą cechę, którą podajesz, to to, że lodowiec czym się charakteryzuje?

U: Że jest w górach.

U: Występowanie.

N: Że powstaje w terenach górskich. Występuje w górach. Jaką jeszcze inną cechę, Marta.

U: On nie jest trwały... raczej tak... nie rozpuszcza się. Nie, nie roztapia.

U: No lodowiec się porusza, a lądolody nie, lądolód.

U: Na lądolodzie mieszkają niedźwiedzie.

N: Tutaj bym się...(*Śmiech*) zastanowiła.

UU: *Śmiech*.

N: Tutaj bym się zastanowiła, czy się nie przemieszcza, czy się nie porusza. Proszę może poszukać w książce...

Nauczycielka, pytając o cechy różniące lodowiec od lądolodu, zachęca uczniów do ich poszukiwania, a skoro tak, jej działania noszą w tym momencie lekcji znamiona hipotetyczności w nauczaniu. To, jakie cechy są wystarczające do tego, by odróżnić lodowiec od lądolodu, jest przedmiotem namysłu uczniów. Pojawiają się różne propozycje, które nauczycielka stara się uporządkować, wreszcie, gdy orientuje się, że poszukiwania uczniów idą w niewłaściwym kierunku i ich efekty mogą doprowadzić do ewentualnych nieporozumień, odsyła uczących się do pewnego źródła informacji, czyli do podręcznika. Wprawdzie nadal zadaje uczniom pytania o cechy charakterystyczne lodowców i lądolodów, ale ich odpowiedzi sformułowane są już na podstawie informacji wydobytych z tekstu. Można więc powiedzieć, że w tym momencie lekcji pojawił się epizod nacechowany hipotetycznością, przez chwilę uczniowie wyruszyli w stronę „poszukiwania śladu”, po czym nauczycielka zawróciła ich z tej drogi i skierowała na ścieżkę bardziej pewną, bo potencjalnie wolną od błędów, trudności i nieporozumień.

Według planu nauczycielki, w trakcie tej lekcji ma nastąpić odwołanie do wiedzy uczniów na temat epoki lodowcowej. Nauczycielka prosi więc, by ci przypomnieli, „kiedy miało miejsce zlodowacenie obszarów na świecie?”, po czym okazuje się, że uczniowie mają kłopot z udzieleniem odpowiedzi na to pytanie, nie wiedzą też, jak nazywała się ta epoka w dziejach Ziemi. Nauczycielka dość długo czekała na poprawną odpowiedź:

U: Plejstocieńska!

N: Tak jest, była to epoka plejstocieńska. Kiedy, jak dawno temu miało to miejsce?

U: W erze kenozoicznej.

N: W erze kenozoicznej, w okresie czwartorzędu, w epoce plejstocieńskiej, ale ile czasowo jeżeli chodzi o lata?

U: 10 tysięcy.

N: No to się skończyła, a kiedy się zaczęła?

U: Nie wiem właśnie

N: Kiedy zaczęła się epoka lodowcowa? W związku z tym bardzo proszę strona 152 i poszukać na tym yyy tekstcie zielonym „Czy wiesz...?”

U: 2 miliony.

N: Proszę przeczytać cały ten fragment i całe zdanie.

U: Granica wiecznego śniegu biegnie na wysokości...

N: Nie, niżej, epoka lodowcowa.

U: A... Epoka lodowcowa nazywana jest plejstocenem miała miejsce około stu milionów lat temu. Nastąpiło wtedy gwałtowne ochłodzenie klimatu, granica wiecznego śniegu...

N: Zamknij buzię.

U: ...Granica wiecznego yyy, granica wiecznego śniegu...

N: Tu masz teraz patrz!

U: ... Obniżyla się do 1500 metrów n.p.m. podczas kilku kolejnych lat zimna powstały tam yyy lodowiec, y lodowce górskie.

N: Wystarczy. Czyli w jakim czasie, kiedy była epoka... Około 2 milionów lat temu w plejstocenie zaczęła się epoka lodowcowa. Epoka ta trwała bardzo długo, bo tak jak powiedział Michał około 10 niektórzy mówią, 13 tysięcy lat temu się skończyła n yyy ilustracji w podręczniku na stronie 156 macie pokazany zasięg zlodowacenia, macie pokazany zasięg zlodowacenia dla obszaru kontynentu Ameryki Północnej, kontynentu europejskiego i kontynentu azjatyckiego. Ten biały obszar, to obszar, który był przykryty lądolodem, dla obszaru europejskiego ośrodkiem i azjatyckiego ośrodkiem zlodowacenia był Półwysep Skandynawski, a więc tu gdzie pokazuję, Marta! Półwysep Skandynawski. Stamtąd nasunął się lądolód na obszary Europy yyy jego grubość yyy pokrywy sięgała momentami nawet i 4 kilometrów, w związku z tym to, że tak długo zalegał na obszarach lądowych to pozostawiło po sobie różne formy, różne formy krajobrazu, które my określamy mianem krajobrazu polodowcowego. W dzisiejszych czasach jedynymi lądolodami, które pozostały z epoki lodowcowej, to, czy ktoś wie? Co pozostało i jakie jedyne dwa obszary na kuli ziemskiej? Możemy powiedzieć, że są to i mówimy, że są to lądolody?

U: Grenlandia i yyy Antarktyda.

N: I Antarktyda. Zapraszam do dużej mapy i proszę pokazać Grenlandię... największą wyspę świata, oraz Antarktydę. Każdy lądolód pozostawia po sobie, jak wycofuje się z obszarów, na których kiedyś był, pozostawia po sobie różne formy w krajobrazie. Okres, w którym klimat się wyraźnie ochładza i zasięg lądolodu się przesuwa, nazywamy glacjałem. Wtedy, wtedy klima... temperatura wyraźnie się obniża, wzrasta intensywność opadów śniegów i ten okres ochładzania klimatu nazywamy glacjałem. Natomiast okres, w którym klimat się ociepla, nazywamy interglacjałem. W związku z tym, że klimat w plejstocenie nie był stale taki sam (...) lądolód przesuwał się do przodu bądź wycofywał się do tyłu i w efekcie, kiedy ostatecznie wycofał się, pozostawił wiele form w krajobrazie, które my możemy zidentyfikować. Te formy poznaliście również na przyrodzie w klasach młodszych i wobec tego teraz spróbujemy, jakie to formy polodowcowe lądolód po sobie pozostawił. Piszemy w zeszytach punkcik pierwszy: Formy polodowcowe. (*Zapisuje na tablicy*) na obszarach, a to dobrze... polodowcowych już. Formy, które pozostawił lądolód nad, na powierzchni Ziemi yyy były zarówno formami niszczącymi, jak i budującymi, czyli powstały w wyniku erozji i w wyniku akumulacji. W związku z tym pod spodem rysujemy tabelkę, podzieloną na dwie części, w jednej będą wypisane formy erozyjne, jakie pozostawił po sobie lodowiec, w drugiej części formy akumulacyjne (*zapisuje na tablicy*).

W przedstawionym fragmencie zapisu przebiegu lekcji wyraźna jest orientacja nauczycielki na objaśnianie materiału nauczania. Kiedy bowiem zorientowała się, że w wiedzy uczniów panują niedostatki, najpierw odesłała ich do treści podręcznika, a następnie raz jeszcze wyjaśniła to, o czym uczniowie przeczytali. Wyraźne

są więc starania nauczycielki, by wiadomości, z którymi w trakcie lekcji stykają się uczniowie, zostały przez nich zapamiętane i zrozumiane. Wyjaśnia więc przebieg i skutki zlodowacenia, wprowadza też przy tej okazji nowe dla uczniów terminy. Nadto, to o czym mówi, zapisuje na tablicy i poleca uczniom, by w ich zeszytach też te treści zostały zanotowane. Ta część lekcji także dostarcza ciekawych informacji na temat działań dydaktycznych nauczycielki. Ich charakter zasadniczo mieści się w nurcie objaśniania, choć można też dostrzec epizody nacechowane hipotetycznością. Oto fragment rozmowy nauczycielki z uczniami:

N: Jeziora morenowe. Jeziora morenowe. Czym się różni jezioro rynnowe od jeziora morenowego? Czym te jeziora rynnowe różnią się od jezior morenowych? Czym się różnią jeziora rynnowe od morenowych. Słucham.

U: Ja nigdy nie wiedziałam.

N: No i myślę, że długo nie będziesz wiedziała, jeśli w ten sposób będziesz pracowała na lekcji.

U: Przecież ja niczego nie słucham.

N: Ja nie wiem. Proszę bardzo, czym się różni jezioro rynnowe od morenowego?

U: Może... kształt?

N: Kształt!

U: No to mówię

N: Jezioro rynnowe ma podłużny kształt i jest głębokie, morenowe mają kształty owalne. Proszę bardzo, jakie jeszcze mamy formy powstałe w wyniku działalności łądolodu?

U: Doliny?

N: Yyy, tyle, że znowu to jest w górach, prawda?

U: No, wysoko.

N: Ale tutaj wpisujemy formy polodowcowe, ale na tych obszarach niżej położonych, nizinnych, jak będziemy przy lodowcach, to wtedy właśnie podamy, to o czym tutaj kolega słusznie z koleżanką... Jeziora cyrkowe, bądź te doliny to tak, oczywiście.

U: Wulkaniczne mogą być.

N: Jakie jeszcze jeziora...

U: ... Ja znam wulkaniczne.

N: ... Słuchajcie, no przecież macie podręcznik.

U: I polodowcowe.

U: Wulkaniczne.

N: No tak! No polodowcowe one są wszystkie, czy jeszcze coś pozostawił po sobie?

U: Oczka polodowcowe.

N: Oczka polodowcowe. Wreszcie ruszyło, proszę bardzo. Do tablicy – zapisać.

Co ujawnia analiza tego fragmentu lekcji? Po pierwsze to, że nauczycielka nie podaje uczniom gotowej wiedzy, ale stara się wydobyć od nich pewne informacje. Efekty tych działań są różne, obejmują bowiem zarówno przyznanie się ucznia do niewiedzy, jak i próby udzielania odpowiedzi na nauczycielskie pytania; zarówno podejmowanie przez nauczycielkę tego, co uczniowie mówią, jak i niekiedy ignorowanie ich wypowiedzi. Po drugie, jesteśmy też świadkami zaistniałego nieporozumienia, kiedy uczeń mówi o jeziorach polodowcowych i kiedy okazuje się, że „polodowcowe one są wszystkie”, jak i pewnego trudu nauczycielki związanego z ukierunkowaniem poszukiwań uczniów, ich aktywności i niepewności związanej z tym, czy i jak uczniowie będą reagować na to, co komunikuje nauczycielka i czy w ogóle będzie w stanie zainicjować ich uczenie się, czy też czas lekcji zostanie przez nich wypełniony innymi zajęciami.

Jak już wspomniano, eksponowany w trakcie tej lekcji materiał nauczania był wręcz wysycony terminami. Wiedza nazewnicza raczej nie stanowi materiału, który jest wyjątkowo podatny na opracowanie za pomocą trybu hipotetycznego. Ten rodzaj wiedzy zdaje się implikować nauczanie w trybie objaśniającym. Działania nauczycielki ujawniają jednak tworzenie pewnej przestrzeni do uzgadniania, poszukiwania, ustalania, wyjaśniania znaczenia przez uczniów. Na uwagę zasługuje sam język uczniowskich wyjaśnień – nacechowany potocznością, niekiedy daleki od języka dyscypliny:

N: Czym są ozy? Co to są te ozy?

U: Takie ostre krawędzie.

U: Wypuklenie.

U: Wybrzuszenie.

N: Jedna osoba, ktoś rękę może podniesie.

N: Proszę bardzo, wypuklenia.

U: Wąskie i krótkie wały.

N: Z czego usypane? Z czego te wały są?

U: Z ziemi.

U: Z piasku.

N: Z piasku, najdrobniejszy materiał skalny, woda z topniejącego łądu wymywała i osadzała w formie takich piaszczystych wałów, które nazywamy ozami. Ten piasek również suszyło słońce i transportował wiatr usypując...

UU: Stożki.

N: Pięknie, usypując stożki, pia yyy sandrowe.

U: Wiatr gonił.

Nauczycielka, o czym świadczy przedstawiony fragment jej rozmowy z uczniami, nie neguje wypowiedzi uczniów, nie odrzuca potoczności sformułowań, ale przyjmuje to, co uczniowie mówią, by następnie, już w drodze objaśniania, nadać tym sformułowaniom określony kształt. Następnie nauczycielka zadaje uczniom pytania o inne formy polodowcowe, dzieląc je na te erozyjne i akumulacyjne. Jest więc mowa o morenie czołowej, dennej, bocznej, polach sandrowych, pradolinach rzecznych. Ekspozycji ostatniego terminu towarzyszy nauczycielskie pytanie o to, jak te pradoliny powstały. I tu znów nauczycielka wyraźnie podąża w stronę objaśniania:

N: Pradolina rzeczna. Z czego jak myślisz ona powstała?

U: No bo z pierwszej gle...

N: Co się dzieje? Skąd pradolina, czyli dolina inaczej stara, a więc taka, którą kiedyś co płynęło?

UU: Rzeka.

N: Dzisiaj współczesne rzeki tą pradoliną nie płyną, bo dla nich jest ona za szeroka. Wykorzystują ją tylko fragmentarycznie. Łądolód jak się topił, wody z tego stopionego lodu płynęły przed czołem tego łądolodu żłobiąc potężne koryta rzeczne, w związku z tym do jakiej formy ta pradolina należy?

UU: Erozyjnej.

N: Erozyjnej, proszę bardzo. Pradoliny rzeczne. Pradoliny rzeczne (*zapisuje na tablicy*) Pradoliny rzeczne. Wszystkie te formy polodowcowe, które wypisaliście i które macie w podręczniku pięknie rozrysowane na ilustracji na stronie 155 cały schemat, na którym podane są wszystkie te formy, które tutaj wypisaliśmy wspólnie do tabeli, są również w tekście wytłumaczone, więc jeśli ktoś jeszcze zapomniał i w domu będzie miał problem, to proszę tam do podręcznika zajrzeć.

Następnie nauczycielka, działając zgodnie z konspektem lekcji, odsyła uczniów do podręcznika, do przedstawionego tam wykresu, by wyjaśnić, czym jest granica wiecznego śniegu i omówić, na podstawie ilustracji, budowę lodowca górskiego. Uczeń wymienia elementy tej budowy, a nauczycielka dołącza do tych informacji swoje wyjaśnienie:

U: Cyrk lodowcowy, morena denna, jezior lodowca, morena czołowa i morena boczna.

N: I morena boczna. Każda z tych części ma wpływ na to, że pozostawia po sobie w górach efekty swojej bytności, swojej działalności i to, co pozostawiły po sobie lodowce górskie widać w naszych górach Karpatach, dlatego że dzisiaj współcześnie ich tam nie ma, ale to co pozostawił lodowiec wtedy, kiedy była epoka plejstocenska, dzisiaj właśnie w naszych górach możemy spotkać i zauważyć. Miejsce to, w którym było pole firnowe wytopiło się, jezior się stopił i w miejscu, którym było pole firnowe, co powstało? Jak wam się wydaje?

U: Jeziora?

N: Oczywiście, powstały jeziora, które nazywamy...

U: Yyyy Cyy...

N: Cyrkowymi, dlaczego? Bo pole firnowe tworzy się w cyrkach.

U: W cyрку lodowcowym.

W dalszej części lekcji uczniowie na mapie świata w atlasach i w klasie wskazują łańcuchy górskie, w których występują lodowce. Dzwonek przerywa lekcję, tu kończy się jej historia. Nie wystarczyło już czasu na podsumowanie wiadomości. Praca domowa zostaje zadana po dzwonku.

Ale koniec historii lekcji nie oznacza zarazem końca refleksji nad nią. Pora bowiem na wnioski i podsumowania po analizie przedstawionego materiału empirycznego.

Przed lekcją – nauczycielka przygotowała konspekt: wyartykułowała cele, na których urzeczywistnienie zorientowane były jej działania. Sformułowania, których użyła, pozwalają wnioskować, jak wyobrażała sobie obszary wiedzy i niewiedzy uczniów, jakie założenia na temat ich stanów mentalnych przyjęła. Wyłania się z tego model umysłu ucznia i model kształcenia, który Bruner określa mianem postrzegania dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne. A skoro tak, „umysł dziecka jest pasywny, jest naczyniem czekającym na wypełnienie. Aktywna interpretacja lub osobiste konstruowanie nie wchodzi w rachubę. Dydaktyczne uprzedzenie każe patrzeć na dziecko z zewnątrz, z perspektywy trzeciej osoby, nie zaś »wniknąć w jego myśli«. Jest wyraźnie jednokierunkowe: nauczanie nie opiera się na wzajemnym dialogu, lecz na powiadamianiu jednej osoby przez drugą” (Bruner, 2006, s. 86). Jeśli nauczycielka przyjęła takie założenia, to należy oczekiwać, że jej dydaktyczne działania nie wykrócą poza ramy trybu objaśniającego. Także rodzaje wiedzy odzwierciedlone w scenariuszu zajęć, a więc dominacja wiedzy nazewniczej i pewne elementy wiedzy wyjaśniającej, zdają się determinować strategię nauczania. Poza tym nauczycielka zaplanowała wykorzystanie metod podających, a skoro tak, można sądzić, że prezentacja treści i ich objaśnianie w trakcie lekcji będą jedynym doświadczeniem uczniów.

Przebieg lekcji – rzeczywiście, dominowało objaśnianie materiału, aczkolwiek można zauważyć epizody porzucania objaśniania na rzecz zbliżenia się do hipotetyczności w nauczaniu. Nauczycielka kierowała pod adresem uczniów mnóstwo pytań, niektóre z nich stanowiły zaproszenie do angażowania się we wspólne ustalanie, co i jak będzie rozumiane. Niemniej, to zaproszenie było przez nauczycielkę szybko

wycofywane, gdy tylko pojawiło się choćby najmniejsze niebezpieczeństwo związane z rozumieniem eksponowanych terminów. Podręcznikowa asekuracja stanowiła dla nauczycielki swego rodzaju źródło pewności związanej z poprawnością wiedzy, toteż w toku lekcji często odsyłała ona uczniów do treści podręcznika, by stamtąd czerpali potrzebne informacje. Wiedza „po śladzie” zdominowała więc „wiedzę w poszukiwaniu śladu”.

„Pedagogia – pisze Bruner (2006) – nigdy nie jest niewinna. To medium niosące swoje własne przesłanie” (tamże, s. 95). Nie ma więc sensu rozważać, co w procesie kształcenia lepsze, a co gorsze, wartościowanie trybu hipotetycznego czy objaśniającego w nauczaniu także zda się na niewiele. Nie sposób bowiem oceniać czegoś, co ze swej natury jest względne. Cele kształcenia, wiedza i jej rodzaje, koncepcja ucznia, wreszcie koncepcja edukacji i kultury relatywizują wybór dydaktycznej strategii. O tym należy pamiętać, zanim zaczniemy udzielać nauczycielom rad na temat autentycznego kształcenia. Autentyczne kształcenie „nigdy nie ogranicza się do jednego modelu ucznia lub jednego modelu nauczania” (tamże, s. 95).

Literatura

- Bernstein B. (1990): *Odtwarzanie kultury*. PIW, Warszawa
- Bruner J. S. (1964): *Proces kształcenia*. PWN, Warszawa
- Bruner J. S. (1971): *The Relevance of Education*. W. W. Norton, New York
- Bruner J. S. (1974): *W poszukiwaniu teorii nauczania*. PIW, Warszawa
- Bruner J. S. (1978): *Poza dostarczone informacje*. PWN, Warszawa
- Bruner J.S. (2006): *Kultura edukacji*. Tłum. Tamara Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków
- Cieśliński J. L. (2008): *Zrozumienie kluczem do wiedzy*. W: A. Jabłoński, M. Zemło (red.): *Między unifikacją a dezintegracją. Kondycja wiedzy we współczesnym społeczeństwie*. Wyd. KUL, Lublin
- Dernowska U. (2007): *Scaffolding jako użyteczne narzędzie w procesie kształcenia*. „Ruch Pedagogiczny” nr 1–2
- Dernowska U. (2009): *Scaffolding w procesie dydaktycznym. Między dydaktyką pamięci a dydaktyką myślenia – bliżej dydaktyki myślenia*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2 (212)
- Dybel P. (2004): *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*. Universitas, Kraków
- Falkowski A. (2003): *Decyzja, analogia i wiedza: podejście konstruktywistyczne*. W: Z. Piskorz, T. Zaleskiewicz (red.): *Psychologia umysłu*, GWP, Gdańsk
- Gadamer H. G. (1993): *Prawda i metoda*. Inter Esse, Kraków
- Gardenfors P. (2007): *How Homo became Sapiens. On the Evolution of Thinking*. Oxford University Press, New York
- Hankała A. (2009): *Aktywność umysłu w procesach wydobywania informacji pamięciowych*. Wyd. UW, Warszawa
- Hogan K., Pressley M. (red.) (1999): *Scaffolding Student Learning. Instructional Approaches & Issues*. Brookline Books, Inc., Cambridge
- Hunkiewicz C. (2008): *Wiedza teoretyczna versus wiedza praktyczna. O sporze pozornym w kontekście nauk społecznych*. W: A. Jabłoński, M. Zemło (red.): *Między unifikacją a dezintegracją. Kondycja wiedzy we współczesnym społeczeństwie*. Wyd. KUL, Lublin
- Jabłoński A. (2008): *Socjologiczna analiza wiedzy a kształtowanie rzeczywistości społecznej*. W: A. Jabłoński, M. Zemło (red.), *Między unifikacją a dezintegracją. Kondycja wiedzy we współczesnym społeczeństwie*. Wyd. KUL, Lublin
- Kennedy M. M. (2005): *Inside Teaching. How Classroom Life Undermines Reform*. Harvard University Press, Cambridge-London
- Klus-Stańska D. (2000): *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn

- Kruszewski K. (2005): *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*. W: K. Kruszewski (red.): *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Malinowski B. (2000): *Jednostka, społeczność, kultura*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Reber A. S. (2002): *Słownik psychologii*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Tomaszewski T. (1984): *Ślady i wzorce*. WSiP, Warszawa.

Tryb hipotetyczny i tryb objaśniający w nauczaniu – o wiedzy w szkole i sposobach jej eksploatacji

Problematyka artykułu, najogólniej rzecz ujmując, dotyczy wiedzy w szkole. Autorka podjęła próbę wyjaśnienia pojęcia wiedzy i przedstawienia jej rodzajów, by następnie zaprezentować dwie strategie nauczania, jakimi nauczyciel może posługiwać się w procesie dydaktycznym. Oprócz charakterystyki trybu hipotetycznego i trybu objaśniającego – o tych bowiem strategiach mowa – w artykule pojawia się odwołanie do pojęcia nauczycielskiej teorii umysłu ucznia. Rozważania na temat wiedzy w szkole i sposobów jej eksploatacji dopełniono przedstawieniem historii jednej lekcji.

Słowa kluczowe: wiedza, rodzaje wiedzy, tryb hipotetyczny i objaśniający w nauczaniu, teoria umysłu ucznia

Hypothetical and explanatory teaching procedures – about knowledge in the classroom and its exploitation

The article presents some concepts and types of human knowledge. Nevertheless, the key issue of this text is knowledge in the classroom and its exploitation. Hypothetical and explanatory teaching procedures are presented as well as teachers' theories of student's mind.

The author also refers to classroom example – the history of one lesson is analyzed.

Keywords: knowledge, types of knowledge, hypothetical and explanatory teaching procedures, student's theory of mind

Jan Amos Jelinek

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

UCZENIE SIĘ MATEMATYKI PRZEZ UCZNIÓW KLASY PIERWSZEJ PODCZAS KORZYSTANIA Z PROGRAMÓW MULTIMEDIALNYCH¹

We wrześniu 2009 roku zaczęła obowiązywać *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I–III. Edukacja wczesnoszkolna*, w której wyodrębniono zajęcia komputerowe z zaleceniem stosowania multimedialnych programów dostosowanych do potrzeb edukacyjnych uczniów klas początkowych. Śledząc publikacje dotyczące procesu uczenia się dzieci korzystających z programów edukacyjnych do nauki matematyki ustalono, że badający koncentrowali się wyłącznie na efektach edukacyjnych. Wszystkie badania, do jakich udało się dotrzeć (Kaczmarek, 2003; Watoła, 2006; Raszka, 2008), wykazały, że programy multimedialne są skuteczne pod względem nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych.

Mimo starań nie znaleziono ani jednej publikacji, w której by omawiano przebieg procesu uczenia się przy użyciu programów multimedialnych. Tymczasem wystarczy dłużej obserwować dzieci korzystające z programu, aby dostrzec, że ich aktywność odbiega od tego, co zaleca program, że uczniowie traktują program edukacyjny jak grę, szukając w nim przyjemności, a nie okazji do uczenia się.

Autorzy dotychczasowych badań posługiwali się eksperymentem pedagogicznym. Wybierali technikę grup równoległych, pozwalającą porównać osiągnięcia grupy uczniów, którzy korzystali z programów edukacyjnych, z osiągnięciami dzieci, które z nich nie korzystały. Do ustalenia efektów procesu uczenia się wykorzystywano testy wiadomości i umiejętności matematycznych, które przeprowadzano dwukrotnie – przed rozpoczęciem korzystania przez dzieci z komputera i po zakończeniu serii spotkań z komputerem. Na podstawie tak uzyskanych informacji ustalono, że programy multimedialne są efektywne pod względem nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych.

Tymczasem dzieci korzystające z programu edukacyjnego „Klik uczy liczyć...” traktują go jako grę (tak wynika z badań przedstawionych w tym artykule), a wyniki amerykańskiego badacza – Kengfeng Ke (2008, s. 539–556), który oceniał efektywność gier edukacyjnych, wykazują, że zwiększają one jedynie motywację – chęć do nauki matematyki. Kengfeng uważa, że wiedza i umiejętności zdobyte podczas korzystania z gier edukacyjnych nie przekłada się na wykorzystywane ich poza komputerem, np. w sytuacjach testowych typu papier-ołówek. Jeden z wniosków potwierdza te obawy: rozwiązanie w programie multimedialnym zadań, nawet w liczbie o jedną trzecią większą niż w szkole, ma niewielki wpływ edukacyjny.

W artykule zostanie przedstawiona procedura badawczą, jej uzasadnienie oraz te wyniki, które odnoszą się do sposobu uczenia się dzieci korzystających z najpopularniejszego programu multimedialnego do nauki matematyki – „Klik uczy liczyć w Zielonej Szkole”.

Celem badań było przeanalizowanie zachowania uczniów klasy pierwszej szkoły podstawowej podczas korzystania z programu multimedialnego do nauki matematyki, aby ustalić efektywność tego procesu.

Z wielu programów multimedialnych znajdujących się na rynku wybrano „Klik uczy liczyć w Zielonej Szkole”, ponieważ – co wynika z badań – jest on najczęściej wykorzystywany w edukacji wczesnoszkolnej (Kłosińska, Włoch, 2002; Misztal, 2009). Program ten jest przeznaczony dla starszych przedszkolaków i uczniów z pierwszych trzech klas szkoły podstawowej (od 5 do 9 roku życia).

Chcąc ustalić efekty edukacyjne osiągnięte za pomocą tego programu, należało zachować pewne warunki. Badana grupa uczniów musiała należeć do tej samej klasy, w której zajęcia prowadził jeden nauczyciel, wykorzystywany był jeden program kształcenia, a uczniowie korzystali z tego samego pakietu edukacyjnego. Uczniowie ci musieli umieć obsługiwać komputer w minimalnym stopniu i nie mogli znać użytego w badaniach programu „Klik uczy liczyć...”. Takie warunki pozwoliły zminimalizować działanie innych zmiennych, a dzięki zastosowaniu techniki grup równoległych metody eksperymentu, odróżnić efekty edukacyjne uczniów korzystających z programu od efektów uczenia się szkolnego.

Przyjęto, że korzystanie z programu multimedialnego „Klik uczy liczyć...” będzie zmienną eksperymentalną, która może mniej lub bardziej znacząco wpłynąć na poziom wiadomości i umiejętności badanych uczniów. Żeby ustalić wpływ tej zmiennej, zorganizowano eksperyment pedagogiczny, którego opis znajduje się w tym tekście.

Zamierzano porównać zmianę w zakresie wiadomości i umiejętności matematycznych, ustaloną poprzez zastosowanie testu wiadomości i umiejętności matematycznych. Dlatego skonstruowano test, w którym poziom trudności zadań odpowiadał 17 poziomom trudności zawartych w programie „Klik uczy liczyć...”. Działanie takie umożliwiło porównanie poziomów trudności zadań rozwiązywanych przez uczniów w programie z poziomem trudności zadań rozwiązywanych w teście wiadomości i umiejętności matematycznych. Jak się okazało, byli uczniowie, którzy na pierwszym i drugim teście wiadomości i umiejętności rozwiązywali znacznie trudniejsze zadania niż w programie matematycznym.

Porównanie dwóch pomiarów wiadomości i umiejętności matematycznych (*pre-test – posttest*) pozwoliło ustalić efektywność edukacyjną wybranego programu multimedialnego. Intencją autora badań było jednak wyjście poza te informacje. Zamierzano bowiem ustalić przebieg procesu uczenia się uczniów korzystających z programu „Klik uczy liczyć...”. Było to konieczne do wyjaśnienia niskiej lub wysokiej efektywności.

Zbieranie informacji o procesie uczenia się dzieci w trakcie korzystania z programu multimedialnego wymagało jednoczesnego uchwycenia aktywności dziecka patrzącego na ekran komputera z zadaniami przedstawianymi na tym ekranie. Technicznie było to trudne, gdyż obserwując twarz dziecka traciło się z pola widzenia ekran, a w trakcie obserwacji ekranu nie można było obserwować mimiki, gestów, a nawet manipulacji klawiaturą. Żeby pokonać tę trudność, wykorzystano kamerę wbudowaną w obudowę komputera, która rejestrowała zachowanie dziecka, a tak-

że zainstalowany program rejestrujący (pracujący w tle programu edukacyjnego „Klik uczy liczyć...”), który pozwalał scalać informacje z kamery, z tym co równocześnie pojawiało się na ekranie monitora. Umożliwiło to drobiazgowo zanalizować zachowanie każdego badanego ucznia, łącznie z sytuacją edukacyjną tworzoną przez program.

Charakterystyczną cechą edukacji matematycznej jest rozwiązywanie zadań – rozwiązując zadania dziecko gromadzi doświadczenia logiczne, z których jego umysł tworzy pojęcia i umiejętności matematyczne. Jeżeli uczeń przerywa rozwiązywanie zadań, proces uczenia się matematyki jest przerwany. Dlatego dobrym sposobem uchwycenia procesu uczenia się było zebranie i porównanie dwóch wcześniej opisanych warstw informacji: informacji zarejestrowanej przez kamerę (mimika, gesty, manipulacja dzieckiem), z tym co pojawiało się na ekranie.

Zgodnie z organizacją procesu uczenia się i nauczania przyjęto, że program edukacyjny pełni rolę nauczyciela, z którego korzysta dziecko. Tworząc program autorzy musieli kierować się strategią nauczania (jej elementami są: układ i struktura zadań, poziomy trudności, instrukcje i rodzaje wzmocnień). Decydowała ona o doborze zadań i sposobie zachęcania dzieci do pokonywania trudności. Istotne jest, że w opisie programu autorzy nie przedstawiają swojej strategii. Ograniczają się jedynie do zapewnień, że program jest skuteczny i zgodny z podstawą programową. Uczniowie korzystając z programu także realizowali swoje strategie. Mogli:

- poddawać się strategii programu i wówczas realizowali kolejne zadania;
- przeciwstawić się poleceniom spikera programu, przestać rozwiązywać zadania i zajmować się np. eksperymentowaniem, czyli naciskać na klawiaturę komputera na zasadzie „może coś z tego wyjdzie”.

Ustalenie strategii autorów programu oraz strategii realizowanych przez uczniów korzystających z programu pozwoliła uchwycić cechy procesu uczenia się matematyki korzystających z programu multimedialnego.

Krótkie sprawozdanie z przebiegu badań. Badaniami objęto 25 uczniów – 7-letnich i jednego 8-latka. Grupę tę podzielono na dwie części: grupę kontrolną liczącą 13 uczniów (6 chłopców i 7 dziewczynek) i grupę eksperymentalną liczącą 12 uczniów (6 chłopców i 6 dziewczynek).

Na początku przeprowadzono test wiadomości i umiejętności matematycznych, który realizowano indywidualnie z każdym z badanych uczniów w osobnym pomieszczeniu. Odstęp pomiędzy przeprowadzeniem pierwszego i drugiego testu trwał 5 miesięcy.

Następnie rozpoczęto eksperyment pedagogiczny w formie indywidualnych spotkań każdego ucznia z programem „Klik uczy liczyć...”. Odbывał się on w tylnej części klasy, za plecami pozostałych uczniów. Na pierwszym spotkaniu, po przeprowadzeniu testu, uczeń po raz pierwszy stykał się z programem „Klik uczy liczyć...”. Proszony był o uruchomienie komputera (po czym włączano program rejestrujący – pod pretekstem aplikacji niezbędnej do działania programu edukacyjnego), a następnie umożliwiano uczniom korzystanie z komputera. Ta część stanowiła z jednej strony sprawdzian umiejętności obsługi komputera, a także pierwsze spotkanie z cyklu 10, na których uczeń mógł korzystać z programu „Klik uczy liczyć...”. Kolejne spotkania różniły się jedynie tym, że komputer był już włączony (uruchomiony był też program rejestrujący). Płyta z programem znajdowała się już w kasecie komputera, a dorosły

prosił jedynie o uruchomienie konkretnej ikony programu. Od tego momentu dziecko samodzielnie wykonywało instrukcje programu. Ważne jest, że uczeń nie był świadomy, że jego czynności są rejestrowane.

Po zakończeniu eksperymentalnych spotkań uczniów z edukacyjnym programem przeprowadzono drugi test wiadomości i umiejętności matematycznych (posttest). Jego warunki i przebieg były takie same jak w preteście, z tą różnicą, że tym razem dzieci musiały rozwiązać znacznie więcej zadań, dlatego ustalanie wiadomości i umiejętności arytmetycznych organizowano w dwóch spotkaniach. Każde z nich przebiegało w takich samych warunkach.

Wyniki badań

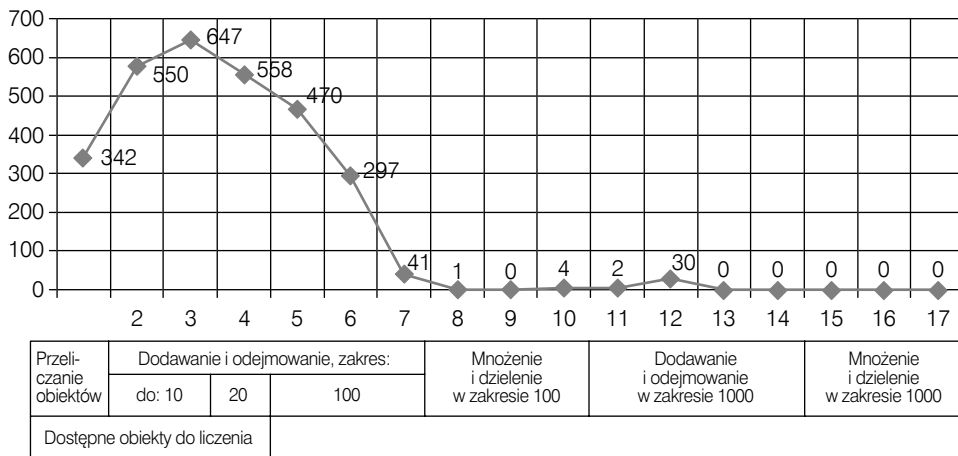
Na podstawie wielokrotnej analizy programu ustalono **strategię autorów programu „Klik uczy liczyć...”**. Nie jest ona opisywana w ulotkach dołączonych do programu, aby ją poznać, trzeba było wielokrotnie przeglądać program. Stwierdzono, że nie wszystkie cele zapisane w ulotce dołączonej do programu edukacyjnego są rzeczywiście realizowane w programie. Jedne cele są osiągane w trakcie wykonywania dziesiątków zadań, inne przez jedno lub dwa zadania. Ponieważ żadne dziecko nie opanuje umiejętności matematycznych po rozwiązaniu jednego zadania (nawet jeśli będzie je wykonywać wielokrotnie), to nie można w ulotce zapewniać o realizacji tego celu edukacyjnego. Celami, na które program faktycznie jest nastawiony, są:

- liczenie w zakresie rozszerzającym się do 10 i 20;
- rachowanie: dodawanie i odejmowanie oraz mnożenie i dzielenie w rozszerzającym się zakresie: do 10, 20, 100, 1000 (w tym z przekraczaniem progów dziesiętkowych i progów setek);
- stosowanie umiejętności liczenia oraz rachowania w rozwiązywaniu zadań z treścią. Ponadto w skład strategii autorów programu „Klik uczy liczyć...” wchodzi:
- dobór i układ zadań służących do realizacji wcześniej wymienionych celów. Zadania kształtujące umiejętności liczenia i rachowania ułożone zostały według 17 poziomów trudności (od najłatwiejszego do najtrudniejszego). Ustalając stopnie trudności autorzy przyjęli dwa kryteria: rozszerzania zakresu liczenia i rachowania oraz sposób ich prezentacji – zadania na ekranie;
- sposób zachęcania uczniów do zajmowania się zadaniami o wzrastającym stopniu trudności. Autorzy programu uznali, że uczniowie zechcą dłużej zajmować się programem, jeśli po rozwiązaniu kolejnego zadania na ekranie pojawią się: krótkie filmiki, animacje bohatera programu, statyczne obrazki lub pochwały słowne. Ponadto autorzy programu posłużyli się albumem z naklejkami, aby zachęcić dzieci do wykonania zadań (była to jedna z form nagrody). Dla wyników badań istotne jest to, że autorzy programu nie informowali jasno ucznia, jakich nagród może się spodziewać, jeśli rozwiąże zadanie. Był to sposób wymuszania na uczniach podjęcia prób w kierunku rozwiązywania zadań;
- blokady programu, którego intencją było przerwanie rozwiązywania przez uczniów zadań metodą prób i błędów.

Strategia uczniów korzystających z programu „Klik uczy liczyć...”. Podczas badań zgromadzono 48 godzin materiału filmowego. Materiał ten pozwolił ustalić, jakie strategie podejmują uczniowie w sytuacjach zadaniowych stworzonych

przez edukacyjny program multimedialny. Podczas korzystania z komputera uczniowie z grupy eksperymentalnej rozwiązali tyle zadań, ile chcieli (nie wywierałem presji). Sami decydowali również o tym, na jakim stopniu trudności będą rozwiązywać zadania bądź nie rozwiązywać ich wcale.

Badając zależność między stopniem trudności zadań, a liczbą rozwiązanych zadań przez wszystkich uczniów z grupy eksperymentalnej (wykres 1) ustalono, że do czwartego poziomu trudności zadań (dodawanie i odejmowanie w zakresie 20) uczniowie przejawiali tendencję wzrostową w zakresie liczby rozwiązanych zadań. Liczba zaś rozwiązanych zadań znacznie malała przy wzroście trudności do poziomu siódmego (zadania na dodawanie i odejmowanie w zakresie 100). Powyżej poziomu ósmego uczniowie natrafiali na zadania z mnożenia i dzielenia, których większość uczniów nie rozwiązywała. Kolejne zadania uczniowie rozwiązywali na tych poziomach trudności, na których ponownie pojawiały się działania dodawania i odejmowania (jedenasty i dwunasty poziom trudności).



Opracowanie własne

Wykres 1. Zestawienie liczby łącznie wykonanych zadań na każdym z poziomów trudności (1–17) przez wszystkich uczniów z grupy eksperymentalnej

Na osi pionowej znajdują się wartości liczbowe rozwiązanych zadań (po 100, od 1 do 700). Na osi poziomej zaznaczono siedemnaście poziomów trudności. Pod nimi informacje, jakie czynności rachunkowe i w jakim zakresie musieli wykonać uczniowie rozwiązując zadania

W czasie korzystania z programu nauczyciel w klasie szkolnej kształtował arytmetyczne umiejętności uczniów w zakresie dodawania i odejmowania drugiej dziesiątki z przekroczeniem progu dziesiątkowego (co stanowi czwarty poziom trudności zadań według poziomów trudności autorów programu „Klik uczy liczyć...”). Tłumaczy to tendencję wzrostową zaznaczoną na wykresie 1 (zadania te były dla uczniów łatwe, gdyż dysponowali odpowiednimi umiejętnościami). To, że uczniom z grupy eksperymentalnej (Czarkowi, Oliwii i Marcie) udało się rozwiązać 4 zadania na poziomie

dziesiątym, 2 na poziomie jedenastym i 30 zadań na poziomie dwunastym, można wyjaśnić stosowaniem metody prób i błędów – wpisywali kolejne liczby w okienko (wyjątkiem była Oliwia, która łatwiejsze zadania na tym poziomie rozwiązała w pamięci). Gdy zadania pojawiały się na ekranie, uczniowie orientowali się, że chodzi o dodawanie i odejmowanie, mając poczucie, że potrafią dodawać i odejmować, zajmowali się tymi zadaniami nieco dłużej. Ponieważ wykonanie działań okazywało się trudne, poszukiwali gotowego rozwiązania, było nim wpisywanie liczb na chybił-trafił. Na tej podstawie stwierdzono, że uczniowie (za wyjątkiem Oliwii) *de facto* nie rozwiązywali zadań na tych poziomach.

Jeżeli w trakcie korzystania z programu „Klik uczy liczyć...” uczniowie rozwiązywali zadania, to respektowali oni polecenia programu (to, co mówił spiker i to, co pojawiało się na ekranie) i dzięki temu gromadzili doświadczenia przydatne w doskonaleniu umiejętności rachunkowych. Kiedy przestali respektować polecenia programu (zalecenia spikera i polecenia zawarte w programie) i zaczęli zachowywać się według własnych preferencji, następowało przerwanie procesu uczenia się zaplanowanego przez autorów programu.

Z faktu, że dziecko korzystające z programu przestało respektować polecenia nie wynika, że przestało się uczyć. Nadal gromadziło doświadczenia, tyle tylko, że inne niż te, które zaplanowali autorzy programu. Doświadczenia te były dalekie lub sprzeczne z celami, które założyli autorzy programu. Po ustaleniu tego, można uznać, że:

- jeżeli uczeń respektuje polecenia programu (rozwiązuje kolejne zadania podawane przez program), to poddaje się strategii autorów programu;
- od momentu, gdy uczeń przestaje respektować polecenia programu, to przechodzi na własne strategie niemające wiele wspólnego z nauką matematyki;
- uczeń przechodzi na własne strategie także w sytuacji, gdy stosuje inne sposoby rozwiązywania zadań niż te, które uwzględnili autorzy (np. metoda prób i błędów).

Z analizy zachowania uczniów korzystających z programu „Klik uczy liczyć...” wynika, że na początku uczniowie poddawali się strategii autorów programu, potem przechodzili na osobiste strategie, niezgodne z autorskimi. Czas poddawania się strategii autorów był różny u różnych uczniów: jedni dłużej zajmowali się programem w sposób przewidziany przez autorów, inni krócej. Nie było jednak dzieci, które od początku do końca spotkania z komputerem respektowałyby wszystkie polecenia autorów programu. Każde w końcowej części zajęć przechodziło na osobiste strategie. Analizując zachowania uczniów zarejestrowane przez kamerę (klatka po klatce), wyodrębniono cztery dominujące strategie. Oto ich krótki opis.

Strategia, w której dominuje przeliczanie obiektów zamiast rachowania na poziomie symbolicznym: gdy trzeba było obliczyć wynik zadania podawanego w formie symbolicznej, przy którym dostępne były obiekty do liczenia (np. kółeczka), uczniowie zamiast obliczać w pamięci zadania ustalali wynik przez przeliczanie dostępnych obiektów. Działania te dotyczyły zadań najłatwiejszych (np. $3+2$, $4+3$). Dzieci, które były na etapie ćwiczenia umiejętności liczenia na palcach (jako sposobu rozwiązania zadań), ignorowały przedmioty na ekranie i korzystały z przedmiotów zastępczych. Liczenie na palcach było dla nich krótsze i łatwiejsze niż mozolne dotykanie kursorem kolejnych kółek. Nieliczne przypadki liczenia w pamięci (uczniowie, którzy od razu wpisywali wynik) wynikały prawdopodobnie z silnie wyćwiczonej umiejętności rachowania.

Strategia, w której dominuje metoda prób i błędów zamiast dążyć do logicznego rozwiązania zadań: uczniowie wybierali dowolną liczbę z chodniczka (na chybił-trafił) i wstawiali ją do okienka kilkakrotnie, nie bacząc na sygnał informujący o błędzie (czynili to z nadzieją, że program ustąpi i zatwierdzi tak wybrane rozwiązanie zadania), lub do okienka rozwiązania wstawiali dowolnie wybraną liczbę, jeżeli program podawał informację, że jest to niewłaściwe rozwiązanie, próbowali następną. Znaczące jest to, że uczniowie często stosowali metodę prób i błędów do zadań, w których nie było obiektów do policzenia – ilustrowane plansze z działaniami bez liczmanów. Były to zadania powyżej piątego poziomu trudności. Autorzy programu przewidywali możliwość rozwiązywania zadań metodą prób i błędów, w tym celu przygotowali blokadę programu (niemożność wpisania błędnej, przypadkowo dobranej liczby do okienka). Blokada uruchamiała się w momencie, gdy dziecko kilkakrotnie, w krótkim czasie wpisało kilka błędnych odpowiedzi. Wówczas program zatrzymywał możliwość wpisywania liczb na około dwie sekundy. Niektórzy uczniowie dostrzegali blokadę programu i próbowali je obejść. Udało im się, gdy eksperymentowali ze sposobem wpisania wartości liczbowych (jak się okazało, wystarczyło zwolnić tempo wpisywania liczb).

Strategia, w której dominuje wykorzystanie „koła ratunkowego” zamiast wysiłku dążenia do samodzielnego rozwiązania zadania: autorzy programu przewidywali, że uczniowie mogą mieć duże trudności z rozwiązaniem niektórych zadań i wprowadzili opcję koła ratunkowego, która umożliwiała automatyczne wstawianie odpowiedzi przez program. Żeby jednak skorzystać z opcji koła ratunkowego, uczeń musiał sprawdzić funkcjonowanie wszystkich przycisków dostępnych pod dolnym marginesem, ponieważ w programie nie było informacji wyjaśniającej opcję koła ratunkowego. Tymczasem uczniowie traktowali przycisk „koła ratunkowego”, jako sposób dochodzenia do rozwiązania przy rezygnacji z wysiłku intelektualnego.

Strategia, w której dominuje ucieczka od zajmowania się programem na rzecz eksperymentowania z klawiaturą – tego typu zachowanie preferowali wszyscy badani uczniowie. Różnica dotyczyła jedynie poziomu trudności: jedni uczniowie stosowali ją już przy rachowaniu z przekroczeniem pierwszego progu dziesiątkowego, inni przy rozwiązywaniu trudniejszych zadań. Strategia ucieczki miała dwie wersje: (1) wyjście i poszukanie łatwiejszego zadania (trudne zadanie znika z ekranu) albo (2) wyjście i obniżenie poziomu trudności zadań, a następnie powrót do zadania i rozwiązanie go na niższym poziomie trudności.

Badania wykazały, że uczniowie stosują własne strategie wówczas, gdy zadanie jest trudne. Poddają się zaś sugestii autorów programu, a więc wykorzystują strategie oczekiwane wówczas, gdy zadanie jest subiektywnie łatwe. Ćwiczenie opanowanych wcześniej strategii rozwiązywania zadań nie przyczynia się do rozwijania nowych strategii.

W zadaniach, w których dostępne były obiekty do liczenia, przeważającą strategią było przeliczanie obiektów. Druga w kolejności częstotliwości stosowania była strategia przeliczania obiektów zastępczych oraz liczenie w pamięci – strategia edukacyjna. Rzadziej stosowana była metoda ustalania rozwiązania na chybił-trafił (metoda prób i błędów) oraz strategia „koła ratunkowego” (naciskanie przycisku, który powodował, że program sam wpisywał odpowiedź). Szczegółowe informacje przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Stosowanie przez uczniów poszczególnych strategii w rozwiązywaniu zadań łatwiejszych – na pierwszych czterech poziomach trudności (od 1 do 4) oraz w rozwiązywaniu zadań z treścią

		Grupa eksperymentalna											
		Czarek	Damian	Dominik	Kacper	Konrad	Malwina	Marcin	Marta	Martyna	Oliwia	Tosia	Wiktoria
Strategie autorów	przeliczanie obiektów	81	109	206	237	139	158	203	76	186	94	100	167
	liczenie w pamięci	33	17	16		20		42	12	2		16	1
	koło ratunkowe	2										12	
Strategie uczniów	liczenie na palcach	41		9		20		5	7	34			
	ustalanie wyniku metodą prób i błędów	11		21				1					
	ucieczka	stosowanie jej nie przyczyniało się do rozwiązania zadania											

Opracowanie własne

Uczniowie, jeśli nie mieli dostępu do liczmanów – tak jak to było przy zadaniach trudniejszych (od 5 poziomu do 17) – najczęściej korzystali ze strategii liczenia w pamięci. Ta strategia w zadaniach na wyższym poziomie trudności w dużej mierze zależała od możliwości uczniów. Uczniowie, którzy nie radzili sobie w trudniejszych zadaniach, częściej stosowali inne strategie. Były to: liczenie na przedmiotach zastępczych oraz ustalanie wyniku na chybił-trafił (metodą prób i błędów). Koło ratunkowe wykorzystywali wyłącznie: Carek, Kacper oraz Tosia. Szczegółowe informacje przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Stosowanie przez uczniów czterech strategii do rozwiązania zadań trudniejszych – na poziomach trudności od 5 do 17 oraz w rozwiązywaniu zadań z treścią

		Grupa eksperymentalna											
		Czarek	Damian	Dominik	Kacper	Konrad	Malwina	Marcin	Marta	Martyna	Oliwia	Tosia	Wiktoria
Strategie autorów	liczenie w pamięci	11	126	1		31		87	63	17	4	166	
	koło ratunkowe	7			8							3	
Strategie uczniów	liczenie na palcach	11	1	2				37	21	5		2	
	ustalanie wyniku metodą prób i błędów	29	25	20				25	14			4	
	ucieczka	stosowanie jej nie przyczyniało się do rozwiązania zadania											

Opracowanie własne

Strategie stosowane przez uczniów do rozwiązywania zadań z treścią okazały się podobne do używanych w rozwiązywaniu zadań arytmetycznych. Na podstawie analizy materiału filmowego ustalono, że gdy uczniowie nie radzili sobie z rozwiązaniem zadań w pamięci, wykorzystywali inny, bardziej przystępny dla siebie sposób: licząc na palcach lub przeliczając dostępne w zadaniu obiekty. Jeśli te działania nie sprawdzały się, uczniowie naciskali klawisze numeryczne metodą na chybił-trafił lub rezygnowali i wychodzili z zadania.

Strategie stosowane przez autorów programu „Klik uczy liczyć...” a osobiste strategie uczniów – ich przyczyny i odstępstwa. Przebieg procesu nabywania wiadomości i umiejętności przez uczniów korzystających z programu „Klik

uczy liczyć...” ustalono porównując strategię autorów programów ze strategiami uczniów korzystających z tego programu. Wszystkie dzieci korzystające z programu multimedialnego do pewnego momentu wykonywały polecenia spikera. Potem przechodziły na własne strategie. Czas od włączenia komputera do przejścia na własne strategie był u każdego dziecka inny na każdym z 10 spotkań.

Dzieci, które preferowały strategię liczenia na palcach, nie zwracały uwagi na krążki, kółka, figury liczbowe przedstawione w zadaniu. Koncentrowały się na działaniu i rozwiązywaniu licząc na palcach. Gdy rozwiązanie zadania zapisanego w formie działania (zapis symboliczny) przekraczało możliwości liczenia na palcach (powyżej 10), dzieci radziły sobie korzystając z innych obiektów zastępczych, np. liczyły przyciski klawiatury. Liczenie na takich zbiorach zastępczych trwało długo, dlatego dzieci rozwiązywały znacząco mniej zadań. Zapewne w wyniku zmęczenia przechodziły na własne strategie: zaczynały bawić się z programem, ustalać wynik na chybił-trafił itd. Podobnie zachowywały się podczas rozwiązywania zadań z treścią.

U dzieci, które dążyły do uzyskania wyniku metodą prób i błędów, istotne znaczenie miało kierowanie się subiektywnym poczuciem trudności. Jeżeli nie potrafiły natychmiast ustalić wyniku (np. przez policzenie obiektów albo przez liczenie w pamięci), rozpoczynały eksperymentowanie z komputerem, polegające na uruchamianiu klawiszy numerycznych z nadzieją, że wpisywane liczby zostaną zaakceptowane przez program. Jeżeli tak się nie działo, rezygnowały z zajmowania się zadaniem i przechodziły do następnego zadania albo zamykały program. Tę strategię wykorzystywały wszystkie dzieci – z tą tylko różnicą, że jedne robiły to sporadycznie, a inne już przy pierwszym odczuciu większej trudności.

Dzieci, które po zorientowaniu się, że ikona **koła ratunkowego** oznacza automatyczne wpisanie wyników przestawały dążyć do rozwiązania zadania koncentrowały się na klikaniu „koła ratunkowego” i cieszyły z „podarunku”. Program obniżał także poziom trudności zadań, co dodatkowo zachęcało dzieci do korzystania z opcji „koła ratunkowego”.

Dzieci, które preferowały ucieczki od konieczności rozwiązania zadania, kierowały się subiektywnym poczuciem trudności. Charakterystyczne było to, że oceniały tę trudność patrząc na zadanie, a nie próbując je rozwiązać. Czas liczony od chwili rozpoczęcia pracy z programem do zastosowania pierwszej ucieczki był różny (czasami miało to miejsce po kilku minutach, czasami po kilkunastu). Istotne jest to, że tę strategię stosowały wszystkie dzieci, jedne częściej (była to dominująca strategia), inne rzadziej lub tylko jako wyraz zakończenia korzystania z programu po dłuższym czasie rozwiązywania zadań.

Badania pozwoliły wykazać, że dzieci realizowały strategię autorów tam, gdzie organizowany przez program proces uczenia się odpowiadał ich umiejętnościom. Jeżeli było inaczej, dzieci nie poddawały się sugestiom programu i stosowały własne sposoby radzenia sobie. Dostrzeżono cztery główne przyczyny takiego odstępstwa:

1. **Autorzy błędnie przyjęli, że dzieci będą chciały rozwiązywać zadania trudne.** Przypisywali im świadomość, że rozwiązywanie zadań trudnych przyczyni się do wzrostu umiejętności rachunkowych. Dzieci rozwiązując zadania dążyły do potwierdzenia swoich już opanowanych umiejętności. Utwierdzały ich w tym nagrody w formie filmików, animacji, obrazków i pochwał bez jasnego określenia, za co dziecko je otrzymuje.

2. **Autorzy błędnie zinterpretowali jeden z ważnych etapów w kształtowaniu umiejętności rachunkowych – poziom rachowania na zbiorach zastępczych.** W zadaniach do poziomu trzeciego ilustrowali zadania sformułowane symbolicznie zbiorami zastępczymi przyjmując, że będzie to zrozumiałe bez dodatkowych wyjaśnień. Tymczasem dziecko na jednej planszy widziało działanie, kółka i figury liczbowe, bez sugestii, że może się nimi posłużyć w rozwiązaniu. Dlatego dzieci traktowały owe kółka i figury liczbowe jako coś, co zdoła zadanie (ozdobniki).

3. **Autorzy opracowali zadania z treścią w taki sposób, by uczniowie nie wykonywali dużej liczby czynności matematycznych przy ich rozwiązywaniu. Uczniowie mieli wykonać najprostsze etapy rozwiązania zadań z treścią, a pozostałe etapy rozwiązania wykonywał za nich program.** Gdy dzieci nie otrzymywały elementarnych poleceń, co mają zrobić, kierowały swoją aktywność na: obserwowanie animacji bez interpretowania ich jako zadania. Tylko w sytuacjach, gdy animacji towarzyszyło polecenie spikera typu „policz”, dzieci interpretowały animację jako zadanie. Jeżeli takie polecenie nie pojawiała się w animacji, traciła ona dla dzieci sens zadania.

4. **Autorzy stosowali mało precyzyjne sposoby motywowania dzieci do wysiłku.** Założyli, że jeżeli na początku włączenia programu pojawi się krótki komunikat: za dobre rozwiązanie dostaniesz do albumu naklejkę lub obejrzysz film, animację, obrazek – dzieci będą o tym pamiętać. Tymczasem dzieci już zapomniały przy drugim i trzecim zadaniu. Przestały spodziewać się nagrody po rozwiązaniu następnego zadania. Pojawiające się nagrody były niespodziankami, a film, animację, obrazek dzieci kojarzyły jako coś, co otrzymują za czynność klikania.

Konsekwencją opisanych przyczyn jest zadziwiająco **niska efektywność** procesu uczenia się przy korzystaniu z programu „Klik uczy liczyć w Zielonej Szkole”.

Analizując proces kształcenia matematycznego organizowanego przez nauczyciela dla uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej oszacowano, że przez 5 miesięcy (okres badań) w klasie szkolnej i na zajęciach koła matematycznego – realizowanych przez tego samego nauczyciela – uczniowie rozwiązali około 600 zadań (około 440 zadań rozwiązanych na zajęciach w klasie i 160 zadań na kole matematycznym). Z rozmowy z nauczycielem wynika, że dzieci nie rozwiązywały zadań wymagających rachowania powyżej 20, co odpowiada czwartemu poziomowi trudności w siedemnastopięciorazowej skali autorów programu. Na podstawie analizy nagrań ustalono, że średnia liczba zadań wykonanych przez uczniów w programie „Klik uczy liczyć...” wynosi 247. Jest to liczba imponująca, jeśli weźmie się pod uwagę czas, w którym uczniowie je rozwiązywali – średnio w 4,5 godziny (taki był średni czas korzystania z programu przez uczniów z grupy eksperymentalnej). Tymczasem w klasie szkolnej uczniowie wykonali łącznie 600 zadań w ciągu 75 dni (okres badań). Zestawienie to wskazuje, jak efektywne jest korzystanie z programu „Klik uczy liczyć w Zielonej Szkole”.

Na podstawie porównania wyników pretestu i posttestu tylko u trojga uczniów można z ostrożnością stwierdzić, iż pozytywne zmiany umiejętności liczenia i rachowania są efektem korzystania z programu multimedialnego. U pięciorga uczniów wpływ rozwiązywania zadań z programu jest tak niewielki, że trudny do uchwycenia. Korzystne zmiany w opanowaniu umiejętności liczenia są wynikiem głównie edukacji domowej i kółka matematycznego. U następnych trzech uczniów korzystne zmiany w umiejętnościach mogły być w niewielkim stopniu spowodowane przez program.

Wyniki te świadczą, że wykorzystywanie programu „Klik uczy liczyć w Zielonej Szkole” i rozwiązanie przeciętnie o jedną trzecią więcej zadań ma niewielki wpływ edukacyjny. Prawdopodobnie rozwiązanie od kilkudziesięciu do kilkuset zadań dodatkowych z programu multimedialnego tylko dla niektórych uczniów jest porcją uczenia się wystarczającą do uzyskania uchwytnych zmian w umiejętnościach liczenia i rachowania. Szczegółowe informacje zostały zestawione w tabeli 3.

Tabela 3. Liczba wykonanych zadań przez każdego ucznia z grupy eksperymentalnej według 17 poziomów trudności zadań, z uwzględnieniem wyników pierwszego (I) i drugiego (II) testu wiadomości i umiejętności matematycznych

Poziomy trudności	Martyna	Czarek	Damian	Kacper	Konrad	Malwina	Marcin	Wiktoria	Dominik	Oliwia	Marta	Tosia
17												
...												
14					(II)							
13												
12		22								(II) 5	3	(II)
11		2										
10		4			(I)							
9												
8		1										
7	(I) (II)	(II) 8	(II) 28				(II)			(I)	(II) 5	
6		19	(I) 58		4		(I) 95	(II)	7		20	94
5	6	12	64		47	(II)	159	1	15		(I) 78	(I) 88
4	117	(I) 75	54	(II) 9	43	(I) 29	83	(I) 14	(I) (II) 70		23	41
3	72	51	40	(I) 40	49	91	71	112	48	14	39	20
2	60	34	40	61	63	32	20	40	118	58	20	34
1		25		140	20	13	20		39	32	20	33
Możliwy wpływ edukacyjny programu na opanowanie wiadomości i umiejętności matematycznych	Nie	Tak	Tak	Raczej nie	Nie	Raczej nie	Raczej nie	Nie	Nie	Nie	Tak	Raczej nie

Opracowanie własne

W rubryce pierwszej wymieniono poziomy trudności zawarte w programie „Klik uczy liczyć...”. W kolejnych rubrykach wyszczególniono każdego z badanych uczniów. Liczby wpisane w poszczególne okienka oznaczają liczbę zadań wykonanych na poszczególnych poziomach trudności. Ostatni wers tabeli zawiera wniosek dotyczący prawdopodobieństwa wpływu edukacyjnego programu na wzrost wiadomości i umiejętności matematycznych u uczniów.

Prawdopodobieństwo wpływu programu na opanowanie wiadomości i umiejętności matematycznych uczniów ustalano poprzez porównanie poziomów trudności zadań rozwiązywanych w programie „Klik uczy liczyć” i poziomie trudności

rozwiązywanych zadań na pierwszym i drugim teście wiadomości i umiejętności matematycznych. W ten sposób ustalono:

- **Brak wpływu edukacyjnego programu**, jeżeli uczniowie rozwiązywali zadania w programie na niższym poziomie trudności niż zadania w preteście (I) i postteście (II). Oznacza to, że potrafiły one rozwiązywać trudniejsze zadania, ale nie wykonywały ich w programie „Klik uczy liczyć”, a więc program ten nie przyczynił się do osiągnięcia takiego poziomu umiejętności liczenia i rachowania, który byłby widoczny w teście wiadomości i umiejętności. Takich dzieci było czworo (Martyna, Konrad, Wiktoria i Dominik), w tabeli 3 informacje te zostały zaznaczone w ostatnim wersie symbolem – Nie.
- **Wyrazisty wpływ edukacyjny programu** stwierdzono, gdy uczniowie z grupy eksperymentalnej rozwiązywali zadania na wyższym poziomie trudności niż zadania na pierwszym i drugim teście wiadomości i umiejętności matematycznych. Oznacza to, że zadania rozwiązywane podczas korzystania z programu mogły mieć wpływ na poziom wiadomości i umiejętności matematycznych. Takich dzieci było troje (Czarek, Damian, Marta), w tabeli 3 informacje te zostały zaznaczone w ostatnim wersie symbolem – Tak.
- **Możliwy wpływ edukacyjny programu** stwierdzono, gdy w programie multimedialnym uczniowie rozwiązywali kilka zadań na tym samym poziomie trudności co zadania na teście wiadomości i umiejętności matematycznych, wówczas nie można było z całą pewnością stwierdzić edukacyjnego wpływu programu, a także brak tego wpływu. Z tego też powodu w ostatnim wersie tabeli 3 wprowadzono oznaczenie – Raczej nie.

Stwierdzono, że **czas korzystania z komputera, a także liczba spotkań uczniów z edukacyjnym programem komputerowym nie ma istotnego wpływu na przyrost wiedzy i umiejętności matematycznych.**

Porównanie poziomów trudności zadań rozwiązywanych przez dziewczynki i chłopców z grupy eksperymentalnej między pretestem a posttestem wykazało, że zmiany w zakresie poziomu rozwiązywania zadań są podobne. **Nie zauważono korelacji między płcią uczniów korzystających z edukacyjnego programu komputerowego a zmianami w zakresie nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych przy użyciu testu.**

Z danych dotyczących pomiaru wiadomości i umiejętności matematycznych uczniów wynika, że zapewnienia autorów programów o wysokiej skuteczności edukacyjnej są mało rzetelne i mają charakter reklamowy.

Nie jest też prawdą, że dzieci o niskim poziomie wiadomości i umiejętności matematycznych więcej korzystają z programu, bo – jak się powszechnie przyjmuje – zadania zawarte w programie mogą wielokrotnie „przerabiać”. Z badań wynika, że dzieci te bardzo szybko przechodzą na strategie indywidualne i nie korzystają z programu. Uczniowie o stosunkowo wysokich umiejętnościach o wiele później przechodzą na własne strategie, a więc dłużej się uczą, co także jest sprzeczne z obiegowymi opiniami.

Wnioski i dyskusja

Porównując procedurę badawczą zastosowaną w zaprezentowanych badaniach ze sposobem prowadzenia dotychczasowych badań w zakresie uczenia się dzieci przy

komputerze można stwierdzić, że uwzględnienie sposobu, w jaki uczą się dzieci, daje zupełnie odmienne wyniki. Uwzględniając tylko wyniki testów wiadomości i umiejętności uczniów (bez poziomu trudności rozwiązanych zadań w programie) można wyciągnąć wniosek, że programy multimedialne są efektywne, ponieważ nastąpiła wyraźna zmiana w zakresie wiadomości i umiejętności matematycznych wśród 10 badanych uczniów (u Czarka, Damiana, Kacpra, Konrada, Malwiny, Marcina, Wiktorii, Oliwii, Marty i Tosi – porównaj tabela 3). Nic zatem dziwnego, że dotychczasowe wyniki badań były optymistyczne.

O dużej efektywności edukacyjnej programu może świadczyć obserwacja dziecka korzystającego z programu komputerowego (w ciągu 4,5 godziny uczniowie rozwiązywali oni średnio 247 zadań). Jednak zaprezentowane badania dały dowód, że uwzględnienie sposobu, w jaki uczniowie rozwiązują zadania świadczy, jak niska jest efektywność programu „Klik uczy liczyć...”. Słabi uczniowie – o niskim poziomie wiadomości i umiejętności matematycznych, którzy potrzebują więcej sytuacji do rozwiązywania zadań w celu gromadzenia doświadczeń logicznych, najmniej korzystają z programów multimedialnych, ponieważ najwcześniej przechodzą na własne strategie uczenia się. W efekcie trwonią oni czas, traktując program jako zabawkę. Nieco inaczej przedstawia się sytuacja z uczniami zdolnymi, ci uczniowie nie rezygnują szybko ze strategii autorów, długo z niej korzystają, co sprzyja nabywaniu umiejętności liczenia i rachowania.

Przyczyną niskiej efektywności edukacyjnej programu jest odstępowanie przez uczniów od strategii autorów, która wynika z błędów merytorycznych, jakie popełnili autorzy programu. Jeżeliby udało się stworzyć program bez tego typu błędów, to prawdopodobnie jego moc edukacyjna byłaby większa. Przy jakichkolwiek błędach należy się spodziewać, że dzieci, prędzej czy później, będą odstępować od strategii uczenia się autorów. Zapewne jeśli błędów będzie więcej, to wcześniej będą odstępować, jeżeli błędów będzie mniej to później.

Przypisy

¹ Tekst jest zawiera fragmenty rozprawy doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Literatura

Kaczmarek Ż. (2003): *Komputer na zajęciach korekcyjno-wyrównawczych*. Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Wałbrzych

Kengfeng K. (2008): *Computer games application within alternative classroom goal structures: cognitive, metacognitive, and affective evaluation*. W” *Education Tech Research Dev* 56/2008. Opublikowany w internetowej bazie: *Association for Educational Communications and Technology* (otwarty 25 stycznia 2011)

Kłosińska T., Włoch S. (2002): *Kształcenie wczesnoszkolne wobec oferty multimedialnych programów edukacyjnych*. „Edukacja Medialna”, nr 3

Misztal M. (2009): *Wykorzystanie edukacyjnych programów komputerowych w podwarszawskich szkołach podstawowych*. Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem Jana Łaszczyka w Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

Raszka R. (2008): *Komputerowe wspomaganie procesu zintegrowanej edukacji matematycznej uczniów klas pierwszych w zakresie arytmetyki*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń

Ustawa z 23 grudnia 2008, *Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny: klasy I–III*; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” załącznik 2

Watola A. (2006): *Komputerowe wspomaganie procesu kształcenia gotowości szkolnej dzieci sześcioletnich*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych

Zdania polskich i zagranicznych badaczy różnią się w zakresie efektywności korzystania z multimedialnych programów do nauki matematyki. Na podstawie polskich badań można dojść do wniosku jakoby najpopularniejszy w kraju program „Klik uczy liczyć w Zielonej Szkole” okazał się wystarczający w nauczaniu matematyki. Tymczasem uwzględnienie w badaniach sposobu, w jaki uczniowie rozwiązują zadania oraz ich poziom trudności, podaje w wątpliwość efektywność programów multimedialnych do nauki matematyki. Przedstawione wyniki przeczą również dotychczasowym poglądom dotyczącym jakoby słabi z matematyki uczniowie korzystają z programów do nauki matematyki.

Słowa kluczowe: uczenie się matematyki; dzieci w wieku 7 lat; efektywność edukacyjna; program komputerowy; program multimedialny; program „Klik uczy liczyć w Zielonej Szkole”

Learning mathematics by students during the first class when using the multimedia programs

Polish and foreign researchers reviews differ in the efficiency of the use of multimedia software to learn mathematics. Basing on the polish research we can come out to conclusion that the most popular in the country software „Klik uczy liczyć w Zielonej Szkole” („Click learns to count in the Green School”) turned out to be sufficient in teaching mathematics. However including in the study the way in which pupils solve the tasks and their level of difficulty there is a doubt to the effectiveness of multimedia programs for teaching mathematics. Presented results are contradicting also to current beliefs that pupils, who are weak from mathematics, benefit from such multimedia programs.

Keywords: learning mathematics; children aged 7 years; the effectiveness of educational; computer software; multimedia software; program “Klik uczy liczyć w Zielonej Szkole”; program „Click learns to count in the Green School”

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2013

Danuta Uryga: „Mała szkoła” w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw.

Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013, s. 351

Pojęcie „mała szkoła” pojawiło się w przestrzeni pedagogicznej w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Jest kojarzone z programem Ministerstwa Edukacji Narodowej o tej samej nazwie. Program ministerialny sztywno charakteryzował „małą szkołę”, definiował ją ze względu na liczbę uczniów i etap edukacyjny. Było to podyktowane kryteriami udziału w tym programie. Bardzo szybko okazało się jednak, że analizowane pojęcie należy rozszerzyć na wszystkie szkoły, które zostały zlikwidowane, a następnie przywrócone do życia przez osoby prawne lub fizyczne. Te nowe „małe szkoły” zostały przejęte przez Federację Inicjatyw Oświatowych, partnera Ministerstwa Edukacji Narodowej do realizacji wcześniejszych koncepcji.

„Mała szkoła” w środowisku wiejskim jest miejscem szczególnym, polem do inicjatyw obywatelskich, kształtowania podmiotowości, tworzenia zrębów edukacji ustawicznej (uczenia się przez całe życie). Dobrze więc się stało, że ta problematyka doczekała się obszernej (351 stron) monografii autorstwa Danuty Urygi.

Autorka rozpoczyna swoją pracę refleksją nad sensem naukowego zainteresowania „małymi szkołami”. Następnie przechodzi do prezentacji i analizy kluczowych przedmiotów procesu powstawania „małych szkół”. Sięga do czasów decentralizacji polskiego systemu oświaty rozpoczętej w roku 1990, analizuje poczynania jednostek samorządu terytorialnego przystępujących do prowadzenia szkół, charakteryzuje program „mała szkoła” Ministerstwa Edukacji Narodowej i program realizowany pod tą samą nazwą przez Federację Inicjatyw Oświatowych. Nie unika przy tym własnych ocen, nie stroni od prezentowania argumentów zwolenników i przeciwników „małych szkół”.

Na bardzo dobrze udokumentowanym tle przedstawiającym uwarunkowania prawne, organizacyjne i społeczne powstawania i funk-

cjonowania „małych szkół” Autorka formułuje założenia teoretyczne badań własnych. Odwołuje się do kategorii „działania społecznego” M. Webera, socjologii humanistycznej i teorii pragmatyzmu. Przyznaje się do inspiracji czerpanych z nurtu konstruktywistycznego i lingwistycznego. Od teorii zwraca ku metodologii przedstawiając przedmiot badań, cele i problem badawczy. Akcentuje przy tym znaczenie zmiany w kontekście modelu dynamicznego pola społecznego opracowanego przez Piotra Sztompkę – z zastosowaniem czterech aspektów pola: idealnego, normatywnego, interakcyjnego i szans życiowych.

Oryginalnym celem badań jest „rekonstrukcja zjawiska zmiany społecznej w kontekście doświadczeń indywidualnych i grupowych związanych z prowadzeniem szkoły przez organizację wywodzącą się z wiejskiej społeczności lokalnej” (s. 98). Z tak sformułowanego celu autorka wprowadza główny problem badawczy: „Jaką postać przybiera zmiana społeczna związana z sytuacją prowadzenia szkoły przez stowarzyszenie mieszkańców wsi” (s. 98).

Z przyjętej orientacji badawczej (interpretacjonizm, konstruktywizm) wynikają wybory metodologiczne: monografia problemowa (wg W. Winclawskiego), wywiad aktywny (wg D. Silbermana) – z zastosowaniem kwestionariusza odnoszącego się do przejawów zmiany społecznej, wyróżniającego wspomniane aspekty pola. Wywiadowi towarzyszyła dokumentacja w postaci rejestracji wizualnej i dziennika badań. Zwraca uwagę sposób doboru badanych miejscowości (Jawor, Dębica, Lipsk), nazwany przez autorkę „kulą śnieżną”. Uważam, że można było ten dobór uzasadnić bardziej precyzyjnie. Poza tą uwagę nie mam zastrzeżeń do przyjętej i konsekwentnie realizowanej metodologii badań.

Atutem recenzowanej książki jest niezwykle kompetentna analiza wyników badań – jakościowa analiza wypowiedzi respondentów ukazująca obraz działania i losy liderów wiejskich oświaty, a szerzej rzecz ujmując zmiany społeczne zachodzące w środowisku lokalnym.

Wyniki badań są oryginalne, a komentarze autorki świadczą o głębokiej wiedzy

z pogranicza pedagogiki i socjologii oświaty. Zarysowany dzięki nim obraz Jawora, Dębicy i Lipska jest punktem wyjścia do rozważań na temat alternatywnego modelu „małej szkoły” kończących książkę Danuty Urygi.

Reasumując chciałbym podkreślić interdyscyplinarny charakter podjętych badań i ich znaczenie dla teorii, a przede wszystkim dla praktyki edukacyjnej. Analiza nowych form aktywności społecznej na wsi może być wstępem do szerokiej dyskusji nad funkcjonowaniem społecznych inicjatyw w małych środowiskach, nad rolą „małych szkół” w lokalnym pejzażu. Książkę Danuty Urygi oceniam bardzo wysoko nie tylko za jej warstwę naukową, za warsztat metodologiczny, ale też za sposób narracji, za przenikliwą interpretację złożonej rzeczywistości. Z pełnym przekonaniem rekomenduję ją wszystkim zainteresowanym zmianami społecznymi, w tym przeobrażeniami natury edukacyjnej w środowisku miejskim.

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

**Barbara Marcinkowska: Model
kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą
niepełnosprawnością intelektualną –
w poszukiwaniu wzajemności i współpracy.
Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej,
Warszawa 2013, s. 336**

Poruszona w książce tematyka ze względu na jej złożoność i wieloaspektowość utrudnia krótkie jej omówienie, syntetyczne zreferowanie treści rozważań i wyników badań, czy wskazanie wszystkich ważnych wątków. Praca stanowi wnikliwe i interesujące studium poznawcze poświęcone problematyce komunikowania się i wpisuje się w społeczno-interpersonalny nurt analiz empirycznych nad funkcjonowaniem społecznym osób z niepełnosprawnością intelektualną, czy nad jakością ich życia, a także nad społecznym kontekstem procesu porozumiewania się i budowania relacji opartej na wzajemności.

W książce Barbara Marcinkowska dokładnie analizuje sposoby i możliwości diagnozowania kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Za główny cel publikacji stawia sobie opracowanie i weryfikację modelu rozpoznawania tych kompetencji. Sama ocena (diagnoza) funkcjonowania w obszarze komunikowania się, czyli rozpoznanie sposobów i stylów komunikacji, reakcji i za-

chowań komunikacyjnych, jakie stosują osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, jest ważnym celem pracy, ale nie samym w sobie, ma prowadzić do weryfikacji autorskiego modelu. To bowiem wypracowanie systemowego ujęcia procesu rozpoznawania i wspierania kompetencji komunikacyjnych jest głównym celem empirycznych dociekań.

Kompetencje komunikacyjne traktowane są tutaj jako ważny obszar działań diagnostyczno-wspomagających. Wyniki badań stanowią podstawę sformułowania ogólnych zasad konstruowania arkuszy obserwacji wykorzystywanych w procesie diagnozowania. Autorka pokazuje, w jaki sposób informacje o kompetencjach komunikacyjnych wykorzystać do projektowania narzędzi, do ich oceny na poziomie funkcjonalnym oraz jak formułować wskazania dla praktyki rehabilitacyjnej.

Książka składa się z 5 rozdziałów, w których zagadnienia kompetencji komunikacyjnych przedstawione są w różnych ujęciach, teoretycznym i empirycznym.

Książkę otwiera wstęp, w którym zostaje przybliżona czytelnikowi problematyka pracy. Na treść pierwszego rozdziału – stanowiącego teoretyczną podstawę koncepcji badawczej – składają się zagadnienia odnoszące się do różnych wymiarów i znaczeń procesu komunikowania, jak i do rezultatów badań nad komunikacją osób z niepełnosprawnością intelektualną. Kolejno przedstawione zostały podstawowe charakterystyki procesu komunikacji i jego uwarunkowań, pojęcia i definicje, modele, koncepcje rozwoju komunikacji i klasyfikacja jej poziomów. Wszystkie te zagadnienia są omówione w sposób bardzo zwarty, przejrzysty i komunikatywny, przy licznych odwołaniach do definicji i określeń, zaakcentowaniu głównych punktów, z prezentacją graficzną (schemat dotyczący poziomów komunikacji) i podsumowaniem. Odwołania do literatury mogą być zachętą do sięgnięcia po prace z zakresu psychologii i pedagogiki.

Autorka prezentuje proces komunikowania się z wielu perspektyw, podkreślając problemy funkcjonowania społecznego z jego różnymi odcieniami w aspekcie interpersonalnym, kontekstowym i rozwojowym, zdecydowanie opowiadając się za ujęciami, które doceniają wagę relacji międzyludzkich. Jednocześnie stawia pytania, a także wykazuje słabości dotychczasowych ujęć i niedostatek badań w obszarze problemowym pracy.

Na szczególną uwagę zasługują scharakteryzowane przez autorkę w drugim rozdziale założenia teoretyczne autorskiego modelu kompe-

tencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Jest to kluczowy rozdział dla zrozumienia koncepcji badań autorki. Każdy podrozdział eksponuje konkretne problemy diagnozy i wspomagania rozwoju, gdyż model kompetencji komunikacyjnych przedstawiony jest w ujęciu wielopłaszczyznowym i analizowany na pięciu poziomach: definicyjnym, rozwojowym, diagnostycznym, wspierania rozwoju oraz ewaluacyjnym.

Marcinkowska dokonuje syntezy poglądów pedagogów i psychologów w obszarze tematycznym związanym z rozumieniem niepełnosprawności, procesem rozwoju społecznego, porozumiewania się, kompetencji komunikacyjnych i interakcji społecznych. Zaskakuje wielością zebranych rozróżnień terminologicznych, obszernością ich analiz, a jednocześnie próbą zwartej systematyki kryteriów klasyfikacyjnych i precyzją w sposobie operacjonalizacji analizowanych poziomów kompetencji komunikacyjnych. Warto to zauważyć, gdyż w pedagogice wciąż brakuje odważnych syntez w obszarze zagadnień związanych z komunikowaniem się i prób zdefiniowania na poziomie behawioralnym (nie tylko postulatycznym), takich elementów procesu porozumiewania się z osobą z niepełnosprawnością, jak akceptacja, normalizacja, współodpowiedzialność za nawiązanie relacji wszystkich uczestników relacji, gotowość komunikacyjna itp.

Jest to bardzo interesująca analiza, wsparta prezentacją jej wyników za pomocą czytelnych schematów, które wprowadzają w dalszy ciąg rozważań na temat poruszanych zagadnień. Przy czym nie jest to zwykły przegląd literatury przedmiotu, czy podsumowanie stanu badań, a rzetelna autorska próba opracowania modelu i jej kontekstu teoretycznego.

Kontynuacją prezentowanych w rozdziale drugim treści jest rozdział trzeci, który zawiera opis metodologiczny badań własnych. Jest to rozdział szczególnie ważny, gdyż mocno akcentuje możliwości i sposoby analizy na poziomie ogólnym lub szczegółowym, w ujęciu indywidualnym i grupowym, a także precyzyjnie prezentuje zastosowane kryteria jakościowe i ilościowe. Autorka z niebawą wręcz pedanterią krok po kroku przedstawia swoje badania, ukazując jego cele, problemy badawcze, metody, techniki. Szczególnie cenne wydają się wyjaśnienia dotyczące sposobu interpretacji uzyskanych danych. Zwraca uwagę zasada analizy wyznaczająca trafność diagnostyczną wyników, np. kwalifikowanie reakcji i zachowań do kategorii „sposoby nieskuteczne”, jak zaznacza autorka, nie jest tożsame z brakiem kompetencji

osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ale może świadczyć o niewystarczających kompetencjach osoby oceniającej, która nie jest w stanie zinterpretować (odczytać) intencji osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wynika to z przyjętego rozróżnienia między ogólną i funkcjonalną oceną kompetencji. Funkcjonalna ocena umożliwia nie tylko rozpoznanie jakości sposobów komunikacji wykorzystywanych przez daną osobę w określonych kontekstach społecznych, ale też zakresu społecznego kontekstu. W przyjętym modelu kompetencje komunikacyjne są postrzegane w ujęciu relacyjnym i analizowane łącznie z kompetencjami wszystkich uczestników relacji lub interakcji.

Bardzo interesująca okazuje się także dokonana w dalszej części książki analiza wyników badań. Podobnie jak w całej pracy i tu znajdują się zagadnienia, pytania i problemy, które warto podjąć w dyskusji nad sposobami diagnozowania i wspierania kompetencji komunikacyjnych. Istotne jest dostrzeżenie, jak zróżnicowanymi kompetencjami (stylami i sposobami komunikacji w ramach wyróżnionych kategorii) dysponują osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Interesujące wydaje się też wskazanie, jakie kompetencje w określonych kontekstach społecznych mają szansę rozwijać się najbardziej dynamicznie.

Zaproponowany przez autorkę model rozpoznawania kompetencji pozwala dokonać oceny, czy stosowane w komunikacji z innymi znanymi i nieznanymi (dorosłymi, rówieśnikami, grupą) reakcje i zachowania komunikacyjne są stosowne (zgodne z normami społecznymi) i skuteczne (prowadzą do zamierzonego celu, a osoba w interakcji potrafi jednoznacznie zdefiniować intencje osoby diagnozowanej). Szczególnie cenne wydają się analizy dotyczące stylu komunikacji na wymiarze: heterogeniczne – homogeniczne. Autorka cierpliwie i poprzez szczegółowe analizy docieka m.in.: jaka jest zależność między stylem komunikacji badanej osoby, jej reakcjami i zachowaniami komunikacyjnymi, preferencjami a sytuacją komunikacyjną (propozycja interakcji, inicjowanie interakcji, przerywanie i podtrzymywanie interakcji); osobą (uczestnikiem komunikacji: dorosły/rówieśnik), z którą się komunikuje; cechą uczestnika komunikacji (znany/nieznan) i obiektem komunikacji (aktywność/przedmiot/temat). Możliwości rozpoznawania indywidualnych stylów i sposobów komunikacji autorka ilustruje poprzez prezentację 6 indywidualnych przypadków.

Ostatni rozdział zawiera rozważania o kształcącym potencjale, gdyż poświęcony jest

praktycznym aspektem zastosowania proponowanych w pracy technik i narzędzi w procesie diagnozowania kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Rozdział ten wypełnia opis kolejnych elementów rekomendowanej strategii diagnostyczno-wspierającej.

Autorka prezentuje w nim zasady konstruowania arkuszy, które mogą ukierunkować ocenę kompetencji komunikacyjnych, służąc do rozpoznawania, jak i systematycznej oceny postępów w komunikacji i w sposób metodyczny pokazuje, jak arkusz taki obok funkcji diagnostycznej może spełniać także funkcję orientacyjną i monitorującą.

Konsekwentnie i w tej części znajdują się zagadnienia do dyskusji i pytania, a także wybrane przykłady planowania i realizacji całej proponowanej procedury. Autorka ukazuje, jak proponowany model diagnozy umożliwia sformułowanie ogólnych wskaźników do funkcjonalnej oceny sytuacyjnej (FOS) i ogólnych wskaźników wspierania rozwoju kompetencji komunikacyjnych (WRKK).

O praktycznej przydatności pracy świadczy także obszerny aneks, w którym zamieszczone zostały wzory narzędzi (metodyk) badań umożliwiających diagnozowanie reakcji i zachowań osób z niepełnosprawnością intelektualną w obszarze komunikowania się.

Książka Barbary Marcinkowskiej jest syntezą bardzo szeroko zakrojonych badań. W związanej formie prezentuje całokształt procedury, która pozwala na jej zastosowanie w praktyce rehabilitacyjnej. Praca przedstawia, jak model wprowadzać w życie.

Przedstawiony w książce materiał wskazuje obszary kolejnych, możliwych weryfikacji. Autorka w wielu miejscach pracy proponuje, które wątki można by rozwinąć lub pogłębić, podejmując kolejne weryfikacje empiryczne. Sądzę, że recenzowana książka stanie się inspiracją do szerszego podjęcia problematyki komunikacji na gruncie pedagogiki specjalnej. Z niecierpliwością czekam na kontynuację badań w obszarze diagnozowania kompetencji, ale także edukacji nauczycielskiej, czy praktyki zawodu nauczycielskiego.

Obszerna, bogata tematycznie publikacja zasługuje na zainteresowanie i lekturę. Powinni ją przeczytać nie tylko pedagodzy i studenci pedagogiki, lecz także humaniści wykazujący troskę o jakość i kondycję relacji międzyludzkich.

Z pewnością publikacja spotka się z zainteresowaniem nie tylko środowiska akademickiego, ale także nauczycieli praktyków.

Na pewno docenią oni swobodę, z jaką autorka porusza się po zagadnieniach z zakresu teorii i praktyki edukacji. To praca także zmuszająca do refleksji, inspirująca do poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań dydaktycznych, lepszych sposobów pozyskiwania informacji na temat sposobów i stylów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Dzięki niej nauczyciel może wyznaczyć obszary kompetencji komunikacyjnej uczniów (profil komunikacji), ale też zaprojektować arkusze diagnostyczne oraz sformułować wskazania do rehabilitacji w obszarach kompetencji komunikacyjnej. Praktyka pedagogiczna stawia wymagania przed nauczycielami: dysponowania wiedzą na temat prawidłowości i możliwości rozwoju uczniów podejmujących edukację, w tym wiedzą na temat ich kompetencji komunikacyjnych, jako podstawowych kompetencji umożliwiających funkcjonowanie w relacjach z drugim człowiekiem. Wymaga także wrażliwości na indywidualne potrzeby każdego dziecka i umiejętności indywidualizowania procesu dydaktycznego, będącego wynikiem rzetelnej diagnozy.

Docenić należy nie tylko zawartość merytoryczną, opartą na mocnych fundamentach wiedzy teoretycznej. Praca ujmuje przejrzystym układem treści, jasnym i przekonującym sposobem dociekania i rozumowania, za którym łatwo czytelnik może podążać, mimo licznych wprowadzonych pojęć i terminów, poziomów i kategorii analizy.

Agnieszka Konieczna
*Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej*

„Psychologia Wychowawcza” – powracamy do czytelników

Habent sua fata libelli pisał Terencjanus Maurus. „I książki mają swoje losy...”. Patrząc wstecz na historię „Psychologii Wychowawczej” trudno nie dodać, że mają je i periodyki. Czasopismo zostało wznowione w formie półrocznika w roku 2012 przez swego nowego wydawcę, Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – po tym, jak dwanaście lat temu jego imponującą historię przerwał nagły suspens. W roku 2000 ukazał się numer, w którym redakcja informowała, że Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne zawieszają wydawanie „Psychologii Wychowawczej” i apelowała o to, by inny wydawca zechciał przejąć i ratować pi-

smo o jednej z najznamienitszych historii wśród polskich periodyków humanistycznych. „Psychologia Wychowawcza” zaczęła się bowiem ukazywać w roku 1938 pod kierunkiem Stefana Baleya, a była kontynuacją i przeformulowaniem dla potrzeb psychologów zajmujących się problematyką wychowawczą założonego w roku 1926 przez Józefę Joteyko pierwszego polskiego czasopisma psychologicznego „Polskie Archiwum Psychologii”.

Nie czas i miejsce referować tu jego losy wówczas, gdy dane mu było istnieć w złożonych i trudnych czasach. Dość rzec, że dziś nowe otwarcie oznacza nie tylko powrót do starych i sprawdzonych wzorców publikacyjnych, ale także – w intencji redakcji – odważne, eksperymentalne i szerokie wyjście na publikacyjną i wydawniczą arenę. „Psychologia Wychowawcza” odradza się i próbuje zaistnieć wspólnie w równie złożonych, ale i ciekawych czasach. Są to bowiem czasy istotnego przewrotu metodologicznego w naukach humanistycznych i społecznych oraz wynikających stąd napięć, czasy pełne oczekiwań wobec refleksji interdyscyplinarnej, ale także czasy budzących silne kontrowersje procedur publikacyjnych i punktacyjnych, którym podlegają tak pracownicy naukowi, jak i czasopisma. Ów swoisty rygor sprawia, że wolnej, świadomej i dojrzałej refleksji grozi uwięzienie w **pułapce mierzalnych wyników** oraz to, że **duch współpracy i partnerstwa pomiędzy czasopismami** zastąpi niedrowa rywalizacja.

W tym „uporządkowanym chaosie” nowej „Psychologii Wychowawczej” za kompas służy etos jej dawnych, świetnych redakcji. Jest to ponad wszelką wątpliwość etos służby. Służby wychowaniu, a więc koniec końców formacji społeczeństwa. By jednak podążać za duchem czasów, redakcja „Psychologii Wychowawczej” dokłada starań, aby być także nowoczesnym czasopismem, gwarantującym czytelnikom otwarty dostęp do swych zasobów internetowych (prace nad stroną internetową oraz sprawnym, elektronicznym obiegiem nadsyłanych artykułów są na ukończeniu) oraz o przejrzystych zasadach recenzowania i publikowania nadsyłanych artykułów. Nowa „Psychologia Wychowawcza” jest nadto czasopismem interdyscyplinarnym, poddającym proces wychowawczy i dydaktyczny możliwie wszechstronnej analizie. W artykule wstępnym do pierwszego po wznowieniu numeru, redakcja pisała: „Pragniemy, aby czasopismo przyczyniło się do osadzenia refleksji o wychowaniu w szerokim, społecznym i kulturowym kontekście – inspirując wychowawców,

którzy następnie sami będą mogli stać się źródłem inspiracji dla wychowanków. Chcemy, aby istotnie przyczyniało się do analizy czynników oddziałujących na proces wychowawczy, pomagając uchwycić i zrozumieć sieć skomplikowanych zależności pomiędzy społeczeństwem (jego strukturą, celami, wartościami, praktyką życia i codziennością) a wychowaniem i kształceniem”. Szczególną wymowę ma zdaniem redakcji fakt, że **reaktywacji czasopisma podjęła się uczelnia pedagogiczna**. Podważa to bowiem sens dawnych i mało poważnych animozji i podziałów pomiędzy środowiskami psychologów i pedagogów, a nowe otwarcie okazuje się szansą na wspólne i zaangażowane poszukiwania.

Dotąd po wznowieniu ukazały się numery 1–2/2012 (numer otwierający, o charakterze mentorskim, redaktor prowadząca Barbara Weigl) oraz 3/2013 poświęcony zagadnieniom rozwoju dzieci i młodzieży (prowadząca prof. Grażyna Poraj). Kolejne numery poświęcone będą problemom rodziny (4/2013, red. tematyczna prof. Elżbieta Dryll), wartościom w wychowaniu (5/2014, prowadzące Justyna Melonowska i Barbara Weigl), a dalej tom o zaburzeniach rozwoju (6/2014, red. tematyczna prof. Marta Bogdanowicz), oraz poznawczych aspektach procesu uczenia się (2015, prowadząca prof. Maria Ledzińska). Redakcja zachęca i zaprasza do nadsyłania artykułów do numerów tematycznych, jak również propozycji własnych autorów.

Warto przypomnieć, pełne brzmienie sentencji, „Los książek zależy od pojętności czytelnika” (łac. *Pro captu lectoris habent sua fata libelli*). Od czego jednak zależy los czasopism? Bez wątplenia od tego samego, co los książek. Ale także od tego, jak wiele osób zechce poświęcić swą energię intelektualną na tworzenie tekstów odważnych, krytycznych, poruszających nowe zagadnienia, bądź też stawiających w nowym świetle kwestie stare. „Psychologia Wychowawcza” będzie się starała zasłużyć na zaufanie tych, którym problemy wychowania i kształcenia są bliskie. Pragniemy też okazać się środowiskiem otwartym, włączającym rozmaite trendy i drogi myślenia, zamiast dostosowywać się do ściśle określonych wytycznych. Zapraszamy Państwa do krytycznego studiowania tekstów i prezentacji swoich poglądów.

Barbara Weigl, red. naczelna
Justyna Melonowska, sekretarz redakcji
*Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej*

Expectata ut nostrum domus. Po 12-letniej banicji szacowna „Psychologia Wychowawcza” znalazła w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie nowy dom. Wymarzony, można by rzec, bo dom, w którym mieszkają dwie spokrewnione rodziny – psychologia i pedagogika. Blisko spokrewnione, gdy przedmiotem troski jest wychowanie. Pierwszy namacalny owoc tego młodego bądź co bądź mariażu już się urodził w postaci trzech pierwszych numerów reaktywowanego czasopisma. Przyjrzyjmy się zatem z bliska tej progeniturze.

Zacznijmy zwyczajowo od zewnętrznych oględzin. Pierwsze wrażenie napawa optymizmem. Redakcja w swoim odredakcyjnym *exposé* obiecuje szanować tradycję i etos, ale zarazem pogłębiać teoretyczną refleksję o wychowaniu zgodnie z najnowszymi ideami psychologii wychowawczej. Co więcej, zgodnie z duchem czasów, zamierza ową refleksję prowadzić w duchu interdyscyplinarnym, uwzględniając głębokie metodologiczne przemiany, jakie zaszły w ostatnich dekadach w naukach humanistycznych i społecznych, przyglądając się bacznie empirycznym weryfikacjom owych teoretycznych refleksji w praktyce wychowawczej oraz, co ważne, uwzględniając szeroki kontekst społeczno-kulturowy. Idee te znajdują odzwierciedlenie w strukturze pisma (która – *nota bene* – ulegnie wkrótce niewielkiej zmianie). Pismo ma kilka stałych działów, z których najważniejsze to „Prace psychologiczne” i „Kulturowe i społeczne konteksty wychowania”. Pozostałe działy to „Problemy praktyki psychologicznej” i „Wydarzenia” – ten ostatni zwyczajowo poświęcony sprawozdaniom z bieżących, ważnych inicjatyw naukowych lub społecznych, raportom i recenzjom. Niezwykle ciekawym i cennym pomysłem jest wprowadzenie na pewien czas działu „Stracona dekada”, zawierającego przedruki ważnych artykułów poświęconych wychowaniu celem ich łatwiejszego udostępnienia czytelnikom. Drugim nader cennym pomysłem jest zapowiedziane „Forum młodych”, gdzie prezentowane będą mniejsze prace badawcze młodych uczonych, laureatów międzyuczelnianych imprez studenckich, kół naukowych, doktorantów. Inicjatywa ta wychodzi naprzeciw od lat zgłaszanemu przez psychologów zatrudnionych w APS postulatowi stworzenia miejsca, gdzie nasi zdolni studenci i absolwenci, których jest niemało, mogliby publikować swoje bardzo nieraz dojrzałe prace.

Zewnętrzne oględziny wypadły pomyślnie. Noworodek jest zdrowy i prężny, ma duży potencjał rozwojowy. Zobaczymy, więc, jak ten potencjał zaczął się realizować w pierwszych numerach pisma. Zaglądamy najpierw do spisu treści i pierwsze miłe zaskoczenie. Znajdujemy nazwiska wielu znakomitych osób, które wcale nie kojarzą się niżej podpisanej recenzentce z tradycyjną psychologią wychowawczą, czy na dobrą sprawę z psychologią dzieci i młodzieży. Kojarzą się natomiast z bardzo dobrą psychologią. Ufamy, więc, że jeżeli osoby te zdecydowały się zasilić psychologię wychowawczą jako dział psychologii i „Psychologię Wychowawczą” jako pismo, to widocznie i one, i Redakcja uznały, że mają coś ważnego do powiedzenia na temat wychowania. Realizują tym samym postulat interdyscyplinarności. Przykładami niech będą teksty Dariusza Dolińskiego *Grzeczne czy uległe, proszące czy manipulujące? Procesy wpływu społecznego u dzieci* (nr 1–2) czy Andrzeja Szmajke *Rozwój wrażliwości na markery dymorfizmu płciowego ludzkiej twarzy: Czy w opiniach dzieci Angelina Jolie jest równie kobieca i piękna, a Brad Pitt równie męski i przystojny, jak w opiniach dorosłych?* (nr 3).

A co z drugim postulatem, postulatem uwzględniania głębokich metodologicznych przemian, jakie zaszły w ostatnich dekadach w naukach humanistycznych i społecznych? Nie musimy daleko szukać. Już pierwszy artykuł pierwszego numeru autorstwa Elżbiety Dryll *Rodzinne środowiska wychowawcze w ujęciu psychologii narracyjnej* zrywa z dotychczasowymi paradygmatami opisu procesu wychowawczego, behawiorystycznym i humanistycznym (oddzielną kwestią jest trafność takiego podziału) i realizuje trzeci, nowy paradygmat narracyjny. Głównym pytaniem tego podejścia nie jest „jak wychowywać?”, ale „jak przebiega proces wychowawczy u głównych osób zaangażowanych w ten proces, dorosłego i dziecka?”, gdy przypiszemy im obu status podmiotu.

Postulat trzeci, uwzględnienia kontekstu społeczno-kulturowego, realizują w numerze 1–2 Maria Straś-Romanowska w tekście zatytułowanym *Refleksje o wychowaniu w perspektywie personalistycznej*, Adam Anczyk, Halina Grzymała-Moszczyńska, Marek Job i Maria Stojkowska w artykule *Idea edukacji w wybranych religiach: w chrześcijaństwie, islamie, buddyzmie i konfucjanizmie* oraz Krystyna Starczewska, *nota bene* wychowawca-praktyk *par excellence*, w tekście *Idee wychowawcze Korczaka wobec wyzwań współczesnego świata*. Numer ten przynosi też tekst Anny Kwiatkowskiej *Uniwersalność i specyfika kulturowa relacji przywiązania*, tekst ważny z dwóch powo-

dów. Po pierwsze dlatego, że jedną z pilnych potrzeb psychologii, w tym psychologii wychowawczej, w dobie rosnącej globalizacji, migracji społecznej i wielokulturowości jest rewizja rozpowszechnionych teorii i głoszonych w ich ramach tez z punktu widzenia ich uniwersalności vs kulturowej odmienności. Teoria przywiązania Bowlby'ego i Ainsworth jest dobrym poligonem dla tego typu rewizji ze względu na to, że jest to jedna z niewielu teorii psychologicznych tak powszechnie akceptowanych w umownie zwanym świecie zachodnim.

A skoro jesteśmy przy przywiązaniu, procesie uruchamianym już u noworodka, a u jego rodziców nawet w okresie oczekiwania narodzin dziecka, warto zwrócić uwagę na tekst Eleonory Bielawskiej-Batorowicz zatytułowany *Znaczenie badań nad wybranymi psychologicznymi aspektami prokreacji* (nr 3). Autorka jest jedną z pionerek psychologii prenatalnej w Polsce, dziedziny, której wagę dla psychologii rozwoju i wychowania trudno przecenić i zasługującej na szersze rozpowszechnienie. Wychowanie bowiem, to złożony proces obejmujący cały cykl życia, od poczęcia aż do śmierci, i choć Redakcja recenzowanego periodyku nie wyartykułowała tego wprost, jestem pewna, że propagując nową psychologię wychowawczą będzie pamiętać o całym cyklu życia człowieka.

Jak nie ma dobrej praktyki bez dobrej teorii, tak nie może być dobrej praktyki bez dobrej diagnozy stanu wyjściowego i potrzeb oraz rzetelnej weryfikacji wdrażanych praktyk. Dlatego należy przyklasnąć zamiarowi umieszczenia we wznowionej „Psychologii Wychowawczej” tekstów poświęconych metodom i technikom diagnostycznym. Teksty takie już się ukazały w recenzowanych numerach pisma, by wspomnieć artykuł *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego* Danuty Boreckiej-Biernat (nr 1–2) i *Młodzieżowy Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych MŁOKOZZ* Anny Paszkowskiej-Rogacz (nr 3). Oba artykuły prezentują oryginalne, autorskie narzędzia.

Pierwsze trzy numery „Psychologii Wychowawczej” zawierają jeszcze wiele innych cennych i ciekawych materiałów, ale brak miejsca nie pozwala na ich szerszą prezentację. Tym bardziej zachęcam czytelników do sięgnięcia po nie oraz wypatrywania kolejnych, bo sądząc po wartości pierwszych tomów – warto. *Bonum initium est dimidium facti.*

Helena Grzegołowska-Klarkowska
*Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej*

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.