

RUCH

PEDAGOGICZNY

4



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXXV Warszawa 2014

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 Radziewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski),
Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku),
Petro Sauch (Uniwersytet im. Iwona Franki w Żytomierzu),
Bronisław Siemieniecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

Recenzenci:

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

Redaktor naukowy:

Stefan M. Kwiatkowski

Adres redakcji:

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

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

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

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Mirosław J. Szymański – Praca jako wartość społeczna i edukacyjna	5
Urszula Dernowska – Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele	13
Stefan M. Kwiatkowski – Od kompetencji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji	25

RELACJE Z BADAŃ

Bogusław Śliwerski – Katastrofalna sytuacja procesu uspołecznienia edukacji w szkolnictwie publicznym w świetle ogólnopolskich badań	35
Józefa Bałachowicz – Wiedza nauczycieli o twórczości a szanse wspierania kreatywności dzieci	51
Anna Perkowska-Klejman – Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów	69
Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Alicja Baum – Rodzinne uwarunkowania rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci uczących się w szkołach publicznych i niepublicznych	85
Michał Kwiatkowski – Świadomość nieuchronności udziału w rynku pracy a dobrostan psychiczny studentów pedagogiki	97

STUDIA I OPINIE

Danuta Uryga – Szkoła uspołeczniona – krótka historia pewnej idei pedagogicznej	105
Grzegorz Szumski – Edukacja włączająca – niedokończony projekt	127
Aleksandra Tłuściak-Deliowska – Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania	141
Dorota Dziedziewicz, Maciej Karwowski – Metody badania wyobraźni twórczej w pedagogice i psychologii – przegląd systematyczny	153

MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

Izabela Lebuda, Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska – Test Utajonych Skojarzeń (<i>Implicit Association Test – IAT</i>) – istota metody i potencjalne obszary zastosowania w badaniach pedagogicznych	173
--	-----

RECENZJE

Stefan M. Kwiatkowski – Mirosław J. Szymański: <i>Edukacyjne problemy współczesności</i>	189
Franciszek Szlosek – Barbara Smolińska-Theiss: <i>Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej</i>	190

KRONIKA

Jolanta Wiśniewska – Ogólnopolskie Seminarium Badawcze	193
Urszula Markowska-Manista – VIII Letnia Szkoła UNESCO „Zachowania problemowe okresu dorastania – formy, uwarunkowania, zapobieganie”	197

CONTENT

ARTICLES

Mirosław J. Szymański – Work as a social and educational value	5
Urszula Dernowska – School culture – concept, dimensions, and models	13
Stefan M. Kwiatkowski – From competence to the Integrated Qualifications System	25

RESEARCH REPORTS

Bogusław Śliwerski – The disastrous situation of the process of socialization of education in public schools in the light of nationwide research	35
Józefa Bałachowicz – Teachers' knowledge about creativity and the opportunities for children's creativity support	51
Anna Perkowska-Klejman – Reflexive judgment – evaluation of the intellectual development of students and graduates	69
Joanna Łukasiewicz-Wieleba, Alicja Baum – Family conditions of recognition and development of children's interests and giftedness with reference to children attending state or independent schools	85
Michał Kwiatkowski – The awareness of the inevitability of labor market participation and psychological well-being of pedagogy students	97

STUDY AND OPINIONS

Danuta Uryga – Socialized school – a short history of some pedagogical idea	105
Grzegorz Szumski – Inclusive education – an uncompleted project	127
Aleksandra Tłuściak-Deliowska – School Climate as a Subject of Study: Questions and Challenges	141
Dorota Dziedziewicz, Maciej Karwowski – Methods of research of creative imagination in education and psychology – systematic review	153

ADDITIONAL MATERIAL FOR STUDENTS

Izabela Lebuda, Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska – Implicit Association Test – IAT – the essence of the metod and potential areas of application in educational studies	173
---	-----

REVIEWS

Stefan M. Kwiatkowski – Mirosław J. Szymański: Contemporary educational problems	189
Franciszek Szlosek – Barbara Smolińska-Theiss: Childhood as a social status. Educational privileges of the middle-class children	190

CRONICLE

Jolanta Wiśniewska – Nationwide Research Seminar	193
Urszula Markowska-Manista – 8th UNESCO International Summer School: Problem behaviors in adolescence – forms, conditions, prevention	197

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2014

Mirosław J. Szymański

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

PRACA JAKO WARTOŚĆ SPOŁECZNA I EDUKACYJNA

Praca jest jednym z podstawowych rodzajów działalności ludzkiej. Można ją analizować w wielu wymiarach: społecznym, kulturowym, ekonomicznym, psychologicznym, technicznym, etycznym, prawnym, organizacyjnym i innych. Jak wiele pozostałych składników systemów społecznych zmienia się w biegu historii i w przestrzeni społecznej. Nie ulega wątpliwości, że charakter pracy, jej funkcje i efekty przybierają odmienny charakter wraz z rozwojem cywilizacji i kultury. Zmiany te są tak znaczące, że określenia tego, czym jest praca, a także stan świadomości dotyczącej jej znaczenia społecznego różni się w zależności od tego, w jakim jesteśmy kraju, a czasem także w zależności od cech środowiska lokalnego, warunków przyrodniczych i charakteru gospodarki na danym terenie.

Można jednak mówić o pewnych stanach i tendencjach traktowania pracy, które wystąpiły w historii ludzkości. W charakterze i procesie pracy dokonują się istotne przemiany, podobnie jak i w wielu innych dziedzinach ludzkiej działalności. Znajdujemy w niej elementy *sacrum* i *profanum*, rzemiosła i sztuki, uniwersalności i specyfiki, rutyny i innowacji, unikalności i standardów grupowych, aktywności jednostkowej i zbiorowej. Zmieniają się jednak proporcje wymienionych elementów, choć każdy z nich w jakiejś mierze pozostaje nadal.

Choć na pozór praca wyróżnia się wyraźnie spośród innych form ludzkiej aktywności, nie zawsze jej odrębność jest oczywista. Tadeusz Nowacki w książce *Praca ludzka. Analiza pojęcia* wyraził pogląd, że praca występuje nie tylko podczas działalności tak nazywanej, ale też przenika wszystkie inne rodzaje działalności z wyjątkiem snu i marzeń, które mają miejsce w ciągu dnia. Według niego praca to „celowa działalność kierowana planem i końcowym efektem działania, który zawiera się w głowie pracującego, zanim poprzez wykonywanie zamiarów zrealizuje się w rzeczywistości” (Nowacki, 2008a, s. 27). Warunek ten może spełniać wiele ludzkich poczynań, niekoniecznie ukierunkowanych na zaspokojenie potrzeb bytowych osoby, rodziny, czy też większych grup społecznych i zbiorowości. Niektóre rodzaje działań, dawniej określane jako rozrywka lub rekreacja (na przykład śpiewanie lub uprawianie sportu), uległy profesjonalizacji i dziś piosenkarz, piłkarz lub tenisista wykonując to, co najlepiej umie robić, wykonuje określoną pracę.

Praca jako konieczność egzystencjalna

Ludzie pracują od najdawniejszych czasów. Nawet w prymitywnych społeczeństwach praca była niezbędna. Utrzymanie się przy życiu wymagało nieustannej pracy. Polowania, łowienie ryb, zbieranie owoców i ziół, uprawa roślin, hodowla zwierząt, pasterstwo – to tylko niektóre działania niezbędne do uzyskania żywności. Konieczne były też czynności związane z przygotowaniem ubrań i zapewnianiem warunków mieszkania, wcale niełatwe, gdy nie było dobrych narzędzi. Praca była potrzebna do wytwarzania narzędzi walki służących celom obronnym lub nowym zdobyczom. To właśnie w najdawniejszych czasach, w nieustannej walce z wrogimi ludźmi, a zwłaszcza z siłami przyrody, wobec których człowiek nierzadko był na straconej pozycji, kształtował się obraz pracy jako czynności koniecznej do utrzymania się przy życiu. Była ona po prostu elementarnym warunkiem ludzkiej egzystencji.

Jeśli więc na początku lat osiemdziesiątych XX wieku członkowie i eksperci Klubu Rzymskiego dowodzili, że współczesne społeczeństwa stanęły przed imperatywem *ucz się lub giń* (Botkin, Elmandjra, Malitza, 1982), to imperatyw *pracuj lub giń* znany i odczuwany był od niepamiętnych czasów. Jego bezwzględne oddziaływanie doprowadzało do tego, że utrzymywać się przy życiu mogli tylko najsilniejsi i najbardziej pracowici. Pozostali selekcyonowani byli albo przez bezwzględne warunki życia bądź przez silniejsze plemiona, które dzięki pracy miały przewagę wiedzy, umiejętności oraz nowszych i bardziej skutecznych technologii.

W czasach późniejszych, lepiej zbadanych i opisanych w literaturze naukowej, charakterystyczny był już nierównomierny podział pracy. Byli bowiem ciężko pracujący niewolnicy i właściciele niewolników, którzy z ich pracy korzystali, chłopci i panowie feudalni, robotnicy i właściciele przedsiębiorstw. Nie ulega wątpliwości, że mimo zmian ustrojowych znaczna większość społeczeństwa w trudzie i znoju wykonywała przeważającą część niezbędnej do utrzymania siebie i innych pracy, a efekty tej pracy dzielone były nierówno i tym, którzy pracowali najczęściej przypadała najmniejsza część dochodów. Bogacili się głównie ludzie społecznie uprzywilejowani, ci, którzy stali na najwyższych stopniach drabiny społecznej. Odzwierciedleniem tego stanu rzeczy było to, że jedni mieszkali w przyfolwarcznych barakach lub w wynajmowali mieszkania w czynszowych kamienicach, inni, o wiele mniej liczni – w pałacach i dworach. Praca kojarzona była wówczas z codziennym trudem i znojem, możliwość życia bez wykonywania ciężkiej pracy – z luksusem. Dlatego pojawiło się i utrwaliło w świadomości znacznej części społeczeństwa przekonanie, że praca jest jakąś straszliwą karą, jak sądzono karą za niegodziwe postępowanie swoje lub znajomych i przodków, karą za własne lub cudze ciężkie grzechy.

Nigdy nie było jednak tak, jak wynikałoby z tych powierzchownych spostrzeżeń, a także z analiz i studiów pierwszych badaczy nierówności społecznych, że bogaci i uprzywilejowani w ogóle mogli obyć się bez pracy. Ich zadaniem była na przykład działalność polityczna, związana ze sprawowaniem władzy, walka nie tylko o utrzymanie i powiększanie własnych dóbr, ale też z zagrożeniami własnego kraju, własnej kultury i religii. Trudno sobie wyobrazić, by bez znacznego wkładu pracy ktoś mógł być znakomitym kolekcjonerem dzieł sztuki, mecenasem szczególnie wartościowej muzyki, organizatorem spotkań literackich, inwestorem wielce cenionych do dziś obiektów architektonicznych, a jednocześnie mistrzem szpady lub pistoletu. Brak postrzegania tego typu pracy, którą wykonywali ludzie społecznie uprzywilejowa-

ni, wiązał się ze sprowadzaniem istoty pracy do ciężkiego wysiłku fizycznego. Taki sposób rozumowania prezentuje w dramacie Jerzego Szaniawskiego *Most* parobek Janek, który nie był w stanie przyjąć stwierdzenia, że to, co robi architekt, można nazwać robotą czy pracą, gdyż w jego mniemaniu praca, to praca fizyczna, a ta oznacza wykonawcę tym, że ma strudzone i zniszczone ręce. Wiąza się też z tym różnice społeczne, gdyż – jak mówi Janek – „ktoś, kto jest panem, przecież nie będzie pracował” (Szaniawski, 1994, s. 151). Wprawdzie architekt wykona projekt domu, ale tym, który się naprawdę napracuje, by powstał, będzie cieśla, którego czeka ciężka praca.

Praca ręczna – pisał Tadeusz Nowacki – walenie przyczyniła się do rozwoju człowieka i ludzkiej cywilizacji. „Ponad pięć milionów lat wstecz pojawiły się istoty, które uważamy za przodków rodzaju ludzkiego. Pisana historia człowieka liczy około 10 tysięcy lat, co oznacza, że ponad cztery miliony dziewięćset dziewięćdziesiąt tysięcy lat człowiek rozporządzał energią, którą sam wytwarzał, a cudownym narzędziem były jego własne ręce” (Nowacki, 2008b, s. 5).

Autor dowodził, że ręce i serce stworzyły kolejne cywilizacje i wzniosły nas na poziom, na którym teraz jesteśmy. Można zauważyć jednak, że nie mogło się to dokonać bez pracy umysłu. Praca umysłowa nie jest bynajmniej wytworem nowoczesności i czasów ponowoczesnych. Bez niej nie mielibyśmy dzieł Homera, Platona i Arystotelesa, nie byłoby zwycięstw Cezara, Karola Wielkiego i Aleksandra Macedońskiego, nikt nie mógłby zbudować greckich lub rzymskich pałaców, świątyń, teatrów i akweduktów.

Przekonanie, że prawdziwa praca ma charakter pracy fizycznej połączone z częstą obserwacją, że nie ci są bogaci i szczęśliwi, którzy ją wykonują, doprowadziło do utrwalenia poglądu, że pracę wykonuje się z konieczności, po to, aby żyć. Dobrze jest jednak nie tym, którzy pracują, ludzie społecznie wywyższeni nie muszą, a nawet nie powinni pracować. Stąd przekonanie, że praca nie jest wartością, choć wartościowe są efekty pracy: rolnicze plony, różnorodne budowle, tkaniny, ubiory i meble, dzieła sztuki itp. W tym ujęciu praca to raczej dowód niskiego położenia człowieka, jakiś ciężar, którego nie można uniknąć. To raczej rodzaj kary, która spada na człowieka, fatum, którego nie można się pozbyć.

Praca jako powinność i obowiązek

Zatem od najdawniejszych czasów praca była i jest warunkiem egzystencji ludzi. Trzeba ją wykonywać, aby istnieć. Człowiek pracuje dla siebie, ale też dla innych. Co prawda w niesprawiedliwych relacjach i stosunkach społecznych część ludzi to wykorzystuje, gdyż unikając osobiście wykonywanej pracy przywłaszcza sobie efekty pracy innych i korzysta z nich, ale w warunkach, które mają miejsce w prawidłowo skonstruowanych i dobrze funkcjonujących grupach społecznych takie zjawisko nie powinno istnieć, choć niejednokrotnie występuje nierówny podział pracy. W rodzinie osoby określane jako pełnoletnie i będące w okresie ustawowo określonej zdolności do pracy powszechnie pracują bądź starają się o pracę, chyba że korzystają ze społecznie uznawanego moratorium związanego ze złym stanem zdrowia, uczeniem się lub studiami. W opinii społecznej panuje przekonanie, że wszystkie osoby w tzw. wieku produkcyjnym powinny pracować. Praca ta jest potrzebna nie tylko im samym, ale pozwala utrzymywać i zapewnić odpowiednie warunki rozwoju dzieciom i młodzieży

szkolnej, studentom na studiach stacjonarnych, a także osobom starszym, niedołączonym i chorym. Bezpośrednio dotyczy to najbliższych, członków rodziny, ale pracując, płacąc podatki na cele społeczne lub składając dobrowolne dotacje, przyczyniamy się do umacniania systemu opieki społecznej, która w chwilach zagrożeń powinna służyć każdemu, kto wymaga ochrony i pomocy. W ostatecznym bilansie wszelkie działania prospołeczne polegające na pracy na rzecz innych, dla dobra wspólnego przyczyniają się do poprawy kondycji społeczeństwa lokalnego, grupy etnicznej lub wyznaniowej, narodu.

Praca jest więc wartością społeczną, ale i ekonomiczną zarazem. To dzięki niej pomnaża się dochód osobisty każdego z nas, ona zapewnia warunki bytu i poprawę jakości życia rodziny i innych grup społecznych, do których należymy. Każda dobrze wykonywana praca to wkład materialny i duchowy w rodzinie, zakładzie pracy, środowisku. Niejednokrotnie ma także znaczenie dla szerszej społeczności. W większej lub mniejszej mierze od nas zależy egzystencja naszych bliskich, a pracując wraz z innymi przyczyniamy się do dobrostanu całego bliższego i dalszego otoczenia społecznego. Wprawdzie środki materialne nie przesądzają o szczęściu ludzi na świecie, ale na pewno tworzą podstawy godnego życia, a także realizacji aspiracji i planów życiowych. Bogate, zamożne społeczności lepiej zaspokajają wielorakie potrzeby tych członków. To sprawia, że młodzi emigranci do bogatszych krajów, jeśli w nich otrzymają satysfakcjonujące ich zatrudnienie, na ogół nie wracają na stałe do swych ojczyzn mimo więzi społecznych i uczuciowych, które ich z nimi łączą. Kapitał ekonomiczny zwykle wzmacnia rozwój kapitału społecznego, a ten zaś tworzy podstawy rozwoju każdego człowieka.

W tym świetle oczywiste jest, że każdy dorosły, który może to czynić, powinien pracować. Praca jest obowiązkiem nakładanym przez społeczeństwo, wartością społeczną, wypełnianiem oczekiwań społecznych, próbą realizacji wzorów społeczno-kulturowych, inwestycją we własny rozwój. Pracując człowiek w większym lub mniejszym stopniu wzbogaca swą wiedzę i umiejętności, jego pracowitość umacnia jego prestiż i pozycję społeczną, wzbudza szacunek, kształtuje poczucie własnej godności. Skoro jednak pracujemy nie tylko dla siebie, a czasem nawet przede wszystkim dla innych, praca – jak pisał Jan Paweł II – jest codziennym wyrazem miłości (*Adhortacje...* 1996, s. 506).

W tym kontekście jednostka unikająca pracy, pasożytująca na wytworach pracy innych jest negatywnie oceniana przez opinię społeczną. Na uwagę zasługuje również „odwrotna strona medalu”. Chodzi o dostęp do pracy i możliwość jej wykonywania. Państwo, które w obecnych warunkach nie jest w stanie zapewnić pracy swoim obywatelom, toleruje wysoki poziom bezrobocia, zwłaszcza ludzi dobrze wykształconych, kompetentnych, mających bogate doświadczenia zawodowe, nie może być oceniane pozytywnie. Masowe zjawisko bezrobocia – wbrew opiniom niektórych liberalnych ekonomistów – nie świadczy też dobrze ani o poziomie gospodarki, ani o kondycji społeczeństwa.

Akceptując masowe bezrobocie każde państwo daje dowody swej nieudolności, dysfunkcji polityki społecznej i gospodarczej, błędów zarządzania i organizacji. Narusza też zobowiązania społeczne i moralne, gdyż przyczynia się do występowania w dużej skali rzeczywistej krzywdy społecznej części swych członków. Ogranicza swe zasoby społeczne, ekonomiczne i kulturowe poprzez rezygnację z potencjału, który mogłyby wносить osoby długotrwale niepracujące. Hamuje zarazem potencjalne

możliwości rozwojowe jednostek, w skrajnych przypadkach prowadzi do ich społecznej degradacji i ewidentnego wykluczenia. Jego efektem staje się trwale wyrzucenie wielu ludzi na peryferia życia społecznego, do kręgów ubóstwa i biedy, czasem wręcz do przestrzeni patologii i dewiacji społecznych. Istnienie takich zjawisk to nie tylko – jak to się określa w literaturze – kwestia społeczna, która dotyczy jakiejś części ludności, ale też poważny znak zapytania nad stanem państwa i społeczeństwa jako całości.

Praca jako czynnik osobotwórczy

Socjalizacja człowieka dokonuje się w biegu życia poprzez codzienne kontakty interakcyjne, współdziałanie lub rywalizowanie z innymi. Praca nie jest oderwana od życia, jest jego ważną, integralną częścią. Nawet dzieci, które głównie bawią się, a potem uczą się, zawsze stykają się z pracą. W życiu codziennym obserwują pracę dorosłych w domu. Wprawdzie mniej często niż to było dawniej stykają się z wykonywaniem przez członków rodziny pracy zawodowej o charakterze zarobkowym, ale stale widzą przygotowywanie i podawanie posiłków, pranie i sprząatanie, naprawy sprzętu i odzieży. Niektórzy rodzice i inni członkowie rodziny część zadań zawodowych wykonują w domu. Pracują przy komputerze, komponują utwory muzyczne, piszą artykuły, kreślą rysunki techniczne, sprawdzają testy i wypracowania uczniowskie, sporządzają bilanse wydatków lub zamówienia materiałowe do swych firm. A ponadto już małe dziecko styka się z pracą poza domem. Ktoś remontuje ulicę, inny przywozi produkty do sklepu. Motorniczy kieruje tramwajem, listonosz dostarcza korespondencję, a policjant strzeże porządku i bezpieczeństwa ludzi. W przedszkolu pracują nauczycielki, kucharki i sprzątaczkę, w przychodni zdrowia – lekarze i pielęgniarki. Te i inne przykłady znajdują silne odzwierciedlenie w dziecięcych zabawach tematycznych. Dzieci kopiują nie tylko cechy osób wykonujących różne zawody i ich zachowania, ale też przyswajają sobie reguły gry występujące w działaniach zawodowych.

W ten sposób – zauważa George Mead – tworzy się istotny dla jednostki jako układ odniesienia „uogólniony inny”. Nie musi to być jednak osoba. Na ogół nadawcą opinii i znaczeń jest obserwowany ogół wykonawców ról, w tym ról zawodowych (sprzedawcy, lekarza, nauczyciela, kierowcy itp.). Na ogół ludzie ci wykonują podobne czynności, mają zbliżone poglądy i postawy, uznają te same wartości. Wartości te często są aprobowane i podzielane przez całe otoczenie społeczne. W toku częstych interakcji werbalnych i niewerbalnych jednostka przyswaja sobie przekazywane opinie, postawy i wzory zachowań, internalizuje je (Mead, 1975).

Philip Zimbardo wykazał w znanym eksperymencie, przeprowadzonym w Palo Alto w Kalifornii, polegającym na umieszczeniu studentów psychologii w sytuacjach i rolach występujących na terenie więzienia, że pojmowanie istoty roli wpływa na sposób jej wykonywania. Podjęcie roli powoduje dostosowanie własnych zachowań do wcześniej uświadomionych i utrwalonych przepisów roli. Wykonywanie zaś roli osłabia lub wzmacnia pewne cechy charakteru (Zimbardo, Ruch, 1988, s. 534–537). Rzeczywiście wykonywana praca może być prawdziwą szkołą charakteru, a charakter – jak to wykazał Paul Riceour (1992) – tworzy szkielet tożsamości.

Praca uczy przede wszystkim wytrwałego dążenia do celu, wyboru najlepszych sposobów i środków działania oraz oceny etapowych wyników, kształtuje wolę, dumę

z finalnych osiągnięć. Ma też duże znaczenie społeczne. Pozwala doskonalić komunikację z innymi, bez której nie można byłoby porozumiewać się w sprawie podjęcia zadania, warunków i sposobu jego wykonania, oceny prawidłowości realizacji i zgodności z zamówieniem. Uczy, jak można organizować współdziałanie w zespole, w którym zwykle pracują specjaliści z wielu dziedzin, w różnym wieku, o niejednakowych doświadczeniach zawodowych. Motywuje do współpracy, gdyż jak łatwo się przekonać, daje ona wówczas o wiele lepsze rezultaty niż działanie słabo skoordynowane, prowadzone w nierównym rytmie i z niejednakowym powodzeniem wykonywane przez członków zespołu. Praca w zespole, w swoistym klimacie stwarzanym przez zakład pracy jest jedną z szczególnie ważnych dróg uspołecznienia. Współdziałając i współpracując z innymi człowiek nawiązuje więzi koleżeńskie i przyjacielskie, uczy się empatii, wzajemnego zrozumienia i solidarności. Już Adam Smith, jeden z klasyków ekonomii i nauk społecznych, w pracy *Theory of Moral Sentiments* (1776) dowodził, że w naturze „człowieka pracującego” tkwi zdolność współodczuwania (*sympathy*), z którą ściśle powiązane jest rozumienie innych ludzi. Ludzi pracujących łączą wspólne doświadczenia i przeżycia, sukcesy i porażki, zbiorowe zmagania ze zdarzającymi się przeszkodami i gwałtownymi zmianami koniunktury. Wspólnota losu, która łączy osoby dość długo pracujące razem, nierzadko wykracza poza ramy zakładu pracy. Ludzie razem przeżywają sytuacje osobiste i rodzinne koleżanek i kolegów, z którymi pracują, cieszą się z ich powodzeń, a z drugiej strony dzielą codzienne troski i smutki. Wspólne działanie w zakładzie pracy niejednokrotnie zmusza do przezwycięzania zdarzających się konfliktów i trudności, gdyż ich istnienie niemal zawsze obniża efektywność pracy, co ma w następstwie różnorodne negatywne skutki.

Nie bez znaczenia dla rozwoju osoby jest także to, że praca stymuluje procesy psychiczne. Konieczność dobrego wykorzystania zdobytej wiedzy i uzyskanych osiągnięć wymaga ciągłego ćwiczenia pamięci. Jest ona potrzebna również do przyswajania nowych rozwiązań, by wciąż nie powtarzać poszukiwań, gdy już poznane zostały sposoby i drogi najbardziej skuteczne. Coraz bardziej innowacyjny w warunkach współczesnych charakter zadań pracowniczych wymaga intensyfikacji myślenia, które występuje w licznych sytuacjach problemowych i bardzo często staje się myśleniem twórczym.

Dość często kojarzymy twórczość z indywidualnymi cechami, działaniem i osiągnięciem jakiejś osoby. W istocie bowiem dokonania twórcze są zwykle przypisywane poszczególnym artystom, pisarzom, naukowcom, wynalazcom. Ale dziś praca, a więc także praca twórcza zwykle wykonywana jest zespołowo. Coraz częściej projekty architektoniczne są przygotowywane przez zespoły architektów, wynalazki naukowe i patenty dotyczące nowych rozwiązań należą do grona specjalistów, filmy, choć związane z nazwiskiem jednego reżysera, w istocie są dziełem twórczym wielu ludzi. Współczesnej pracy twórczej nierzadko towarzyszy poczucie wspólnotowości osób w nią zaangażowanych. Występują w niej wówczas wszystkie najważniejsze kategorie, które wymienił Andrzej Góralski, pisząc o urzeczywistnianiu wspólnotowości: *wspólnota języka, wspólnota dążeń, poczucie powinności, z zapewne też wspólnotą zaufania*, gdyż ogrom podejmowanych wysiłków bez całkowitej pewności co do osiągnięcia spodziewanego wyniku nie może się obyć bez wzajemnego zaufania i ufności (Góralski, 2003, s. 201–206). Zatem każdy członek zespołu wykonującego pracę twórczą obok wysokich umiejętności w zakresie swej specjalizacji i własnej kreatywności powinien mieć odpowiednio rozwinięte kompetencje społeczne.

Z tej krótkiej i niepełnej analizy wynika, że tylko pozornie człowiek jednostronnie poświęca pracy swój czas, energię, możliwości twórcze. Wykonywana przez każdą jednostkę praca ustawicznie wpływa na nią samą. Jest to wpływ wielostronny, głęboki i trwały. W toku pracy człowiek wzbogaca swą osobowość, doskonali swe cechy psychiczne, kształtuje tożsamość. Oczywiście nie każda działalność zawodowa i każdy rodzaj pracy mają te same walory, jednak w procesie rozwoju osobowości człowieka lata pracy zawsze odgrywają niepoślednią rolę. Bardzo często jest to rola, decydująca o tym, kim jest dana osoba i jak jest ona postrzegana przez otoczenie społeczne.

Konkluzje

Praca jest jedną z najstarszych, szczególnie ważnych form aktywności życiowej człowieka. Od najdawniejszych czasów była niezbędna do utrzymania ludzkiej egzystencji. Służyła zaspokajaniu najbardziej elementarnych potrzeb związanych ze zdobywaniem pożywienia, zapewnianiem warunków mieszkaniowych oraz bezpieczeństwa. W miarę rozwoju społecznego i cywilizacyjnego zwiększał się wkład pracy w zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu związanych z rozwojem intelektualnym i emocjonalnym człowieka, jego zaangażowaniem politycznym i religijnym, zainteresowaniami artystycznymi, rozwijaniem zdolności twórczych. Od kiedy wytwory pracy fizycznej i umysłowej stały się wartością społeczną, utrwaliło się przekonanie, że praca jest obowiązkiem i powinnością człowieka. Te obligacje były w różnych kulturach i społeczeństwach dzielone nierówno i często było tak, że mało liczne warstwy osób uprzywilejowanych korzystały z ciężkiej pracy ludzi od nich zależnych. Nigdy nie było jednak tak, by bogaci mogli obyć się bez wykonywania jakiejkolwiek pracy, choć na ogół nie była to praca fizyczna, w ciągu tysiącleci traktowana przez większość ludzi jako jedyna, prawdziwa praca.

Dziś wiemy, że praca nie jest ciężarem, który spada głównie na barki ludzi z niższych sfer społecznych. Służy rozwojowi człowieka w każdym okresie jego życia. Jest to szczególnie widoczne, gdy zmienia się jej charakter w związku z tworzeniem się społeczeństwa opartego na wiedzy. Współczesna praca ma istotne znaczenie osobotwórcze, konstruuje tożsamość jednostek i grup społecznych, służy uspołecznianiu. Jest ważnym czynnikiem kształtowania ludzkiego charakteru. Oznacza to, że praca ma istotną rolę wychowawczą i to zarówno w toku edukacji formalnej, jak i nieformalnej. W edukacji współczesnej, wciąż nazbyt skupionej na książce, a obecnie także na Internecie, w zbyt małym stopniu wykorzystuje się jednak edukacyjne wartości pracy, jej walory kształcące i wychowawcze.

Literatura

- Adhortacje apostołskie Ojca Świętego Jana Pawła II* (1996). Wyd. Znak, Kraków
- Botkin J., Elmandjra M., Malitza M. (1982): *Uczyć się – bez granic. Jak zwerbować „lukę ludzką”?* PWN, Warszawa
- Góralski A. (2003): *Teoria twórczości*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Mead G. (1975): *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. PWN, Warszawa
- Nowacki T. (2008a): *Praca ludzka. Analiza pojęcia*. ITE PIB, Radom
- Nowacki T. (2008b): *Tworząca ręka*. ITE PIB, Radom
- Ricoeur P. (1992): *Filozofia osoby*. Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków

Smith A. (1976): *Theory of Moral Sentiments*. Oxford University Press, Oxford

Szaniawski J. (1994): *Dramaty wybrane. Żeglarz. Adwokat i róża. Most. Dwa teatry*. Wyd. Literackie, Kraków

Zimbardo P.G., Ruch P. L. (1988): *Psychologia i życie*. PWN, Warszawa.

Praca jako wartość społeczna i edukacyjna

Praca jest jedną z najstarszych, szczególnie ważnych form aktywności życiowej człowieka. Od najdawniejszych czasów była niezbędna do utrzymania ludzkiej egzystencji. Służyła zaspokajaniu najbardziej elementarnych potrzeb związanych ze zdobyciem pożywienia, zapewnianiem warunków mieszkaniowych oraz bezpieczeństwa. W miarę rozwoju społecznego i cywilizacyjnego zwiększał się wkład pracy w zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu związanych z rozwojem intelektualnym i emocjonalnym człowieka, jego zaangażowaniem politycznym i religijnym, zainteresowaniami artystycznymi, rozwijaniem zdolności twórczych. Od kiedy wytwory pracy fizycznej i umysłowej stały się wartością społeczną, utrwaliło się przekonanie, że praca jest obowiązkiem i powinnością człowieka. Te obligacje były w różnych kulturach i społeczeństwach dzielone nierówno i często było tak, że mało liczne warstwy osób uprzywilejowanych korzystały z ciężkiej pracy ludzi od nich zależnych. Nigdy nie było jednak tak, by bogaci mogli obyć się bez wykonywania jakiegokolwiek pracy, choć na ogół nie była to praca fizyczna, w ciągu tysiącleci traktowana przez większość ludzi jako jedyna, prawdziwa praca.

Dziś wiemy, że praca nie jest ciężarem, który spada głównie na barki ludzi z niższych sfer społecznych. Służy rozwojowi człowieka w każdym okresie jego życia. Jest to szczególnie widoczne, gdy zmienia się jej charakter w związku z tworzeniem się społeczeństwa opartego na wiedzy. Współczesna praca ma istotne znaczenie osobotwórcze, konstruuje tożsamość jednostek i grup społecznych, służy społecznianiu. W edukacji współczesnej, w zbyt małym stopniu wykorzystuje się jednak edukacyjne wartości pracy, jej walory kształcące i wychowawcze.

Słowa kluczowe: praca, wartość, wartość społeczna, wartość edukacyjna

Work as a social and educational value

Work is one of the oldest forms of activity, particularly important for human life. Since ancient times, it has been necessary in order to maintain human existence. It has served the need to satisfy the most basic needs of getting food, housing and the provision of security. As society and civilization developed, workload in meeting the needs of higher order associated with the intellectual and emotional development of man increased, along with their political and religious commitment, artistic interests, developing creative abilities. Since products of physical and mental work became social values, a belief has perpetuated that work is a man's responsibility and duty. These assets were unequally distributed in different cultures and societies, and it often happened that not so numerous society layers of privileged persons benefited from the hard work of the people dependent on them. It has, however, never happened that the rich could do without performing any work, but generally it was not a physical work, over the millennia regarded by most people as the only, real work.

Today, we know that work is not a burden that falls mainly on the shoulders of people from lower social classes. It serves human development in every period of his life. This is particularly evident when its nature changes in connection with the formation of the so-called knowledge-based society. Contemporary work is of great individual-creating importance, it constructs identities of individuals and social groups, favors socialization. It is an important factor in shaping human character. This means that work has an important educational role, both in the period of formal and informal education. The education of today, still too much focused on books, and now also on the Internet, uses educational values of work to a much too little extent, its educational and nurturing virtues.

Keywords: work, value, social value, educational value

Urszula Dernowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

KULTURA SZKOŁY – POJĘCIE, WYMIARY, MODELE¹

Na początek metafora – wyobraźmy sobie drzewo, na które patrzymy. Widzimy, wyraźnie dostrzegamy tylko tę jego część, która znajduje się nad powierzchnią gruntu, chociaż dobrze wiemy, że równie ważna (jeśli nie ważniejsza) jego część nie poddaje się naszej bezpośredniej obserwacji, jest dla naszych zmysłów trudno dostępna. I wiemy także doskonale, że wystarczy zatruć podłoże, z którego wyrasta drzewo lub zniszczyć jego korzenie, by śmierć tego organizmu stała się faktem. Podobnie jest z kulturą szkoły – „są rzeczy, które możemy z łatwością zaobserwować, a są to szkolne procedury i rytuały. Ale wiemy także, że są elementy funkcjonowania szkoły niejako ukryte pod powierzchnią tego, co można bez trudu zaobserwować. (...) Margaret Wheatley (...) opisuje trzy elementy, które znajdują się «ponad powierzchnią» organizacji, a są to: jej struktura, procesy i wzorce zachowań. Do tej listy dodaliśmy także narzędzia, za pomocą których organizacja gromadzi dane na własny temat. Wszystko to jest łatwe do uchwycenia i dość szybko przychodzi na myśl, gdy dyskutujemy o kulturze szkoły” (Fisher, Frey, Pumpian, 2012, s. 1). Są też elementy trudno obserwowalne, a bywa, że wręcz empirycznie nieuchwytny, takie jak relacje, tożsamość i różnego rodzaju powiązania i zależności w łonie organizacji.

Celem artykułu jest wyjaśnienie istoty pojęcia kultury szkoły, ustalenie poziomów jej funkcjonowania oraz charakterystyka wybranych elementów kultury szkoły.

Douglas Fisher, Nancy Frey i Ian Pumpian (2012) uważają, że kultura szkoły nie jest dana, lecz zadana, a co za tym idzie, wymaga tworzenia, a to jej tworzenie z kolei wymaga zarówno czasu, jak i trudu, wysiłku ludzi, którzy będą tę kulturę budować. Zdaniem wspomnianych autorów istotne jest także i to, że kultura jest tworzona nie tylko przez formalnych liderów organizacji, jaką w tym przypadku jest szkoła, ale wszystkich uczestników jej społeczności. Nie wystarczy więc jasne wyartykułowanie misji szkoły, nie wystarczy także klarowna wizja jej celów, zasad funkcjonowania, zamierzeń i strategii ich realizacji, potrzebna jest jeszcze codzienna, wspólna praca nad urzeczywistnieniem filozofii kształcenia i wychowania w szkole oraz dzielenie się odpowiedzialnością za przebieg i efekty tej pracy (tamże).

Kultura szkoły jest jednym ze wskaźników jakości szkoły, stąd też konieczność nieustannej troski i zabiegania o zmianę szkoły i o zmianę w szkole, analizowania i konstatowania jej potrzeb po to, by szkoła mogła stawać się miejscem coraz lepszym i bardziej przyjaznym uczniom i wszystkim jej pracownikom (por. Brankovic, Rodić, 2012).

Pytanie o to, jakim miejscem jest szkoła, jaka ona jest jako pewna całość, jest *de facto* pytaniem o jej kulturę. Bywa tak, że dyrekcje szkół, podejmując różnorodne inicjatywy zorientowane na poprawę ich wizerunku i sposobów funkcjonowania,

koncentrują swoje wysiłki na celach akademickich, bez uwzględnienia tego, co może doprowadzić do stworzenia bądź zniszczenia społeczności uczących się, wspólnoty dydaktycznej, jaką jest lub może stać się nie tylko klasa szkolna, ale także – w znacznie szerszym wymiarze – szkoła, czyli bez uwzględnienia „relacji i różnych powiązań oraz zależności”, o których piszą Fisher, Frey i Pumpian (2012), składających się na jej kulturę. Toteż wszelkie tego typu „quasi-naprawcze” inicjatywy i działania, jak i wysiłki oraz koszty z nimi związane, nie przyniosą pożądanych rezultatów, jeśli nie będą skierowane *także* na poprawę komunikacji i interakcji wewnątrz organizacji, jaką jest szkoła.

Od lat siedemdziesiątych minionego stulecia badania efektywności szkoły uległy znaczącym przeobrażeniom – badacze przestali bowiem koncentrować się jedynie na zdefiniowaniu determinantów osiągnięć szkolnych uczniów, ale coraz częściej próbowali ustalić i zrozumieć oraz wyjaśnić, co właściwie dzieje się w szkole, coż to jest za miejsce i na czym polega jego specyfika. Zainteresowanie dwoma obecnymi w życiu szkoły i wzajemnie ścierającymi się nurtami – nurtem formalnym i nurtem społecznym – zaowocowało wieloma pracami empirycznymi (np. klasyczna już praca: Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, Smith, 1979). Od lat siedemdziesiątych minionego stulecia także *klimat szkoły* dla wielu badaczy stał się obowiązującą i chętnie przyjmowaną optyką oglądu procesów zachodzących w szkole niczym w żywym organizmie (Van Houtte, 2005). Jakkolwiek pojęcia klimatu i kultury szkoły są zbliżone, a często wręcz używane zamiennie, wywodzą się one z odmiennych tradycji badawczych, ich dziedzinowy kontekst także jest inny – klimat szkoły, klimat organizacyjny ma psychologiczne konotacje, natomiast pojęcie kultury szkoły ma raczej inklinacje antropologiczne. Klimat opisywany jest za pomocą kategorii związanych z zachowaniem się, podczas gdy kultura jest definiowana za pomocą terminów aksjologicznych, wyrażających wartości i wynikające z nich normy (Schoen, Teddlie, 2008).

Pojęcie kultury i klimatu szkoły to zatem nie *to samo*, ani *prawie to samo*. To zdecydowanie *nie to samo*, a więc dwa różne pojęcia. Próby takiego ich ujmowania także warte są odnotowania: niektórzy badacze skłonni są kulturę traktować holistycznie, definiując to pojęcie w sposób bardziej ogólny, abstrakcyjny, obejmujący wiele. Badania nad kulturą szkoły wpisują się w nurt badań jakościowych, klimat natomiast jest badany z wykorzystaniem paradygmatu ilościowego, a kategorie go definiujące są konkretne i łatwo empirycznie uchwytne (Schoen, Teddlie, 2008; zob. także Tłuściak-Deliowska, 2010).

Co to jest kultura? Ustalenia terminologiczne z pogranicza nauk

By odpowiedzieć na pytanie, co to jest kultura szkoły, trzeba najpierw wyjaśnić pojęcie kultury, a to z gruntu niełatwe zadanie. Termin ten, przynależny wielu dziedzinom wiedzy, bywa bowiem rozumiany rozmaicie i nie ma jednej definicji tego pojęcia, która zadowoliliby wszystkich kulturą zainteresowanych. Z uwagi na zasadniczą oś problemową artykułu nie sposób przedstawić pełnej, wnikliwej, interdyscyplinarnej analizy pojęcia kultury, stąd konieczność wyprofilowania rozważań, ograniczenia ich jedynie do zasadniczych ustaleń terminologicznych, czyli – siłą rzeczy – dokonania pewnych uproszczeń. Takie sygnałne potraktowanie wyjaśnienia pojęcia kultury jest jednak zabiegiem celowym i podjętym świadomie.

Bronisław Malinowski (2000) zauważa, że „na to by żyć człowiek ustawicznie przekształca swoje otoczenie. Wszędzie tam, gdzie styka się on ze światem zewnętrznym, człowiek stwarza sztuczne, wtórne środowisko. (...). Gdyby człowiek zdany był jedynie na wyposażenie, jakie wynika z jego budowy anatomicznej, uległby szybko zagładzie lub zginął z głodu czy zimna. Obrona, odżywianie, poruszanie się w przestrzeni, wszelkie potrzeby natury fizjologicznej czy duchowej są zaspokajane w sposób pośredni za pomocą wytworów materialnych, nawet w najbardziej prymitywnych formach istnienia ludzkiego. Człowiek żyjący w samej tylko przyrodzie – *Naturmensch* – nie istnieje” (tamże, s. 83). Kultura, będąca kumulatywnym tworem człowieka, daje mu głębokość myśli i szerokość wizji niespotykane u jakiegokolwiek innego gatunku zwierząt (zob. także np. Tomasello, 2002; Levinson, Jaisson, 2006). To, że kultura stanowi po części kategorię lub aspekt życia społecznego, antropologowie rozumieli na kilka sposobów: po pierwsze, kultura jest pojmowana jako wyuczony zachowanie. To zbiór praktyk, przekonań, instytucji, zwyczajów, wierzeń, mitów stworzonych i podzielanych przez grupę oraz transmitowanych z pokolenia na pokolenie. Po wtóre (choć w powiązaniu z punktem pierwszym), kultura odwołuje się do systemu znaczeń i symboli. Antropolog Clifford Geertz spopularyzował właśnie takie rozumienie kultury i ono dominuje w antropologii od lat sześćdziesiątych minionego stulecia. Po trzecie, istnieje inne stanowisko, przeciwstawiane temu ostatniemu podejściu, a sprowadzające wizję kultury do określenia „praktyka”. Kultura to sfera praktyk, działalności praktycznej, zorientowanej na zmaganie się z żywymi problemami. Zwolennicy takiej optyki oglądu kultury i rozumienia jej istoty odrzucają więc implikację, że kultura stanowi spójny, logicznie uporządkowany system wspólnych, jednorodnych przekonań i eksponują raczej konflikty i niezgodę (por. Baumeister, 2011). Wychodząc poza te stanowiska, a może próbując je pogodzić, choć wyraźnie widać, że nie są one ze sobą aż tak bardzo skonfliktowane i niezgodne, jak to może wydawać się pierwotnie, można przyjąć, że kultura obejmuje zarówno idee, jak i działania. Można rozumieć ją jako system znaczeń, który zarządza złożonym i rozległym zbiorem działań i interakcji. Owe znaczenia – symbole, przekonania, prawa itp. – tworzą pewną strukturę i wytyczne, determinując tym samym zachowanie. A ściślej mówiąc, kultura to oparty na informacji system, który pozwala ludziom razem żyć i zaspokajać swoje potrzeby (tamże). Roy F. Baumeister (2011) w kulturze widzi świat znaczeń – świat, który „niekoniecznie stanowi idealnie spójny, jednorodny zbiór przekonań. Jest to raczej zbiór luźno połączonych założeń, które stają się przedmiotem sporów, debat i zmian” (tamże, s. 20).

Według Antoniny Kłoskowskiej (1980) kultura to kompleks zachowań podporządkowanych normom oraz wzorom i ich rezultatów. Dla Zygmunta Baumana (2000) kultura stała się metaforyczną spółdzielnią spożywców. W tej ponowoczesnej wizji kultury trudno oddzielić aktora od autora, te role są przechodnie, rozmyte, a przewagę ma ten, kto więcej konsumuje. Kultura, w rozumieniu Baumana, przestała być systemem, a stała się swoistą grą podaży i popytu. To dość pesymistyczny obraz czasów ponowoczesnych i samej kultury, która zatraciła swój pierwotny charakter. Natomiast Steven Pinker (2005), przedstawiając konkurencyjną względem „loterii” Borgesa koncepcję kultury, tę kulturę postrzega jako część ludzkiego fenotypu – „charakterystyczną, starannie zaprojektowaną «konstrukcję», która pozwala nam przetrwać, rozwijać się i przedłużać istnienie naszych rodów. Jesteśmy gatunkiem, który wykorzystuje wiedzę i często działa na zasadzie współpracy, a taki styl życia sprzyja

kształtowaniu się kultury” (s. 95). Zjawiska, które określamy mianem kultury, powstają w miarę gromadzenia przez ludzi wiedzy o świecie, dokonywania kolejnych odkryć, formułowania zasad podziału pracy i rozwiązywania konfliktów. Kultura nie jest – jak pisze Pinker (2005) – jakimś tajemniczym oparem, który wnika w ludzi przez skórę, ale opiera się na obwodach neuronalnych odpowiedzialnych za niezwykle zjawisko, jakim jest uczenie się. Dzięki nim nie jesteśmy bezmyślnymi naśladowcami, ale istotami zdolnymi do działań, które owocują ciągłością kulturową.

Kultura, zdaniem Malinowskiego, jest doskonale zespoloną całością, w której można jednak wyróżnić dwie zasadnicze części: system zwyczajów i zespół wytworów materialnych. Materialne wyposażenie człowieka to bodaj najbardziej uchwytne i oczywiste aspekty kultury, choć trzeba pamiętać, że wszelkie artefakty zakotwiczone są w wiedzy, która znowuż splata się ściśle z umysłową i moralną dyscypliną, której źródła tkwią w religii, prawie i regułach moralności. „Posługiwanie się narzędziami i konsumowanie dóbr wymaga również współpracy. Wspólna praca i wspólne korzystanie z jej rezultatów są zawsze oparte na określonym typie organizacji społecznej” (Malinowski, 2000, s. 83). Organizacja społeczna jest unormowanym sposobem zachowania się grup, a te zawsze składają się z jednostek. Składowymi kultur o pewnym stopniu trwałości, powszechności i niezależności są instytucje, czyli zorganizowane systemy czynności ludzkich. Każda instytucja „ześrodkowuje się wokół jednej podstawowej potrzeby, trwale łączy grupę ludzi we wspólnym zadaniu oraz posiada szczególnie zespół doktryn oraz technikę rzemiosła” (Malinowski, 2000, s. 93).

Kultura nie jest czymś, co się ma – choć w myśleniu i w języku potocznym wyrażamy często przekonanie graniczące z pewnością, że ktoś jest „bez kultury” – ale czymś, do czego człowiek przynależy, określa więc ona jego bycie, nie posiadanie. Kultura odnosi się do spójnej, wieloaspektowej, wewnętrznej rzeczywistości podzielanej przez członków grupy. David Tuohy (2002) pisze, że ludzie wzrastają w kulturze, więc staje się ona częścią ich istnienia i stopniowo poprzez kulturę określają swoją tożsamość i że z czasem przywykną do tego, co to znaczy być częścią kultury. Słowo „przywykną” sugeruje jednak, że pierwotnie człowiek doświadcza jakiejś swoistej transcendencji, wychodzi poza kulturę, przyjmuje względem niej pewien dystans, ma jakiś jej ogląd „z zewnątrz”, po czym powraca i „przyzwyczajają się” do swego w niej zanurzenia. A przecież człowiek od początku swego istnienia tkwi w kulturze, wypełnia sobą kulturową niszę i rzeczywistość kulturowa jest jedyną, jaką zna, tak więc trudno o jakiś dystans względem niej i o „przywykanie” do czegoś też raczej trudno, bo człowiek uczestniczy w szeroko rozumianej kulturze od chwili narodzin. Nie o polemikę z tym autorem jednak zasadniczo chodzi, powróćmy więc do szkoły i jej kultury.

Co to jest kultura szkoły? O kulturze organizacyjnej

W szkole jako instytucji są pewne powtarzające się zachowania wynikające z zasad regulujących zarówno „działania aktorów”, jak i przygotowanie „sceny”, rozgrywającą się na niej „akcję”, a także zachowania „publiczności”. Pozostając jeszcze przez chwilę przy Goffmanowskiej metaforze warto dodać, że te zasady, normy dostarczają uczestnikom owego spektaklu klarownej informacji na temat tego, co jest właściwe, a co uchodzi za działanie nie do przyjęcia, definiują to, co jest akcep-

towalne, co pożądanego i oczekiwanego, co to znaczy być uczniem, a jakie oczekiwania związane są z wejściem w rolę nauczyciela czy dyrektora. Normy wyrażają pewne wartości i przekonania na temat pracy zespołowej, jej organizacji, przebiegu, efektów. Chociaż – zauważa Thomas J. Sergiovanni (1991) – niektórzy znawcy zagadnień kształcenia sformalizowanego wciąż zastanawiają się, „czy szkoły rzeczywiście mają kultury” czy też nie, nie to jest najważniejsze. O wiele istotniejsze jest bowiem skoncentrowanie się na pytaniu, jaki walor poznawczy może mieć myślenie o szkołach jako o kulturach?

Metafora kultury, duszy szkoły, żywej tkanki, która zmienia się, ulega różnym przeobrażeniom, jest tworem wyspecjalizowanym i złożonym oraz pełni różne określone funkcje, kieruje naszą uwagę w stronę nieuchwytnego, w stronę symboli, wzorców zachowań, ceremonii, rytuałów, a nawet mitów, które komunikują ludziom, że oto pewne wartości, wierzenia i przekonania powinny być przez nich podzielane. „Kultura zbudowana jest wokół konfiguracji sprzęgniętych ze sobą wierzeń, idei, wartości, postaw, znaczeń, symboli, rytuałów, zachowań. Żaden z tych elementów nie wystarcza do zdefiniowania kultury, kulturę bowiem rozpatrywać należy jako złożoną całość” (Tuohy, 2002, s. 22–23). Szkoła to system sprzęgniętych ze sobą idei, wierzeń, przekonań, wartości, postaw, znaczeń, symboli, zachowań i rytuałów. Pojęciem kultury szkoły posłużył się w latach trzydziestych minionego stulecia Waller, który dostrzegł, że szkoła posiada własną tożsamość, wraz z bogactwem interakcyjnych rytuałów, sankcji, moralnych kodów czy zwyczajów (Schoen, Teddlie, 2008). Do szkoły jako systemu stosuje się termin kultura organizacyjna (Tuohy, 2000).

Kultura organizacyjna jest rozumiana na różne sposoby. Brak jednej, standardowej definicji tego pojęcia nie stoi jednak na przeszkodzie, by poczynić pewne uzgodnienia co do jego istoty. Pewnie większość osób zajmujących się kulturą organizacyjną zgodziłaby się, że jest ona:

- holistyczna, czyli obejmuje całość zjawiska, które nie jest tylko sumą składających się nań elementów,
- zdeterminowana historycznie, czyli odzwierciedla historię organizacji,
- powiązana z przedmiotami badań antropologicznych, czyli z symbolami i rytuałami,
- konstruktem społecznym, czyli powstaje i rozwija się poprzez grupę ludzi, którzy tworzą organizację,
- koncepcją miękką, chociaż są tacy, którzy uważają, że „miękkie jest twarde”,
- trudna do zmiany (Hofstede, Hofstede, Minkov, 2011).

Kulturę organizacyjną można pojmować jako zbiorowe zaprogramowanie umysłu, odróżniające członków jednej organizacji od drugiej. Ta kultura zakorzeniona jest nie tylko w umysłach członków danej organizacji, ale także wszystkich tych, którzy w jakikolwiek sposób są z nią związani. Są autorzy, którzy uważają, że kultura organizacyjna jest czymś, co dana organizacja *ma*, inni natomiast twierdzą, że jest ona czymś, czym organizacja *jest*, przy czym to ostatnie przekonanie rozpowszechnione jest raczej wśród akademików. Przymiotowe traktowanie kultury, a więc traktowanie jej jako atrybutu organizacji implikuje możliwość jej opisu, analizowania oraz wprowadzania zmian. Kultura ma też swoją „siłę” – mówi się bowiem o kulturach „silnych” i o „słabych” (tamże).

Istnieją stanowiska, zgodnie z którymi efektywne szkoły mają silne kultury, w których znaczącą rolę odgrywają następujące elementy: wspólne wartości i porozumienie co do celów; dyrekcja jako bohaterowie, którzy ucieleśniają kluczowe

wartości; różne rytuały, które ucieleśniają podzielane przekonania; pracownicy jako bohaterowie sytuacji; rytuały akulturacyjne i pozwalające kulturze trwać i rozwijać się; potężne rytuały zorientowane na celebrację i ewolucję podstawowych wartości; równowaga między innowacją a tradycją, między autonomią a kontrolą; szerokie uczestnictwo w kulturowych rytuałach. Można oczywiście zapytać, jakie to przekonania spajają szkołę w jedną całość? A chociażby takie, jak: „szkoły są dla uczniów”, „eksperymentuj z nauczaniem, poszukuj rozwiązań i strategii, które pozwolą osiągnąć porozumienie”, „nauczanie i uczenie się powinny być towarzyszącymi sobie procesami”, „bądź blisko swoich uczniów”, „bądź otwarty w swoim zachowaniu”, „ufaj swoim kolegom”, „bądź profesjonalny w tym, co robisz”, angażuj się w nauczanie”, „szanuj autonomię i innowację”. Czy są to przekonania wyrastające z określonych wartości i je odzwierciedlające, czy tylko slogany, dobrze brzmiące, choć puste, słowa? Jeśli wartości są silne i na szeroką skalę podzielane, jasno i przy różnych okazjach eksponowane, nie są to tylko hasła, ale impulsy do podejmowanych działań, których intencje są czytelne nie tylko dla działających, ale i adresatów tych działań, wówczas mogą stanowić przesłanki dla zdefiniowania silnej kultury szkoły (por. Hoy, 1990).

La Tefy Schoen i Charles Teddlie (2008), analizując różne definicje pojęcia kultury szkoły, wskazują na pewne, ich zdaniem istotne, elementy tych definicji. Schoen i Teddlie zwracają więc uwagę na obecne w definicjach kultury szkoły wartości i przekonania, które ściśle wiążą ze sobą szkolną społeczność. Kultura szkoły jest też rozumiana jako swoista optyka, którą do oglądu siebie samych, innych oraz rzeczywistości przyjmują uczestnicy owej społeczności. Wreszcie definiuje się to pojęcie w odwołaniu do niepisanych norm i tradycji, a także oczekiwań, które przenikają wszystko: sposób, w jaki zachowują się ludzie; sposób, w jaki się ubierają; co mówią i jak mówią; czy proszą innych o pomoc i w jaki sposób to robią; czy dążą do współpracy, uznając jej wartość; co nauczyciele myślą o swojej pracy i jak postrzegają swoich uczniów.

Źródła, poziomy i komponenty kultury szkoły

Wiedza na temat źródeł kultury szkoły jest nie tylko ważna dla badań edukacyjnych, ale także, a może przede wszystkim, dla edukacyjnej praktyki. Mieke Van Houtte (2005) wskazuje na trzy zasadnicze źródła tej kultury, a każde z nich, na dobrą sprawę, może stać się punktem wyjścia zmian kultury konkretnej szkoły. Pierwsze źródło wymieniane przez tego autora stanowi środowisko społeczne szkoły. Wynikające z niego uwarunkowania kultury szkoły trudno zmienić, trudno na nie w ogóle oddziaływać, gdyż te oddziaływania, jeśli mają doprowadzić do zmiany kultury szkoły, muszą być zorientowane na zmianę mentalności społeczności lokalnej, a o to zawsze, mimo wszystko, jest trudno. Podobnie trudno jest szkole zmienić własną strukturę wewnętrzną. To kolejne źródło jej kultury. Wydawać by się mogło, że zmiana kultury szkoły może najłatwiej dokonać się za sprawą kierownictwa szkoły. Dyrekcja szkoły to, w ujęciu Van Houtte, jednocześnie trzecie źródło jej kultury. Przekonanie, że lider tworzy kulturę, jest zarazem przekonaniem o jego zdolności do jej przekształcania zgodnie z własnymi upodobaniami, chociaż są i tacy, którzy nie w pełni to przekonanie podzielają, wskazując jednak zarówno na pewne możliwe ograniczenia tego pro-

cesu, jak i modyfikacyjnego potencjału samych liderów organizacji. Niemniej można bez trudu wyobrazić sobie sytuację, w której – poprzez akceptowanie bądź rekrutowanie uczniów i nauczycieli – dyrekcja szkoły może okazać się wysoce selektywna i promować tylko tych, którzy myślą i działają w określony i pożądany przez nią sposób. Można sobie nawet wyobrazić sytuację, w której ktoś nie prezentujeżądanego myślenia, a i jego działania odbiegają od tych wymaganych przez dyrekcję. Wówczas taki ktoś może nawet zostać ze szkoły usunięty, jak to dzieje się choćby w szkołach prywatnych. Każda nowa idea, nowe przekonania muszą być najpierw, co oczywiste, zakomunikowane członkom organizacji, którzy następnie muszą je uznać i przyjąć. Lider organizacji jest tą osobą, do której należy to zadanie, chociaż należy pamiętać, że zmiana kultury wymaga „podejścia systemowego” – odgórne ustalenie czegoś i podanie tego do wiadomości innym nie jest z pewnością wystarczające. Wszyscy uczestnicy życia szkoły – uczniowie, nauczyciele, rodzice etc. – muszą zaangażować się w proces przemian, a pośrednio także w kształtowanie przyszłości szkoły. Toteż nawet popularni dyrektorzy szkół, nawet lubiani, charyzmatyczni ich liderzy nie są w stanie w pojedynkę, działając w odosobnieniu, w izolacji od zaangażowania i pomocy innych, wywrzeć znaczącego wpływu na kształt kultury szkoły.

Już w 1932 roku zauważył W. Waller, że szkoły „mają kulturę, która jest całkowicie ich”, będąc jednocześnie ważną cechą ich funkcjonowania. Do opisu kultury szkoły, jej poziomów, a także jej elementów, zaadaptowano Scheinowską klasyfikację poziomów kultury. Model Scheina zawiera trzy wymiary, trzy warstwy kultury różniące się między sobą poziomem „widoczności”, a także stopniem uprzytomnienia sobie ich obecności przez personel szkoły. „Najgłębiej” położona, najmniej „namacalna” czy konkretna, a tym samym najmniej uchwytana i uświadamiana warstwa, to ta obejmująca podstawowe założenia przyjęte i podzielane przez nauczycieli, które składają się na rdzeń kultury szkoły. Założenia te dotyczą procesu kształcenia – jego natury, uwarunkowań, przebiegu, rezultatów – i wywodzą się z uznawanych przez nauczycieli za oczywiste i prawdziwe twierdzeń oraz przekonań. Owe twierdzenia i przekonania natomiast mają charakter filozoficzno-humanistyczny, dotyczą bowiem takich kwestii, jak: sposoby kontaktowania się człowieka z rzeczywistością, natura i kondycja ludzka, natura świata, natura ludzkiej aktywności, natura ludzkich relacji. A ponieważ owe założenia nie są przez nauczycieli w pełni uświadamione, właśnie z racji ich charakteru (nad tak zwanymi oczywistościami nie zwykło się przecież reflektować), toteż sami nauczyciele nie wiedzą nawet, w jaki sposób owe założenia ukierunkowują ich codzienną edukacyjną praktykę i w jakim stopniu determinują one ich postrzeganie własnej roli w procesie kształcenia i wynikających, z takiej czy innej jej interpretacji, dydaktyczno-wychowawczych obowiązków. Są one raczej nieuświadamione, chyba że ktoś inny – na przykład uczeń bądź rodzic – w sposób pośredni obnaży owe założenia, bezpośrednio zwracając uwagę nauczyciela na jakieś elementy jego działań. Wówczas ten, zastanawiając się nad działaniem, może dotrzeć do przesłanek będących źródłem określonego zachowania. Te założenia odzwierciedlają fundamentalne pytania, które stawia człowiek. Są to pytania o istotę prawdy i naturę rzeczywistości, o to, kim jest człowiek i jaki jest, czy jest z natury dobry czy zły, a może natura ludzka w ogóle nie istnieje, a człowiek jest wytworem wpływów środowiska, kontrolowanych przez to środowisko bodźców i reakcji. To także pytania o organizację i jej relacje ze środowiskiem, a także o jej percepcję przez innych (Masłowski, 2006).

Kolejny poziom zawiera wartości i normy. Wartości obejmują to wszystko, co nauczyciele uznają za pożądane, godne urzeczywistnienia, ważne, znaczące. One także wyznaczają standardy kształcenia, odzwierciedlając te właściwości i cechy ucznia, o które warto zabiegać i na które zorientowane są działania szkoły. Nauczyciele mogą chociażby uznawać za ważne respektowanie innych, szacunek dla drugiego człowieka, mogą także chociażby cenić współpracę z innymi, eksponować jej wartość z punktu widzenia rozwoju jednostki oraz całej społeczności. Te i im podobne wartości często są „przekładane” na język norm zachowania. Są one niepisаныmi zasadami wyznaczającymi ramy pożądanych i oczekiwanych zachowań, jak również odzwierciedlają one to, co dzieje się w szkole (Masłowski, 2006).

Trzeci poziom kultury w przedstawianej klasyfikacji zawiera artefakty (wytwory) i praktyki. W artefaktach uwidaczniają się podstawowe założenia, wartości oraz normy zachowania. Mówiąc o artefaktach mamy na myśli symbole, obrzędy (ceremoniały), rytuały, mity, natomiast na praktyki składają się „widzialne i słyszalne wzorce zachowań”. Mity, na przykład, określają te wydarzenia z przeszłości, które uznawane są za znaczące przez oraz dla członków szkolnej społeczności. Te „krytyczne” zdarzenia utrwalone są w często przywoływanych przy różnych okazjach opowieściach. Mity często budowane są wokół akcji i decyzji podejmowanych przez bohaterki lub bohaterów szkoły, mity na tych elementach się koncentrują. Ludzie będący bohaterami tych opowieści prezentują określone indywidualne charakterystyki, które jednocześnie odzwierciedlają wartości cenione przez członków szkolnej społeczności. Jako takie, opowieści te służą także nauczycielom, będąc modelami roli nauczającego (Masłowski, 2006).

Praktyki czy wzorce zachowań wydobywają na powierzchnię czyniąc widocznymi przyjmowane przez nauczycieli *implicit*e i nie zawsze w pełni uświadomione założenia, o których była już mowa, a także wartości i normy. Te praktyki nie są produktem jakiegoś formalnego porozumienia między nauczycielami czy rezultatem jakiegś między nimi umowy, lecz wyłaniają się i rozwijają ze społecznie akceptowanej czy potwierdzonej wizji nauczycielskich zachowań. Praktyki w swej istocie odnoszą się do zwyczajów w szkole, „sposobów, w jakie coś robimy” czy też do szkolnych rytuałów. Termin rytuał zakorzeniony jest w antropologii kulturowej i stosowany na oznaczenie społecznych zwyczajów, pewnych zachowań skupionych wokół określonego wydarzenia, które ma znaczenie dla członków danej grupy. W szkole można chociażby zaobserwować ceremonię związaną z przybyciem nauczyciela do klasy szkolnej. Zdarzenia, które wówczas następują, są wyznaczone przez określony protokół, zawierający kilka podejmowanych po sobie w pewnym porządku czynności, które dla uczestników tego spotkania, a więc nauczyciela i uczniów, mają swego rodzaju uroczystą wagę, tworząc przy tym przestrzeń dla dalszych wydarzeń w trakcie lekcji (Masłowski, 2006).

Zaproponowany przez Scheina trzypoziomowy model kultury szkoły jest swego rodzaju statycznym ujęciem jej wymiarów i elementów konstytuujących każdy z nich, co nie oznacza, że kultura *per se* jest tworem statycznym, wręcz przeciwnie, to dynamizm – poszczególne warstwy nakładają się na siebie, a elementy wzajemnie przenikają. Oto bowiem wartości i przekonania, które nadają kształt dydaktycznym interakcjom (drugi poziom) czy wytwory, które są najbardziej widocznymi i uchwytными elementami kultury szkoły (pierwszy poziom) mogą „ulegać przesunięciom”, stając się częścią trzeciego, czy też jakiegoś jeszcze głębiej ukrytego, poziomu (Stolp, Smith, 1995).

Nowy model kultury szkoły

La Tefy Schoen i Charles Teddlie (2008) zaproponowali nowy model kultury szkoły, a właściwie skonstruowali ów model na podstawie analizy literatury przedmiotu. Wskaźniki, które autorzy zidentyfikowali w różnych publikacjach i naukowych opracowaniach na temat kultury szkoły, zostały następnie pogrupowane w kategorie, których ramy wyznaczyły główne pojęcia bądź – w przypadku trudności z ustaleniem nadrzędnego pojęcia – tematy, które były centralne dla danego skupiska wskaźników. Przegląd i analiza literatury doprowadziły do wyłonienia czterech osobnych grup wskaźników, którym nadano miano „wymiarów kultury” i które następnie opatrzone etykietami dobrze oddającymi zawartość poszczególnych kategorii-wymiarów. Nowy model kultury szkoły, jako rezultat przeglądowo-analityczno-syntetycznej pracy wspomnianych autorów, ukazuje ową kulturę jako swoistą kompilację czterech wymiarów:

I orientacja zawodowa – ten wymiar obejmuje działania i postawy, które charakteryzują stopień profesjonalizmu nauczycieli w trakcie zajęć i nie tylko. Chodzi także o takie wskaźniki, jak chociażby indywidualne czy wspólne, a więc oparte na współdziałaniu z innymi nauczycielami, wysiłki zorientowane na tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się ucznia, a także zaangażowanie nauczycieli w ich zawodowy rozwój, poszerzanie i pogłębianie różnorodnych kompetencji. „Orientacja zawodowa” skupia więc kategorie związane z nauczycielskim „profesjonalizmem”; treści, które w literaturze funkcjonują pod takimi choćby hasłami, jak: „społeczność rozwijająca umiejętności zawodowe”, „normy nauczycielskiego współdziałania”, „rozwój zawodowy nauczyciela”, „kultura współpracy” itp. Nazwa „orientacja zawodowa” została wybrana spośród innych możliwych etykiet, ponieważ – jak wyjaśniają autorzy – termin *orientacja* ma konotacje psychologiczne i uznano, że będzie on odpowiedni dla wymiaru związanego z postawami, dążeniami, celami, zabiegami nauczyciela jako tego, który dbając o rozwój ucznia, nie zaniedbuje także rozwoju własnego, ale na ów rozwój także się *orientuje*.

II struktura organizacyjna – ta warstwa z kolei obejmuje to, co związane z kierowaniem i z zarządzaniem szkołą. Chodzi mianowicie o typ przywództwa, istniejący w danej placówce, o to, kto jest zaangażowany w działania przywódcze, czy i w jaki sposób rozwijana jest wizja szkoły i realizowana jej misja, kto ustala, a kto urzeczywistnia cele i plany działania. Ten poziom obejmuje też to, co związane z polityką edukacyjną szkoły, jej wewnętrzną spójnością, implementacją polityki oświatowej i jej ukierunkowaniem w tej konkretnej placówce oraz dokumentowaniem inicjatyw podejmowanych w odwołaniu do szerszego spektrum regulacji prawnych dotyczących oświaty. Do tego poziomu kultury szkoły przypisane są także elementy związane z komunikacją wewnątrz organizacji, jaką jest szkoła. Tak więc poza „czynnikiem zarządzającym” wymiar ten mieści w sobie także takie elementy, jak: władza, role i wynikające z nich oczekiwania, kontakty i relacje, odpowiedzialność, struktura organizacji (Schoen, Teddlie, 2008).

III jakość środowiska uczenia się – to, jakim szkoła jest miejscem i jakie warunki poznawania i uczenia się tworzy uczniowi, nie pozostaje bez wpływu na osiągnięcia dydaktyczne uczniów (zob. Fisher, Frey, Pumpian, 2012). Ten wymiar kultury szkoły koncentruje się właśnie wokół osoby ucznia, wokół procesów konstrukcji i uwewnętrznienia wiedzy. Obserwacje tego, co dzieje się w szkole pod tym

względem, zorientowane są na dokumentowanie i opisy tych dydaktycznych epizodów, które zawierają w sobie element intelektualnego wyzwania i angażowania uczniów do nadawania znaczeń elementom wiadomości. Zasadniczym celem tych obserwacji nie jest wartościowanie nauczania, a więc określenie, który nauczyciel naucza „dobrze”, a który „źle”, ale raczej odczucie i zanurzenie się w intelektualną atmosferę w klasie szkolnej, która służy – bądź nie – nabywaniu przez uczniów poznawczych doświadczeń związanych z eksploracją rzeczywistości. Wysokiej jakości środowisko uczenia się to takie, które oferuje uczniowi bogactwo możliwości poznawania – poprzez i w interakcjach z innymi uczniami; w kontakcie z nauczycielem, który to kontakt nacechowany jest wspólnym poszukiwaniem rozwiązań problemów, a nie podawaniem ich w gotowej do przyjęcia postaci; wreszcie, poprzez manipulowanie informacjami i stosowanie ich w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.

IV skoncentrowanie na uczniu – ten wymiar kultury szkoły ma wydzźwięk indywidualistyczny i koncentruje się wokół potrzeb i zdolności uczniów. Dla efektywnego funkcjonowania szkoły nie jest bez znaczenia, czy i w jakim stopniu wychodzi ona naprzeciw indywidualnym potrzebom i możliwościom uczących się poprzez swój program, politykę, rytuały i szkolną rutynę oraz tradycje. Do tego wypada dodać jeszcze różnicowanie metod i strategii nauczania, podporządkowane indywidualnym różnicom między uczniami w zakresie profili poznawczych, przejawianych profili inteligencji, zakresu posiadanych doświadczeń i ich jakości. Nie bez znaczenia jest też współpraca szkoły z rodzicami, kształtowanie ich świadomości związanej z własnym rodzicielstwem i pełnieniem roli rodzica, a także angażowanie ich do aktywnego wpływania na atmosferę w szkole, aktywnego konstruowania i rekonstruowania jej kultury. To wymiar, który nacechowany jest koncentracją szkoły jako organizacji na uczniu, stąd możliwe przy tej okazji skojarzenia z ideą edukacji upodmiotawiającej, spersonalizowanej, zindywidualizowanej (Schoen, Teddlie, 2008).

Jaka jest kultura szkoły?

Kultura szkoły ma swoją treść, siłę oraz homogeniczność. Treść lub materia kultury odnosi się do znaczenia zarówno podstawowych założeń, norm, wartości, jak i kulturowych artefaktów, znaczenia nadawanego im i podzielanego przez personel szkolny oraz uczniów i ich rodziców. Treść kultury będąca przedmiotem zainteresowań badaczy często jest przez nich dzielona na mniejsze wymiary i etykietowana. Dominacja jakiegoś zakresu treści kultury pozwala na konkluzję, że w danej szkole mamy na przykład do czynienia z kulturą „osiągnięć uczniów”, a więc na te osiągnięcia zorientowane są zmiany, inicjatywy, działania szkoły lub też w innej szkole dominuje kultura „współpracy”. Homogeniczność natomiast oznacza rozmiar czy może stopień, w jakim owe założenia, normy, wartości oraz wytwory uznawane i dzielone są przez uczestników życia szkoły. Kultura jest homogeniczna wówczas, gdy wszyscy bądź prawie wszyscy członkowie organizacji kierują się w swoich działaniach tymi samymi założeniami, normami, wartościami. Jeśli tak nie jest, wówczas kultura ma charakter heterogeniczny. Siła kultury jest, ogólnie rzecz biorąc, definiowana jako zależność między jasnym wyrażeniem norm i wartości a stopniem (rygorystycznością) ich wprowadzenia w życie. Kultura silna to taka, w której zachowania osób są ściśle determinowane założeniami, normami, wartościami, wytworami obecnymi

i uznawanymi w szkole za właściwe i obowiązujące. Słabe kultury natomiast „nie wywierają” presji na uczestnikach organizacji, by ci działali, myśleli, zachowywali się w określony sposób, raczej „oferują” pewne ramy zachowań, w których czyjeś działanie może, ale nie musi, się mieścić. Innymi słowy, słabe kultury nie definiują i nie egzekwują pożądaných zachowań – nie określają, jak ludzie *muszą* się zachowywać, ale mówią, jak *mogą* się zachowywać. Z tej perspektywy kultura szkoły jawi się raczej jako silna kultura (Masłowski, 2006). Dzięki temu może ona z jednej strony łatwiej jako instytucja osiągać swoje cele, chociaż – z drugiej strony – spójne i usztywnione twierdzenia na temat tego, kim w szkole jesteśmy i jakie są względem nas oczekiwania, nie pozwalają nam być kimś innym, zrzucić – bardzo niekiedy ciasny – gorset takiej czy innej roli. Kultura silna to zarazem nieustępliwa kultura (por. Sergiovanni, 1991).

Szkoła jest instytucją złożoną, podobnie jak i jej kultura. Kultura jest dynamizmem, wciąż się rozwija. „Istnieje napięcie między byciem (kim się jest) a stawaniem się (kim pragnie się być); między aspiracjami (co staramy się zrobić) a wykonaniem (co dzieje się rzeczywiście); między celami (dlaczego postępuje się tak a tak) a wynikiem (co zostało osiągnięte). Zniesienie tych napięć, zasypanie owych przepaści jest zadaniem rozwoju organizacji i świadomego kierowania jej kulturą” (Tuohy, 2000, s. 37). Warto zatem pytać, jaka jest kultura naszej szkoły i czy jest ona najwłaściwsza. Samo pytanie to wprawdzie jeszcze za mało, by kultura mogła się zmienić, ale bez refleksji nad szkołą i namysłu nad jej działaniem nie sposób cokolwiek tworzyć ani przekształcać. Pytania o kulturę szkoły to zawsze pytania ważne.

Przypisy

¹ Artykuł przygotowano w ramach projektu badawczego BSTP 16A/13-I WNP w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Literatura

- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Baumeister R. F. (2011), *Zwierzę kulturowe*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brankovic N., Rodić V. (2012), *Determination of Indicators of School Culture in Primary School*. „The New Educational Review” Vol. 29, No. 3.
- Fisher D., Frey N., Pumpian I. (2012), *How to Create a Culture of Achievement in Your School and Classroom*. ASCD, Alexandria.
- Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. (2011), *Kultury i organizacje*. Tłum. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Hoy W. K. (1990), *Organizational Climate and Culture: a Conceptual Analysis of the School Workplace*. „Journal of Educational and Psychological Consultation” 1(2).
- Kłoskowska A. (1980), *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. PWN, Warszawa.
- Levinson S. C., Jaisson P. (2006) (red.), *Evolution and Culture*. The MIT Press, Cambridge.
- Malinowski B. (2000), *Jednostka, społeczność, kultura*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Masłowski R. (2006), *A Review of Inventories for Diagnosing School Culture*. „Journal of Educational Administration” vol. 44, no 1.
- Pinker S. (2005), *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*. GWP, Gdańsk.
- Rutter M., Maughan B., Mortimore P., Ouston J., Smith A. (1979), *Fifteen thousand hours, secondary schools and their effects on children*. Open Books, Somerset.

Schoen L., Teddlie Ch. (2008), *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*. „School Effectiveness and School Improvement” vol. 19, no. 2.

Sergiovanni T. J. (1991), *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*, 2nd ed., Allyn and Bacpon, Boston.

Stolp S., Smith S. C. (1995), *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values and the Leader's Role*. ERIC, Eugene.

Tłuściak-Deliowska A. (2010), *Klimat szkoły i jego uwarunkowania*. „Ruch Pedagogiczny” nr 5–6.

Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Tuohy D. (2002), *Dusza szkoły*. Tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Van Houtte M. (2005), *Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*. „School Effectiveness and School Improvement” Vol. 16, No. 1.

Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele

Rozważania prowadzone w tym artykule koncentrują się wokół pojęcia kultury szkoły. Kultura szkoły, wraz z jej wieloma wymiarami i bogactwem komponentów, to obecnie nie tylko modne zagadnienie teoretyczne, ale także przedmiot wielu badań. W literaturze nie brakuje różnych definicji kultury, podobnie jest z rozumieniem „kultury szkoły”, przez niektórych utożsamianej z klimatem szkoły. Prowadzone rozważania terminologiczne zorientowane są więc na ustalenie czym jest, a czym nie jest kultura szkoły, jakie są jej wymiary oraz elementy. Przedstawiono także nowy, obejmujący cztery aspekty, model kultury dobrze opisujący kulturę szkoły, wraz z jej dynamiką i złożonością.

Słowa kluczowe: szkoła, kultura szkoły, klimat szkoły, model kultury szkoły

School culture – concept, dimensions, and models

The key issue of this article is school culture concept. The culture of schools is one of the recurring themes in educational research. There are so many definitons of culture, as well as school culture, so the author attempts to explain the meaning of school culture and then focus on dimensions and some chosen components of school culture. In this paper the new integrated model of culture describes school culture as being comprised of four different dimensions (Professional Orientation – Organizational Structure – Quality of the Learning Environment – Student-Centered Focus) is also presented.

Keywords: school, school culture, school climate, school culture model

Stefan M. Kwiatkowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

OD KOMPETENCJI DO ZINTEGROWANEGO SYSTEMU KWALIFIKACJI

W procesie *uczenia się przez całe życie* możemy wyróżnić następujące formy – typy edukacji (Kwiatkowski, 2013, s. 27–28):

- edukację **formalną** (uczenie się w systemie edukacji formalnej),
- edukację **pozaformalną** (uczenie się w systemie edukacji pozaformalnej),
- edukację **nieformalną** (samokształcenie, uczenie się w toku pracy zawodowej i podczas relacji z innymi ludźmi).

Powyzsza klasyfikacja, zgodna z definicjami przyjętymi w Unii Europejskiej, jest stosowana w Polsce w toku prac nad krajowym systemem kwalifikacji (*Słownik ...*, 2013, s. 13–14, 16–18, 19–21). Zauważmy, że odbiega ona od zapisów, jakie możemy znaleźć w *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia (2001). Przypomnijmy zatem, że według tego wybitnego pedagoga:

- kształcenie formalne, to: „...system kształcenia oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach (klasy, stopnie, szkoły, programy, podręczniki), prowadzący od szkoły początkowej do uniwersytetu ...” (tamże, s. 193),
- kształcenie pozaformalne, to kształcenie nieformalne, czyli: „... świadoma oraz zorganizowana działalność kształcąco-wychowująca, prowadzona poza ustanowionym formalnie systemem szkolnym, umożliwiająca określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia” (tamże, s. 193),
- kształcenie nieformalne, to kształcenie incydentalne, czyli: „... trwający przez całe życie nie zorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia: rodziny, rówieśników, sąsiadów, środowiska społecznego, publikacji, dzieł sztuki i innych środków masowego oddziaływania” (tamże, s. 193).

Mimo oczywistych podobieństw (edukacja formalna – kształcenie formalne), trzeba zauważyć różnice występujące w obu cytowanych słownikach. Otóż Wincenty Okoń nie używa pojęcia „edukacja – kształcenie pozaformalne”. Proponuje „kształcenie nieformalne”, którego zakres znaczeniowy pokrywa się z edukacją – kształceniem pozaformalnym. Z kolei „edukacja – kształcenie nieformalne” występuje w *Nowym słowniku pedagogicznym* jako „kształcenie incydentalne”. Poza tym według Wincentego Okonia pojęcia „edukacja” i „kształcenie” nie są tożsame. Edukacja jest pojęciem szerszym – obejmującym „... kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę” (tamże, s. 87–88).

Tego rodzaju różnic między aktualnie stosowanymi definicjami (efektem dosłownego tłumaczenia dokumentów Unii Europejskiej) a dawno już zdefiniowanymi i zakorzenionymi w świadomości pedagogów pojęciami znajdujemy, w związku z realizacją programów edukacyjnych Unii Europejskiej, znacznie więcej.

Wracając do klasyfikacji przyjętych w dokumentach Unii Europejskiej, należy pamiętać, że podstawą wszelkiej edukacji jest, i z pewnością będzie w dającej się przewidzieć przyszłości, edukacja formalna. Jest ona nierozzerwalnie związana z kształceniem w systemie szkolnym i akademickim.

Efektami uczenia się, zarówno formalnego, jak pozaformalnego i nieformalnego, są zawsze **kompetencje**, na które składają się:

- wiedza (zbiór faktów, praw, teorii, zasad i doświadczeń przyswojonych lub samodzielnie skonstruowanych),
- umiejętności (zdolność do wykorzystywania wiedzy w procesie realizacji zadań zawodowych),
- kompetencje społeczne (zdolność do projektowania i kształtowania własnego rozwoju oraz aktywnego udziału w życiu zawodowym i społecznym).

Analizując kompetencje w kategoriach ogólnych możemy wyróżnić tzw. **kompetencje kluczowe**, niezbędne w społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy. Zaliczamy do nich:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne oraz podstawowe kompetencje naukowe i techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- kompetencje uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresję kulturalną (*Kompetencje kluczowe*, 2005, s. 24).

Jak łatwo zauważyć, kompetencje kluczowe są rezultatem zintegrowanego uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Stanowią swoisty kapitał indywidualny przydatny we wszystkich zawodach i specjalnościach oraz na wszystkich stanowiskach pracy, a także w życiu społecznym.

Kompetencje zdobyte w toku uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, po potwierdzeniu przez upoważnione instytucje, przyjmują postać **kwalfikacji**. Potwierdzenie jest związane z wydaniem odpowiedniego dokumentu – dyplomu, świadectwa, certyfikatu – po sprawdzeniu, czy efekty uczenia się (kompetencje) są zgodne z wymaganiami przypisanymi danej kwalifikacji.

Kompetencje uzyskane w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, jako efekt edukacji formalnej, stają się automatycznie kwalifikacjami w chwili nadania – uzyskania dyplomu lub świadectwa – zgodnie z ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 1991 r., Nr 95, poz. 425, z późn. zm.), ustawą z dnia 27 lipca 2005 r. prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.) i ustawą z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (DzU z 2003 r., Nr 65, poz. 595, z późn. zm.).

Znacznie bardziej skomplikowane jest nadawanie rangi kwalifikacji kompetencjom będącym efektem edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Kompetencje tego rodzaju, jeżeli mają być uznane za kwalifikacje, muszą być poddane sprawdzeniu (i ocenianiu) przez podmioty upoważnione do przeprowadzania procedur certyfi-

kacyjnych. Owo sprawdzanie nosi nazwę **walidacji** i jest wieloetapowym procesem porównywania posiadanych kompetencji z kompetencjami wymaganymi dla danej kwalifikacji – *Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego* (2012/C 389/01; DzU UE. C 398 z 22.12.2012). Należy przy tym rozróżniać walidację od **uznawania** kwalifikacji nadanych za granicą.

Odpowiedzialność za przeprowadzenie walidacji, odnoszących się do konkretnych, ściśle określonych kompetencji, spoczywa na podmiocie certyfikującym, czyli instytucji wyznaczonej przez właściwego ministra (szefa urzędu centralnego). Do nielicznych rodzinnych podmiotów certyfikujących zaliczamy Związek Rzemiosła Polskiego, Polskie Towarzystwo Informatyczne i Stowarzyszenie Księgowych w Polsce. Od wielu lat walidację przeprowadzają podmioty specjalizujące się w nauczaniu języków obcych. Instytucje te mają już pewne doświadczenie w zakresie walidacji, które może być zaliczone do kategorii „dobrych praktyk”.

Prace nad wprowadzeniem i szerokim stosowaniem szczegółowych zasad walidacji są dopiero we wstępnym stadium. Podstawową trudnością jest różnorodność tradycji i wielość podejść do walidacji w krajach członkowskich Unii Europejskiej. Respektując uwarunkowania krajowe można jednak przedstawić ogólne zasady walidacji, do których proponuję zaliczyć:

- zasadę indywidualności i dobrowolności,
- zasadę aktywnego udziału interesariuszy (osób lub instytucji zainteresowanych walidacją i mających wpływ na jej przebieg),
- zasadę zaufania, transparentności i wiarygodności.

Zasada indywidualności i dobrowolności kładzie nacisk na jednakowy dostęp do procesów walidacyjnych, na indywidualny charakter przystąpienia do walidacji i na dobrowolność poddania się procedurom walidacyjnym.

Zasada aktywnego udziału interesariuszy zwraca uwagę na zakres odpowiedzialności i obowiązki interesariuszy, w szczególności na działania zapewniające rzeczywisty dostęp do niezbędnych informacji, doradztwo i metody zapewniania jakości.

Zasada zaufania, transparentności i wiarygodności akcentuje znaczenie kompetencji osób przeprowadzających walidację, gwarancji sprawiedliwości procedur walidacyjnych, bezstronności, przejrzystości i zgodności z obowiązującymi uregulowaniami prawnymi.

Wyróżnione wyżej zasady powinny być respektowane we wszystkich podstawowych fazach procedury walidacyjnej:

- w fazie wstępnej obejmującej proces rekrutacji uczestników, w tym przede wszystkim analizę i weryfikację złożonych dokumentów (zgłoszenia może dokonać sam zainteresowany lub jego pracodawca),
- w fazie przygotowawczej, w której uczestnik może liczyć na konsultacje i specjalistyczne doradztwo, na wskazanie niezbędnych kursów i szkoleń (w celu uzupełnienia brakujących kompetencji),
- w fazie potwierdzania kompetencji, sprowadzającej się do przeprowadzenia bilansu kompetencji (posiadanych i pożądanых) – najczęściej w formie egzaminu (*Od kompetencji do kwalifikacji ...*, 2013, s. 9–10, 39–40).

Ze zrozumiałych względów największe znaczenie przywiązuje się do fazy potwierdzania kompetencji. Faza wstępna może być bowiem zredukowana do niezbędnych czynności administracyjnych, a faza przygotowawcza nie ma na ogół charakteru obligatoryjnego. Warto też zwrócić uwagę, iż przebieg fazy potwierdzania kompetencji,

teoretycznie rzecz ujmując, można podzielić na etapy, w których autonomicznie potwierdzane są elementy składające się na kompetencje: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Przejsie do procedur potwierdzania umiejętności może być w takich przypadkach uzależnione od wyniku uzyskanego podczas potwierdzania wiedzy. Osobną kwestią jest opracowanie narzędzi pomiaru, zwłaszcza potwierdzających umiejętności i kompetencje społeczne.

Kwalifikacje, czyli ocenione pozytywnie w toku procesu walidacji kompetencje, mają różną wagę. Największe praktyczne znaczenie będą miały *kwalifikacje zarejestrowane* umieszczane w projektowanym Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji. Mogą one mieć status *kwalifikacji pełnej* lub *kwalifikacji częściowej*.

Kwalifikacje pełne można już obecnie uzyskać w ramach systemów oświaty i szkolnictwa wyższego (edukacja formalna). Odpowiadają one wymaganiom przypisywanym kwalifikacjom nadawanym po ukończeniu kolejnych etapów kształcenia. Rolę kwalifikacji pełnych pełnią więc – z jednej strony: świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, z drugiej zaś: dyplom potwierdzający uzyskanie stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie.

Kwalifikacje częściowe są bardziej specjalistyczne, wąskie – w porównaniu z kwalifikacjami pełnymi. Ich zbiór może tworzyć kwalifikację pełną, ale też kwalifikacja pełna może być podstawą zdobycia węższych kwalifikacji częściowych. Warto zauważyć, że kwalifikacje częściowe mogą być zdobywane, podobnie jak kwalifikacje pełne, w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, ale też poza nimi (edukacja pozaformalna i nieformalna). Przykładem kwalifikacji częściowych jest świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie lub świadectwo ukończenia studiów podyplomowych.

Wyróżnia się też *kwalifikacje złożone* będące zbiorem *kwalifikacji składowych*. Kwalifikacje złożone konstytuują zawód, który w rodzimych warunkach formalno-prawnych jest kompozycją 1 – 3 kwalifikacji zawodowych. Można więc powiedzieć, że zawód jest kwalifikacją złożoną. Takie podejście umożliwia zdobywanie kolejnych zawodów szkolnych dzięki uzyskiwaniu nowych kwalifikacji składowych. Zdanie egzaminu z zakresu wszystkich kwalifikacji w danym zawodzie potwierdza odpowiedni dyplom.

Patrząc na zawód z szerszej perspektywy definiujemy go jako zbiór zadań zawodowych. Każde wyróżnione zadanie jest związane z precyzyjnie określonymi kwalifikacjami, które warunkują jego akceptowaną realizację. W ten sposób dochodzimy do pojęcia **Standard Kwalifikacji Zawodowych** (SKZ), rozumianego jako akceptowana przez przedstawicieli pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych norma minimalnych wymagań kwalifikacyjnych gwarantujących odpowiednią jakość wykonania zadania zawodowego (Kwiatkowski, 2012, s. 169).

Pierwsze, tak zdefiniowane, standardy kwalifikacji zawodowych zostały opracowane w Polsce w ramach projektu „Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce” (Kwiatkowski, Sepkowska, red., 2000). W strukturze standardu wyróżniono wówczas: wiedzę, umiejętności i cechy psychofizyczne. Jak widać w aktualnie realizowanych projektach Unii Europejskiej struktura ta została zachowana – przy zastąpieniu cech psychofizycznych szerszym, ale zarazem mniej ostrym, pojęciem kompetencji społecznych. Już w tych pierwszych badaniach, prowadzonych wśród pracodawców, rozpatrywano kwalifikacje zawodowe na różnych poziomach. Po analizach porównawczych zdecydowano się na wyróżnienie następujących poziomów:

Poziom I. Kwalifikacje niezbędne do prostych, rutynowych zadań wykonywanych pod kierunkiem przełożonego, stanowiących podstawę dalszych bardziej specjalistycznych działań.

Poziom II. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania zadań w sytuacjach typowych. Niektóre zadania mogą być bardziej złożone i wymagać działań samodzielnych, charakteryzujących się indywidualną odpowiedzialnością. Występować mogą również umiejętności pracy w zespole.

Poziom III. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania zadań złożonych, zarówno w warunkach typowych, jak i problemowych. Zadania charakteryzują się różnorodnością wykonywanych czynności i wymagają samodzielności i odpowiedzialności. Dotyczyć mogą również umiejętności kierowania pracą innych osób.

Poziom IV. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania wielu różnorodnych, skomplikowanych zadań o charakterze technicznym, organizacyjnym lub specjalistycznym dla danego obszaru działalności zawodowej. Zadania wymagają wysokiej, osobistej odpowiedzialności i samodzielności, jak również umiejętności kierowania zespołem pracowników.

Poziom V. Kwalifikacje niezbędne do wykonywania złożonych zadań, często w sytuacjach problemowych, wymagających podejmowania decyzji o znaczeniu strategicznym dla organizacji. Zadania te związane są z pełną odpowiedzialnością za pracę i rozwój innych osób, a także wymagają umiejętności diagnozowania, analizowania, planowania oraz wdrażania nowych pomysłów do praktyki gospodarczej.

Dodatkowo w układzie kwalifikacji zawodowych wyodrębniono kwalifikacje ponadzawodowe, ogólnozawodowe, podstawowe zawodowe i specjalistyczne. Każdej kwalifikacji tego rodzaju przypisano następnie jeden z poziomów kwalifikacji (Kwiatkowski, Sepkowska, red., 2000, s. 11–12).

Po latach z satysfakcją konstatujemy, że na podobnych zasadach skonstruowano **Europejską Ramę Kwalifikacji** (ERK), będącą układem odniesienia do **Polskiej Ramy Kwalifikacji** (PRK) (Chmielecka, red., 2009). Wystarczy porównać przytoczone wyżej opisy kwalifikacji ze Standardów Kwalifikacji Zawodowych (poziomy I–V) z uniwersalnymi charakterystykami zawartymi w Polskiej Ramie Kwalifikacji (odpowiadającymi poziomom 3 – 7).

Poziom I SKZ w obszarze umiejętności, jak wspomniano, odnosi się do zadań rutynowych wykonywanych pod kierunkiem przełożonego. Poziom 3 PRK zakłada wykonywanie niezbyt prostych zadań „... według ogólnej instrukcji w częściowo zmiennych warunkach”. I dalej:

Poziom II SKZ – zadania typowe i bardziej złożone wymagające działań samodzielnych i odpowiedzialnych. Poziom 4 PRK – „... niezbyt złożone zadania w części bez instrukcji, często w zmiennych warunkach”;

Poziom III SKZ – zadania złożone, zarówno typowe, jak i problemowe. Poziom 5 PRK – „... zadania bez instrukcji w zmiennych, przewidywalnych warunkach”;

Poziom IV SKZ – zadania różnorodne, skomplikowane. Poziom 6 PRK – „... złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach”;

Poziom V SKZ – zadania złożone, sytuacje problemowe. Poziom 7 PRK – „... problemy z wykorzystaniem nowej wiedzy, także w innych dziedzinach” (*Raport referencyjny...*, 2013, s. 42–46).

W Polskiej Ramie Kwalifikacji, analogicznie jak w Europejskiej Ramie Kwalifikacji, wyróżniono 8 poziomów kwalifikacji (*Raport referencyjny...*, 2013, s. 13–15). Są

one, generalnie rzecz biorąc, skorelowane z poziomami (ze strukturą) edukacji formalnej. I tak:

- **poziom 1** odpowiada efektom uczenia się po szkole podstawowej,
- **poziom 2** odpowiada efektom uczenia się po gimnazjum,
- **poziom 3** odpowiada efektom uczenia się po zasadniczej szkole zawodowej i szkole policealnej – w zależności od kwalifikacji,
- **poziom 4** odpowiada efektom uczenia się po liceum ogólnokształcącym, technikum i szkole policealnej – w zależności od kwalifikacji,
- **poziom 5** odpowiada efektom uczenia się po kursach, szkoleniach, seminariach i warsztatach,
- **poziom 6** odpowiada efektom uczenia się po studiach I stopnia,
- **poziom 7** odpowiada efektom kształcenia po studiach II stopnia,
- **poziom 8** odpowiada efektom kształcenia po studiach III stopnia.

W tej klarownej klasyfikacji wyróżnia się jedynie poziom 5, który jest specyficzny dla edukacji pozaformalnej. Poza tym poziomem wszystkie pozostałe jako kwalifikacje traktują efekty uczenia się w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego (edukacja formalna). W konsekwencji kompetencje zdobyte na tym poziomie wymagają walidacji, podobnie jak kompetencje z poziomów 1 – 4 i 6 – 8 zdobyte poza systemami oświaty i szkolnictwa wyższego.

W Polskiej Ramie Kwalifikacji wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne tworzą hierarchiczną konstrukcję obejmującą dwa stopnie ogólności. Pierwszy ma charakter uniwersalny i dotyczy wszystkich kwalifikacji. Drugi uwzględnia specyfikę trzech grup kwalifikacji właściwych dla:

- edukacji ogólnej,
- edukacji zawodowej,
- edukacji wyższej.

Na każdym z przyjętych poziomów (1–8) opisy efektów uczenia się stopnia drugiego są rozwinięciem opisów uniwersalnych, cytowanych we fragmentach przy porównaniu opisów umiejętności z poziomów I–V SKZ z poziomami 3–7 PRK, i wraz z nimi tworzą integralną całość.

Opisy uniwersalne są rozpięte na skali:

- w obszarze wiedzy: zakres, głębia rozumienia,
- w obszarze umiejętności: rozwiązywanie problemów, stosowanie wiedzy w praktyce,
- w obszarze kompetencji społecznych: tożsamość, współpraca, odpowiedzialność.

Europejska Rama Kwalifikacji i jej krajowe odpowiedniki, a wśród nich Polska Rama Kwalifikacji, mają przyczynić się do porównywalności kwalifikacji w krajach Unii Europejskiej, a co za tym idzie do promowania mobilności zawodowej na europejskim rynku pracy. Wprowadzenie ram kwalifikacji zostało rekomendowane krajom członkowskim Unii Europejskiej już kilka lat temu – *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (2008/C 111/01; DzU UE C111 z 6.05.2008).

Rozpatrywane kompetencje, a następnie kwalifikacje ujmowane w układzie hierarchicznym w Standardach Kwalifikacji Zawodowych i Polskiej Ramie Kwalifikacji stanowią również tworzywo **Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji**. W rejestrze tym znajdują się wszystkie kwalifikacje możliwe do zdobycia w Polsce. Będzie to specjalistyczna publiczna, jawna i powszechnie dostępna (za pośrednictwem odpowiedniego portalu internetowego) ewidencja kwalifikacji, które będą zgłaszane

w formie decyzji administracyjnej właściwego ministra – zgodnie z *ustawą z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne* (DzU z 2013 r., poz. 235).

Projekt założeń do ustawy o zintegrowanym systemie kwalifikacji (z dnia 1.08.2014) przewiduje, że podmiotem zarządzającym Krajowym Rejestrem Kwalifikacji będzie Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. W rejestrze będzie można znaleźć informacje o:

- kwalifikacjach pełnych i częściowych nadawanych w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, wraz z poziomami przypisanymi im w Polskiej Ramie Kwalifikacji,
- kwalifikacjach częściowych nadawanych zarówno w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i poza nimi (również z uwzględnieniem poziomów).

Kwalifikacje pełne i częściowe nadawane przez szkoły i uczelnie wyższe (systemy oświaty i szkolnictwa wyższego) będą wprowadzane do systemu automatycznie, z zachowaniem zasad zapewnienia jakości kwalifikacji określonych w odpowiednich ustawach (ustawa o systemie oświaty, prawo o szkolnictwie wyższym, ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki).

Pozostałe kwalifikacje (częściowe), po zakończeniu procesu walidacji odpowiadających im kompetencji, będą wprowadzane do rejestru w postaci *standardu opisu kwalifikacji* (standard taki nie będzie obowiązywał w przypadku kwalifikacji pełnych i częściowych uzyskanych w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego). Proponuje się następującą strukturę opisu:

- nazwa kwalifikacji i jej rodzaj (pełna, częściowa),
- poziom kwalifikacji w Polskiej Ramie Kwalifikacji,
- charakterystyka kwalifikacji (synteza),
- drogi dochodzenia do efektów uczenia się wymaganych dla kwalifikacji,
- sposób przeprowadzania walidacji,
- dodatkowe warunki niezbędne, poza walidacją, jakie musi spełnić osoba ubiegająca się o potwierdzenie kompetencji (uzyskanie kwalifikacji).

W przypadku zamiaru wprowadzenia do rejestru nowych kwalifikacji wymagane będzie również odpowiednie uzasadnienie:

- oszacowanie zapotrzebowania (z uwzględnieniem kierunków rozwoju technologii produkcji i usług),
- wykazanie odrębności danej kwalifikacji w stosunku do kwalifikacji ujętych w rejestrze,
- charakterystyka zawodowa osób potencjalnie zainteresowanych zdobyciem danej kwalifikacji,
- opinia pracodawców.

Prezentowane w sposób bardzo syntetyczny problemy definicyjne oraz zasady walidacji kompetencji zdobytych w toku edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, a także wprowadzane już rozwiązania dotyczące Polskiej Ramy Kwalifikacji, stanowią podstawę wdrażania Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji, a następnie projektowania **Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji**. System ten będzie spajał Polską Ramę Kwalifikacji ze Zintegrowanym Rejestrem Kwalifikacji, przy uwzględnieniu procedur:

- opisu kwalifikacji,
- przypisywania kwalifikacjom poziomów,

- oceny jakości kwalifikacji,
- akumulowania i przenoszenia osiągnięć – efektów uczenia się.

Przewidywane korzyści związane z wprowadzeniem Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji polegają na:

- ułatwieniu dostępu do informacji o nadawanych kwalifikacjach,
- uelastycznieniu metod zdobywania kwalifikacji,
- podwyższeniu jakości uzyskiwanych kwalifikacji (dzięki upowszechnieniu wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości w instytucjach edukacyjnych – kształcących i certyfikujących),
- dostosowaniu oferty edukacyjnej, szkolnej i pozaszkolnej, do potrzeb rynku pracy,
- stworzeniu rynku usług certyfikacyjnych (z mechanizmami konkurencji),
- racjonalizacji procedur rekrutacyjnych w przedsiębiorstwach,
- umożliwieniu projektowania indywidualnych ścieżek rozwoju zawodowego,
- zwiększaniu mobilności pracowników na krajowym i europejskim rynku pracy (*Projekt...*, 2014).

Należy oczekiwać, że Zintegrowany System Kwalifikacji będzie wprowadzany stopniowo. W pierwszej kolejności, w sposób naturalny, mogą go wypełniać kwalifikacje będące efektem edukacji formalnej. Kwalifikacje nadawane poza szkołami i uczelniami wyższymi będą napływać sukcesywnie, w zależności od stopnia zaawansowania procedur walidacyjnych w poszczególnych obszarach życia gospodarczego i społecznego.

Odnosząc się pozytywnie do proponowanych rozwiązań konstytuujących Zintegrowany System Kwalifikacji należy zauważyć, że jego podstawą są kompetencje – indywidualne efekty uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. One bowiem są tworzywem w procesie szeroko rozumianej walidacji i w jej rezultacie tworzą, już jako kwalifikacje, Standardy Kwalifikacji Zawodowych, Polską Ramę Kwalifikacji i Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji.

Analizowana droga prowadząca od kompetencji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji wymaga konsekwentnego stosowania precyzyjnie opisanych procedur, monitorowania i korygowania działalności instytucji certyfikujących, a także eliminowania tendencji natury biurokratycznej. Nie bez znaczenia jest także odwoływanie się do tradycji edukacji zawodowej i wyników realizacji wcześniejszych projektów badawczych.

Literatura

- Chmielecka E. (red.) (2009): *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*. MEN, Warszawa
- Kompetencje kluczowe* (2005). FRSE, Warszawa
- Kwiatkowski S. M., Sepkowska Z. (red.) (2000): *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*. IBE, ITE, Warszawa-Radom
- Kwiatkowski S. M. (2012): *Standardy kwalifikacji i kompetencji zawodowych*. „Studia Pedagogiczne”, nr LXV
- Kwiatkowski S. M. (2013): *Kształcenie pozaformalne i nieformalne jako wyzwanie edukacyjne i gospodarcze*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się* (2013). IBE, Warszawa
- Okoń W. (2001): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. „Żak”, Warszawa

Projekt założeń do ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji – maszynopis (z dnia 1.08. 2014).
MEN, Warszawa

Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji (2013). IBE, Warszawa

Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji (2013). IBE, Warszawa

Od kompetencji do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

W artykule przedstawiono kompetencje jako efekty procesu uczenia się, a następnie omówiono procedury prowadzące od kompetencji, poprzez walidację, do kwalifikacji. Na tle Standardów Kwalifikacji Zawodowych i Polskiej Ramy Kwalifikacji zaprezentowano projektowane bazy danych: Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji i Zintegrowany System Kwalifikacji.

Słowa kluczowe: kompetencje, walidacja, kwalifikacje, rejestr kwalifikacji, system kwalifikacji

From competence to the Integrated Qualifications System

The article presents competence as an effect of learning process and then discusses the procedures leading from competence, through validation, to qualifications. On the background of the Vocational Qualification Standards and the Polish Qualifications Framework it describes projected databases: the Integrated Qualifications Register and the Integrated Qualifications System.

Keywords: competence, validation, qualifications, qualifications register, qualifications system

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2014

Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

KATASTROFALNA SYTUACJA PROCESU USPOŁECZNIA EDUKACJI W SZKOLNICTWIE PUBLICZNYM W ŚWIETLE OGÓLNOPOLSKICH BADAŃ

Przedmiotem niniejszego artykułu są wyniki badań ogólnopolskich, które były realizowane w latach 2011–2013 w szkolnictwie publicznym w ramach diagnozy uspołecznienia tego sektora oświaty. Pierwsza część wyników została już opublikowana (Śliwerski, 2013), toteż w tym miejscu przedstawiam dane, które bardziej szczegółowo obejmują sferę (braku) rzeczywistej partycypacji rodziców i uczniów w procesy decyzyjne w polskich szkołach. Odślaniam postawy i jakość koniecznych relacji między podmiotami edukacji w tym procesie. Są nimi nie tylko rodzice, uczniowie i nauczyciele, ale także władze nadzoru pedagogicznego, czyli dyrektor szkoły oraz kurator oświaty. Brakowało w naszym kraju diagnoz empirycznych na taką skalę, albowiem najczęściej prowadzono badania w środowiskach lokalnych, na małą skalę (Mencel, 2008; Uryga, 2013). Po raz pierwszy w pedagogice szkolnej dokonano diagnozy głównych aktorów procesu demokratyzacji szkolnictwa we wszystkich województwach dzięki wsparciu finansowemu Narodowego Centrum Nauki. Uzyskane dane są porażające, gdyż przez 25 lat wolności w sferze edukacyjnej pozostały rozwiązania i postawy antydemokratyczne, utrwalające centralizm w zarządzaniu szkolnictwem w duchu ideologii państwowego etatyizmu.

Spójeczno-polityczne uwarunkowania braku demokratyzacji polskiego szkolnictwa

Nie podejmuję w tym tekście analiz nad istotą i koniecznym kierunkiem demokratyzacji edukacji w szkolnictwie publicznym, gdyż piszę o tym szeroko i na podstawie wcześniejszych badań w działaniu, etnopedagogicznych (Śliwerski, 1996) oraz kolejnych rozprawach z polityki oświatowej (Śliwerski, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2009, 2012, 2013). Proces transformacji ustrojowej rozpoczęty w 1989 roku w Polsce zakładał wdrożenie do oświaty liberalnej, wolnorynkowej i partycypacyjnej demokracji. Od 1993 roku sukcesywnie i konsekwentnie zastępowano ją zasadą – więcej centralnej administracji rządowej, mniej samorządności i oddolnej inicjatywy

nauczycieli, rodziców i uczniów. Mimo ustawowego zapisu w art. 15.ust.1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (*Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997*), że jej ustrój terytorialny zapewnia decentralizację władzy publicznej, ta od 25 lat nie została wprowadzona do systemu oświatowego.

Zamiast podmiotowości społeczności lokalnych rozbudowywano administrację państwową nadając jej charakter nadzoru zarządczego, który podporządkowuje funkcjonowanie przedszkoli i szkół publicznym interesom władz rządzących w państwie. Zasada pomocniczości i docelowy model społeczeństwa obywatelskiego zostały wyparte z praktyki MEN, mimo iż w Preambule Konstytucji jest zapisane poszanowanie wolności i sprawiedliwości, współdziałania władz, dialog społeczny oraz zasada subsydiarności w celu umacniania uprawnień obywateli i ich wspólnot. Samorządy lokalne są nieustannie obciążane nowymi zadaniami w sferze edukacyjnej – infrastrukturalnej, zapewnienia kadr i właściwej organizacji roku szkolnego, do której muszą dopłacać z własnych dochodów. *Podstawowe zasady demokratycznej organizacji – pomocniczości i struktur organicznych – nie zostały wprowadzone w życie, pomimo hasłowego ich uznania* (Kieżun, 2013, s. 321).

Uczyniono wszystko, co było w mocy nowej, postsocjalistycznej nomenklatury w Sejmie, Senacie i resorcie edukacji, by nie dopuścić do terytorialnego i krajowego uspołecznienia oświaty oraz do powołania do życia samorządu zawodowego nauczycieli. Ministerstwo Edukacji Narodowej przejęło pełny wpływ na procesy kształcenia i wychowywania w szkołach (rezygnując z tego ostatniego), organizacji roku szkolnego, strukturę ustroju szkolnego oraz jego sieć, w związku z czym z każdym rokiem ulegał zmniejszaniu kapitał społeczny. W świetle analiz makropolitycznych Polskiej Akademii Nauk III RP jest – mimo 25 lat przemian społeczno-gospodarczych i politycznych – nadal państwem niedemokratycznym, w którym polityka władz ma charakter *stricte* etatystyczny (zob. Kieżun, 2013; *Raport Polska 2050*).

Utrzymanie przez rządy III RP po reformie administracyjnej państwa dwóch struktur nadzorczych w oświacie – organ prowadzący (samorząd terytorialny) i nadzór pedagogiczny (przedłużone ramię władzy państwowej) sprzyja ustawicznemu szantażowaniu jednych przez drugich w zależności od tego, przedstawiciele której nomenklatury partyjnej mają swoją większość w Sejmie, rządzie (kuratoriach oświaty) oraz w samorządach terytorialnych (władzach ustawodawczych – liczba radnych – i wykonawczych). Stało się już niemalże niepodważalną regułą, że kurator oświaty i dyrektor wydziału edukacji są ściśle powiązani – albo w wyniku członkostwa w partii, albo uzyskania nominacji z jej wsparciem – ze zwycięską opcją polityczną. Musi zatem dochodzić do nieustannych konfliktów, gdyż żadna z administracji nie ma już apolitycznego charakteru, a więc nie jest skoncentrowana na służbie dobru wspólnemu, ponadpartyjnemu. Zasady doboru kadr są ściśle powiązane z bezwzględny podporządkowaniem wobec sprawujących władzę w MEN. O wzmacnianiu centralizacji w oświacie świadczy także dużo szybszy i wielokrotnie większy wzrost zatrudnienia w centralnej administracji i placówkach oświatowych niż w administracji samorządowej. Także wynagrodzenia w administracji centralnej wzrosły ponad czterokrotnie w stosunku do ogólnej sumy wynagrodzeń (Kieżun, 2013, s. 297).

Tendencję centralistyczną w systemie oświatowym podtrzymuje – mimo likwidacji postpeerelowskich inspektoratów szkolnych – rozbudowana sieć jednostek pomocniczych organów wojewódzkich władz państwowych (delegatury kuratoriów oświaty), niezależnie od powiększania zatrudnienia w strukturze centralnych władz

oświatowych oraz rozbudowywaniu aparatu rzekomo badawczo-diagnostycznego, doradczego, wspomagającego kadry nauczycielskie. Rodziców sprowadzono do roli obowiązkowych partnerów szkoły w sprawach, które w żadnej mierze nie naruszają pozycji władzy wyłanianej niejednokrotnie w zmanipulowanych procedurach konkursowych na dyrektorów i kuratorów oświaty. Reforma struktury administracji państwa miała być symbolem decentralizacji i samorządności, ale bez udziału w tym procesie systemu edukacyjnego. Zarządzanie oświatą jest ściśle powiązane z *idea partiochracji, rządów, w których występuje patologiczny fenomen priorytetu interesu partyjnego nad interesem ogólnokrajowym* (tamże, s. 329) i ogólnonarodowym, ogólnospołecznym.

Suwerenność podmiotów jest tak wieloznaczną kategorią pojęciową, że trudno jest o jej powszechną akceptację, tak w przestrzeni publicznej, jak i naukach społecznych czy humanistycznych. Chcąc jednak uświadomić sobie zakres centralizacji władztwa także w edukacji, musimy zmierzyć się tym fenomenem, skoro on sam w sobie zawiera proces redukcji u osób mocy (prawa) samostanowienia na rzecz przejmowania go przez państwo reprezentowane przez jego władze. Dochodzi bowiem do nieustannego konfliktu między suwerennością państwa w stosunku do obywateli (m.in. nauczycieli, rodziców), których sprawczość ograniczana jest przez prawo, potęgę władzy, zobowiązania wobec państwa i jego legitymizację. Z danych Rzecznika Praw Obywatelskich Janusza Kochanowskiego wynika, że w ciągu 20 lat transformacji, do 2010 roku ustawa o systemie oświaty była nowelizowana od 1991 roku aż 70 razy. Jest to świadectwo gigantycznej patologii – manipulowanie oświatą i jej podmiotami przez nieustanne zmiany prawa (tamże). Prawo nie powinno służyć władzy za narzędzie do osiągnięcia celów, które naruszałyby konstytucyjny porządek demokratyczny, prowadząc do zdeprecjonowania jego roli i jego społecznej akceptacji. Prawo jest wynikiem swobodnego kontraktu społecznego, toteż wiąże ono nie tylko obywateli, do których jest adresowane, ale również tych, którzy je stanowią. Cóż z tego, skoro ci ostatni łamią powyższe przesłanki.

Wprowadzona w 1999 roku reforma ustrojowa polskiego szkolnictwa tylko utrzymała centralistyczny model zarządzania nim, z jednej strony tłumiąc dotychczasowy ruch oddolnego nowatorstwa dydaktycznego nauczycieli, z drugiej zaś wymuszając na kadrach szkolnych skupienie się na tzw. reformie dostosowawczej, czyli typowej dla PRL strategii „reformowania przez poprawianie”, czego najlepszym przykładem jest wprowadzenie mylącej nazwy „dobre praktyki”. O tym, że są dobre, ma świadczyć ich zgodność z wytycznymi centrum władzy (zob. Dudzikowa, 2004; *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, 2013; *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni publicznej*, 2013). W ten sposób wyeliminowano nie tylko kreatywność nauczycieli, ale także wyciszono nauką i oświatą krytykę reformy szkolnej, a następnie tłumiono wszelkie wobec niej ruchy protestu społecznego, np. rodziców, uniwersyteckich jednostek naukowych czy komitetów naukowych PAN („Rocznik Pedagogiczny” 2013).

Działania władz resortu edukacji od 1993 roku przybierały charakter absolutystyczny, kreujący hierarchię porządku społecznego, który przybrał kształt piramidy. Na jej szczycie jest MEN, przez który ustalane normy prawne podlegają pozorowanej konsultacji z podmiotami edukacji. Demokratyzacja sprowadzona została do działań proceduralnych, w wyniku których władze resortu edukacji nie tylko nie muszą niczego uzasadniać, ale też tłumaczyć się z lekceważenia uwag merytorycznych i opinii podmiotów opiniujących projekty aktów ustawodawczych i wykonawczych. Tym

samym włączane do tych procesów podmioty oświatowe, także związki zawodowe nie mają żadnych atrybutów suwerenności, z którymi musiałaby się liczyć władza. Jedynie związki zawodowe dysponują prawem do strajku, z czego korzystały w różnych okresach III RP, najczęściej w porozumieniu z polityczną opozycją w Sejmie, by doprowadzić do odwołania lub podania się do dymisji urzędującego ministra edukacji. Nie uczynią tego, by zachować swój wpływ polityczny na oświatę i zachować przywileje dla własnych funkcjonariuszy.

Dość skuteczną bronią przeciwko demokratyzacji szkolnictwa i procesów zmian okazały się w rękach władzy media, które włączone do walki ze społeczeństwem korzystały z technik skutecznego manipulowania (lokowanie produktu w serialach telewizyjnych, spoty „reklamowe” reformy, artykuły w podległej prasie na zamówienie rządzących, w tym ataki *ad personam* na liderów Ruchu „Ratuj Maluchy” itp.). Z perspektywy ćwierćwiecza widać znacznie lepiej, w jaki sposób kolejne rządy i zmieniające się w MEN władze przejmowały strategię marketingowego manipulowania społeczeństwem, dzięki któremu możliwe staje się pozorowanie przechodzenia systemu oświatowego z centralistycznego na demokratyczny w taki sposób, aby zachować dla centrum władzy nierozpoznawalną przez obywateli możliwość zachowania autorytarnego władztwa. Im większy ma zakres suwerenności władza centralna, tym niższy jest poziom suwerenności podmiotów edukacji, jeśli te nie mają możliwości realnego wpływu na stanowienie norm czy rozwiązywanie kluczowych problemów. *Suwerenność jest rezultatem dynamicznego procesu wzajemnego tworzenia się prawa i polityki i lokuje się na granicy między nimi* (Czaputowicz, 2013, s. 27). Tak więc jest ona cechą stopniowalną, a jej zakres jest uzależniony właśnie od gotowości władzy do decentralizacji swoich uprawnień na podległe jej podmioty (osoby i instytucje).

Aby zaistniała samorządność w społeczeństwie, która jest ściśle determinowana przez ustrój polityczny, procesy legislacyjne w państwie, w tym podejmowane z inicjatywy resortu edukacji narodowej, konieczna jest jeszcze zmiana świadomości głównych podmiotów edukacji. Dyrektorzy szkół, nauczyciele, rodzice i uczęszczające do szkoły ich dzieci muszą nie tylko znać swoje prawa, akceptować ich sens oraz zakres, ale powinni także móc, umieć i chcieć partycypować w sprawach wspólnoty szkolnej. Przyjrzyjmy się zatem temu, jak postrzegają procesy demokratyzacji edukacji jej główni aktorzy? Jak traktują powołane do życia w ich placówkach rady rodziców oraz jakie są w stanie zaakceptować ich prawa do ingerowania w zarządzanie procesami wychowawczymi w placówce? Zachęcam zainteresowanych do uprzedniego zapoznania się z dotychczasowymi wynikami badań ilościowych i jakościowych, gdyż są one istotnym dopełnieniem uwarunkowań i stanu powyższych procesów.

Metodologiczne założenia badań

Przeprowadzona diagnoza miała charakter bezpośredniego mierzenia zjawiska uspołecznienia losowo wybranych szkół miarą pośrednią, jaką są m.in. wskaźniki inferencyjne (opinie, samooceny dyrektorów szkół i przewodniczących rad szkolnych – rad rodziców). Analiza tego procesu z zastosowaniem wskaźników rzeczowych (badanie dokumentacji szkolnej – statut, regulaminy rad szkolnych czy rad rodziców) została opublikowana w monografii (Śliwerski, 2013). Wskaźnik uspołecznienia szkoły odślania zakres radzenia sobie przez społeczności szkolne z procesami autorytaryzmu

i etatyzmu w ich zarządzaniu. Obejmuje zatem powołanie rady szkoły (kto był inicjatorem, jak długo już działa); strukturę rady szkoły (czy odzwierciedla proporcjonalnie wszystkie stany społeczności szkolnej); możliwość działania i jego transparentność; częstotliwość spotkań oraz rodzaj podejmowanych zadań. Interesowało mnie, jakie postawy wobec uspołecznienia szkół zajmują dyrektorzy szkół i przewodniczący rad szkolnych lub rad rodziców, ale w tym ostatnim przypadku w tych placówkach, w których nie ma rad szkolnych? Czy ich postawy mogą wpływać na współpracę lub konflikty ze względu na podobieństwo lub rozbieżność poglądów i nastawień wobec tego procesu?

W niniejszym artykule przedstawię wyniki badań, które zostały przeprowadzone przez profesjonalną instytucję badań społecznych¹ metodą indywidualnych wywiadów telefonicznych wspomaganych komputerowo (metoda CATI) z dyrektorami i przewodniczącymi rad szkół lub rad rodziców szkół podstawowych, gimnazjów i szkół lub zespołów szkół ponadgimnazjalnych w 16 województwach. Celem diagnozy było pozyskanie opinii wymienionych podmiotów na temat istoty i zakresu uspołecznienia szkół. Tego typu badania są najczęściej wykorzystywane w badaniach rynkowych ze względu na stosunkowo krótki czas zbierania danych, a także ich niskie koszty, dzięki czemu można objąć nimi duże terytorium i większą grupę respondentów w sytuacji, kiedy dysponuje się ograniczonymi środkami finansowymi. Tak było w tym przypadku. Ze względu na dość niski budżet musiałem zdecydować, czy przeprowadzić mało wywiadów w wybranych województwach, czy jednak dotrzeć do dyrektorów i przewodniczących wszystkich typów szkół we wszystkich województwach na zasadzie doboru losowego?

Dużą zaletą badań metodą CATI jest także relatywnie krótki czas potrzebny na ich przeprowadzanie oraz bezpośrednio kodowanie w komputerze uzyskiwanych informacji od respondentów (kodowanie wykonuje ankieter podczas prowadzenia wywiadu). Słabą stroną tego typu diagnoz są ograniczenia wynikające z poziomu trudności w przeprowadzeniu wywiadów, gdyż – łatwiej było pozyskać na nie zgodę dyrektorów szkół, ale znacznie trudniejsze było otrzymanie od nich danych pozwalających na przeprowadzenie wywiadu z rodzicem, który przewodniczy danemu organowi społecznemu w szkole. Problemem w tego typu badaniach jest także niemożność prezentacji respondentom materiałów, które wymagają wyboru jednej postawy z pięciu proponowanych na skali.

W okresie prowadzonych badań było w Polsce: szkół podstawowych – 13 772; gimnazjów – 7331 i szkół ponadgimnazjalnych – 6824; w tym: 1754 zasadnicze szkoły zawodowe, 2433 szkoły ogólnokształcące i 2637 średnich szkół zawodowych – technika, licea profilowane i szkoły artystyczne (*Oświata i wychowanie...*, 2012, s. 135). Badaniami objęto wszystkie województwa i wszystkie typy szkół, zapewniając reprezentatywną próbę najważniejszych dla procesu uspołecznienia podmiotów. Dzięki dużemu doświadczeniu pracowników firmy w prowadzeniu badań sondażowych na terenie całego kraju, mogłem uzyskać także zwrotne wsparcie w korekcie opracowanych przeze mnie narzędzi diagnostycznych – kwestionariuszy ankiet dla dyrektorów szkół z radą szkoły, dyrektorów szkół, w których nie ma rady szkoły, dla przewodniczących rady szkoły i dla przewodniczących rady rodziców. Pojawiły się liczne problemy natury komunikacyjnej, polegające na tym, że niektórzy dyrektorzy szkół nie chcieli ujawnić danych telefonicznych przewodniczącego rady szkoły lub rady rodziców. Zaskakująca była także dla nas struktura bazy szkół z uwzględnieniem ich

zespołów. Nie natrafiono na szkołę zawodową, która nie byłaby częścią zespołu szkół ponadgimnazjalnych. Inny poważny problem wiązał się z identyfikacją typu gminy/powiatu, gdyż dyrektorzy i przewodniczący nie potrafili czasami odpowiedzieć na to pytanie lub podawali błędne odpowiedzi. Listy placówek do badań firma Obserwator miała z Centrum Informatycznego Edukacji (<http://cie.men.gov.pl/index.php/sio-wykaz-szkol-i-placowek.html>).

Przeprowadzenie badań ilościowych odbyło się metodą telefoniczną (CATI) – w 16 województwach wśród dyrektorów szkół publicznych (lub zastępców) i przewodniczących rad szkolnych lub rad rodziców (lub ich zastępców) za pomocą przygotowanych przez zamawiającego kwestionariuszy. W każdym województwie badaniami zostały objęte: szkoły średnie (ponadgimnazjalne) z podziałem na powiaty grodzkie (miejskie), powiaty ziemskie (wiejskie); szkoły podstawowe i gimnazja ze względu na typy funkcjonalne gmin/gminy w ramach aglomeracji, gminy miejskie, gminy miejsko-wiejskie i gminy wiejskie. W badaniach uwzględniono w każdym województwie wszystkie typy szkół i ich lokalizację, biorąc pod uwagę te same proporcje dla każdego województwa. Respondentami byli z każdego typu szkoły – jeden przedstawiciel organu uspołeczniającego (rady szkoły lub rady rodziców) oraz jeden – nadzoru pedagogicznego – dyrektor szkoły lub jego zastępca. Ogółem przeprowadzono 1000 wywiadów (500 dyrektorów lub zastępców dyrektora oraz 500 przewodniczących lub wiceprzewodniczących rad rodziców). W sytuacji, gdy na ponad pół tysiąca szkół publicznych tylko w 21 były powołane do życia rady szkół, nie miało już znaczenia to, czy respondenci wypowiadają swoje opinie jako dyrektorzy szkół, w których takie rady istnieją, czy też nie. Podobnie było w przypadku przewodniczących rad szkół i przewodniczących rad rodziców. Przedmiotem moich analiz jest zatem rekonstrukcja uzyskanych danych empirycznych z punktu widzenia sformułowanych problemów badawczych. Wyniki diagnozy można traktować jako dane o powodach, jak i o skutkach makropolityki oświatowej, które są odzwierciedlone w postawach badanych podmiotów edukacji.

Do obliczeń statystycznych wykorzystałem program IBM SPSS Statistics 20.0 PL. Ponieważ większość zmiennych ma charakter nominalny, podstawowym testem statystycznym używanym do weryfikacji zależności między zmiennymi był test Chi-kwadrat (χ^2). W sytuacji, gdy liczba obserwacji w jednej z kratek tabeli krzyżowej nie przekraczała wartości 5, zamiennie stosowałem dokładny test Fishera. Dla dwóch pytań, których pomiar był na poziomie zmiennych porządkowych (ocena rady szkoły/rodziców oraz ocena zadań, które te rady mają spełniać), zastosowałem nieparametryczne testy U Manna-Whitneya (gdy porównywano wyniki dwóch grup) oraz test Kruskala-Wallisa (gdy porównywano większą liczbę grup). Wyniki tych testów są w postaci średnich rang, dlatego dla przejrzystości odczytu danych obliczałem dodatkowo średnie grupowe. Do porównań zgodności odpowiedzi pomiędzy dyrektorami i przewodniczącymi rad wykorzystałem test Phi (dla zmiennych dwukategorialnych) oraz V Kramera (dla zmiennych wielokategorialnych) opartych na statystyce Chi-kwadrat (χ^2). W wielu przypadkach prawie wszystkie odpowiedzi lokowane były w jednej kratce tabeli krzyżowej, ostateczne więc wyniki będą prezentowane w postaci procentowej zgodności odpowiedzi, gdyż w tych wypadkach wskaźniki błędnie pokazywały brak zależności między zmiennymi. Przy zmiennych porządkowych do oceny zgodności ocen zastosowałem test Freidmana oraz symetryczne miary kierunkowe tau Kendalla.

Diagnoza

W ilu szkołach zostały powołane rady szkół jako jedyny organ społeczny, który dysponuje szerokimi uprawnieniami w zakresie demokratyzacji procesów decyzyjnych?

Tabela 1. Typ szkoły a typ organu społecznego

Typ szkoły		Typ organu społecznego		Ogółem
		rada rodziców	rada szkoły	
Podstawowa	Liczebność	177	6	183
	% z Typ szkoły	96,7%	3,3%	100,0%
	% z Typ organu społecznego	39,6%	28,6%	39,1%
	% z Ogółem	37,8%	1,3%	39,1%
Gimnazjum	Liczebność	74	1	75
	% z Typ szkoły	98,7%	1,3%	100,0%
	% z Typ organu społecznego	16,6%	4,8%	16,0%
	% z Ogółem	15,8%	,2%	16,0%
ZS podstawowych i gimnazjalnych	Liczebność	95	4	99
	% z Typ szkoły	96,0%	4,0%	100,0%
	% z Typ organu społecznego	21,3%	19,0%	21,2%
	% z Ogółem	20,3%	,9%	21,2%
Ponadgimnazjalna	Liczebność	101	10	111
	% z Typ szkoły	91,0%	9,0%	100,0%
	% z Typ organu społecznego	22,6%	47,6%	23,7%
	% z Ogółem	21,6%	2,1%	23,7%
Ogółem	Liczebność	447	21	468
	% z Typ szkoły	95,5%	4,5%	100,0%
	% z Typ organu społecznego	100,0%	100,0%	100,0%
	% z Ogółem	95,5%	4,5%	100,0%

Z danych tabeli 1 wynika, że rady szkół nie stały się organami ich uspołecznienia, a tym bardziej demokratyzacji oświaty, skoro występują one jedynie w niespełna co dwudziestej placówce szkolnej (4,5%), w tym największe nasycenie nimi jest w szkołach ponadgimnazjalnych (9%), a najmniejszy w gimnazjach (1,3%). To oznacza, że w szkołach, w których wszystkie podmioty: nauczyciele, uczniowie i rodzice mogą partycypować w procesie zarządzania jakością kształcenia i wychowania, opiniować kluczowe dla szkoły regulaminy, uchwały rad pedagogicznych i stanowiska dyrektora szkoły oraz postawy nauczycieli, w tym także ich inicjatywy w zakresie innowacji i eksperymentów pedagogicznych, mamy do czynienia z procesem świadomego lub nieświadomego braku ich zaangażowania.

Postanowiłem przyjrzeć się, czy w powołanych do życia organach społecznych szkół działają poza nauczycielami, uczniami i ich rodzicami także osoby spoza tych placówek, np. działacze samorządowi, lokalni eksperci, instruktorzy harcerscy, przedstawiciele związków wyznaniowych itp. Dane na ten temat ilustruje tabela 2.

Z danych tabeli 2 odczytamy brak istotnych różnic między typami szkół, w których powołano do życia radę szkoły. Warto jednak zauważyć, że inne osoby w radzie szkoły pojawiły się tylko i wyłącznie w szkołach ponadgimnazjalnych. W tych placówkach edukacyjnych uczniowie cechują się znaczną dojrzałością społeczno-prawną i są w stanie artykułować własne problemy, toteż jest większe przyzwolenie na to, by w analizowaniu różnego rodzaju dokumentów wewnątrzszkolnych czy zajmowaniu postaw wobec sytuacji konfliktowych powoływać spoza szkoły odpowiednich ekspertów.

Tabela 2. Typ szkoły a udział w składzie rady szkoły osób spoza niej

Typ szkoły		Inne osoby w radzie szkoły			Ogółem
		,00	1,00	2,00	
Gimnazjum	Liczebność	1	0	0	1
	% z Typ szkoły	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% z Inne osoby w radzie szkoły	5,3%	,0%	,0%	4,8%
	% z Ogółem	4,8%	,0%	,0%	4,8%
ZS podstawowych i gimnazjalnych	Liczebność	4	0	0	4
	% z Typ szkoły	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% z Inne osoby w radzie szkoły	21,1%	,0%	,0%	19,0%
	% z Ogółem	19,0%	,0%	,0%	19,0%
Ponadgimnazjalna	Liczebność	8	1	1	10
	% z Typ szkoły	80,0%	10,0%	10,0%	100,0%
	% z Inne osoby w radzie szkoły	42,1%	100,0%	100,0%	47,6%
	% z Ogółem	38,1%	4,8%	4,8%	47,6%
Ogółem	Liczebność	19	1	1	21
	% z Typ szkoły	90,5%	4,8%	4,8%	100,0%
	% z Inne osoby w radzie szkoły	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% z Ogółem	90,5%	4,8%	4,8%	100,0%

Dość często pojawia się w debacie publicznej na temat potencjalnej aktywności rodziców w organach społecznych szkół argument, że nie mają oni dzisiaj zbyt dużo czasu na regularne uczestniczenie w procesie partycypowania we współzarządzaniu szkołą publiczną. Są bowiem bardzo zapracowani, a na domiar wszystkiego nie bardzo orientują się w prawie oświatowym. Tkwi też w postawie wobec szkoły i jej nadzoru utrwalona, być może reprodukowana z pokolenia na pokolenie, postawa submisji rodziców wobec dyrekcji szkoły i nauczycieli, lęku, obaw, czy aby zbyt nie wtrącać się przez rodziców w sprawy konfliktowe, trudne nie zaszkodzi ich dzieciom. W tabeli 3 przedstawiam dane na ten temat – ich wymiernym wskaźnikiem jest regularność posiedzeń organów społecznych.

Tabela 3. Typ szkoły a regularność uczestniczenia członków organów społecznych w ich posiedzeniach

Typ szkoły		Regularność spotkań		Ogółem
		regularnie	nieregularnie	
Podstawowa	Liczebność	143	40	183
	% z Typ szkoły	78,1%	21,9%	100,0%
	% z Regularność spotkań	38,4%	41,7%	39,1%
	% z Ogółem	30,6%	8,5%	39,1%
Gimnazjum	Liczebność	57	18	75
	% z Typ szkoły	76,0%	24,0%	100,0%
	% z Regularność spotkań	15,3%	18,8%	16,0%
	% z Ogółem	12,2%	3,8%	16,0%
ZS podstawowych i gimnazjalnych	Liczebność	77	22	99
	% z Typ szkoły	77,8%	22,2%	100,0%
	% z Regularność spotkań	20,7%	22,9%	21,2%
	% z Ogółem	16,5%	4,7%	21,2%
Ponadgimnazjalna	Liczebność	95	16	111
	% z Typ szkoły	85,6%	14,4%	100,0%
	% z Regularność spotkań	25,5%	16,7%	23,7%
	% z Ogółem	20,3%	3,4%	23,7%
Ogółem	Liczebność	372	96	468
	% z Typ szkoły	79,5%	20,5%	100,0%
	% z Regularność spotkań	100,0%	100,0%	100,0%
	% z Ogółem	79,5%	20,5%	100,0%

Zgłoszone przypuszczenie zostało zakwestionowane, albowiem w świetle danych tabeli 3 okazuje się, że w ok. 80% szkół rady rodziców oraz rady szkół odbywają regularnie swoje posiedzenia. Typy szkół nie różnią się istotnie statystycznie pod względem regularności spotkań. Ponownie w szkołach ponadgimnazjalnych ma miejsce najwyższy stopień regularności spotkań organów społecznych, obejmując 85,6% badanych placówek. Mała jest jednak zgodność między dyrektorami a przewodniczącymi rad rodziców (szkół) co do ocen regularności spotkań. Pozornie mogłoby się wydawać, że obie grupy są zgodne, bo 79,3% przewodniczących uznaje, że ich rada spotyka się regularnie w porównaniu do 78,2% dyrektorów. Najbardziej obie strony są zgodne w ocenie regularnych rad (83,2% zgodnych odpowiedzi). Gdy dyrektorzy szkół stwierdzali, że rady rodziców w ich szkołach spotykają się nieregularnie, to przewodniczący tych rad mówili, że spotkania są regularne (65,6%).

Mimo wszystko, istotna jest zgodność między odpowiedziami obu podmiotów ($\Phi=0,180$; $p<0,000$). Współczynnik związku pokazuje jednak, że zgodność ta jest słaba. Może to świadczyć o tym, że albo dyrektorzy szkół nie interesują się zbytnio posiedzeniami organów społecznych, albo też nie są na bieżąco informowani o ich posiedzeniach. W radach szkolnych dyrektorzy nie mogą być członkami, a tym samym aktywnie brać udział w podejmowanych przez ten organ decyzjach. Natomiast rzadko zdarzają się posiedzenia rad rodziców, w których nie uczestniczyliby dyrektorzy szkół lub ich zastępcy. Ten organ stanowi przecież dla nich główne, a pozaszkolne, pozabudżetowe źródło wsparcia finansowego placówki.

Interesującą poznawczo kwestią było ustalenie, jak dyrektorzy szkół oraz przewodniczący rady rodziców oceniają powołany do życia organ społeczny? Jaki jest poziom zbieżności opinii na temat tego organu? Dane na ten temat przedstawiam w tabeli 4.

Tabela 4. Związek między subiektywną oceną dyrektora szkoły i przewodniczącego rady rodziców (szkoły) powołanego do życia organu społecznego

Jak ocenia radę szkoły/rodziców jej przewodniczący?		Jak ocenia radę rodziców (szkoły) dyrektor szkoły?				Ogółem
		raczej niezadowolony	o-bojętnie	raczej zadowolony	bardzo zadowolony	
raczej niezadowolony	Liczebność	0	0	5	2	7
	% z Jak ocenia radę szkoły/rodziców	0,0%	0,0%	71,4%	28,6%	100,0%
	% z Jak ocenia radę szkoły/rodziców	0,0%	0,0%	2,3%	1,0%	1,6%
	% z Ogółem	0,0%	0,0%	1,2%	0,5%	1,6%
o-bojętnie	Liczebność	0	0	1	2	3
	% z Jak ocenia radę szkoły/rodziców	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% z Jak ocenia radę szkoły/rodziców	0,0%	0,0%	0,5%	1,0%	0,7%
	% z Ogółem	0,0%	0,0%	0,2%	0,5%	0,7%
raczej zadowolony	Liczebność	3	1	112	85	201
	% z Jak ocenia radę szkoły/rodziców	1,5%	0,5%	55,7%	42,3%	100,0%
	% z Jak ocenia radę szkoły/rodziców	60,0%	50,0%	51,1%	42,5%	47,2%
	% z Ogółem	0,7%	0,2%	26,3%	20,0%	47,2%
bardzo zadowolony	Liczebność	2	1	101	111	215
	% z Jak ocenia radę szkoły/rodziców	0,9%	0,5%	47,0%	51,6%	100,0%
	% z Jak ocenia radę szkoły/rodziców	40,0%	50,0%	46,1%	55,5%	50,5%
	% z Ogółem	0,5%	0,2%	23,7%	26,1%	50,5%
Ogółem	Liczebność	5	2	219	200	426
	% z Jak ocenia radę szkoły/rodziców	1,2%	0,5%	51,4%	46,9%	100,0%
	% z Jak ocenia radę szkoły/rodziców	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% z Ogółem	1,2%	0,5%	51,4%	46,9%	100,0%

Porównania ocen funkcjonowania rady dokonano dwuetapowo. Test Freidmana wykazał brak różnic między ocenami podanymi przez dyrektorów i przewodniczących organów społecznych. Średnie oceny (dyrektorzy $\mu=4,46$ i przewodniczący $\mu=4,44$) są bardzo zbliżone. Jeśli jednak popatrzeć na korelacje, to okazuje się, że brak jest zgodności między ocenami (tabele 5 i 6). Wprawdzie tau – Kendalla jest istotne statystycznie, ale jego współczynnik jest bardzo niski, a Chi-kwadrat jest nieistotny statystycznie). Jeśli spojrzeć na tabelę 4, to okazuje się, że te niezgodności mogą wynikać tylko i wyłącznie z różnic między ocenami „bardzo zadowolony” a „raczej zadowolony”.

Tabela 5. Rangi do zależności w tabeli 4

	Średnia ranga
Jak ocenia radę szkoły/rodziców	1,52
Jak ocenia radę szkoły/rodziców	1,48

Tabela 6. Wyniki testu Freidmana do zależności w tabeli 4

N	426
Chi-kwadrat	,833
df	1
Istotność asymptotyczna	,362

Z uzyskanych danych wynika, że obie strony procesu zarządzania szkołą – dyrektor i przewodniczący rady rodziców/szkoły – wyrażają opinię pozytywną na temat powołanego do życia organu społecznego i jego działalności. Ocena działalności rady nie różni się w zależności od typu szkoły. W każdej z nich bowiem jest ona oceniana bardzo podobnie. Ilustrują ten fakt dane w tabelach 7 i 8.

Tabela 7. Typ szkoły a ocena działania rady społecznej szkoły (*rangi*)

	Typ szkoły	N	Średnia ranga
Jak ocenia dyrektor szkoły i przewodniczący organu społecznego radę szkoły/rodziców?	Podstawowa	183	235,33
	Gimnazjum	75	228,95
	ZS podstawowych i gimnazjalnych	99	235,93
	Ponadgimnazjalna	111	235,61
	Ogółem	468	

Tabela 8. Statystyki testu

	Jak ocenia radę szkoły/rodziców
Chi-kwadrat	,199
df	3
Istotność asymptotyczna	,978

Na zakończenie pragnę zwrócić uwagę na to, że pozytywna ocena działania rady rodziców przez ponad 90% dyrektorów szkół jest jednym z powodów, że nie wprowadzają oni ani rodziców, ani nauczycieli, a tym bardziej uczniów w prawo oświatowe. Chodzi bowiem o to, by nie mieli świadomości szerszych prerogatyw we współzarządzaniu szkołą. W tabeli 9 zestawiam odpowiedzi dyrektorów szkół i przewodniczących rad rodziców na pytanie, które z zadań przewidzianych dla rady rodziców są ich zdaniem słuszne i powinny być egzekwowane przez organ społeczny szkoły?

Tabela 9. Test dla prób zależnych

Opinia dyrektora szkoły i przewodniczącego rady rodziców/szkoły (para) dotycząca zadań przewidzianych dla rady szkoły jako słusznych do ich egzekwowania przez organ społeczny szkoły		Różnice w próbach zależnych					t	df	Istotność (dwustronna)
		Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej	95% przedział ufności dla różnicy średnich				
					dolna granica	górną granicą			
Para 1	Wnioski o organizację zajęć rozwijających zainteresowania – Wnioski o organizację zajęć rozwijających zainteresowania	,00235	1,14069	,05527	-,10628	,11098	,042	425	,966
Para 2	Ocenia sytuację i stan szkoły – Ocenia sytuację i stan szkoły	,03756	1,40537	,06809	-,09628	,17139	,552	425	,582
Para 3	Opiniuje plan finansowy szkoły – Opiniuje plan finansowy szkoły	,00000	1,82789	,08856	-,17407	,17407	,000	425	1,000
Para 4	Wnioski o organizację zajęć dla wymagających pomocy – Wnioski o organizację zajęć dla uczniów o specjalnych potrzebach	-,25352	1,91380	,09272	-,43578	-,07127	-2,734	425	,007
Para 5	Opiniuje pracę dyrektora – Opiniuje pracę dyrektora	,52113	1,42607	,06909	,38532	,65693	7,542	425	,000
Para 6	Opiniuje projekty innowacji pedagogicznych – Opiniuje projekty innowacji pedagogicznych	,00469	1,88367	,09126	-,17469	,18408	,051	425	,959
Para 7	Opiniuje kandydatów na stanowiska kierownicze – Opiniuje kandydatów na stanowiska kierownicze	-,19249	2,04779	,09922	-,38750	,00253	-1,940	425	,053
Para 8	Opiniuje plan pracy wychowawczej – Opiniuje plan pracy wychowawczej	,67606	1,36795	,06628	,54578	,80633	10,20	425	,000
Para 9	Opiniuje organizację roku szkolnego – Opiniuje organizację roku szkolnego	,17136	1,72899	,08377	,00671	,33602	2,046	425	,041
Para 10	Opiniuje wnioski w sprawach nagród i odznaczeń – Opiniuje wnioski w sprawach nagród i odznaczeń	-,32864	2,00938	,09735	-,52000	-,13728	-3,376	425	,001
Para 11	Wnioskuje o ocenę pracy określonego nauczyciela – Wnioskuje o ocenę pracy określonego nauczyciela	-,51408	1,94780	,09437	-,69958	-,32859	-5,447	425	,000
Para 12	Wnioskuje o ocenę działalności szkoły – Wnioskuje o ocenę działalności szkoły	,16667	1,84402	,08934	-,00894	,34228	1,865	425	,063
Para 13	Wnioskuje do dyrektora o ocenę pracy nauczyciela – Wnioskuje do dyrektora o ocenę pracy nauczyciela	-,07746	1,83460	,08889	-,25218	,09725	-,872	425	,384

Para 14	Wnioskuje o ocenę pracy dyrektora – Wnioskuje o ocenę pracy dyrektora	,42488	1,83438	,08888	,25019	,59957	4,781	425	,000
Para 15	Wnioskuje o zwołanie zebrania rady pedagogicznej – Wnioskuje o zwołanie zebrania rady pedagogicznej	,31690	2,10669	,10207	,11628	,51753	3,105	425	,002
Para 16	Wnioskuje o odwołanie nauczyciela z funkcji kierowniczej – Wnioskuje o odwołanie nauczyciela z funkcji kierowniczej	,16432	1,94059	,09402	-,02049	,34912	1,748	425	,081

W świetle analiz statycznych danych w tabeli 9 okazuje się, że występuje wiele istotnych różnic w zakresie stosunku dyrektorów szkół i przewodniczących rad rodziców (szkół) do zadań, jakie powinien spełniać organ społeczny szkoły. Różnice wystąpiły w następujących sytuacjach:

- składanie wniosków przez organ społeczny szkoły o organizację zajęć dla uczniów o specjalnych potrzebach wymagających specjalistycznej pomocy. Bardziej zgadzali się z tym zadaniem przewodniczący rad rodziców ($\mu=3,68$) niż dyrektorzy ($\mu=3,42$);
- opiniowanie przez organ społeczny szkoły pracy dyrektora. Bardziej zgadzają się dyrektorzy ($\mu=4,41$) niż przewodniczący ($\mu=3,88$);
- opiniowanie przez organ społeczny szkoły planu pracy wychowawczej placówki. Bardziej zgadzają się z tym dyrektorzy szkół ($\mu=4,65$) niż przewodniczący rad rodziców/szkół ($\mu=3,97$);
- opiniowanie przez organ społeczny szkoły organizacji roku szkolnego. Bardziej zgadzają się dyrektorzy ($\mu=3,95$) niż przewodniczący ($\mu=3,77$);
- opiniowanie przez organ społeczny szkoły wniosków w sprawach nagród i odznaczeń dla nauczycieli i pracowników administracyjno-technicznych szkoły. Bardziej zgadzali się z tym zadaniem przewodniczący rad rodziców/szkoły ($\mu=3,47$) niż dyrektorzy ($\mu=3,14$);
- wnioskowanie o ocenę pracy określonego nauczyciela do dyrektora szkoły. Bardziej zgadzali się z tym zadaniem przewodniczący rad rodziców ($\mu=2,92$) niż dyrektorzy ($\mu=3,44$);
- wnioskowanie o ocenę pracy dyrektora do organu prowadzącego szkołę. Bardziej zgadzają się dyrektorzy ($\mu=3,85$) niż przewodniczący ($\mu=3,42$);
- wnioskowanie przez organ społeczny do dyrektora szkoły o zwołanie zebrania rady pedagogicznej. Bardziej zgadzają się dyrektorzy ($\mu=3,15$) niż przewodniczący organów społecznych szkoły ($\mu=2,83$).

Zakończenie

Problem partycypacji rodziców we współzarządzaniu szkołą publiczną jest kluczowy dla polskiej demokratyzacji życia publicznego oraz dla jakości i efektywności wychowania obywatelskiego młodych pokoleń. Oświata musi być poddana kontroli społecznej, przede wszystkim tych podmiotów, których dzieci podlegają obowiązkowi

szkolnemu. Takie będą Rzeczypospolite, jakie jej młodzieży chowanie – to teza, która leży u podstaw systemu szkolnego w III RP. Ten zaś powinien być zgodny z postulatami i etyką Solidarności, a więc powinien być samorządny we wszystkich zakresach. W naukach społecznych dysponujemy wieloma raportami badawczymi, także międzynarodowymi, z których jednoznacznie wynika, że okres polskich przemian coraz bardziej oddala nas od demokracji i od postulowanego u jej podstaw społeczeństwa obywatelskiego. Zdumiewające jest, że nawet liderzy tzw. I fali Solidarności, a więc z opozycji wobec socjalistycznej władzy, po przeszło dwudziestu pięciu latach III RP dzielą się swoimi rozczarowaniami, a co więcej – ostrzegają przed coraz głębszym stanem kryzysu polskiej demokracji. Już w trakcie zorganizowanego przez Prezydenta Bronisława Komorowskiego Forum Debaty Publicznej na temat stanu rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i kapitału społecznego w III RP (*Aktywność obywatelska...*) jego uczestnicy z jednej strony pozytywnie wyrażali się o narastającej liczbie powołanych do życia organizacji pozarządowych, różnego rodzaju lokalnych inicjatyw obywatelskich czy umacniania się terytorialnej samorządności, z drugiej zaś strony już wówczas unikano krytyki sprawowania władzy przez kolejne formacje polityczne, które konsekwentnie łamały zasady demokracji i zniechęcały społeczeństwo do korzystania z jej instrumentów, jeśli ujawniały i podważały one etatystyczną, antydemokratyczną politykę rządów. Nic dziwnego, że nawet b. premier Tadeusz Mazowiecki skonstatował swoją wypowiedź oczekiwaniem, (...) *by zachęcać do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, które jest istotnym czynnikiem modelu demokracji – demokracji obywatelskiej, którą ciągle tworzymy* (Mazowiecki, 2011, s. 42).

Psycholog Janusz Czapiński odwołał się w toku tej debaty do wyników własnych badań, które wskazują na bardzo niski poziom aktywności obywatelskiej Polaków. Jest jej zbyt mało, a co gorsza – nie dorobiliśmy się po 21 latach transformacji społeczeństwa obywatelskiego, o czym świadczy niemalże najniższy w UE poziom kapitału społecznego. Stwierdził: *Spełniamy tylko ten warunek, który jest istotny (...) w ekonomii przemysłowej, tj. warunek wysokiego poziomu kapitału ludzkiego – zajmujemy siódme miejsce w Unii Europejskiej. Gorzej wyglądamy pod względem kapitału intelektualnego i kapitału kreatywnego. Pod względem kapitału społecznego za nami jest tylko Rumunia* (Czapiński, 2011, s. 43) Zdaniem J. Czapińskiego kapitał społeczny należy budować przede wszystkim w szkole, ale nie był mu znany raport z badań pedagogicznych w tym zakresie. Tymczasem nie są znane badania zespołu Marii Dudzikowej, która jako jedyna w naszym kraju prowadzi zespołowe diagnozy wzdlużne, a więc o najwyższej wartości poznawczej, nad rolą edukacji (szkolnej i akademickiej) w rozwijaniu kapitału społecznego postsocjalistycznego pokolenia młodych Polaków, jakim jest pierwszy rocznik absolwentów gimnazjum zreformowanego ustroju szkolnego (zob.: *Doświadczenia szkolne...* 2010; *Kapitał społeczny w szkołach...* 2011; *Oblicza kapitału społecznego...*, 2013)

Istotna była w czasie Forum konstatacja Jana Jakuba Wygnańskiego z Zarządu Fundacji „Pracownia Badań i Innowacji Społecznych »Stocznia«”: *Otóż mam wrażenie, że jako społeczeństwo obywatelskie i państwo, prawie dwadzieścia pięć lat spędziliśmy na wzajemnym okładaniu się w przeświadczeniu wyniesionym z innych czasów, że to jest rodzaj gry o sumie zerowej. Są ku temu historyczne powody. Spotkaliśmy się na poziomie niskiej równowagi – zarówno społeczeństwo obywatelskie, jak i państwo w wielu dziedzinach pozostawia wiele do życzenia. Koniec końców społeczeństwo obywatelskie często jest dość zależne od instytucji państwa. Często jest ono niedoceniane w funkcji (...) wewnętrznego mechanizmu immunologii państwa, immunologii demokracji – może boleć, może mieć inny pogląd, ale bez niego te*

systemy po prostu się degenerują. (...) Potrzebny jest fundamentalnie nowy model rządzenia partycypacyjnego. Co innego mieć atrybuty władzy i wygrywać wybory, co innego posiadać autentyczną siłę sprawczą. (...) Może to jest pewien paradoks, ale autorytet państwa w tej dziedzinie będzie się budował nie przez jego omnipotencję, nie przez instytucjonalną bulimię, nie przez nadmiar, ale właśnie przez mądrą abdykację – zostawienie takiej przestrzeni, w której obywatele mogą się pojawić (Wygnański, 2011, s. 47).

Także Jerzy Reguński, współtwórca reformy samorządowej w Polsce, stwierdził, że nie wykorzystaliśmy danego nam czasu transformacji na wzmocnienie oddolnych inicjatyw i stymulację oraz ochronę procesów uspołecznienia także polskiej oświaty przez wszystkie kolejne formacje polityczne rządzące krajem. Edukacja stała się inhibitorem polskiej demokracji, a władze MEN czyniły wszystko, by zniweczyć podejmowane przez rodziców, część nauczycielskich i naukowych środowisk wysiłki na rzecz przebudowy szkoły i wprowadzenia od przedszkola niepozorowanej współpracy dla dobra wspólnego (Reguński, 2011) Władze zniechęcają podmioty edukacji do ich autentycznego uczestnictwa w procesach decyzyjnych, w kształtowaniu polityki oświatowej czy dialogu obywatelskiego i partycypacji społecznej.

W świetle prowadzonych przeze mnie od 25 lat badań naukowych nad demokryzacją publicznej oświaty mogę jedynie potwierdzić, że nadal żyjemy w państwie scentralizowanym, w którym dają o sobie znać pozostałości po minionym ustroju, a wywodzące się z przeszłości wzorce centralizmu zostały zastąpione skrywanym przez władze etatyzmem. Zapewne okres socjalistycznej państwowości utrwalił wśród Polaków na długie lata tradycję wrogiej postawy wobec władz państwowych, ale także wzmocnił u części środowiska pedagogicznego poczucie omnipotencji (np. kategorie ideowe pedagogów – wychowawcy narodu, czy prawne: władztwo pedagogiczne), wyższości autorytetu władzy i instytucji nad osobami, którym powinny one służyć.

Przypisy

¹ Diagnozę przeprowadziła wyłoniona w wyniku zapytania ofertowego firma Obserwator. Biuro Badań Społecznych z Krakowa.

Literatura

Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny. (2011) Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa

Czapiński J. (2011): *Aktywność obywatelska. W: Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny.* Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa

Czaputowicz J. (2013): *Suwerenność.* Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa
Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni publicznej. (2013) Red. Z. Gajdzica. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne. (2010) T. 1. Red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda. Oficyna Naukowa „Impuls”, Kraków

Dudzikowa M. (2004): *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

- Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania.* (2011) T. 2. Red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbińska i M. Marciniak. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Kieżun W. (2013): *Patologia transformacji*. Wyd. Uzupełnione zawiera rozmowę Czesława Bieleckiego z Witoldem Kieżunem. Poltext sp. z o.o., Warszawa
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* W: <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (odczyt 25.10.2014)
- Mazowiecki T. (2011): *Aktywność obywatelska*. W: *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny*. Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa
- Mencel M. (2008): *Rada szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza. Interpretacje. Konteksty.* (2013) T. 4. Red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno i K. Knasiecka-Falbińska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012* (2012) Główny Urząd Statystyczny, Warszawa
- Raport Polska 2050.* (2011) PAN Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus+”, Warszawa
- Regulski J. (2011): *Aktywność obywatelska*. W: *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo Obywatelskie. Kapitał społeczny*. Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa
- „Rocznik Pedagogiczny” 2013, t. 36
- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej.* (2013) Red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Śliwerski B. (1996): *Klinika szkolnej demokracji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków (wyd. II, 2008)
- Śliwerski B. (1998): *Jak zmieniać szkołę?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków (wyd. II, 2008)
- Śliwerski B. (2001a): *Edukacja pod prąd*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków (wyd. II, 2008)
- Śliwerski B. (2001b): *Program wychowawczy szkoły*. WSiP, Warszawa
- Śliwerski B. (2002): *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Śliwerski B. (2009): *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Śliwerski B. (2012): *Szkola na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Śliwerski B. (2013): *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Uryga D. (2013): *„Mała szkoła” w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*. Wyd. APS, Warszawa
- Wygnański J. (2011): *Aktywność obywatelska*. W: *Aktywność obywatelska. Szanse i bariery. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego. Rozwiązania prawne i finansowe. Społeczeństwo obywatelskie. Kapitał społeczny*. Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa

Katastrofalna sytuacja procesu uspołecznienia edukacji w szkolnictwie publicznym w świetle ogólnopolskich badań

Przedmiotem niniejszego artykułu są wyniki badań ogólnopolskich, które były realizowane w latach 2011–2013 w szkolnictwie publicznym w ramach diagnozy uspołecznienia tego sektora oświaty. Pierwsza część wyników została już opublikowana w 2013 r., toteż w tym miejscu przedstawiam dane, które bardziej szczegółowo obejmują sferę (braku) rzeczywistej partycypacji rodziców i uczniów w procesy decyzyjne w polskich szkołach. Odślaniam zarazem postawy i jakość koniecznych relacji między podmiotami edukacji w tym procesie, jakimi są nie tylko rodzice, uczniowie i nauczyciele, ale także władze nadzoru pedagogicznego, czyli dyrektor szkoły oraz kurator oświaty. W żadnym z państw postsocjalistycznych nie prowadzono tak szeroko zakrojonych diagnoz empirycznych, gdyż najczęściej podejmuje się badania w środowiskach lokalnych, na małą skalę. W artykule prezentuję wyniki diagnozy opinii głównych aktorów procesu demokratyzacji szkolnictwa we wszystkich województwach. Uzyskane dane są porażające, albowiem 25 lat wolności skutkuje w sferze edukacyjnej

rozwiązaniami i postawami antydemokratycznymi, a utrwalającymi centralizm w zarządzaniu szkolnictwem, jaki prowadzi polski rząd w duchu ideologii etatystycznej.

Słowa kluczowe: demokracja, społecznienie, edukacja, partycypacja, współzarządzanie szkołą, organy społeczne szkoły, rada szkoły, rada rodziców, centralizm oświatowy, etatyzm

The disastrous situation of the process of socialization of education in public schools in the light of nationwide research

The subject of this article are the results of nationwide research that were conducted in years 2011–2013 in public schools in the context of the diagnosis of socialization in this educational sector. The first part of the results has already been published in 2013., so in this place I present data that in a more detailed way include the sphere of (lack of) actual participation of parents and students in decision-making processes in Polish schools. I reveal both the attitudes and the quality of the necessary relations between the actors of education in this process, which are not only the parents, students and teachers, but also pedagogical supervision authorities - school director and curator of education. In none of the post-socialist countries such extensive empirical diagnoses have been conducted, because in most cases research is undertaken in local communities, on a small scale. In the article I present the results of the diagnosis of the reviews of the main actors of the process of democratization of education in all voivodeships. The obtained data is striking because 25 years of freedom results in the sphere of education with antidemocratic solutions and attitudes, which strengthen centralism in the management of education, which the Polish government leads in the spirit of the etatist ideology.

Keywords: democracy, socialization, education, participation, co-management of the school, school social authorities, the school council, the council of parents, educational centralism, etatism

Józefa Bałachowicz

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

WIEDZA NAUCZYCIELI O TWÓRCZOŚCI A SZANSE WSPIERANIA KREATYWNOŚCI DZIECI

Edukacja dziecka jest ostatnio przedmiotem społecznego dyskursu, ostrego ścierania się poglądów, jednak rzadko prowadzą one do konsensusu. Obniżenie obowiązku szkolnego i nadzieje związane z najmłodszym pokoleniem są w centrum sporów politycznych, społecznych, a w najmłodszym pokoleniu są pokładane nadzieje na modernizację kraju: cywilizacyjną i kulturową. Nadzieje te w sposób rozwinięty wyrażone są w raportach: „Młodzi 2011”, „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”, „Polska 2050”. Autorzy tych raportów wskazują na edukację jako czynnik zmiany społecznej, kreujący potencjał rozwojowy i kapitał kulturowy społeczeństwa, co ma zasadnicze znaczenie dla innowacyjności gospodarki, a jednocześnie wskazują na zagrożenia wynikające z zaniechania zmian czy przyjęcia nieadekwatnej drogi rozwoju. System oświaty nie jest przecież systemem autonomicznym, ani jednym z wielu elementów systemu społecznego, konstruujących warunki egzystencji społecznej. Trzeba podkreślić, iż powszechnie edukacja jest wskazywana jako *centralny* element społecznego systemu – jako miejsce kształtowania umiejętności pracy i współpracy, jako miejsce formowania się tożsamości jednostki, tworzenia osobistej wiedzy i kompetencji kulturowych, jako arena mobilizacji i uczenia się działania, i wielu innych umiejętności (Apple, 2013). W odróżnieniu od klasycznej pedagogiki, która uznaje oświatę za system autonomiczny, socjologia od dawna widziała oświatę w powiązaniu z systemem społecznym czy ekonomiczno-społecznym poprzez procesy socjalizacji i reprodukcji stosunków społecznych. Edukacja jest zawsze praktyczną realizacją jakiejś wizji modelu rozwoju kultury, jakichś wyborów co do kierunku rozwoju społeczeństwa, oczekiwanej jakości życia, orientacji i aspiracji ekonomicznych, i form demokratycznej praktyki społecznej.

W naszym kraju konkurują ze sobą różne wizje rozwoju, akcentujące odmienne cele, odmienne uwarunkowania i prognozujące odmienne następstwa realizacji tych wizji. Jedną grupę tworzą modele oparte na kontynuacji procesów, z którymi mamy dzisiaj do czynienia w życiu politycznym, społecznym, jak i gospodarczym. Ta wizja kontynuacji dzisiejszej drogi rozwoju niesie wiele niebezpieczeństw zarówno dla jednostki, jak i dla życia społecznego, jest wizją stagnacji i braku rozwoju ekonomicznego. Konkurencyjna wizja rozwoju związana jest z ideą społeczeństwa wiedzy, z tworzeniem takich mechanizmów, które dają wszystkim możliwość kształcenia się i powiększania swojego kapitału kulturowego i społecznego, nabycie odpowiednich kompetencji i praktyk kulturowych. Można je opisywać w kategoriach znanych w edukacji, a mianowicie – kompetencji kluczowych, które z jednej strony

tworzą zasoby jednostkowe, a z drugiej strony – dają szansę na tworzenie pomysłów dla siebie, nowych relacji społecznych. A więc są to zasoby kulturowe jednostki, jej strategii indywidualnego i społecznego działania, stosunek do wartości, umiejętność ciągłego uczenia się, które determinują jej szansę i aktywne postawy w grze społecznej. Właśnie te zasoby jednostki i jej strategii kreatywności i produktywności, wzmacniane przez tworzenie warunków systemowych, są postrzegane jako nowe mechanizmy rozwoju społecznego (Bratkowski, 2012). Przeświadczenie o możliwościach tkwiących w kreatywności i innowacyjności naszej wspólnoty i jej poszczególnych członków może być podstawą kreowania nowej wizji rozwoju naszego kraju. W tej wizji rozwoju oczekuje się odpowiedniego miejsca dla szkoły, jako społeczno-kulturowej przestrzeni wspierania kompetencji i postaw twórczych młodych ludzi.

Jednym z przejawów konkretyzacji nowej wizji rozwoju jest ogłoszenie przez MNiSW wspólnie z MEN programu „Kreatywny uczeń – student – obywatel”. Zadaniem tego programu jest mobilizacja systemu edukacji – od przedszkola po uczelnię – do rozwijania krytycznego myślenia młodych ludzi i ich umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów. Jednym z promowanych zakresów działań jest opracowanie wzorcowych metod dydaktycznych pracy nauczyciela z różnych przedmiotów i ich upowszechnienie oraz wzorcowe kształcenie nauczycieli gotowych do wspierania kreatywności uczniów.

Chodzi zatem o zmianę metod pracy szkoły. Pytanie zasadnicze – czy to wystarczy? Czy zmiana metod dydaktycznych jest możliwa przy wielu mankamentach współczesnej szkoły? Tym bardziej że dzisiaj szkoła jest krytykowana we wszystkich wymiarach działania: od tradycyjnie postrzeganych funkcji (funkcja transmisyjna nawet w powszechnej świadomości nauczycieli uznawana jest za istotę tej instytucji), poprzez edukacyjne praktyki (działanie instrukcyjne, koncentracja na programie, a nie na rozwoju, powszechne testowanie) aż do komunikacji i budowania relacji społecznych (hierarchia jako podstawowa zasada relacji szkolnych, prymat nauczania nad uczeniem się, uczenie się wykonywania instrukcji i trening w niepodmiotowej socjalizacji). Nawet „uczeń idealny” nie jest postrzegany przez nauczycieli klas początkowych jako uczeń samodzielny poznawczo, kreatywny i niezależny osobowościowo (Bałachowicz, 2013). Badania pokazują, że nauczyciele nie cenią wysoko takich cech osobowych uczniów, jak: oryginalność, otwartość, niezależność, odporność i wytrwałość, a wśród zachowań algorytmicznych wskazują jako pożądane uczenie się reproduktywne, uczenie się „po śladzie”, a więc kiedy uczeń dba o dokładne opanowanie treści materiału, reprodukując ich kolejność, wzajemne powiązania i zakres. Ta nieadekwatna do oczekiwań szkoła jest odzwierciedleniem kulturowych kodów zakorzenionych w naszym społeczeństwie, bardziej przystających do industrialnych warunków rozwoju niż społeczeństwa ponowoczesnego. Dlaczego tak się dzieje? Czy znowu nadzieje związane ze zmianą stylu pracy szkoły przez wprowadzenie wzorcowych metod dydaktycznych okażą się płonne? Czy te zmiany będą miały tylko charakter fragmentaryczny? Czy doprowadzą do oczekiwanej zmiany kultury i stylu pracy szkoły? Czy nauczyciele są gotowi do włączenia się w kreowanie zmian?

W swoich poszukiwaniach odniosę się tylko do początkowego szczebla kształcenia, a zwłaszcza wiedzy nauczycieli o możliwościach twórczych człowieka, a w tym – możliwości stymulacji kreatywności dziecka. Pytanie – jaki jest zakres wiedzy

o twórczości i jak nauczyciele rozumieją istotę twórczych działań edukacyjnych? – wyznacza kierunek prowadzonych analiz. Ich kontekstem będzie społeczno-kulturowy model rozumienia i wspierania twórczych zachowań człowieka

Twórczość jako istotny wymiar indywidualizmu

Odpowiedź na pytanie o rozumienie istoty twórczości nie jest jednoznaczna, tym bardziej że rozumienie możliwości twórczych człowieka i wiele aspektów twórczości rozwijało się i ewaluowało w historycznym procesie wyodrębniania się modeli indywidualizmu. Kategoria *indywidualizmu* obejmuje rozległy zbiór swoistych zasad, oznaczających relacje między „społeczeństwem” a jednostką, a także odpowiadające owym regułom systemy wartości, postawy i wzory działania oraz typy mentalności (Boksański, 2007). Kształtowały się one dzięki procesom kulturowym, społecznym, gospodarczym, które zachodziły wyraźnie od XVIII wieku w okresie uprzemysłowienia, urbanizacji, upowszechniania oświaty itd. „Prawdopodobnie jest dzisiaj niezwykle trudno zdać sobie sprawę, że cechy istot ludzkich określane takimi terminami jak »indywidualność« nie są po prostu dane z natury, lecz są czymś, co w toku procesu społecznego rozwinęło się z biologicznego, surowego materiału” (Elias, 2006, s. 166).

Różnice w zachowaniu, uzdolnieniach i doświadczeniu między ludźmi istniały bez wątpienia zawsze, w różnych okresach historycznych, lecz w okresie zapoczątkowującym budowę społeczeństwa przemysłowego zmiany kulturowe wyostrzały potrzebę dostrzeżenia twórczych i oryginalnych działań człowieka, co miało służyć zarówno jemu samemu, jak też ogólnemu postępowi. „W oświeceniu dokonana się doniosła emancypacja człowieka jako cząstki natury rządzącej się własnymi, immanentnymi prawami – natury oddzielonej od swego Stwórcy i od niego niezależnej” (Szczepan, 2010, s. 315). Ta emancypacja, przyznanie człowiekowi praw do poznania i tworzenia, była impulsem przemian ekonomicznych, społecznych, kulturowych, rozkwitu nauk, rozwoju techniki itd. W długim okresie historycznym człowiek mógł stopniowo określać swoje możliwości, swoje szanse budowania strategii własnego życia, dzięki zdolnościom, wykształceniu, nakładowi pracy. Promowanie indywidualizacji jako wartości, jako modelu życia i relacji społecznych doprowadziło do niespotykanej wcześniej dyferencjacji wzorców osobowych i ich przejawów w życiu codziennym. Są one porządkowane i opisywane w różnorodny sposób (Boksański, 2007). Jednym z kryteriów porządkowania modeli indywidualizmu jest podobieństwo i różnica w rozwoju i kultywowaniu własnej indywidualności.

Według Magdaleny Środy (2003), można opisać dwa odmienne modele indywidualizmu, które ukształtowały się w odmiennych epokach kulturowych bezpośrednio poprzedzających nowoczesność, kiedy zaczęły się tworzyć społeczeństwa przemysłowe. Należy podkreślić, iż te dwa odmienne modele indywidualizmu towarzyszą cały czas cywilizacji Zachodu. Jest to oświeceniowy model indywidualizmu, nazywany przez autorkę *indywidualizmem egalitarnym*, *indywidualizmem równej wolności* i romantyczny model indywidualizmu, określane przez nią *indywidualizmem ekspresyjnym*, *indywidualizmem różnicy* (Środa, 2003, s. 54). O ile główną zasadą indywidualizmu egalitarnego stało się wyzwolenie jednostki, a co jest w niej siłą twórczą, uznano, iż jest jednakowe – aczkolwiek nie zawsze w tym samym stopniu rozwinięte – u wszystkich ludzi, o tyle ta druga odmiana indywidualizmu podkreśla, że każda jednostka jest

inna i ta różnorodność przesądza o jej bogactwie. „Problem zasadniczy polega więc na odkryciu nie tyle wspólnej wszystkim ludziom natury, nie tyle uprawnień przysługujących im wszystkim bez wyjątku, ile wyjątkowości każdego poszczególnego Ja, które powinno różnić się zarówno od wszystkiego My, jak i od wszystkich Ja” (Środa, 2003, s. 88). W kształtowaniu indywidualizmu Romantyzm więc poszedł przeciwną drogą, akcentując niepowtarzalność każdego indywiduum (Dąbrowska, 2010). Początkowo model romantyczny był zarezerwowany dla ludzi wyjątkowych, dla artystów, był także kultywowany w kręgach ludzi bogatych, a w literaturze pięknej był rozpowszechniany między innymi poprzez pokazanie bohaterów, niedościgłych wzorców osobowych, modeli człowieka walczącego (Cieślak, 2010, s. 435). Natomiast odmiana indywidualizmu egalitarnego promowała równość jednostek, to, co dla nich wspólne w zakresie praw i obowiązków, podpowiadała przestrzeganie reguł moralnych i samodyscypliny, ale w zamian za osiągnięcie szerokiego zakresu wolności.

Jak już wspomniałam, obydwa modele uznające równość bądź różnicę w określaniu osoby wpisane są w nasze myślenie o człowieku, ogólną orientację kulturową, etos humanistyczny, „podpowiadając” prawdy o możliwościach twórczych człowieka przejawiających się w życiu codziennym. Stanowią generalnie determinanty ogniskujące przeciwstawne stanowiska w wielu publicznych debatach i ruchach emancypacyjnych XIX i XX wieku i stale obecne wątki w kształtowaniu się podstawowych orientacji światopoglądowych, określania biografii i postaw ludzkich.

Kolejne nasilenie zainteresowaniem problematyką dotyczącą odmienności jednostek i twórczych cech człowieka wiąże się z okresem zmian kulturowych, społecznych i gospodarczych w Europie od lat sześćdziesiątych poprzedniego wieku. Ten okres J.-C. Kaufmann (2004) nazywa „drugą rewolucją indywidualistyczną”. Pytania o kondycję człowieka i jego możliwości zostały wywołane pojawieniem się w kulturze istotnych czynników, takich jak procesy emancypacji kobiet i dzieci, wątpliwości człowieka dotyczące jego podporządkowania się tradycji, wzrost ogólnego wykształcenia społeczeństwa, umasowienie oświaty, pojawienie się nowych form komunikacji, zwrot interpretacyjny w koncepcji poznania, nowe spojrzenie na rolę aktywności człowieka. Czynniki te sprzyjały ponownemu „odkryciu” człowieka, wyeksponowaniu koncepcji człowieka jako istoty, która ciągle się zmienia, jest istotą nieskończoną, nieustannie realizującą swoje możliwości, wręcz „twórcą siebie samego”. Podstawową wartością stało się „osobiste spełnienie”, wyrażające się tym, że każdy chciał iść drogą swoich pragnień i dokonywać wyborów. Ten typ myślenia w dyskursie indywidualizmu możemy nazwać „indywidualizmem samorealizacji”, który od lat siedemdziesiątych poprzedniego wieku zagościł również na stałe w edukacji (Faure, 1975), a także pojawił się w dyskursie potocznym. W późnej nowoczesności nie tylko wybrani, ale każdy ma prawo do twórczego rozwoju, do „autentycznego rozwoju”, do tworzenia swojego projektu życia i jego twórczej realizacji (Bauman, 2006). Kreatywność, niegdyś ograniczana do wybranych sfer życia, stała się zasobem każdej jednostki, jak i swoistą siłą wytwórczą. A więc w fazie późnej nowoczesności bardzo wyraźnie następuje połączenie początkowo dwóch przeciwstawnych modeli indywidualizacji – ekspresyjnego i egalitarnego. A nawet idziemy jeszcze dalej, kreatywność jako fenomen ludzki, z jednej strony stanowi siłę życiową jednostek, a z drugiej – jest postrzegany jako determinanta rozwoju społecznego i gospodarczego kraju (Florida, 2010).

Współczesne koncepcje twórczości rozwijane są odpowiednio do „dyskursu indywidualizmu”, są więc w opozycji do tych poglądów, które traktują twórczość i mechanizmy twórczości w kategoriach elitaryzmu czy wręcz geniuszu. Zdezaktualizował się również mit twórczości opartej na stereotypach dotyczących jej psychopatologicznych podstaw. Z psychologicznego punktu problemy twórczości zawsze uchodziły za interesujące, ale wiedza na ten temat zaczęła się dynamicznie rozwijać wraz zapotrzebowaniem na egalitarne rozumienie twórczości i możliwość wspierania jej rozwoju. Stopniowo również problematyka twórczości pojawiła się w różnych wymiarach edukacji. Jak słusznie zauważa Aleksander Nalaskowski (2000, s. 96): *Gdyby ktoś zechciał ułożyć słownik terminów, które w dziedzinie edukacji zrobiły największą karierę, z całą pewnością musiałby w czołówce umieścić pojęcie twórczości*. Wyodrębnienie twórczości jako jednej z dyspozycji człowieka oraz poszukiwanie możliwości jej rozpoznawania, stymulacji i wykorzystywania w zmienianiu świata można zaliczyć do największych odkryć poprzedniego wieku. Współcześnie rozumie się twórczość jako dyspozycję i działanie przejawiające się w codziennej aktywności człowieka, jego postawa wobec napotykanym problemom. Człowiek jest twórczy, gdy wykracza poza proste recepty, dostarczone informacje, „gdy nie ogranicza się do stwierdzeń, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś nowego z siebie” (Tatarkiewicz, 2005, s. 306). Kreatywność wyraża się w sposobie poznawania rzeczywistości i komunikowaniu się, towarzyszącej jej emocjonalności i działaniu. Takie rozumienie twórczości i postawy wobec życia można z powodzeniem przyjąć w pedagogice i w kształtowaniu praktyki edukacyjnej, uznając, że każdy uczeń jest zdolny do twórczości.

Przed edukacją pojawiły się nowe zadania – wspieranie postaw twórczych dzieci – co wymaga działań odmiennych niż tradycyjne, a więc nie odwołujących się do przyzwyczajania, systematyczności uczenia się, powiększania zasobów wiedzy czy uczenia się „po śladzie”. Aby problemy rozwoju twórczości ucznia, rozwoju jego predyspozycji, umiejętności i motywacji do ich wykorzystania stały się przedmiotem edukacyjnych zabiegów, aby to było możliwe, nauczyciele muszą wiedzieć i rozumieć, jaka jest istota owej dyspozycji ludzkiej do twórczości, jakich wymaga warunków i działań edukacyjnych, co jej sprzyja, a co ją utrudnia. Wiedza nauczyciela jest przecież podstawą rozumienia procesów rozwoju dziecka i refleksyjnego działania edukacyjnego, tworzenia warunków uczenia się i wyboru metod dydaktycznych. W jakim zakresie uzyskane wyniki badań pozwalają określić szanse wspierania kreatywności dzieci na etapie edukacji początkowej?

Wiedza nauczycieli o twórczości podstawą działania edukacyjnego

Wiedza o twórczości jest bardzo istotnym składnikiem kompetencji nauczycielskich, a w tym kompetencji kreatywnych. Stanowi ona podstawę poznawczą interpretacji i rozumienia sensu rzeczywistości edukacyjnej oraz działania praktycznego nauczyciela. Nawiązując do pojęcia *teorii indywidualnej nauczyciela* można powiedzieć, że wiedza o twórczości jest składnikiem tej dynamicznej struktury, która współwyznacza charakter nauczycielskiego rozumienia twórczych zachowań człowieka, a w tym jego uczniów, możliwości wspierania postaw twórczych dzieci i tworzenia im edukacyjnych warunków rozwoju. Ogólnie system wiedzy, którą posługuje się nauczyciel

w toku własnej pracy, stanowi instrument kreatywnej adaptacji, służący rozumieniu różnych elementów rzeczywistości pedagogicznej i jej projektowaniu (Squires, 1999).

Wiedza nauczyciela, w tym wiedza o twórczości, ma dwojakie źródła. Z jednej strony powstaje ona w toku indywidualnych doświadczeń, w życiu codziennym, w wyniku własnych działań i przemyśleń, a więc jest to wiedza potoczna, osobista. Ale ważnym źródłem wiedzy nauczyciela jest przecież kształcenie zawodowe, własne doksztalcanie, własna aktywność poznawcza skierowana na poszukiwanie wiedzy naukowej. Te dwa rodzaje wiedzy podlegają oczywiście integracji i przekształceniom, różnym modyfikacjom wskutek ważnych doświadczeń, ale zawsze służą do kategoryzacji zdarzeń pedagogicznych, ich interpretacji, projektowania działań i oceny ich wyników. Powstałe przekonania, a także wiadomości o faktach z relacji zawodowych, chociaż nie zawsze mają potwierdzenie w wiedzy naukowej, służą jako „reflektory” oświetlające tylko te obszary i zdarzenia, które możemy i chcemy dostrzec. Nasze rozumienie, nadawanie znaczeń i sensu oraz konstruowanie działań pedagogicznych zawsze wynika z posiadanej wiedzy oraz żywionych przez nas poglądów.

Dla Jeromea Brunera zasadnicze znaczenie w konstrukcji teorii i tworzonej praktyki edukacyjnej przez nauczyciela ma koncepcja umysłu dziecka i jego relacji z kulturą, sposobów uczenia się i mechanizmów jego rozwoju (2006). Wyobrażenia nauczyciela o tym, w jaki sposób umysł dziecka przyswaja informacje i co pozwala umysłowi dziecka się rozwijać, determinuje odpowiedź na pytanie – jak pomóc dziecku się uczyć? „Słowem, podstawę nauczania stanowią nieuchronnie poglądy o naturze umysłu ucznia” (Bruner, 2006, s. 74).

Od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku wraz z „drugą rewolucją indywidualistyczną” rozwinęła się wiedza o człowieku, zwrócono uwagę na aktywny, konstruktywistyczny i refleksyjny charakter ludzkiego działania, odrzucając tendencję traktowania ludzkiego zachowania jako wyniku oddziaływania sił społecznych, niezależnych od podmiotów. Zmieniło to również rozumienie socjalizacji i koncepcje społecznego uczenia się, w tym role podmiotu w uczeniu się (Corsaro, 2005). Jednocześnie zmieniła się wiedza o możliwościach rozwojowych dziecka i jego udziale w konstruowaniu kultury. Jak przekonuje Bruner, „dziecko *nie* jest osobą niewiedzącą czy pustym naczyniem, ale kimś zdolnym do rozumowania, znajdowania sensu, zarówno samodzielnie, jak w dyskusji z innymi. (...) Słowem, dziecko postrzega się i jako podmiot poznający, i jako uczący się” (Bruner, 2006, s. 87). Relacje dziecka z kulturą nie są już opisywane w kategoriach pasywnego przystosowania, dziecko nie kopiuje proponowanych znaczeń, ale w interakcji z drugą osobą konstruuje swoje modele świata, pomocne w interpretacji własnych doświadczeń. W psychologii rozwojowej dziecko jest postrzegane jako aktor społeczny, jako osoba aktywna, aktywny członek „społeczności umysłów”, który stopniowo poprzez uczestniczenie w codzienności współkonstruuje i przyswaja świat społeczno-kulturowych znaczeń i symboli. W dyskursie naukowym późnej nowoczesności pojawiał się więc nowy obraz dziecka, jako aktywnego współtwórcy swojego rozwoju, partnera w społecznym uczeniu się w interakcji z rówieśnikami i dorosłymi (Nelson, 2007). Obraz dziecka w rozwoju w koncepcji społeczno-kulturowej oddają poniższe określenia:

- Dziecko jako aktor społeczny;
- Dziecko jako członek „społeczności umysłów”;
- Dziecko jako aktywny uczestnik interakcji; konstruujący „teorie umysłów”, interpretujący kontekst, sytuację społeczną, oddziałujący na kierunek interakcji;

- Dziecko jako aktor współkonstruuujący znaczenia; konstruuujący swoją wiedzę, swój obraz świata i siebie w świecie;
- Dziecko jako podmiot doświadczenia i jego rekonstrukcji.

Dziecko, aktywny, działający aktor społeczny, jest współcześnie ujmowane jako wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot, konstruujący swoją indywidualność i społeczne relacje we współpracy z innymi. Takie ujęcie wyraźnie zmienia perspektywę opisywania potencjału dziecka, a nawet można powiedzieć, iż potencjał dzieci jest większy niż wyraża to potoczna psychologia, niż powszechnie sądzą nauczyciele klas początkowych i pokazują stosowane przez nich style pracy (Bałachowicz, 2009). Należy zatem gruntownie zrewidować nauczycielską wiedzę o możliwościach twórczych dzieci, jednocześnie w szkole promując kreatywność dzieci i wyzwalając ich bogate możliwości w uczeniu się. W fazie „płynnej ponowoczesności” dzieci, podobnie jak dorośli, muszą przystosować się do daleko posuniętej złożoności świata, zróżnicowania społeczno-kulturowych warunków życia oraz do ich ciągłych przemian. Nauczyciel w okresie edukacji wczesnoszkolnej powinien więc wspierać dziecko w kształtowaniu jego osobowych i społecznych kompetencji, umożliwiających twórcze funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości i przygotować do realizacji własnego „projektu życia” .

Wobec tego w powodzeniu działań na rzecz wprowadzenia metod aktywnych, wspierających dziecięcą kreatywność, istotne jest rozpoznanie stanu wiedzy nauczycieli o twórczości. Wiedza ta jest podstawą uruchomienia poznawczych i społecznych procesów twórczego uczenia się w klasie i tworzenia „wspólnoty osób uczących się”. Z perspektywy społecznego konstruktywizmu, kreatywność mieści się w triadzie: interioryzacja – eksterioryzacja – obiektywizacja. W projektowaniu procesów edukacyjnych często zapominamy o eksterioryzacji – potrzebie „uzewnętrznienia swojego umysłu” w przestrzeni społecznej, dzięki czemu możemy wyrazić swoją oryginalność, możemy poznać i zrozumieć innych, ale też odkryć to, co wspólne i indywidualne, zwyczajne i niezwykle, pozwalające na odnalezienie samego siebie wśród innych. Stymulując zachowania twórcze, nauczyciele powinni umieć też rozpoznawać bariery i blokady utrudniające proces twórczy dziecka i je przełamywać, umieć im zapobiegać, rozbudzać motywację i tworzyć klimat dla kreatywności. Krótko mówiąc, ważne dla praktyki edukacyjnej jest to, co nauczyciel wie na temat procesu twórczego, osobowości, wytworu i uwarunkowań kreatywności i jak wykorzystuje tę wiedzę do rozpoznawania pedagogicznych, psychologicznych i środowiskowych uwarunkowań edukacji dziecka (Magda-Adamowicz, 2012). Wobec tego pojawiają się pytania: jaki jest stan wiedzy nauczycieli klas początkowych na temat twórczości? Jakie są jej uwarunkowania i w jakim zakresie może ona wpływać na tworzoną przez nich praktykę edukacyjną?

Stan wiedzy nauczycieli o twórczości

Prezentowane badania stanowią fragment szeroko zakrojonych, zespołowych badań diagnostycznych nad kompetencjami nauczycieli przygotowanych do pracy z dziećmi na etapie edukacji elementarnej, z obszaru Małopolski. Wyniki tych badań zostały opublikowane pod redakcją naukową Ireny Adamek i moją w publikacji pt. *Kompetencje kreatywne nauczycieli wczesniej edukacji dziecka* (2013). Przedstawiany wycinek tych badań, jakim jest wiedza nauczycieli o twórczości, chcę poddać interpretacji w świetle

teorii społeczno-kulturowego rozwoju człowieka, rozumiejąc promowanie twórczości jako istotny wymiar indywidualizmu. Szersza rama teoretyczna pozwala interpretować wiedzę nauczycieli jako prognostyk powodzenia zmian w edukacji wczesnoszkolnej.

Badaną grupę stanowiło łącznie 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 (50% osób) znajdowała się w przedziale wiekowym między 20 a 25 rokiem życia; między 26 – 30/12,4%; między 31 – 35/8,3%; 36 – 40/14,3%, a powyżej 40 roku życia 13,9%. Kilka osób (1,09%) nie podało danych na ten temat. Ponadto czynnikiem, który był brany pod uwagę w trakcie prowadzonych badań, był stopień awansu zawodowego. Sytuacja badanych w tym zakresie przedstawiała się następująco: największą grupę stanowili nauczyciele kontraktowi – 43,26%; potem nauczyciele stażysty – 21,30%, nauczyciele dyplomowani – 18,04% i nauczyciele mianowani – 17,39%.

Do badania stanu i adekwatności wiedzy nauczyciela o różnych aspektach twórczości wykorzystano kwestionariusz sporządzony przez Dorotę Ekiert-Oldroyd (2003). Kwestionariusz „Co Sądzisz o Twórczości” składa się z 60 twierdzeń ilustrujących poglądy na temat twórczości, do których ustosunkowuje się osoba badana, uznając te twierdzenia za prawdziwe, nieprawdziwe lub odpowiadając – „nie wiem”. Twierdzenia podzielono na 6 skal, które obejmują: poglądy na temat twórczości, na temat cech ludzi twórczych, procesu twórczego, twórczego produktu, poglądy na temat klimatu i czynników stymulujących twórczość, poglądy na temat własnego potencjału twórczego.

Tabela 1. Statystyki opisowe wyników badania wiedzy nauczycieli o twórczości

	Wynik całkowity	Poglądy na temat twórczości	Poglądy na temat ludzi twórczych	Poglądy na temat procesu twórczego	Poglądy na temat produktu twórczego	Poglądy na temat klimatu stymulowania twórczości	Poglądy na temat samooceny twórczej
Średnia	54.5814	63.9832	41.3818	25.7845	40.1201	78.6149	69.3997
Odchylenie standardowe	7.4097	9.9873	11.9427	21.0806	24.3375	13.1761	20.6630
Skośność	-.669	-.583	.172	.839	.438	-1.846	-1.032
Kurtoza	4.072	1.632	-.052	.458	-.408	4.831	.937
Minimum	7.85	11.76	8.25	.00	.00	10.90	.00
Maksimum	76.00	89.47	76.19	100.00	100.00	100.00	100.00

Źródło: badania własne

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 1 pokazuje, że nauczyciele klas początkowych uzyskali nieco ponad połowę maksymalnej liczby punktów, a więc ich wiedza o twórczości jest raczej skromna. Jeśli odrzucimy wynik w kategorii „poglądy na temat samooceny”, to średni wynik dla pozostałych zmiennych jest nieco niższy i wynosi około 50%. Ogólnie uzyskany w naszych badaniach wynik jest zbliżony z wynikiem uzyskanym przez Ekiert-Oldroyd, ale różni się nieco w poszczególnych kategoriach (rozkład wyników uzyskanych przez Ekiert-Oldroyd w: 2003, s. 150): poglądy na twórczość – 63,1%; cechy ludzi twórczych – 59,3%; proces twórczy – 65,1%; produkt twórczy – 45,8%; klimat i stymulowanie twórczości – 79,9%). Nasze

wyniki są wyraźnie niższe w kategorii *pooglądy na temat ludzi twórczych i procesu twórczego*, a wyraźnie wyższe w zakresie *samooceny*. W odróżnieniu od samooceny badanych nauczycieli przez tę autorkę, nauczyciele nauczania początkowego raczej uznają siebie za osoby twórcze. Ale należy podkreślić, że badani nauczyciele prezentowali niekonsekwentny stosunek do swojego potencjału twórczego. W zakresie oceny własnej kreatywności 41% nauczycieli oceniło swoje kompetencje powyżej przeciętnej, a tylko 23% uznało, że w porównaniu z innymi ludźmi są mniej twórczy. Także 44% nauczycieli sądziło, iż uzyskaloby dobre wyniki w teście twórczości, choć tylko 32% przyznało się do konkretnego „dorobku twórczego”.

Co uzasadnia taką sprzeczność uzyskanych wyników? Czy może niski poziom wiedzy nauczycieli klas początkowych o procesie twórczym? Czy stereotypy w rozumieniu istoty zawodu nauczyciela usprawiedliwiają wysoką samoocenę? Może twórcze działanie łączy z brakiem wyraźnej zewnętrznej kontroli i pewną autonomią „bycia w klasie”, poczuciem niezależności? A może wiąże się z poczuciem własnej skuteczności w działaniu? Należy dodać, że 80% badanych przez nas nauczycieli, kiedy wskazywało cechy idealnego nauczyciela, podawało twórczość jako jego najważniejszą cechę, a więc jest to cecha ceniona, pożądana, a nawet, ich zdaniem, wyróżniająca zawód nauczyciela spośród innych zawodów (Adamek, Bałachowicz, 2013). Podobne wyniki uzyskała Elżbieta Marek; nauczyciele klas początkowych są przekonani, iż wiele działań edukacyjnych podejmowanych przez nich na co dzień ma znamiona twórczości (Marek, 2010). Na podstawie uzyskanych wypowiedzi nauczycieli – twórczość – można wskazać jako wyróżniany element tożsamości zawodowej nauczycieli wczesnej edukacji.

Jeśli przeanalizujemy uzyskane przez nas wyniki poszczególnych skal kwestionariusza „Co Sądzisz o Twórczości”, to okaże się, iż nauczyciele nauczania początkowego w zróżnicowanym stopniu znają wyodrębnione w kwestionariuszu aspekty wiedzy o twórczości. Najsłabiej znany jest aspekt dotyczący procesu twórczego, a najlepiej – klimatu i czynników stymulujących twórczość. Udzielone przez nauczycieli odpowiedzi pokazują też braki i stereotypy w konceptualizacji kategorii „twórczość”. Zdaniem około 47% odpowiadających nauczycieli, *twórczy ludzie bardziej cenią cudzą opinię niż własną, twórczy ludzie zachowują się inaczej niż inni* (41% pozytywnych odpowiedzi), *większość ludzi twórczych przejawia zaburzenia emocjonalne* (tak uważa 44% badanych), *nie jest prawdą (80,6%), że każdy może rozwinąć swe twórcze uzdolnienia, często najlepsze rozwiązania naszych problemów rodzą się mimowolnie, wtedy, gdy świadomie o nich nie myślimy; w czasie snu, relaksu* (49% pozytywnych odpowiedzi), *twórczości nie można rozwijać poprzez różnorodne formy pracy* (47,5% odpowiedzi). W opisie osób twórczych dominuje kategoria *inności, osoby twórcze są tym Innym*, różniącym się od nas. Ich cechy są raczej ich właściwościami osobowymi albo umiejętnościami wyniesionymi z domu i trudno je rozwijać poprzez szkolne sposoby pracy. A zatem większość nauczycieli klas początkowych nie postrzega twórczości w kategoriach egalitarnych, potencjalnych możliwości wszystkich uczniów do działań twórczych, chociażby w sprzyjających okolicznościach. Taki obraz uzyskanych wyników może budzić niepokój i obawy o rozumienie przez nauczycieli sensu edukacji twórczej i umiejętności podejmowania działań edukacyjnych stymulujących dziecięcą kreatywność. Wprawdzie nauczyciele rozpoznają czynniki wspierające i utrudniające aktywność twórczą człowieka, ale nie wiedzą, co jest istotą tej aktywności i jak ona przebiega. Można postawić pytanie – czy nauczyciel może jednoznacznie określić ramy procesu twórczego, kiedy mają z tym kłopot naukowcy? Oczywiście jest wiele definicji procesu twórczego, ale

te najbardziej rozpowszechnione wychodzą od cech człowieczej działalności, ujmują jej złożoność, integracyjność, ukierunkowanie na cel, rozwiązywanie problemów, wytwarzanie/odkrywanie wyniku nietypowego, a czasami – niespotykanego. Najczęściej proces twórczy jest opisywany jako proces psychiczny, prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei lub dzieła. Istotna w działaniach edukacyjnych wydaje się hipoteza przyjęta przez Stanisława Popka, w której zakłada, że proces twórczy trwa od momentu zakiełkowania mglistego pomysłu aż do ukończenia pracy (Poppek, 1989). *Proces twórczy to szereg ukierunkowanych czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadomionych przez podmiot tworzący, w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegu przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego „ja”* (Poppek, 1989, s. 13).

Najczęściej w szkole proces twórczy może być kojarzony:

- z procesem rozwiązywania problemów;
- z procesem myślenia (choć jest to tylko jeden z poznawczych składników procesu twórczego, obok którego ważne miejsce zajmuje uwaga, percepcja, wyobrażenia i wyobrażenia, pamięć, kategoryzowanie i wiedza pojęciowa, metapoznanie);
- ze sferą emocjonalno-motywacyjną.

Prezentowane wyniki badań nauczycielskiej wiedzy o twórczości, wywołują wątpliwość, czy nauczyciel potrafi zainicjować proces twórczy, pokierować jego przebiegiem, podtrzymywać go, motywować uczniów do wyjątkowych działań, być dla nich partnerem, przywódcą, mistrzem czy mentorem (Kwiatkowski, 2010).

W teorii społeczno-kulturowego rozwoju człowieka, w wyjaśnianiu działań edukacyjnych wspierających zmiany rozwojowe jednostki odchodzi się od modeli liniarnych, do bardziej kompleksowych, interakcyjnych, transakcyjnych i wielopoziomowych, dynamicznych, które uwzględniają zasoby indywidualne dziecka oraz zasoby kontekstu. Arnold Sameroff uważa, że współczesna psychologia wymaga przynajmniej czterech modeli, by zrozumieć rozwój jednostki. Zalicza do nich: model osobistej zmiany, model zmiany uzależnionej od kontekstu, model rozwoju regulacji i model reprezentacji (Sameroff, 2010, s. 12). Połączenie owych czterech modeli, ich integracja, oferuje wszechstronny pogląd na wielość komponentów i procesów, które wpływają na aktywność i rozwój dziecka. Wobec tego nauczyciel musi patrzeć w szkole na dziecko, jego zasoby i możliwości rozwoju w świetle różnych wymiarów. Czynniki rozwojowe nie tkwią tylko wyłącznie w poszczególnych wymiarach ani wyłącznie w podmiocie, ani tylko w środowisku, ani w społeczeństwie, ani w kulturze. Są one wynikiem interakcji między tymi wszystkimi elementami, które konstytuują i określają każdego ucznia. Niemniej w praktyce edukacji trzeba użyć odpowiednich procedur i działań, uwzględniających indywidualną konfigurację kompetencji dziecka, odpowiednich treści kształcenia i działań społecznych, aby przybliżyć się do oczekiwanych efektów. A więc każdy wynik działań edukacyjnych nauczyciela, a w tym wspierających kreatywność dzieci, jest wypadkową interakcji wielu czynników, jest wyrazem relacji kształtującej w sposób oryginalny różne elementy potencjalne podmiotu i aktywne elementy złożonego, dynamicznego środowiska.

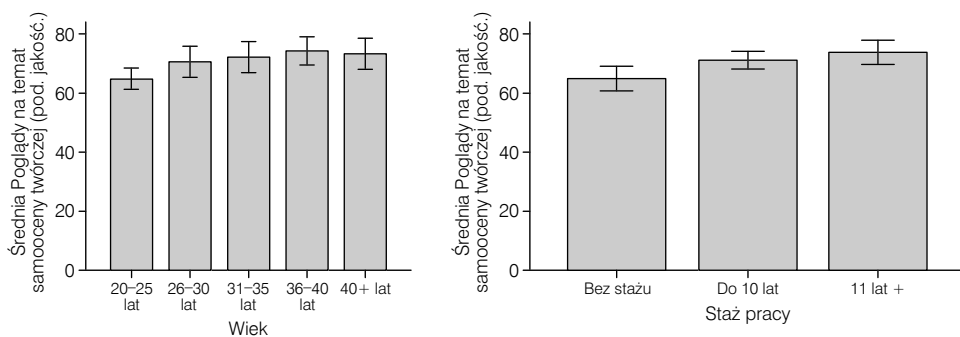
Należy jeszcze przypomnieć, że wsparcie działań kreatywnych dzieci wymaga atmosfery wolności i autonomii, uznania gotowości dzieci do samodzielnych działań i zgody na samoregulację dziecka w procesie uczenia się. Inaczej mówiąc, zarządzanie procesem uczenia się dzieci, sprzyjającym ich kreatywności, wymaga od nauczyciela postawy facylitatora, a nie instruktora, delegowania kontroli do dzieci, wspiera-

nia ich samodzielnego zarządzania posiadanymi zasobami, zgody na własną ekspresję, na niezależność intelektualną itd. Odstąpienie od nauczycielskiej dyrektywności i rozumienie przez nauczyciela „dialektyki kontroli” w procesach społecznego uczenia się jest podstawowym warunkiem wprowadzenia metod wyzwalających dziecięcą kreatywność (Petty, 2009, s. 135). Nauczyciel, który pracuje z dziećmi na co dzień, wykorzystując wiedzę o twórczości człowieka, potrafi w takich kategoriach charakteryzować potrzeby rozwojowe dziecka, rolę ucznia, aktywność dzieci, ceni niestandardowe rozwiązania zadań szkolnych, stosuje pracę w grupach, interakcje edukacyjne i dziecięcą współpracę opiera na dialogu, wspiera indywidualność i społecznienie młodego człowieka. Wspieranie kreatywności nie jest tylko działaniem sporadycznym, powinno ono przenikać codzienne działania edukacyjne nauczyciela, charakteryzować styl jego pracy, co naturalnie przekłada się na ogólny styl interakcji w klasie. Cechy takiego stylu przedstawiłam na przykładzie charakterystyki pracy nauczyciela, którego określiłam metaforą „animator myślenia” (Bałachowicz, 2009).

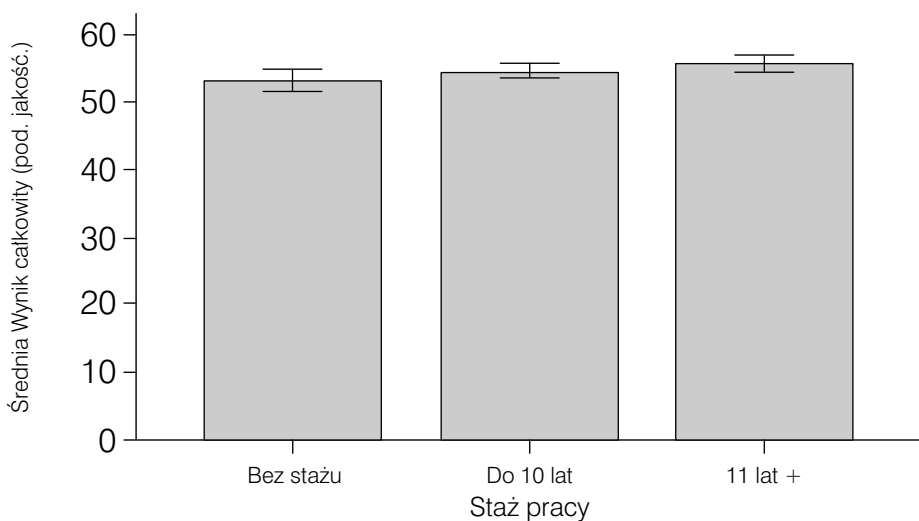
Czynniki zawodowe i osobowe a stan wiedzy nauczycieli o twórczości

Prezentowane wyniki badań nauczycielskiej wiedzy o twórczości wywołują wątpliwość, czy nauczyciel potrafi zainicjować proces twórczy, pokierować jego przebiegiem, podtrzymywać go, motywować uczniów do wytężonych działań, być dla nich partnerem, przywódcą, mistrzem czy mentorem. Może jednak wiedza o twórczości wzrasta wraz z nabywaniem doświadczenia zawodowego, czego wyrazem mogą być lata pracy i uzyskany stopień awansu zawodowego? A może wpływ mają czynniki osobowe?

W badaniach postawiłam pytanie o związek wiedzy o twórczości z wyodrębnionymi cechami badanej grupy nauczycieli, a więc miejscem zamieszkania, wiekiem, czasem ukończenia studiów czy rodzaju ukończonych studiów. Jednak miejsce zamieszkania i typ ukończonych studiów nie różnicowały uzyskanych wyników. Natomiast zakres wiedzy o twórczości i wyniki samooceny własnego potencjału twórczego różnicował wiek badanych, stopień awansu zawodowego oraz staż pracy. Wprawdzie różnice te nie były istotne statystycznie, ale warto zwrócić na nie uwagę. Opisane relacje przedstawiają wykresy.



Wykres 1. Wiek i staż zawodowy badanych nauczycieli a ich samoocena w zakresie własnego potencjału twórczego



Wykres 2. Relacje pomiędzy stażem pracy a wynikiem całkowitym wiedzy o twórczości

Jeśli chodzi o wynik całkowity wiedzy o twórczości (wykres 2) widać wyraźnie, że wzrasta on wraz ze wzrostem stażu pracy, ale różnice te nie są znaczące. Na początku drogi zawodowej, w przypadku badanych absolwentów pedagogiki, wskaźnik całkowity wiedzy był najniższy, ale wzrastał wraz z upływem lat pracy, a więc wiedza o twórczości wyniesiona ze studiów jest nieco niższa i wzrasta nieznacznie wraz z procesem doksztalcania i samorozwoju zawodowego. Jest to wynik budzący ambiwalentne interpretacje. Bo z jednej strony oczekuje się, aby rozwój kreatywności samego nauczyciela wzrastał wraz ze stażem pracy, powinien on stopniowo podnosić jakość swojej pracy, umieć oderwać się od wstępnych schematów, gotowych wzorców działania edukacyjnego i samodzielnie interpretować praktykę edukacyjną, nadawać swojej pracy własny sens i własny styl, opracowywać i wdrażać przedsięwzięcia edukacyjne. Takie oczekiwania wobec nauczyciela są też związane z warunkami awansu zawodowego. Ale w naszych badaniach wzrost wskaźników wiedzy nie był istotny statystycznie. A więc praktyka zawodowa i doksztalcanie się w nieznacznym stopniu dopingowały nauczycieli do rozwijania swoich kompetencji kreatywnych. W klasach początkowych powszechnie akceptowane jest przecież uczenie się przez przyswajanie, „po śladzie”, co nie wymaga od nauczycieli inwencji w kreowaniu praktyki edukacyjnej, nie dopinguje ich do poszukiwania nowej wiedzy.

Analiza uzyskanych wyników nasuwa też kolejne pytanie, dlaczego młodzi ludzie tak mało wiedzy i doświadczeń wynoszą z całego procesu kształcenia, w tym z kształcenia akademickiego? Dlaczego w okresie studiów tak mało jest możliwości osobistego doświadczenia działań twórczych, poznawania problematyki twórczości człowieka i możliwości wspierania jego kreatywności? Pytania możemy mnożyć, ale odpowiedź na nie znajdujemy w innych ocenach stanu pracy nauczycieli, jakości pracy szkoły (Śliwerski, 2009) czy osobistych ocenach absolwentów zreformowanej szkoły (Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda, 2010). Przyszły nauczyciel wynosi ze szkoły i studiów zbyt mało doświadczeń kreatywnego uczenia się, aby mógł inaczej uczyć swoich uczniów. Diagnoz w tym zakresie mamy wiele, ale trudno zmienić rozpoznaną sytuację.

Powróćmy do analizy prezentowanych wyników. Na uwagę zasługuje także rozkład wyników w twierdzeniu *myślę, że w porównaniu z innymi ludźmi jestem bardziej twórczy* w odniesieniu do stażu pracy. Samoocena własnych możliwości kreatywnych wzrasta również wraz z wiekiem i stażem pracy, chociaż niezbyt wyraźnie wzrasta wiedza nauczycieli o twórczości. Może to być związane z rozwojem własnego „Ja”, ale także z poczuciem wzrostu kompetencji profesjonalnych. Nauczyciel w toku swojej pracy musi w jakimś stopniu podjąć trud samorozwoju zawodowego. Henryka Kwiatkowska (2005) zaznacza, że rozwój zawodowy jest ściśle związany z rozwojem osobowym. Rozwój nie jest tylko wynikiem przyrostu wiedzy, wzrostu zasobów minionego doświadczenia, lecz także antycypacji, a więc jest rezultatem „adaptacji twórczej”, czyli dostosowania wewnętrznej organizacji osobowości do rzeczywistości oczekiwanej, którą ujmuje się w kategoriach osobistych, perspektywnych zadań (Obuchowski, 2000, s. 42). Ponieważ rozwój osobowy, a w tym wzrost samooceny nie zawsze mają charakter liniowy, a etapy kryzysowe są wręcz w rozwój wpisane, nie dziwi więc spadek poziomu samooceny własnej kreatywności u nauczycieli powyżej czterdziestego roku życia. Czy kryzys samooceny własnych możliwości twórczych jest spowodowany kryzysem w rozwoju zawodowym, a może jest to niewielki etap stagnacji przed wysiłkiem związanym z kolejnym etapem rozwoju zawodowego? Na podstawie naszych badań trudno rozstrzygnąć tę niespójność wyników.

W niniejszym opracowaniu wielokrotnie podkreślano, że kompetencje kreatywne nauczyciela obejmują zdolności do twórczego stylu funkcjonowania osobistego i zawodowego. Trudno przecież te dwa wymiary funkcjonowania nauczyciela rozdzielić. Dlatego interesujące jest spojrzenie na zależności między badanymi wskaźnikami osobowości nauczyciela a stanem jego wiedzy o twórczości. Czy nauczyciele, którzy przypisują sobie cechy osobowości twórczej, wykazują wyższy poziom wiedzy o twórczości? Lepiej znają cechy człowieka twórczego i specyfikę jego działań? Czy też nie ma to wyraźnego związku?

Krzysztof Szmidt definiuje osobowość twórczą jako: *zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś dla niej nowego i wartościowego* (Szmidt, 2001, s. 217). W niniejszych badaniach uwzględniono następujące wymiary osobowości twórczej: otwartość, niezależność, wytrwałość, elastyczność, wyobraźnia i oryginalność. Relacje między wymienionymi cechami osobowości badanych nauczycieli a ich wiedzą o twórczości przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Cechy osobowości a stan wiedzy nauczycieli o twórczości

Cechy	Wynik całkowity	Poglądy na temat twórczości	Poglądy na temat ludzi twórczych	Poglądy na temat procesu twórczego	Poglądy na temat produktu twórczego	Poglądy na temat klimatu stymulowania twórczości	Poglądy na temat samooceny twórczej
Otwartość	.009	.001	-.003	-.158**	-.047	.109*	.092
Niezależność	.165**	.064	.155**	.067	.053	.058	.067
Wytrwałość	.089	.088	.033	.078	-.086	.106*	.058
Elastyczność	-.023	-.050	-.014	-.244**	-.054	.115*	.134*
Wyobraźnia	.062	-.054	.090	.049	.090	.005	.011
Oryginalność	.065	.086	.008	-.178**	.014	.111*	.124*

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

* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Na podstawie przyjętych założeń można by było spodziewać się istotnych zależności między wynikami pomiarów cech twórczej osobowości badanych a stanem ich wiedzy o ludziach twórczych oraz samooceną swoich możliwości twórczych jako nauczyciela. Jednak uzyskany obraz danych nie odpowiada w pełni tym przypuszczeniom. Tylko cecha *niezależność* wyraźnie idzie w parze (dwustronna korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$) z wiedzą na temat ludzi twórczych. *Niezależność* jest rozumiana jako odwaga intelektualna, zdolność do przeciwstawiania się autorytetom, skłonność do ryzyka, aktywność, samodzielność w myśleniu, samosterowność. Są to cechy, które możemy też rozumieć jako atrybuty naszego podmiotowego stylu bycia, poczucia sprawstwa, dokonywania wyborów i skutecznego działania. Ludzie o takim stylu bycia w świecie w naturalny sposób cenią te cechy i mogą je rozpoznawać również u innych osób, a w tym u człowieka twórczego. Tak może być w przypadku prezentowanych badań. Naturalną dla człowieka reakcją, a wypracowaną w toku interakcji społecznych, jest wnioskowanie o drugiej osobie na podstawie wyodrębnianych informacji. Mechanizm ten jest rozbudowywany w ramach konstruowania „teorii umysłu” (o czym wspominałam już wcześniej). Są to wzorce natury umysłu człowieka powstałe na podstawie naszych doświadczeń, interakcji z innymi, służące do kategoryzowania, interpretowania i działania w konkretnych sytuacjach. Wzorce te pozwalają budować i rozpoznawać w miarę spójne portrety napotykanymi/opisywanych osób na podstawie tylko kilku cech. Umożliwiają więc szybką percepcję, interpretację oraz rozumienie zachowań własnych i napotykanymi u innych ludzi. W naszych badaniach osoby rozpoznające u siebie cechy niezależności, umiały też rozpoznać cechy ludzi twórczych.

Interesujące jest, iż niektóre cechy osobowości twórczej ujemnie korelują z poglądami na temat procesu twórczego, a szczególnie *otwartość*, *elastyczność* i *oryginalność*. *Otwartość* określają następujące cechy: łatwość asymilowania nowych idei, potrzeba nowości, poszukiwanie doznań, tolerancja dla dwuznaczności, brak sztywności myślenia, czujność wobec nowych idei. *Elastyczność* – giętkość poznawcza – zdolność do transformacji, aktywny stosunek do przedmiotów i idei, wykorzystywanie różnorodnego tworzywa itp. Cechą *oryginalność* określano: rzadkość rozwiązań, eksperymentowanie, nietypowość, brak naśladownictwa, zainteresowanie tworzeniem. Nauczyciele, którzy charakteryzują się powyższymi cechami, nie zawsze potrafią rozpoznać cechy procesu twórczego. Ponieważ wszyscy badani nauczyciele klas początkowych uzyskali najniższe wyniki w zakresie wiedzy na temat procesu twórczego, można przyjąć, że wynik ten był spowodowany brakami poznawczymi. Podobnie jest chyba w analizowanym przypadku, przy wyodrębnieniu grup ze względu na zmienne osobowościowe.

Kolejne pytanie o personalne uwarunkowania wiedzy o twórczości, jako podstawowego wymiaru kompetencji kreatywnej nauczyciela, dotyczyło cech i związków postawy badawczej z tą zmienną zależną, a więc wiedzą nauczycieli o twórczości. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 3.

Przedstawione w tabeli korelacje wyników są zróżnicowane i niespójne. Nauczyciele, którzy preferują postawę badawczą w uczeniu się swoim i swoich uczniów nie, zawsze wykazują się wiedzą na temat twórczości. Zmienną, która nie różnicuje uzyskanych wyników, jest akceptowanie przez nauczycieli niepewności w nabywaniu wiedzy. Natomiast bardziej regularne zależności występują między wynikami pomiaru cechy *niepokój wobec wiedzy* a stanem wiedzy o twórczości i *postawą autoryta-*

Tabela 3. Styl poznawczy a stan wiedzy nauczycieli o twórczości

Styl poznawczy	Wynik całkowity	Poglądy na temat twórczości	Poglądy na temat ludzi twórczych	Poglądy na temat procesu twórczego	Poglądy na temat produktu twórczego	Poglądy na temat klimatu stymulowania twórczości	Poglądy na temat samooceny twórczej
Podkreślanie roli ciekawości poznawczej	.153**	.117*	.050	-.097	-.011	.244**	.185**
Akceptacja niepewności w nabywaniu wiedzy	.016	-.072	.044	.101	.064	-.064	.014
Autorytaryzm w nabywaniu wiedzy	.214**	.022	.322**	.378**	.095	-.149**	-.121*
Niepokój wobec wiedzy	.133*	-.052	.274**	.290**	.181**	-.206**	-.187**
Tłumienie ciekawości uczniów	-.022	-.039	.032	.193**	.045	-.201**	-.086
Preferencja uporządkowanego świata	.211**	.175**	.137*	.090	.030	.192**	-.005

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

* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

ryzmu w nabywaniu wiedzy. Nie są to pożądane cechy stylu poznawczego nauczycieli w rozwoju twórczości uczniów. Raczej sprzyjają adaptacyjnemu uczeniu się. Można przypuszczać, że nauczyciele o adaptacyjnym stylu poznawczym będą bardziej skłonni uznawać kreatywność jako dyspozycję dzieci osiągających wysokie wyniki w nauce czy wyróżniającymi się specjalnymi zdolnościami, np. literackimi, plastycznymi, a nie będą skłonni uznawać kreatywności za dyspozycję egalitarną. W związku z tym tworzone przez nich codzienne działania edukacyjne, kierowane do całej klasy, będą również sprzyjały uczeniu się „po śladzie”. Hipotezę tę mogą wspierać wyniki wskazujące na ujemne korelacje między zmiennymi: *autorytaryzm w nabywaniu wiedzy* a wiedzą na temat *tworzenia klimatu stymulującego twórczość i samoocena*. Nauczyciele akceptujący autorytaryzm w nabywaniu wiedzy rzadziej określają siebie jako osobę twórczą i nie dostrzegają potrzeby tworzenia klimatu sprzyjającego zachowaniom kreatywnym uczniów. Podobny wniosek można wysnuć o zachowaniach edukacyjnych nauczycieli, którzy wykazują niepokój poznawczy o wiedzę, np. lęk przed wyrażaniem opinii, przed pytaniami uczniów. Ogólnie można powiedzieć, że preferowany styl poznawczy nauczycieli w znacznym stopniu decyduje o dostrzeganiu przez nich możliwości kreatywnego ucznia się przez uczniów i potrzeby tworzenia ku temu odpowiedniego klimatu społecznego i edukacyjnego (Adamek, Bałachowicz, 2013).

Analiza związku pomiędzy stanem wiedzy nauczycieli o twórczości a ich wybranymi cechami osobowymi pokazuje rolę własnych doświadczeń poznawczych nauczycieli w kształtowaniu się ich kompetencji kreatywnych. Poczucie przez nauczyciela podmiotowego sprawstwa ma związek ze wspieraniem przez niego również autonomii i niezależności uczniów (Roth, Assor i In., 2007). Wiedza o twórczości nie przyrasta znacząco w toku pracy zawodowej, nawet nauczyciele z wieloletnim doświadczeniem zawodowym dysponują niewielkim zakresem wiedzy o twórczości, a więc generalnie też nie mogą jej systemowo wykorzystać w tworzeniu praktyki edukacyjnej. Wiedza ich jest fragmentaryczna i stanowi słabą podstawę poznawczą interpretacji i rozumienia sensu rzeczywistości edukacyjnej. Wobec tego można sądzić, że poznawanie nowych metod dydaktycznych może raczej poszerzyć

kompetencje tylko tych nauczycieli, którzy u siebie rozpoznają cechy sprzyjające twórczym zachowaniom i potrafią rozpoznawać te cechy u innych. Natomiast nauczyciele rozpoznający u siebie postawę autorytaryzmu w nabywaniu wiedzy nie włączą do swojego zasobu nauczycielskiego działania metod wspierających kreatywność, mimo że poznają takie metody na kursach. Nie wystarczy również poszerzenie wiedzy o twórczości bez kształtowania postawy twórczej nauczycieli. Bez własnych doświadczeń bycia twórczym, zmiany przekonań o swoich możliwościach twórczych i możliwościach innych ludzi, dokształcanie nauczycieli w zakresie metod niewiele zmieni w praktyce edukacji wczesnoszkolnej. Niezbędne są całościowe zmiany w kształceniu nauczycieli.

Podsumowanie

Badanie nauczycielskiej wiedzy o twórczości odbywa się w różnorodny sposób (Karwowski, Kujawski, 2004; Karwowski, Gajda, 2010). W naszych badaniach zdecydowaliśmy się zastosować test wiedzy o twórczości w celu szczegółowego rozpoznania stanu znajomości przez nauczycieli edukacji elementarnej różnych aspektów wiedzy o twórczości, a w tym: cech osoby twórczej, procesu twórczego, produktu, cech klimatu wspierającego twórczość oraz uchwycenie sensu pojęcia twórczości. Ostatecznie też nauczyciele byli proszeni o samoocenę własnego potencjału twórczego.

Wiedza jest jednym z podstawowych wymiarów kompetencji, ma ona dynamiczną, zmienną strukturę i ma charakter funkcjonalny. Odnosi się do celów wychowania i kształcenia, kontekstu szkolnego uczenia się i do tego, co dzieje się w klasie. Na podstawie uzyskanych wyników można więc wnioskować o możliwościach nauczycieli w zakresie rozpoznawania zachowań kreatywnych uczniów i ich potrzeb, wspierania procesu twórczego i tworzenia klimatu do twórczości. W zależności od tego, co nauczyciel wie o twórczości i jaką przypisuje rolę aktywności twórczej dziecka w jego rozwoju, nauczycielskie działania pedagogiczne będą bardziej nastawione na powielanie sposobów pracy i wspieranie uczenia się „po śladzie” bądź poszukiwanie nowych sposobów działania aktywizujących możliwości twórcze dzieci.

Stan wiedzy o twórczości badanych nauczycieli nie jest wystarczający, a szczególnie jest niski w zakresie rozumienia przebiegu procesu twórczego. Daje to powierzchowny obraz rozpoznawania i rozumienia zjawiska twórczości. Jeżeli proces twórczy byłby rozumiany przez nauczycieli jako nowe podejście do znanych, rutynowych działań, wielostronne pojmowanie problemów i zadań, modyfikowanie początkowych pomysłów i szukanie innych rozwiązań, to dziecko powinno mieć w szkole wiele okazji do doświadczania takiego uczenia się. Gdyby nauczyciel znał i rozumiał różne aspekty twórczego uczenia się, to jest duże prawdopodobieństwo, że by je rozpoznawał, inspirował, nadawał twórczy sens zadaniom szkolnym i modyfikował swoje codzienne działania w celu nadawania im cech kreatywności.

Rozumienie sensu i znaczenia twórczości idzie w parze wraz z rozpoznawaniem niezależności, jako ważnego wymiaru własnej osobowości i otwartego stylu poznawczego. Nauczyciele o takich cechach rozumieją twórczość jako dyspozycję i zdolność do wyrażania siebie w sposób dla nich sensowny, rozpoznają otwartość na nowe informacje i nowe znaczenia, rozpoznają warunki wzmacniające kreatywność człowieka. Ci nauczyciele prawdopodobnie stosują metody wspierające kreatywność dzieci

i są gotowi do poszerzania swoich kompetencji zawodowych w tym zakresie. Dla pozostałych nauczycieli nie wystarczy samo poznanie wzorcowych metod dydaktycznych, aby uczynić szkołę oczekiwanym miejscem twórczego rozwoju uczniów.

Literatura

- Adamek I. (2001): *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*. W: I. Adamek (red.): *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków
- Apple M. W. (2013): *Can Education Change Society?* Routledge Taylor & Francis Group, New York and London
- Bałachowicz J. (2009): *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wyd. WSP TWP, Warszawa
- Bałachowicz J. (2013): *Obraz ucznia idealnego w opinii nauczycieli klas początkowych – homo faber czy homo creator?* „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- 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
- Bauman Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Wyd. Literackie, Kraków
- Bialecka-Pikul M. (2012): *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Wyd. UJ, Kraków
- Boksański Z. (2007): *Indywidualizm a zmiana społeczna*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Bruner J. (2006): *Kultura edukacji*. Universitas, Kraków
- Cieślak R. (2010): *Etos humanistyczny w XX wieku – próba rozpoznania*. W: P. Urbański (red.): *Etos humanistyczny*. Wyd. Neriton, Warszawa
- Corsaro W. A. (2005): *The Sociology of Childhood*. Sage Publications, Thousand Oaks, USA
- Dąbrowska D. (2010): *Etos humanistyczny w XIX wieku*. W: P. Urbański (red.): *Etos humanistyczny*. Wyd. Neriton, Warszawa
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010): *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. T. I. Impuls, Kraków
- Ekiert-Oldroyd D. (2003): *Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości)*. W: K. J. Szmidt (red.): *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozważania*. Impuls, Kraków
- Elias N. (2008): *Spółczesność jednostek*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Faure E. (1975): *Uczyć się, aby być*. PWN, Warszawa
- Florida R. (2010): *Narodziny klasy kreatywnej*. Narodowe Centrum Kultury, Warszawa
- Gajda A. (2010): *Twórczy jest inteligentny, inteligentny niekoniecznie jest twórczy? Ukryte teorie twórczości nauczycieli początkowych etapów edukacji*. W: M. Karwowski, A. Gajda: *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Karwowski M., Kujawski J. (2004): *Wybrane cechy osobowości uczniów zdolnych i twórczych*. W: S. Poppek (red.): *Twórczość w teorii i praktyce*. Wyd. UMCS, Lublin
- Kaufmann J-C. (2004): *Ego. Socjologia jednostki*. Oficyna Wydawnicza, Warszawa
- Kwiatkowska H. (2005): *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. GWP, Gdańsk
- Kwiatkowski S. M. (2010): *Miejsce i rola przywództwa w edukacji*. W: S. M. Kwiatkowski, J. M. Michalak (red.): *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Fundacja Rozwoju Edukacji, Warszawa
- Magda-Adamowicz M. (2012): *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Marek E. (2010): *Jak nauczyciele rozwijają twórczą aktywność uczniów w kształceniu zintegrowanym*. W: S. Smak, S. Włoch (red.): *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*. Wyd. UO, Opole
- Nalaskowski A. (2000): *Edukacja i twórczość – refleksje na przełomie wieków*. W: K. Kruszewski (red.): *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. WSiP, Warszawa
- Nelson K. (2007): *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning and Memory*. Harvard University Press, Cambridge M.A.
- Obuchowski K. (2000): *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań
- Petty G. (2009): *Teaching Today: a Practical Guide*. Nelson Thornes Ltd, UK

- Popek S. (1989): *Psychologiczna analiza procesu twórczego*. W: S. Popek (red.): *Wybrane zagadnienia kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży*. Wyd. UMCS, Lublin
- Roth G., Assor A., Kanat-Maymon Y., Kaplan H. (2007): *Autonomous Motivation for Teaching: How Self – Determined Teaching May Lead to Self – Determined Learning*. „Journal of Educational Psychology”, Vol. 99, No.4
- Sameroff A. (2010): *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture*. „Child Development”, 81 (1)
- Squires G. (1999): *Teaching as a Professional Discipline*. Falmer Press, Londyn
- Szczepan E. (2010): *Etos humanistyczny w oświeceniu*. W: P. Urbański (red.): *Etos humanistyczny*. Wyd. Neriton, Warszawa
- Szmidt K. J. (2001): *Szkice do pedagogiki twórczości*. Impuls, Kraków
- Śliwerski B. (2009): *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. PWN, Warszawa
- Środa M. (2003): *Indywidualizm i jego krytycy: współczesne spory między liberalami, komunitarianami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*. Fundacja „Aletheia”, Warszawa
- Tatarkiewicz W. (2005): *Dzieje sześciu pojęć*. Wyd. PWN, Warszawa.

Wiedza nauczycieli o twórczości a szanse wspierania kreatywności dzieci

Autorka artykułu poddaje analizie stan wiedzy nauczycieli klas początkowych na temat twórczości, w kontekście oczekiwań zmiany metod pracy szkoły. W prezentowanych badaniach brało udział 460 nauczycieli o zróżnicowanym wieku życia i stażu pracy. Ich stan wiedzy o twórczości jest raczej niski, a rozpoznawanie cech ludzi twórczych i możliwości rozwoju twórczych zachowań u dzieci wiąże się z postrzeganiem przez nauczyciela swoich dyspozycji osobowościowych. Wobec tego autorka stawia pytania o szanse wspierania kreatywności dzieci i możliwości zmiany stylu pracy szkoły.

Słowa kluczowe: twórczość jako wymiar indywidualizmu, wiedza o twórczości, teoria umysłu, osobowość twórcza, zmiana pracy szkoły

Teachers' knowledge about creativity and the opportunities for children's creativity support

An authoress of the article analyses the level of knowledge about creativity among early education teachers'. Analize is based on the context of expectations for a change of currently applied methods of teaching. In presented research 460 teachers participated, they were in varied age and length of seniority. Their level of knowledge about the creativity is rather low, in addition a recognition of characteristics of creative people and possibilities for development of creative behaviors among children are associated with perceiving by teachers their own, personal disposition. For that reason the authoress states questions about possibilities for children's creativity promoting and the opportunities for the change of working style at school.

Keywords: creativity as a dimension of individualism, knowledge about creativity, theory of mind, creative personality, change of working style at school

Anna Perkowska-Klejman

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

OSĄDZANIE REFLEKSYJNE – OCENA INTELEKTUALNEGO ROZWOJU UCZNIÓW, STUDENTÓW I ABSOLWENTÓW¹

Wyszkolenie nowych pokoleń naukowców, inżynierów, twórców jest warunkiem przetrwania ludzkości. Oczywiście nie wszyscy ludzie osiągną najwyższy stopień kwalifikacji lub podejmą karierę naukową. Jednak życie każdego człowieka polega na myśleniu, osądzaniu i podejmowaniu decyzji – dlatego rozwój tych umiejętności jest ważny dla wszystkich ludzi. Większość obiektów oceniamy automatycznie, najczęściej bazując na naszych poprzednich doświadczeniach. Dopóki nasze sądy są wykonywane w ramach dobrze nam znanego obszaru poznawczego, to przebiegają bez wysiłku intelektualnego. Nie pojawiają się wątpliwości. Automatycznie podejmujemy decyzje lub wyrażamy opinie w danej sprawie. Jeśli jednostka stoi przed rozwiązaniem kwestii nieoczywistej, trudnej, to chcąc ją rozwiązać, musi uruchomić myślenie refleksyjne. Zdolność rozwiązywania niejednoznacznych poznawczo problemów jest przydatna człowiekowi przez całe życie. Potrzebuje jej nauczyciel, lekarz, naukowiec, a także „zwykły obywatel”, biorący udział w wyborach. Każdy z nich może cechować się refleksyjnością na różnym poziomie.

Umiejętność budowania argumentów, dokonywanie rozstrzygnięć w obliczu niekompletnych czy sprzecznych danych, wreszcie tworzenie wiedzy poprzez stosowanie empirycznych norm i logicznych argumentów, to właściwości ludzi najlepiej rozwiniętych pod względem intelektualnym. Jako uczniowie, a później studenci, stopniowo pozbywamy się pewności i absolutnej wiary w to, co słyszymy od nauczycieli. Stajemy się odpowiedzialni za to, jak w specyficzny dla siebie sposób postrzegamy rzeczywistość. Wiedza, którą posiadamy, i jej interpretacja określają nasze „Ja”. Rozwój intelektualny można w niniejszej pracy definiować jako przejście od bycia „pewnym ignorantem” do bycia „niepewnym inteligentem”. Przekonania pewnego ignoranta opierają się na tym, co usłyszał od innych, np. rodziców i nauczycieli. Te przekonania nie podlegają krytyce podmiotu, ponieważ zakłada on, że autorytety wszystko wiedzą. Kształcenie „pewnych ignorantów”, polegające na przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela uczniom po to, by potem ją odtworzyli w niezmienionej postaci, dość często jest polską wizytówką edukacji. Czy uczniowie powinni uznawać wszystko, czego się uczą za pewne? Czy nie jest tak, że w dzisiejszym świecie wiele obserwacji i wyjaśnień powinno się traktować hipotetycznie? Czy człowieka nie ogranicza jego kontekst?

Absolwenci gimnazjów, liceów często posiadają coś, co można określić sztywnością poznawczą. Wiedza, którą nabyli, jest niepodatna na modyfikację i silnie zakorzeniona w ich umysłach. Podmioty nie są konstruktorami tej wiedzy, ale jed-

nocześnie wierzą w jej pewność. Uczeń z tak ukształtowanym umysłem rozpoczyna kształcenie na wyższym poziomie. Inteligentny student stopniowo zmniejsza sztywność i naiwność swoich przekonań. Zaczyna samodzielnie wpływać na swój intelekt, odkrywa, że wiedza może być niepewna i rozważa posiadane dowody oraz dotychczasowe przekonania. Początkowo wybór i interpretacja dowodów wydają się powierzchowne. Z czasem odkrywana jest kontekstowość wiedzy, a człowiek w sposób krytyczny korzysta z dostępnych dowodów i interpretacji. Człowiek, który osiąga najwyższą dojrzałość intelektualną, zaczyna być konstruktorem wiedzy.

Kształcenie „pewnych ignorantów” najczęściej wiąże się z tradycyjnym modelem edukacji. W modelu tym wiedza pochodząca od kogoś bardziej kompetentnego jest przekazana uczniowi, który musi (powinien) tę wiedzę zrozumieć, następnie ją utrwalić i w końcu potrafić ją przedstawić. Kształcenie „niepewnych inteligentów” nie może odbywać się w ten sposób. Warto odwołać się do konstruktywistycznych teorii budowania wiedzy – w tym przypadku proces edukacji rozpoczyna się od konfliktu poznawczego. Podmioty eksplorują sytuację problemową, stosują osobiste procedury rozumienia oraz negocjacje społeczne. Na końcu podmioty zmieniają znaczenia, rekonstruują i tworzą wiedzę.

Teoretyczne przesłanki badań

W prezentowanych badaniach prześledzimy rozwój umiejętności osądzania refleksyjnego u dorosłych. Głównym problemem badawczym tego artykułu jest określenie poziomu osądzania refleksyjnego uczniów, studentów i absolwentów.

Refleksyjność zdefiniowana przez Johna Deweya (1988) w latach trzydziestych XX wieku stanowi ważne dla niniejszych badań pojęcie. Osądzanie refleksyjne w tej pracy – podobnie jak u Deweya – odnosi się do poznawczych umiejętności podmiotu i zostało opisane jako zdolność rozwiązywania problemów, które nie mają jednoznacznego rozwiązania. Przykładami takich problemów mogą być dylematy na temat historii stworzenia świata, wątpliwości odnoszące się do używania energii jądrowej czy dopuszczalności modyfikacji genetycznych. Zdolność do osądzania refleksyjnego wiąże się z umiejętnością zrozumienia kontekstu problemu i adekwatnej oceny dostępnych danych. Wiąże się także z aktywnym budowaniem nowej wiedzy, w tym rekonceptualizacji dotychczasowych poglądów pod wpływem nowych faktów czy przemysłów.

Patricia King i Karen Kitchener (1994) przez kilkanaście lat badały podmiotowe budowanie sądów na temat trudnych do rozstrzygnięcia zagadnień. Badaczki przyglądały się temu, w jaki sposób ludzie argumentują swoje wybory oraz co wpływa na ich sposób myślenia. Stworzony przez nie (King i Kitchener, 1994) epistemologiczny model osądzania refleksyjnego przybliżył nas do odpowiedzi na pytanie o to, jak zdolność do konstruowania wiedzy zmienia się w czasie. Model, o którym mowa, powstał dwadzieścia lat temu, a następnie był rozwijany przez dwie dekady dalszych badań (King i Kitchener, 1994, 2002; King i in., 1989). Autorzy i badacze modelu byli przekonani o tym, że ludzie, począwszy od wczesnej adolescencji poprzez dorosłość, przechodzą przez różne stadia rozwojowe związane z wiedzą. Model osądzania refleksyjnego jest podobny do innych modeli rozwojowych (Broughton, 1978; Fischer, 1980; Perry, 1981; Piaget, 1966, 1972) w kilku zakresach, m.in.: kolejności etapów, spójności poszczególnych etapów, hierarchicznej integracji między etapami.

Refleksyjność jest warunkiem osądu, którego dokonuje osoba postawiona przed tzw. „źle zorganizowanym problemem” (King i Kitchner, 1994). Zwykle ktoś, kto stoi przed rozwiązaniem takiej kwestii, skupia się na dowodach i analizie problemu w odniesieniu do osobistego kontekstu oraz dotychczasowych doświadczeń. Natomiast refleksyjni myśliciele syntetyzują wiele linii dowodów, rozstrzygając różne scenariusze; często ich rozumowanie opiera się na ekonomicznych, politycznych i moralnych przesłankach oraz uzasadnieniach naukowych. Rozumowanie refleksyjne jest niezbędne dla pełnego, humanistycznego funkcjonowania w świecie złożonym z wielu problemów społeczno-moralnych (Berkowitz, Oser i Althof, 1987; King i Kitchener, 1994). Takie problemy nie mają prostych i zawsze poprawnych odpowiedzi. Są to kwestie trudne poznawczo, czasami zawierające komponent moralny. Przykładami mogą być zagadnienia z inżynierii genetycznej, zapłodnienia pozaustrojowego, energii jądrowej, obiektywności przekazu. Problemy, na podstawie których tworzono Model osądzania refleksyjnego (King i Kitchner, 1994), można zakwalifikować do kategorii: nauka, technika, społeczeństwo. W kwestiach wymagających rozstrzygnięcia podmiot opiera się na własnych postawach, doświadczeniach życiowych oraz wiedzy naukowej. Problemy z modelu mogą, ale nie muszą mieć osobistego znaczenia dla jednostki.

Model bada rodzaje epistemologicznych poglądów jednostki, które zaczynają się kształtować w okresie dojrzewania. Opiera się na dwóch podstawowych właściwościach rozumowania dorosłych. Pierwszą jest zrozumienie natury wiedzy, jej pewność, umiejętność „obrony” swojego rozumowania i poglądów. Drugą podstawę stanowi przeświadczenie o tym, że epistemologiczne założenia zmieniają się w czasie, w sposób, który można nazwać rozwojowym (King, 2008). Osądzanie refleksyjne jest analogiczne do myślenia najwyższego rzędu. Ten epistemologiczny konstrukt ma na celu zbadanie tego, jak ludzie dokonują konceptualizacji oraz w jaki sposób nabywają wiedzę. Refleksyjni myśliciele posiadają zdolność analizy dowodów wiedzy z różnych źródeł oraz potrafią połączyć te dowody w celu wyciągnięcia wniosków. Refleksyjność w takim ujęciu jest jednoznaczna z korzystaniem z wiedzy naukowej, formułowaniem pytań i wyciąganiem wniosków opartych na dowodach w celu zrozumienia i pomocy w podejmowaniu decyzji na temat świata. Tego typu konceptualizacja naukowej alfabetyzacji znajduje odzwierciedlenie w Programie międzynarodowej oceny umiejętności uczniów (PISA). Badania PISA zawierają pytania odnoszące się do współczesnych problemów, pozwalają więc na ocenę zrozumienia wiedzy przez ucznia. Pytania te wymagają zastosowania myślenia, które można określić jako refleksyjne, ponieważ obejmują wiele linii dowodów i nie mają jednej poprawnej odpowiedzi.

Człowiek może charakteryzować się zdolnością do osądzania refleksyjnego na różnych poziomach. Autorki (King i Kitchener, 1994) wyróżniły trzy poziomy osądzania refleksyjnego: prerrefleksyjny, quasi-refleksyjny i refleksyjny. Poziomy te zostały podzielone na siedem etapów.

Myślenie prerrefleksyjne

Myślenie prerrefleksyjne jest charakterystyczne dla procesów myślowych, podczas których podmioty są dość egocentryczne poznawczo i zwykle nie rozumieją wieloaspektowości i różnorodnych perspektyw światopoglądowych. Osoby prerrefleksyjne nie rozważają różnych dróg poznania oraz nie analizują różnych (innych) dowodów

wiedzy. Nie dostrzegają tego, że niektóre problemy poznawcze zawierają elementy niepewności. Do opisu myślenia prerefleksyjnego użyto pojęcia *a single, concrete truth*, co można przetłumaczyć jako jedyna, konkretna, a nawet „betonowa” prawda (Callahan i in., 2011). Przyjrzyjmy się teraz poszczególnym etapom myślenia prerefleksyjnego.

Etap 1. Podmiot buduje swoją wiedzę na spostrzeżeniach. Bezpośrednie obserwacje są źródłami „prawdy absolutnej”. Przekonania nie wymagają uzasadnień, ponieważ zakłada się istnienie prostych odpowiedzi na każdy temat. Dodatkowo zachodzi bezwzględny związek między tym, co jest prawdą, a tym, co uważa się za prawdę. Podmiot nie rozważa alternatywnych przekonań.

Etap 2. Podmiot jest przekonany o pewności wiedzy, którą pozyskuje z bezpośrednich obserwacji lub bazując na zdaniu autorytetów. Możliwa jest tymczasowa niedostępność wiedzy. Zakłada się, że większość zagadnień ma jedno właściwe rozwiązanie. Konflikty poznawcze nie istnieją. Wiedza nie jest kwestionowana, a podmiot nie ma potrzeby jej uzasadniania. W razie wątpliwości odwołuje się do twierdzeń autorytetów (np. rodziców, nauczycieli), a nawet do tego, czego dowiedział się za pośrednictwem mediów.

Etap 3. Wiedza pewna pochodzi od autorytetów. Wiedza niepewna jest przejściowa – ten stan nie trwa długo, ponieważ podmiot uzasadnia wszelkie twierdzenia na podstawie tego, co odczuwa i w co wierzy w danym momencie. Tendencyjne domysły stają się źródłem jedynej poprawnej odpowiedzi. Związek między przekonaniami a dowodami jest niejasny. Problemy rozpatrywane są całościowo, wieloaspektowość nie jest brana pod uwagę. Człowiek oczekuje tego, że eksperci – jako osoby doświadczone – będą znali odpowiedzi na wszelkie pytania. Jeśli eksperci nie zgadzają się, oznacza to, że jeden z ekspertów jest oszustem lub popełnia błędy, a drugi ekspert jest „prawdziwym ekspertem”. Inicjatywa samodzielnego poszukiwania rozwiązań nie jest wykazywana. Samouczenie się nie następuje.

Myślenie quasi-refleksyjne

Na poziomie quasi-refleksyjnym pojawia się myślenie krytyczne i kontrydiktoryjności. Na tym etapie zaczynamy sobie zdawać sprawę z tego, że dana prawda nie musi nią być zawsze i wszędzie. Próbujący ustalić prawdę podmiot może kwestionować własne oraz cudze poznanie. Niepewność jest charakterystyczna szczególnie wobec rozwiązania problemów źle ustrukturyzowanych. Podmiot może mieć wówczas trudności w ustaleniu tego, co naprawdę jest prawdą. Osądzanie jest dokonywane w świetle tej niepewności. Często ludzie uważają, że jeśli sądy są oparte na dowodach, to ich ocena jest indywidualistyczna i niepowtarzalna. Ludzie dostrzegają różnice między problemami źle zorganizowanymi, ale nie wiedzą, jak radzić sobie z tą dwuznacznością. Zwykle osoby wydają jakąś opinię o problemie, a następnie poszukują faktów na poparcie swoich wniosków. Jeśli dostępne dowody pozostają ze sobą w sprzeczności, to osądy są dokonywane na podstawie intuicji, ale twierdzenia ekspertów i znajomych (zwłaszcza tych, którzy myślą podobnie) nadal są ważne. Zauważamy tutaj cyniczność poznawczą człowieka – jeśli dowody nie pasują do jego przekonań, to nie zmienia on swoich przekonań, ale poszukuje dowodów, które pasują do opinii. Człowiek ignoruje dowody, które nie są spójne z tym, w co wierzy

oraz może nie brać pod uwagę względów kontekstowych. Myślenie quasi-refleksyjne składa się z dwóch etapów.

Etap 4. Wiedza jest niepewna z powodu zmiennych sytuacyjnych. Innymi słowy ta niepewność wynika jedynie ze specyficznych ograniczeń związanych z poznaniem np. ograniczonych zasobów, niepoprawnym raportowaniem danych, różnicach w dostępie do informacji. Przekonania podmiotu są idiosynkratyczne. Dowody są postrzegane jako ważne i potrzebne do budowania wiedzy. Wiara w daną kwestię, rozwiązanie danego problemu nie mogą być uznane za absolutną pewność ze względów pragmatycznych. W ten sposób dostrzegany jest niepowtarzalny i indywidualny charakter wiedzy. Osoby działające na tym poziomie są zwykle dość otwarte na nowe sytuacje i nie odwołują się do wiedzy ekspertów, aby rozwiązać wszystkie kwestie. Podmioty twierdzą, że są tolerancyjne wobec sprzecznych poglądów innych osób, jednak nie przyjmują ich do siebie i pozostają pewne swoich przekonań. Ich autorefleksja jest powierzchowna.

Etap 5. Na piątym etapie zaczynamy rozważać wiedzę, biorąc pod uwagę jej kontekst. Każda jednostka bowiem posiada indywidualne filtry kontekstowe. Konteksty nie są stałe, a wiedza bywa subiektywna. Rozpatrywanie danego problemu po raz drugi może zachodzić w już zmienionym kontekście. Dodatkowo dopuszcza się istnienie różnych perspektyw poznawczych oraz metod odkrywania prawdy (np. według dziedziny naukowej). Jakość dowodu może być oceniana jako słaba lub silna, istotna bądź nieistotna. Dowody nie stanowią celu samego w sobie, ale są używane do konstruowania interpretacji. Podmioty zdają sobie sprawę z tego, że może istnieć wiele interpretacji opartych na faktach lub domysłach. Jednak uzasadnienie jednego rozwiązania jako najbardziej właściwego bywa dla nich problematyczne ze względu na indywidualny kontekst.

Myślenie refleksyjne

Rozumowanie na poziomie 6. i 7. odzwierciedla założenie, że epistemologiczne postrzeganie świata jest aktywnie konstruowane przez jednostkę. Wiedza podmiotowa musi być rozumiana w kontekście, w jakim została wygenerowana. Dodatkowym założeniem jest to, że niektóre interpretacje i uzasadnienia wiedzy mogą być oceniane jako bardziej wiarygodne niż inne. Tak więc, podczas gdy absolutna prawda nigdy nie zostanie stwierdzona z całą pewnością, niektóre opinie, rozwiązania itp. mogą być oceniane jako wyjaśnienia w większym stopniu racjonalne. Pogląd ten zakłada, że sądy muszą być nie tylko uzasadnione za pomocą odpowiednich danych, ale również powinny być analizowane w celu określenia ich ważności. Kryteriami stosowanymi do ocen tego rodzaju bywają: koncepcyjna racjonalność, koherencja, sensowność, przydatność. Między myśleniem prerefleksyjnym a refleksyjnym dochodzi do przejścia od bycia biernym odbiorcą informacji do bycia aktywnym producentem informacji. Podmiot próbuje interpretować motywy innych ludzi. Możliwa jest niepewność i dwuznaczność. Doceniony zostaje prawdziwy intelektualny dialog. Podmioty akceptują niepewność w podejmowaniu decyzji, ale to ich nie ogranicza w generowaniu własnych pomysłów. Należy podkreślić, że bardzo niewielu ludzi osiąga poziom relatywizmu kontekstowego. Jest to najdojrzalsze myślenie, odejście od idei, zgodnie z którą wszystkie opinie muszą być jednakowe i obowiązujące w danym czasie.

Etap 6. Podmiot zaczyna być konstruktorem wiedzy. „Wiedza osobista” budowana jest z szeregu źródeł w odniesieniu do własnych oraz cudzych interpretacji. Przekonania są uzasadnione poprzez porównanie dowodów i opinii opartych na różnych punktach widzenia i budowanych w różnych kontekstach. Podmiot, rozważając dane kwestie, ocenia je jako zgodne z indywidualnie zatwierdzonymi kryteriami, takimi jak wartości osobiste lub pragmatyczne aspekty potrzebne do działania. Interpretacje podmiotu podlegają krytyce i dogmatyce koherencyjnej; rozpatrywana jest ich spójność z dowodami oraz analizowana moc wyjaśniająca. Osoby działające na tym poziomie analizują problemy kompleksowo. Posiadają zdolność ustosunkowania się do ocen eksperckich. Są świadome tego, że niektóre problemy mają charakter otwarte i nie mogą być rozstrzygnięte z absolutną pewnością.

Etap 7. Wiedza, którą posiada podmiot, jest wynikiem dogłębnej analizy całej kwestii, której dotyczy. Wiedza jest konstruowana w procesie rozsądnego śledzenia różnych jej źródeł, poprzez dobre zrozumienie problemu z różnych perspektyw. Wyjaśnienia są probabilistyczne – dowody i argumenty są używane do pełnego, kompleksowego zrozumienia problemu. Posiadana wiedza jest skutkiem procesu racjonalnych interpretacji (wyjaśniania wartości interpretacji, brania pod uwagę ryzyka błędnego wnioskowania, rozpatrywania konsekwencji alternatywnych osądów) oraz analizy współzależności między interpretacjami. Podmiot rozumie inne perspektywy problemu. Wnioski na dany temat bronią się jako najbardziej kompletne, najbardziej przekonujące lub najbardziej prawdopodobne w ramach dostępnych dowodów.

Refleksyjne osądzanie a zagadnienia edukacyjne i rozwojowe

Blisko czterdziestoletnie zaplecze badawcze Modelu osądzania refleksyjnego pozwala na określenie tego, w jaki sposób osądzanie refleksyjne koresponduje z innymi zagadnieniami edukacyjnymi i rozwojowymi. Phillip Wood (1997) na podstawie wieloletnich, podłużnych badań ukazał, że u osób dorosłych podlegających procesowi edukacji obserwuje się wzrostowe, konsekwentne zmiany w poziomach osądzania refleksyjnego. Najniższe wyniki zwykle osiągały osoby na poziomie szkoły średniej, nieco wyższe na poziomie studiów magisterskich, najwyższe zaś na poziomie studiów doktoranckich. Należy podkreślić, iż 6. i 7. etap myślenia refleksyjnego jest właściwością osiąganą najczęściej dopiero na studiach doktoranckich. Można więc przyjąć, że kształcenie akademickie na poziomie licencjackim i magisterskim pozwala na zbliżenie się do refleksyjności, ale nie prowadzi do niej bezpośrednio. Wnioski Wooda wyprzedzone zostają przez zestawienie wyników badań nad refleksyjnym osądzaniem, którego w 1994 roku dokonały King i Kitchner. Zgodnie z tym zestawieniem uczniowie na poziomie szkół średnich najczęściej osiągalni myślenie pre- lub quasi-refleksyjne ($M=3,2$; $n=172$, 5 prób). Wyniki badań studentów pierwszego stopnia sytuowały ich na poziomie quasi-refleksyjnym ($M=3,8$; $n=966$; 44 próby). Studenci podyplomowi (w tym studenci drugiego stopnia) mieli najwyższe wyniki i choć średnio byli na poziomie quasi-refleksyjnym, to często wykazywali myślenie refleksyjne ($M=4,76$; $n=196$, 12 prób). Wyniki kilku innych badań (Glenn, Eklund, 1991; Josephson, 1988; Kelton, Griffith, 1986) potwierdzają opisywany związek edukacji z refleksyjnością. Badani w kilku niezależnych studiach dorośli, którzy nie podjęli studiów, wykazywali średnio niższy poziom osądzania refleksyjnego (średnio od 3,5 do 3,7) niż studenci (średnio

od 4,0 do 5,2). Kurt Fischer i Ellen Pruyne (2002) analizowali poziomy refleksyjności osób uczących się. Następnie określili, w jakim wieku badani osiągnęli kolejne stadia z Modelu osądzania refleksyjnego. Poziom trzeci stanowił charakterystykę epistemologiczną osób między 12 a 17 rokiem życia. Czwarty poziom myślenia quasi-refleksyjnego był właściwy dla osób między 16 a 23 rokiem życia. Piąty poziom osiągały najczęściej osoby 19–30-letnie. Poziom szósty myślenia refleksyjnego osiągały jednostki w wieku od 23 do 40 lat. Najbardziej zaawansowane myślenie refleksyjne – poziom siódmy – osiągały najczęściej niektóre osoby mające od 30 do 45 lat i starsze.

Śledząc rozwój refleksyjności, zwracano uwagę na to, jak ta właściwość rozwija się u tych samych osób. Wykonano wiele badań podłużnych, których wyniki pozwalają na dokumentowanie stałego, powolnego rozwoju refleksyjności (King i in., 1983; King i in., 1989). King i Kitchener (1994) przez dziesięć lat obserwowały rozwój refleksyjności u tych samych osób. Wyniki indywidualne i modalne uzyskane przez każdego uczestnika badania wykazały stałą tendencję wzrostową.

Obok kategorii edukacyjnych wyróżniono inne właściwości człowieka, o których można powiedzieć, że współwystępują z refleksyjnością. Na podstawie przeglądu wyników badań King i Kitchener (1994) stwierdziły umiarkowany, pozytywny związek między epistemologicznymi a moralnymi założeniami jednostek. Autorki dowiodły, że myślenie refleksyjne ma związek z kryteriami oceny tego, co słuszne, sprawiedliwe i dobre. Dowiedziono także, że refleksyjność współwystępuje z tolerancją na odmiennosc (King, Palmer, 1999). Osoby quasi-refleksyjne i refleksyjne wykazywały większą tolerancyjność dla innej orientacji seksualnej ludzi w porównaniu z osobami myślącymi prerefleksyjnie. Audrey Friedman (2004) badała dorosłe kobiety i dowiodła, że w tej grupie istnieje związek między refleksyjnością a wybranymi cechami osobowości, takimi jak: altruizm, poczucie autonomii, introwersja.

Metoda i procedura badania – pomiar osądzania refleksyjnego

W celu oceny poziomu osądzania refleksyjnego zastosowano wywiad skategoryzowany. Jest to podejście oceniane jako dosyć trudne i kosztowne, jednak w tych badaniach wydaje się najwłaściwsze. Kwestionariusz wywiadu osądzania refleksyjnego zbudowany jest wokół pięciu problemów epistemologicznych. Badanemu przedstawiany jest kolejno każdy z problemów, a następnie zadawana jest seria pytań związana z konkretnym zagadnieniem. Przykładowo, osobie badanej prezentuje się następujący problem: „Jest wiele raportów na temat środków chemicznych dodawanych do żywności oraz bezpieczeństwa stosowania tych środków. Niektóre badania wykazują, że środki te mogą powodować raka, co czyni te produkty niebezpiecznymi. Inne badania pokazują jednak, że dodatki chemiczne są nieszkodliwe, a żywność je zawierająca jest bezpieczniejsza do spożycia” (polska adaptacja: Anna Perkowska-Klejman, na podstawie: King, Kitchener, 1994). Następnie osobie badanej zadaje się następujące pytania w odpowiednich formach:

- Co sądzisz o tej wypowiedzi?
- Jak to się stało, że ten punkt widzenia jest Ci bliski?
- Na czym bazowałeś, obierając ten punkt widzenia?
- Czy jesteś na pewno przekonany, że reprezentujesz prawidłowe stanowisko w tej sprawie? Jak to możliwe lub dlaczego niemożliwe?

- Kiedy dwoje ludzi ma różne opinie w kwestiach, o których mowa w tym wywiadzie, to jedna z opinii może być dobra, a druga zła. Jeśli się z tym zgadzasz, to co masz na myśli, mówiąc, że jedna z opinii jest dobra. Jeśli nie można powiedzieć, że któraś z opinii jest lepsza od drugiej, to co masz na myśli, mówiąc: lepsza?
- Jak to możliwe, że ludzie mają tak różne poglądy na ten temat?
- Jak to możliwe, że eksperci w danej dziedzinie nie zgadzają się w tej sprawie?

Przykładem kolejnej trudnej epistemologicznie kwestii jest następujące zagadnienie: „Wiele religii posiada opis historii stworzenia świata. Historie te sugerują, że Bóg stworzył ziemię i ludzi. Naukowcy zaś twierdzą, że ludzie wyewoluowali z niższych form zwierzęcych, które były podobne do małp” (polska adaptacja: Anna Perkowska-Klejman, na podstawie: King, Kitchener, 1994). Pytania definiujące podejście badanego do tej kwestii są zasadniczo takie same, jak w pierwszym przypadku. Dobierana jest tylko ich odpowiednia forma, np.: Kiedy dwoje ludzi ma różne opinie na temat stworzenia świata, to.....? Jak to możliwe, że ludzie mają tak różne poglądy na temat stworzenia świata?

Każdy wywiad jest nagrywany, a następnie dokonywana jest jego transkrypcja. Ocenianie i klasyfikowanie wypowiedzi badanego do odpowiedniego etapu z Modelu osądzania refleksyjnego jest dokonywane przez dwóch przeszkolonych i niezależnych od siebie badaczy. Jednostką analizy są wszystkie wypowiedzi związane z jednym problemem poznawczym. Innymi słowy, wypowiedzi badanego na temat stworzenia świata są oceniane niezależnie od jego wypowiedzi na temat ewolucji.

W niniejszych studiach proces operacjonalizacji wypowiedzi z wywiadu wyglądał następująco. Mieliśmy sześćdziesiąt wywiadów, w każdym wywiadzie wypowiedzi na temat pięciu problemów poznawczych. W sumie mieliśmy trzysta grup wypowiedzi związanych z opiniami badanych o poruszanych w wywiadach kwestiach. Wypowiedzi badanego na temat jednego problemu klasyfikowano do odpowiedniego etapu z Modelu osądzania refleksyjnego. Następnie zestawiano wszystkie pięć problemów poznawczych rozpatrywanych przez jednego badanego w ocenie dwóch badaczy i uśredniano poziom osądzania refleksyjnego.

Poniżej przedstawiony jest fragment transkrypcji wywiadu z 22-letnią studentką politechniki.

Badacz: Wielu naukowców z różnych dziedzin zajmuje się zagadnieniem bezpieczeństwa energii jądrowej. Niektórzy z nich uważają, że energia jądrowa jest bezpieczna i może znacznie zmniejszyć naszą zależność od zasobów nieodnawialnych. Inni twierdzą, że energia jądrowa jest z natury niebezpieczna, a elektrownie jądrowe doprowadzą do powszechnego i długoterminowego zanieczyszczenia środowiska. Co sądzisz o tej wypowiedzi? Jaki jest twój punkt widzenia na temat energii jądrowej?

Respondentka: Nie znam się w ogóle na energii jądrowej. Wiem, że kiedyś był wybuch. Myślę, że to wszystko było źle zabezpieczone. Elektrownie jądrowe mogłyby być bezpieczne, gdyby były dobrze zabezpieczone. Na dziś wydaje mi się, że nie ma dobrych zabezpieczeń, że są one niebezpieczne, nawet bardzo.

Badacz: Jak to się stało, że ten punkt widzenia jest ci bliski?

Respondentka: Jestem nieufna w związku z budową tych elektrowni jądrowych.

Badacz: A na czym bazowałaś obierając ten punkt widzenia?

Respondentka: Na własnym bezpieczeństwie. Boję się, że te zabezpieczenia mogłyby zawieść.

Badacz: Czy jesteś na pewno przekonana, że reprezentujesz prawidłowe stanowisko w sprawie energii jądrowej?

Respondentka: *Nie jestem przekonana, mam mało wiedzy na ten temat.*

Badacz: *Kiedy dwoje ludzi ma różne opinie o energii jądrowej, to jedna z opinii jest dobra, a druga zła? Czy się z tym zgadzasz?*

Respondentka: *Niekoniecznie.*

Badacz: *To co masz na myśli mówiąc, że jedna z opinii jest dobra. Jeśli nie można powiedzieć, że któraś z opinii jest lepsza od drugiej, to co masz na myśli, mówiąc: lepsza?*

Respondentka: *Nie mogę tego stwierdzić, bo mało wiem.*

Badacz: *Jak to możliwe, że ludzie mają tak różne poglądy na temat energii jądrowej?*

Respondentka: *Ci, którym wydaje się, że elektrownie jądrowe są bezpieczne mogą mieć dostęp do innych informacji na ten temat. Może wiedzą, jakie skutki może spowodować wybuch, jak temu zapobiec, jakie byłyby zyski z ich budowy. Natomiast te osoby, które są przeciwnie mogą mieć inne informacje o ewentualnych zagrożeniach.*

Przyjrzyjmy się teraz wypowiedziom 20-letniej studentki uniwersytetu (kierunek humanistyczny) na temat obiektywności mediów.

Badacz: *Niektórzy ludzie uważają, że informacje przekazywane nam przez innych (np. w czasopiśmie) zawierają bezstronne raportowanie faktów, które się zdarzyły. Inni ludzie uważają, że nie ma czegoś takiego jak przekaz obiektywny. Nawet jeśli dziennikarze przekazują fakty, to i tak zabarwiają je własnymi interpretacjami zdarzeń. Co sądzisz o tych wypowiedziach? Jaki jest twój punkt widzenia na tę sprawę?*

Respondentka: *Myszę, że ci co piszą, chcą przede wszystkim przyciągnąć czytelników i trochę ubarwiają.*

Badacz: *Jak to się stało, że ten punkt widzenia jest ci bliski?*

Respondentka: *Myszę, że to przez to, że w Internecie czytałam wiele artykułów, które były zabarwiane przez osoby piszące.*

Badacz: *Na czym bazowałaś obierając swój punkt widzenia?*

Respondentka: *Na doświadczeniu, wiele czytałam ubarwionych historii.*

Badacz: *Czy jesteś przekonana, że reprezentujesz prawidłowe stanowisko w sprawie obiektywności mediów?*

Respondentka: *Nie jestem przekonana.*

Badacz: *Dlaczego?*

Respondentka: *W pewnym stopniu myślę, że tak jest, ale nie do końca. Może ktoś umie pisać coś bezstronnie.*

Badacz: *Kiedy dwoje ludzi ma różne opinie w kwestii obiektywności, to jedna z opinii jest dobra, a druga zła? Jeśli się z tym zgadzasz, to co masz na myśli mówiąc, że jedna z opinii jest dobra. Jeśli nie można powiedzieć, że któraś z opinii jest lepsza od drugiej, to co masz na myśli, mówiąc: lepsza?*

Respondentka: *Nie wiem, po prostu nie wiem.*

W pierwszej wypowiedzi – na temat bezpieczeństwa energii jądrowej – studentka opiera swój punkt widzenia przede wszystkim na własnych odczuciach. Zdaje sobie sprawę z własnych ograniczeń poznawczych. Rozumie, że są różne źródła informacji na ten sam temat. Ten fragment wywiadu został skategoryzowany jako myślenie quasi-refleksyjne (4. etap z Modelu osądzania refleksyjnego). Fragment wywiadu na temat obiektywności mediów został oceniony jako prerefleksyjny (2–3. etap z Modelu osądzania refleksyjnego). Badana osoba swoje przeświadczenia opiera na własnych doświadczeniach, choć zaznacza, że czerpie je z różnych obserwacji. Rozpatruje problem całościowo i nie poszukuje kontekstów.

Badana próba i przebieg badania

W prezentowanych badaniach dokonano pomiaru osądzania refleksyjnego w dość dużej heterogenicznej próbie. Dobór badanych osób miał charakter celowy. Głównym kryterium doboru było to, aby badani w równej liczbie reprezentowali uczniów (N=20), studentów (N=20) i absolwentów (N=20). Wśród 60 badanych znalazło się 29 kobiet i 31 mężczyzn. Badani uczniowie najczęściej uczęszczali do liceów ogólnokształcących, choć było wśród nich czterech uczniów szkół zawodowych. Wśród studentów 10 osób studiowało na kierunkach społecznych lub humanistycznych, a 10 osób na kierunkach „ściślych”. Badani absolwenci reprezentowali takie zawody, jak: nauczyciel (N=4), własna działalność gospodarcza (N=3), sprzedawca (N=2), technik robót wykończeniowych (N=2), architekt (N=2) oraz logopeda, pedagog, konstruktor. Badani pochodzili z różnych środowisk (wielkomiejskie, małomiasteczkowe, wiejskie), mieszkali głównie w Warszawie, Białymstoku i Warce.

Przeprowadzenie badań powierzono dwóm doktorantkom, które wcześniej zapoznały się z teorią związaną z refleksyjnością oraz przeszły krótkie szkolenie na temat prowadzenia wywiadów osądzania refleksyjnego. Rozmowy zarejestrowano na przełomie roku 2013/2014. Jeden wywiad trwał średnio czterdzieści minut, choć były i takie, które zakończyły się po dwudziestu minutach lub trwały nieco ponad godzinę. W dalszej kolejności dokonano transkrypcji wszystkich przeprowadzonych wywiadów. Następnie dokonano operacjonalizacji wypowiedzi badanych i stworzono bazę danych z wynikami badań.

Omówienie i analiza wyników

Wyniki badań przedstawiono za pomocą statystyk opisowych (częstości, średnie, odchylenia standardowe). Zastosowano również analizę wariancji (Anova) lub test t-studenta, w celu sprawdzenia, czy aktywność edukacyjno-zawodowa, płeć oraz kierunek kształcenia są czynnikami różnicującymi osądzanie refleksyjne badanych.

Przypomnijmy, że główne pytanie badawcze prezentowanych studiów brzmiało: jaki jest poziom osądzania refleksyjnego uczniów, studentów i absolwentów. Jak już napisano – na podstawie wyników innych studiów – można stwierdzić, że refleksyjność jest kategorią rozwojową. Zwykle młodzież jest na poziomie prerefleksyjnym, a większość dorosłych staje się quasi-refleksyjna. Niewielki odsetek populacji wykazuje myślenie refleksyjne – najczęściej są to ludzie z wyższym wykształceniem oraz po doktoratach. Przyjrzyjmy się, jak rozkład poszczególnych etapów myślenia refleksyjnego wyglądał w zbadanej próbie.

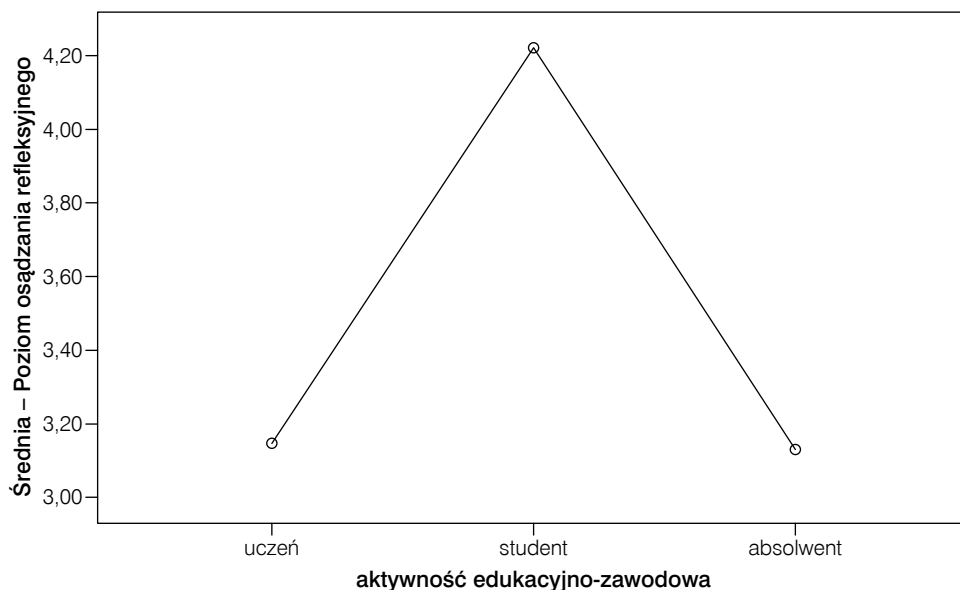
Tabela 1. Rozkład poziomów osądzania refleksyjnego w badanych grupach

Poziomy osądzania refleksyjnego	uczniowie (N)	studenci (N)	absolwenci (N)
1,5	1		2
2	3		3
2,5	5	2	2
3	2	3	5
3,5		3	3

4	6	2	3
4,5	3	1	
5		4	1
5,5		1	
6		2	1
6,5		1	
N	20	20	20
M	3,14	4,22	3,12
SD	,95	1,21	1,12
Przedział	1,49–4,60	2,46–6,37	1,50–6,37

Wyniki badań zaprezentowane w powyższej tabeli pozwalają stwierdzić, że najwyższy poziom osądzania refleksyjnego wykazywali badani studenci. Średnia (4,22), jaką uzyskali, klasyfikuje ich do czwartego etapu z Modelu osądzania refleksyjnego (etap myślenia quasi-refleksyjnego). Zbliżony do siebie wynik osiągnęli uczniowie ($M=3,14$) oraz absolwenci ($M=3,12$). Wynik ten nie do końca potwierdza założenie o tym, że refleksyjność jest kategorią rozwojową. Być może wyjaśnieniem dość niskiego poziomu refleksyjności badanych absolwentów jest niski status społeczny oraz edukacyjny kilkunastu respondentów z najstarszej z badanych grup. Wśród tych osób znaleźli się technicy robót wykończeniowych oraz osoby prowadzące działalność gospodarczą o małym zasięgu.

Powróćmy do wyników, jakie uzyskali studenci. Średni wynik tej grupy jest istotnie statystycznie wyższy od średniego wyniku, jaki uzyskali uczniowie oraz absolwenci.

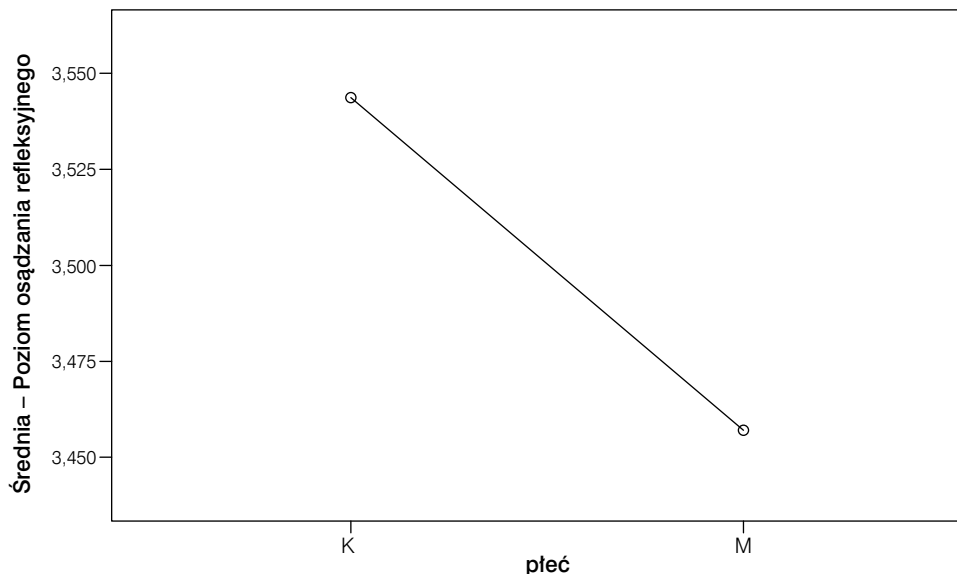


Rys. 1. Średni poziom osądzania refleksyjnego uczniów, studentów i absolwentów

Wynik jednoczynnikowej analizy wariancji dla trzech porównywanych ze sobą grup wyniósł $F = 6,45$; $p < ,00$. Wyniki uczniów i absolwentów nie różniły się między

sobą w sposób istotny statystycznie ($NIR = ,01$; $p = ,96$). Wyniki studentów różniły się istotnie statystycznie zarówno z wynikami uczniów ($NIR = 1,07$; $p < ,00$), jak i z wynikami absolwentów ($NIR = 1,09$; $p < ,00$).

Przeanalizujemy teraz to, czy badane kobiety i mężczyźni różnili się między sobą w zakresie funkcjonowania refleksyjnego.



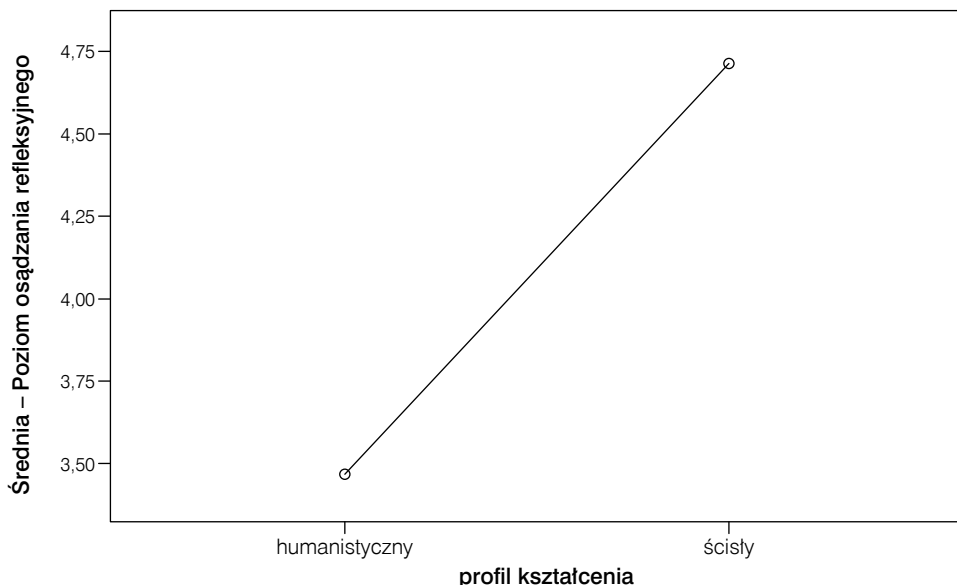
Rys. 2. Średni poziom osądzania refleksyjnego kobiet (K) i mężczyzn (M)

Przeprowadzone analizy (test $t = ,27$; $p = ,78$) pozwalają stwierdzić, że nie istnieją ważne statystycznie różnice w poziomie refleksyjności kobiet i mężczyzn.

Kolejnym obok aktywności edukacyjnej lub zawodowej i płci czynnikiem mogąącym mieć związek z refleksyjnością jest profil kształcenia. Dane zgromadzone w niniejszych badaniach pozwalają przybliżyć się do rozstrzygnięcia zagadnienia na temat związku profilu kształcenia z osądzaniem refleksyjnym. Analiza wywiadów pozwoliła na wyodrębnienie z 60-osobowej grupy badanych 20 osób, których profil kształcenia można było określić z całkowitą pewnością. 10 osób uczyło się lub studiowało w ramach ścisłego profilu kształcenia. 10 osób reprezentowało kierunki humanistyczne.

Przeprowadzone analizy (test $t = -2,52$; $p = ,02$) pozwalają stwierdzić, że wśród badanych odnotowano ważne statystycznie różnice między poziomem refleksyjności osób o humanistycznym i ścisłym profilu kształcenia. Humanisci osiągnęli średnio wynik równy 3,46, co sytuowało ich między 3. a 4. etapem z Modelu refleksyjnego osądzania. Były to więc osoby na granicy myślenia pre- i quasi-refleksyjnego. Osoby o ścisłym kierunku kształcenia wykazywały się osądzaniem refleksyjnym na średnim poziomie 4,71. Można więc stwierdzić, że reprezentowały 5. etap – myślenie quasi-refleksyjne.

Przypomnijmy, że głównym celem niniejszych badań było określenie poziomu osądzania refleksyjnego uczniów, studentów i absolwentów. Trzy wymienione grupy



Rys. 3. Średni poziom osądzenia refleksyjnego osób o humanistycznym i ścisłym profilu kształcenia

różnią się między sobą aktywnością wykonywaną w życiu codziennym (nauka szkolna, studiowanie, praca) oraz wiekiem. Dlatego uzyskane wyniki badań skłaniają do postawienia pytania o to, czy różnice w zakresie osądzenia refleksyjnego związane z wiekiem można interpretować jako elementy ogólnego intelektualnego rozwoju dorosłych, czy też jako elementy związane z kształceniem instytucjonalnym. Niższe w zakresie refleksyjności wyniki absolwentów o niskich kwalifikacjach, w porównaniu do wyników, jakie uzyskali studenci, uprawdopodobniają drugą z przedstawionych możliwości. Na podstawie wielu studiów z całą pewnością można stwierdzić, że refleksyjność jest kategorią rozwojową. Jednak wyniki tych studiów pozwalają na dokumentowanie stałego, powolnego rozwoju refleksyjności, ściśle związanego z wiekiem i z wykształceniem (np.: Wood, 1997; Boyd, 2008; Fischer, Pruyne, 2002; Kitchener, King, DeLuca, 2006). Pytanie o rozwój refleksyjności u osób dorosłych, które się nie kształcą, pozostaje więc nadal otwarte. Wyniki niniejszych studiów, przeprowadzonych na stosunkowo małej grupie, pozwalają wysnuć jedynie przypuszczenie, że aktywność intelektualna podmiotu, wykonywanie zawodu, obejmującego obowiązki dalekie od postępowania rutynowego jest warunkiem niezbędnym do rozwoju refleksyjności. Można uznać, że istnieją pewne wstępne dowody na to, że refleksyjność rozwija się powoli, wraz z wiekiem, ale tylko do pewnego momentu. Podczas życia zawodowego rozwija się tylko u osób pracujących w zawodach wymagających dużego wysiłku intelektualnego, wykonywania czynności pozbawionych rutyny, uczenia się czegoś nowego. Pośrednim dowodem powyższej kwestii są najwyższe wyniki w zakresie refleksyjności u osób robiących doktorat lub po doktoracie (np.: Kitchener, King, DeLuca, 2006). Podobną kwestię rozważał Brendan Callahan (2011) wraz ze współpracownikami – zastanawiali się, czy zdolność do refleksyjnego myślenia po prostu rośnie z wiekiem, czy może jest wytworem specjalnej metodyki

nauczania? Nie zauważono różnic istotnych statystycznie między grupą objętą programem opartym na refleksyjnych metodach nauczania a grupą kontrolną. Wyniki tych studiów nie powinny jednak budzić sceptycyzmu wobec metod, które mogą pomóc w rozwoju refleksyjności. Autorzy projektu byli zdania, że program prowadzono zbyt krótko i w ramach jednego tylko przedmiotu.

To, jak badani rozumieją zagadnienia kwestii trudnych, niejednoznacznych po- znawczo, wydaje się szczególnie interesujące, gdy rozpatrywane są niskie wyniki polskich uczniów w badaniach PISA (Programu Międzynarodowej Oceny Umiejęt- ności Uczniów) w części związanej z rozwiązywaniem problemów. Polscy uczniowie osiągnęli stosunkowo wysokie wyniki w częściach matematycznej oraz językowej (Raport MEN, wyniki badań z 2012). Te części badania polegały przede wszystkim na zastosowaniu znanych wcześniej uczniom sposobów rozwiązywania danej kwestii. Tymczasem zadania praktyczne, związane z uruchomieniem odtwarzacza MP3 oraz opracowaniem trasy przejazdu i zakupem biletu, sprawiły uczniom kłopoty. Wielu z nich nie poradziło sobie z zadaniami nieschematycznymi, polegającymi na samodzielnym zdobywaniu wiedzy. Autorzy raportu MEN na temat wyników ba- dania PISA zwracają uwagę na to, że celem działalności szkoły ma być nauka samo- dzielnego rozwiązywania problemów.

Wyniki badania PISA z poprzednich edycji były jeszcze gorsze. W 2009 roku zmie- niono podstawę programową, zalecając szkołom odejście od wykładania wiedzy i jej odtwarzania przez uczniów na rzecz wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktyce. Umiejętność rozwiązywania nietypowych problemów jest kluczową kategorią nowej podstawy programowej. W raporcie PISA (OECD, PISA, 2012, s.4) czytamy: „Podsta- wowym wyzwaniem przed nią stojącym jest przeniesienie punktu ciężkości z utrwa- lania umiejętności odtwórczych na rozwijanie umiejętności bardziej złożonych i wymagających samodzielnego myślenia, z uczenia gotowych algorytmów, faktów i reguł, na rozwijanie rozumowania, uczenie strategii rozwiązywania problemów, ar- gumentacji, szukania powiązań między faktami i ich interpretowania”.

Przypisy

¹ Badania zrealizowano w ramach projektu APS BSTM 6/13 – I „Osądzanie refleksyjne – pomiar intelektualnego rozwoju dorosłych”.

Literatura

Berkowitz M. W., Oser F., Althof W. (1987): *The development of sociomoral discourse*. W: W. Kurtines, J. Gewirtz (red.): *Moral development through social interaction*. J. Wiley & Sons, New York.

Boyd L. D. (2008): *Development of reflective judgement in the pre-doctoral dental clinical curriculum*. „European Journal of Dental Education”, nr 12.

Broughton J. M. (1978): *Development of concepts of self, mind, reality, and knowledge*. W: W. Damon (red.): *Social cognition. New Directions for Child Development*, No. 1. Jossey-Bass, San Francisco.

Callahan B. E., Zeidler D. L., Orasky J., Nichols B. H., Burek K. (2011): *Using Socioscientific Issues to Enhance Reflective Judgment in High School Students*. Paper presented at the 2011 National Association for Research in Science Teaching Annual International Conference, Orlando, dostępny na: https://www.academia.edu/3530539/Using_socioscientific_issues_to_enhance_reflective_judgment_in_high_school_students (otwarty: 03.07.2014).

- Dewey J. (1988): *Jak myślimy?* PWN, Warszawa.
- Fischer K. W., Pruyne E. (2002): *Reflective thinking in adulthood: Emergence, development, and variation*. W: J. Demick, C. Andreoletti (red.): *The Handbook of Adult Development*. Plenum, New York.
- Fischer K.W. (1980): *A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills*. „Psychological Review”, nr 6.
- Friedman A. A., (2004): *The Relationship Between Personality Traits and Reflective Judgment Among Female Students*. „Journal of Adult Development”, nr 4.
- Guthrie V. L., King, P. M., and Palmer, C. P. (1999): *Cognitive Capabilities Underlying Tolerance for Diversity Among College Students*. dostępny na: <http://www.diversityweb.org/Digest/Sp.Sm00/tolerance.html> (otwarty 02.07.2014).
- King P. M., Kitchener K. S., Davison M. L., Parker C. A., Wood P. K. (1983): *The justification of beliefs in young adults: A longitudinal study*. „Human Development”, nr 26.
- King P. M., Kitchener K. S. (2002): *The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition*. W: B. K. Hofer, P. R. Pintrich (red.): *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum Publisher, Mahwah, NJ.
- King P. M. (2008): *Reflective judgment: Welcome to the website*. <http://www.umich.edu/~refjudg/index.html> (otwarty 02.07.2014).
- King P. M., Kitchener K. S. (1994): *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. Jossey-Bass, San Francisco.
- King P. M., Kitchener K. S., Wood P. K., Davison M. L. (1989): *Relationships across developmental domains: A longitudinal study of intellectual, moral and ego development*. W: M. L. Commons, J. D. Sinnott, F. A. Richards, C. Armon (red.): *Adult development: Vol. I: Comparisons and applications of developmental models*. Praeger, New York.
- Kitchener K. S., Lynch C. L., Fischer K. W., Wood, P. K. (1993): *Developmental range of reflective judgment: The effect of contextual support and practice on developmental stage*. „Developmental Psychology”, nr 29 (5).
- Kitchener K. S., King P. M., DeLuca S. (2006): *Development of reflective judgment in adulthood*. W: C. H. Hoare (red.): *Handbook of adult development and learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Perry W. G. (1981): *Cognitive and ethical growth: The making of meaning*. W: A. W. Chickering (red.): *The modern American college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Piaget J. (1966): *Studia z psychologii dziecka*. PWN, Warszawa.
- Piaget J. (1972): *Strukturalizm*. PWN, Warszawa.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. (2012) Raport Ministerstwa Edukacji Narodowej, dostępny na: http://ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf (otwarty 02.07.14).
- Using Socioscientific Issues to Enhance Reflective Judgment in High School Students*, dostępny na: https://www.academia.edu/3530539/Using_socioscientific_issues_to_enhance_reflective_judgment_in_high_school_students (otwarty 02.07.2014).
- Wood P. K. (1997): *A secondary analysis of claims regarding the Reflective Judgment interview: Internal consistency, sequentiality and intra-individual differences in ill-structured problem solving*. *Higher Education: Handbook of theory and research*. Agathon, Edison.

Osądzanie refleksyjne – ocena intelektualnego rozwoju uczniów, studentów i absolwentów

Studia były skoncentrowane wokół problematyki intelektualnego rozwoju dorosłych i jego związku z edukacją. Celem badania było określenie poziomu osądzania refleksyjnego uczniów, studentów i absolwentów. Zastanawiano się także, czy płeć badanych oraz kierunek kształcenia będzie miał związek z refleksyjnością. Refleksyjność jest kategorią rozwojową. Zakładano, że najwyższy jej poziom będą mieli absolwenci, a najniższy uczniowie. Podstawowy kontekst teoretyczny badań stanowił Model osądzania refleksyjnego autorstwa King i Kitchener (1994). Osądzanie refleksyjne zostało w nim ujęte w siedem poziomów. Osoby znajdujące się na najniższych – prerefleksyjnych – etapach są przekonane o absolutnej pewności wiedzy. Etapom quasi-refleksyjnym towarzyszy założenie, że

wiedza zawiera elementy niepewności oraz jest kontekstowa. Etapy refleksyjne odzwierciedlają epistemologiczne przypuszczenie, że nie istnieje jedno, stałe w czasie rozumienie świata.

Analiza wyników badań doprowadziła do konkluzji, że studenci wykazywali wyższy poziom refleksyjności niż uczniowie i absolwenci. Osoby uczące się na kierunkach technicznych wykazywały wyższy poziom refleksyjności niż osoby z kierunków humanistycznych i społecznych. Płeć nie była czynnikiem różnicującym osądzanie refleksyjne badanych.

Słowa kluczowe: refleksyjność, myślenie refleksyjne, edukacja dorosłych, szkolnictwo wyższe, rozwój poznawczy

Reflexive judgment – evaluation of the intellectual development of students and graduates

The studies were focused around issues of adult intellectual development and its relationship with education. The purpose of this study was to determine the level of reflective judgment of pupils, students and graduations. It was considered also examined whether sex and the educational field will be associated with reflexivity. Reflective Judgment is a developmental category. It was assumed that the highest level will have the graduates and the lowest will have the students. The main theoretical context for the research is the Reflective Judgment Model designed by King and Kitchener (1994). It describes Reflective Judgment in seven stages. People at the lowest – pre-reflective – stages are convinced of the absolute correctness of knowledge. The quasi-reflective stages are accompanied by the assumption that knowledge contains elements of uncertainty and is context sensitive. Reflective stages encompass the epistemological assumption that there is no single, fixed-time understanding of the world.

Analysis of the results led to the conclusion that the students showed higher levels of reflection than pupils and graduates. Learners in technical fields showed higher levels of reflexivity than those in the humanities and social sciences. Gender was not a factor differentiating the reflective judgment of the respondents.

Keywords: reflexivity, reflective thinking, adult education, higher education, cognitive development

Joanna Łukasiewicz-Wieleba

Alicja Baum

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

RODZINNE UWARUNKOWANIA ROZPOZNAWANIA I ROZWIJANIA ZAINTERESOWAŃ I ZDOLNOŚCI DZIECI UCZĄCYCH SIĘ W SZKOŁACH PUBLICZNYCH I NIEPUBLICZNYCH

Na wybór szkoły najczęściej największy wpływ mają rodzice dziecka. Decyzja ta uzależniona jest między innymi od możliwości dziecka. Mogą bowiem one motywować do tego, by wybrać szkołę niepubliczną. Oprócz tego mówi się o szansach, jakie placówka ta może stworzyć swoim uczniom. Daje także nadzieję, że szkoła z postawionych zadań – zdaniem rodziców – wywiąże się. Jako trzeci czynnik należy wymienić możliwości szkoły, zgodne lub mniej zgodne z oczekiwaniami rodziców, przy czym przyjmuje się, że szkoły niepubliczne stwarzają lepsze warunki – mniejsza liczebność klas oraz większa otwartość nauczycieli. Uznaje się, że szkoły te rozwijają indywidualne i wyjątkowe predyspozycje dziecka (Nalaskowski, 1993). Opinie o szkołach niepublicznych są lepsze niż o szkołach publicznych. Bardziej dbają o rozbudzenie zainteresowań i zdolności, lepiej w nich traktuje się uczniów, a także, chociaż w mniejszym stopniu, proponują wyższy poziom nauczania oraz zapewniają wyższy poziom bezpieczeństwa. Szkoły publiczne są bardziej zróżnicowane pod względem środowiska rówieśniczego (Piekarczyk, 2014). Jednocześnie analiza efektów kształcenia w szkołach podstawowych wykazuje, że wyniki egzaminów szóstoklasistów są wyższe w szkołach niepublicznych (*Efekty kształcenia...*, 2014).

Rodzice wybierając szkołę dla swojego dziecka kierują się zarówno swoimi przekonaniem, aspiracjami i oczekiwaniami wobec dziecka oraz edukacji, jak też możliwościami finansowymi i sytuacją rodziny. Dla części rodziców posyłających dziecko do szkoły niepublicznej jest to wyznacznikiem ich statusu społecznego i materialnego (Nalaskowski, 1993). Ci zaś, którzy wybierają szkołę publiczną, najczęściej biorą pod uwagę odległość szkoły od domu; w środowisku wiejskim jest to czynnik znaczący, bez względu na status społeczno-ekonomiczny (*Oświata i wychowanie...*, 2012).

Wiele czynników rodzinnych wynikających z miejsca zamieszkania utrudnia lub wręcz uniemożliwia uczęszczanie dziecka do szkoły niepublicznej. Można więc przypuszczać, że rodziny posyłające dzieci do szkół o różnym charakterze różnią się między sobą.

Dotychczasowe analizy (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, tekst niepublikowany) wskazują, że wyodrębnione grupy rodziców różnią się w działaniach na rzecz rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności swoich dzieci, przy tym więcej i bardziej zróżnicowanych działań w tym zakresie podejmują rodzice dzieci ze szkół

niepublicznych. Tendencje te pokrywają się ze spostrzeżeniami Aleksandra Nalaskowskiego, który twierdzi, że rodzice posyłający dzieci do szkół niepublicznych najczęściej mają już o dziecku własne opinie i diagnozy, przy tym tylko nieliczni twierdzą, że dziecko jest przeciętne. Przeważnie rodzice skupiają się na trzech aspektach dziecka: na zdolnościach, wrażliwości oraz trudnościach. Największą grupę stanowią rodzice przekonani o wysokich predyspozycjach dziecka (Nalaskowski, 1993, s. 54–55).

Aby poznać, jakie czynniki rodzinne są kluczowe w procesie rozpoznawania i rozwijania potencjału dzieci w młodszym wieku szkolnym, potrzebne są dalsze pogłębione analizy. Uzyskane dzięki nim dane poszerzą wiedzę o prawidłowościach i tendencjach przejawiających się w rodzinach. Mogą być także ważne dla pedagogów, pracujących z rodzinami, aby mogli skuteczniej wpływać i aktywizować rodziców w działaniach na rzecz rozwoju dziecka.

Założenia badawcze i badana próba

Celem badań było ustalenie, które z wybranych czynników dotyczących rodziców: *wykształcenie, sytuacja zawodowa*; i funkcjonowania rodziny: *sytuacja rodziny, dietność, występowanie problemów rodzinnych, warunki materialne, mieszkaniowe, atmosfera panująca w domu* mają związek z rozpoznawaniem i rozwijaniem zdolności dzieci uczących się w szkołach publicznych i niepublicznych¹. W przypadku wykształcenia i sytuacji zawodowej pod uwagę brane były matki, gdyż jak pokazały badania, to głównie one zajmują się wychowaniem dzieci i podejmują decyzje związane z ich edukacją (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2013). Wskaźnikami rozpoznawania zainteresowań i zdolności były: *umiejętność dostrzegania potencjału dziecka na tle jego rówieśników, dostrzeganie zainteresowań i talentów dziecka*, a z zakresu rozwijania zdolności: *podejmowanie działań na rzecz rozwoju zdolności oraz posyłanie dziecka na zajęcia dodatkowe*.

Badania przeprowadzono wśród rodziców dzieci uczących się w ośmiu szkołach podstawowych – czterech publicznych i czterech niepublicznych (trzech miejskich i pięciu wiejskich). Po analizie materiału badawczego w opracowaniu uwzględniono kwestionariusze pochodzące od 562 rodzin, które wypowiedziały się na temat działań na rzecz swojego dziecka – ucznia oddziału przedszkolnego lub klasy 0–3. Średni wiek dzieci wyniósł 7,2 lata (najmłodsze dziecko miało cztery lata, najstarsze dziewięć). Wypowiedzi rodziców odnosiły się w zbliżonym stopniu do dziewczynek (49,64%) i chłopców (50,36%).

Najwięcej kwestionariuszy ankiet wypełniły matki – 89,15%, ojcowie – 7,65%, a 3,20% rodziców wypełniało wspólnie.

Większość badanej próby, bo 79,72% (448), stanowili rodzice, których dzieci uczęły się w szkołach publicznych. Do szkoły niepublicznej posyłało swoje dzieci 20,28% (114) badanych. Pod względem zmiennej niezależnej próba jest przeciętnie zróżnicowana ($h=0,41$).

Wykształcenie matki

Matki z rodzin posyłających dzieci do szkół niepublicznych są lepiej wykształcone – 54,39% (62) z nich posiada wykształcenie wyższe, podczas gdy w grupie matek dzieci

uczących się w szkołach publicznych jedynie 34,61% (154)². Matki, których dzieci są w szkole publicznej, istotnie częściej legitymują się wykształceniem zawodowym lub podstawowym (29,21% szkoły publiczne, 11,40% szkoły niepubliczne)³.

Ustalono, że zarówno w grupie rodzin posyłających dzieci do szkół publicznych, jak i niepublicznych wykształcenie matki ma związek ze wszystkimi wytypowanymi wskaźnikami *rozpoznawania zainteresowań i zdolności*: dostrzeganiem potencjału dziecka na tle rówieśników⁴, dostrzeganiem zainteresowań dziecka⁵ i dostrzeganiem jego talentów⁶. W rodzinach dostrzegających potencjał dziecka matki najczęściej legitymują się wykształceniem wyższym, podczas gdy w niedostrzegających, średnim i zawodowym lub podstawowym. Potencjał i zainteresowania oraz talenty najczęściej dostrzegają rodziny matek z wykształceniem wyższym, nie dostrzegają zaś te, w których matki legitymują się wykształceniem średnim i zawodowym lub podstawowym. Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że rodziny matek z wykształceniem wyższym wyraźnie lepiej radzą sobie z rozpoznawaniem zainteresowań i zdolności dzieci niż rodziny, w których matki mają wykształcenie średnie oraz zawodowe lub podstawowe.

Wykształcenie matki ma również związek ze wszystkimi wskaźnikami *rozwijania zdolności* dziecka – podejmowaniem działań na rzecz rozwoju zdolności⁷ oraz posyłaniem dziecka na zajęcia dodatkowe⁸ w obu badanych grupach rodzin. Wśród rodzin podejmujących takie działania matki najczęściej mają wykształcenie wyższe, wśród niepodejmujących zaś średnie i zawodowe lub podstawowe. W zajęciach dodatkowych najczęściej uczestniczą te dzieci, których matki legitymują się wykształceniem wyższym (49,1% w szkołach publicznych i aż 67,5% w niepublicznych). Najwięcej matek dzieci, które nie biorą udziału w zajęciach dodatkowych, ma wykształcenie średnie (37,8% szkoły publiczne i aż 61,3% niepubliczne) oraz zawodowe lub podstawowe (42,9% szkoły publiczne, 19,4% niepubliczne). Należy zatem przyjąć, że rodziny matek z wykształceniem wyższym są znacznie bardziej aktywne na polu rozwijania zdolności – częściej podejmują działania na rzecz rozwoju dostrzeżonego potencjału dziecka oraz częściej posyłają dzieci na zajęcia dodatkowe.

Sytuacja zawodowa matki

Sytuacja zawodowa matek posyłających dzieci do szkół o odmiennym charakterze nie jest istotnie różna. Jednak bez pracy pozostaje 25,66% matek, których dzieci uczą się w szkołach niepublicznych, a tylko 19,95% matek dzieci uczęszczających do szkoły publicznej.

Wyniki badań wskazują, że nie ma związku między sytuacją zawodową matki a wskaźnikami *rozpoznawania zdolności* w grupach rodzin posyłających dzieci do szkół o odmiennym charakterze. W obu grupach zbliżony procent matek z rodzin dostrzegających i niedostrzegających potencjał, zainteresowania i talenty dziecka pozostaje bez pracy oraz zbliżony odsetek pracuje.

Nie stwierdzono również zależności między sytuacją zawodową matki a *rozwijaniem dziecięcych zdolności*: podejmowaniem działań i posyłaniem dziecka na zajęcia dodatkowe w obu grupach rodzin. Zbliżony odsetek matek w rodzinach podejmujących i niepodejmujących działania oraz posyłających i nieposyłających dzieci na zajęcia dodatkowe ma pracę i zbliżony odsetek pracy nie ma.

Sytuacja rodziny

Sytuacja rodzinna dzieci uczących się w szkołach niepublicznych jest lepsza, bo aż 97,37% z nich wychowuje się w rodzinach pełnych, podczas gdy uczęszczających do szkół publicznych 87,84%⁹.

W obu badanych grupach rodzin ustalono związek między sytuacją rodziny a jednym wskaźnikiem *rozpoznawania zdolności*. W grupie rodzin posyłających dzieci do szkół publicznych było to dostrzeżenie potencjału dziecka na tle rówieśników¹⁰. Wśród rodzin dostrzegających potencjał dziecka 83,0% to rodziny pełne, a wśród niedostrzegających aż 95,1%. Zatem potencjał dziecka w większym stopniu dostrzegany jest w rodzinach niepełnych. W grupie rodzin dzieci uczących się w szkołach niepublicznych sytuacja rodziny ma związek z dostrzeżeniem talentu dziecka¹¹. 100% wśród rodzin dostrzegających talent to rodziny pełne, wśród niedostrzegających 92,1%.

Sytuacja rodziny nie ma związku z żadnym wskaźnikiem *rozwijania zdolności*, zarówno w grupie rodzin dzieci uczęszczających do szkoły publicznej, jak i niepublicznej.

Dzietność rodziny

Zbliżony odsetek (ok. 35%) rodzin w obu badanych grupach to rodziny wielodzietne (mające troje lub więcej potomstwa), zaś ok. 65% małodzietne.

Dzietność rodziny, w grupie rodzin posyłających dzieci do szkoły publicznej, ma związek ze wszystkimi wskaźnikami *rozpoznawania zainteresowań i zdolności* dziecka – dostrzeżeniem potencjału dziecka na tle rówieśników¹², dostrzeżeniem zainteresowań¹³ i talentu dziecka¹⁴. Wśród rodzin dostrzegających potencjał dziecka tylko 28,8% to rodziny wielodzietne, podczas gdy wśród niedostrzegających aż 41,4%. 32,2% dostrzegających zainteresowania dziecka to rodziny wielodzietne, zaś niedostrzegających 52,8%. W środowisku rodzin posyłających dzieci do szkół publicznych wśród dostrzegających talent dziecka 30,1% to rodziny wielodzietne, a wśród niedostrzegających 39,7%. W grupie rodzin dzieci uczących się w szkole niepublicznej zależność taką dostrzeżono w przypadku wskaźników: dostrzeżenie potencjału dziecka¹⁵ oraz dostrzeżenie zainteresowań dziecka¹⁶. Również w tej grupie zauważono, że małodzietność sprzyja dostrzeżeniu potencjału dziecka (70,5% z rodzin dostrzegających to rodziny małodzietne, a wśród niedostrzegających 45,5%) oraz jego zainteresowań (66,1% dostrzegających, a tylko 20% niedostrzegających to rodziny małodzietne).

Dzietność rodziny ma również związek z *rozwijaniem zdolności* dzieci. W grupie rodzin posyłających dzieci do szkoły publicznej zależność stwierdzono w obu wytypowanych wskaźnikach – podejmowania działań na rzecz zdolności¹⁷ oraz uczestniczenia dziecka w zajęciach dodatkowych¹⁸; w grupie rodzin, których dzieci uczą się w szkole niepublicznej, z jednym – podejmowaniem działań¹⁹. Małodzietność sprzyja zarówno podejmowaniu działań na rzecz rozwoju zdolności dzieci, jak i posyłaniu na zajęcia dodatkowe.

Występowanie problemu rodzinnego

Wyodrębniono osiem kategorii problemów, które mogą zakłócać prawidłowe funkcjonowanie rodziny, wśród nich: materialne, długotrwała choroba, niepełnospraw-

ność, trwale bezrobocie, alkoholizm, emigracja rodzica, przemoc, hazard. Istotnie częściej z problemami zmagają się rodziny, których dzieci uczęszczają do szkoły publicznej – 25,79%, a uczących się w szkołach niepublicznych – 8,11%²⁰.

Występowanie problemu rodzinnego ma związek tylko z jednym wskaźnikiem *rozpoznawania zdolności* – umiejętnością oceny potencjału dziecka na tle rówieśników²¹ oraz jednym dotyczącym *rozwijania zdolności* – podejmowaniem działań na rzecz rozwoju zdolności dziecka²², jedynie w grupie rodzin posyłających dzieci do szkoły publicznej. Większy procent rodzin niedostrzegających (33,1%) niż dostrzegających (21,9%) potencjał dziecka, to rodziny zmagające się z problemem. Również w przypadku działań większy procent rodziców ich niepodejmujących (32,9%) niż podejmujących (22,1%) zmagają się z problemem rodzinnym.

Warunki materialne

Różnica między warunkami materialnymi rodzin posyłających dzieci do szkół o odmiennym charakterze jest istotna²³. Lepsze warunki (bardzo dobre lub dobre) częściej mają rodziny dzieci uczących się w szkołach niepublicznych (74,34%) niż uczących się w szkołach publicznych (60,00%).

Stwierdzono związek warunków materialnych rodziny z dwoma wskaźnikami *rozpoznawania zdolności* w grupie rodzin dzieci uczących się w szkole niepublicznej – dostrzeżenie potencjału dziecka na tle rówieśników²⁴ oraz dostrzeżenie talentu dziecka²⁵. Przeciętne lub złe warunki w mniejszym stopniu niż bardzo dobre i dobre sprzyjają dostrzeżeniu potencjału dziecka. Zauważalne jest również, że wśród rodzin niedostrzegających talentu dziecka odsetek rodzin o przeciętnych lub złych warunkach materialnych to 42,1%, a wśród dostrzegających talent jedynie 17,3%. Warunki materialne mają związek z jednym wskaźnikiem *rozpoznawania zdolności* w grupie rodzin posyłających dzieci do szkoły publicznej – dostrzeżeniem zainteresowań dziecka²⁶. Zainteresowania dziecka częściej zauważają rodziny, które mają bardzo dobre lub dobre warunki materialne (62,2% rodzin dostrzegających zainteresowania dziecka), nie dostrzegają zaś częściej te, które swoje warunki określiły jako przeciętne lub złe (56,6% rodzin niedostrzegających zainteresowań dziecka).

Związek warunków materialnych rodziny z obydwooma wskaźnikami *rozwijania zdolności* dziecka stwierdzono w grupie rodzin dzieci uczących się w szkole niepublicznej – podejmowaniem działań na rzecz rozwoju zdolności²⁷ oraz uczestnictwem w zajęciach dodatkowych²⁸. Większy odsetek rodzin niepodejmujących działań (54,5%) niż podejmujących takie aktywności (22,5%), to rodziny o przeciętnych lub złych warunkach materialnych. Złe warunki materialne nie sprzyjają również uczestniczeniu dziecka w zajęciach dodatkowych. 51,6% dzieci nieuczestniczących w zajęciach, a tylko 15,9% uczestniczących pochodzi z rodzin o przeciętnych lub złych warunkach. W grupie rodzin posyłających dzieci do szkoły publicznej zależność taka istnieje tylko w przypadku wskaźnika podejmowanie działań na rzecz rozwoju zdolności²⁹. Podobnie jak w grupie rodzin posyłających dzieci do szkoły niepublicznej, tak i w tej grupie większy odsetek rodzin niepodejmujących działań (48,1%) niż podejmujących takie aktywności (35,7%), to rodziny o przeciętnych lub złych warunkach materialnych.

Warunki mieszkaniowe

Lepszymi warunkami mieszkaniowymi dysponują rodziny, których dzieci uczą się w szkołach niepublicznych. Jest to ściśle związane z deklarowanymi warunkami materialnymi. Aż 63,16% dzieci z tych rodzin ma własny pokój (ze szkół publicznych 47,06%)³⁰, a jedynie 1,75% dzieli pokój z całą rodziną (w przypadku rodzin dzieci uczących się w szkołach publicznych procent ten wyniósł aż 13,80)³¹.

W każdej z badanych grup ustalono związek warunków mieszkaniowych z jednym wskaźnikiem *rozpoznawania zdolności* dziecka. Wśród rodzin posyłających dzieci do szkoły publicznej było to dostrzeganie zainteresowań dziecka³². W grupie tej lepsze warunki mieszkaniowe sprzyjają dostrzeganiu zainteresowań. W grupie rodzin dzieci uczących się w szkole niepublicznej wskaźnikiem tym było dostrzeganie potencjału dziecka na tle rówieśników³³. Najliczniejszą grupą rodzin wśród dostrzegających potencjał jest ta, która zadeklarowała, że dziecko ma własny pokój, wśród niedostrzegających zaś rodziny, w których dziecko dzieli pokój z rodzeństwem. Podkreślić należy, że w rodzinach, w których dziecko dzieli pokój wspólnie ze wszystkimi jej członkami, nie dostrzega się potencjału dzieci w ogóle.

Warunki mieszkaniowe mają związek z obydwojoma wskaźnikami *rozwijania zdolności* w grupie rodzin posyłających dzieci do szkoły publicznej. W grupie tej lepsze warunki mieszkaniowe sprzyjają podejmowaniu działań na rzecz rozwoju zdolności dziecka³⁴. Warto zwrócić uwagę, iż w rodzinach o najgorszych warunkach mieszkaniowych blisko połowa (30 rodzin) nie podejmuje działań rozwijających zdolności dziecka. Im lepsze warunki mieszkaniowe rodziny, tym częściej dzieci uczestniczą w zajęciach dodatkowych³⁵. Podobny związek dostrzeżono w grupie rodzin dzieci uczących się w szkole niepublicznej³⁶ – dobre warunki mieszkaniowe sprzyjają uczestniczeniu dziecka w zajęciach dodatkowych.

Atmosfera domowa

Nieco lepsza atmosfera panuje w domach rodzin, których dzieci uczą się w szkołach publicznych. 95,24% z nich zadeklarowało, że atmosfera ta jest bardzo dobra lub dobra, podczas gdy rodzin dzieci uczących się w szkołach niepublicznych 90,18%³⁷. Do nerwowej atmosfery domowej przyznało się 9,82% rodzin posyłających dzieci do szkół niepublicznych i 4,76% do szkół publicznych³⁸.

Atmosfera domowa ma związek z jednym wskaźnikiem *rozpoznawania zdolności* – dostrzeganiem potencjału dziecka na tle rówieśników³⁹, jednak tylko w grupie rodzin dzieci uczących się w szkole niepublicznej. Odsetek rodzin, w których panuje nerwowa atmosfera, jest trzykrotnie większy wśród rodzin niedostrzegających potencjału dziecka niż potencjał dostrzegających.

Nie stwierdzono zależności między atmosferą domową a rozwijaniem zdolności w żadnej z badanych grup.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Przeprowadzone badania wykazały różnice między niektórymi właściwościami rodzin posyłających dzieci do szkół publicznych i niepublicznych. Okazało się, że w ro-

dzinach posyłających dzieci do szkół niepublicznych matki są lepiej wykształcone, chociaż częściej nie pracują. Częściej są to rodziny pełne, rzadziej zmagające się z problemami, mimo że zauważają większą nerwowość atmosfery panującej w domu. Rodziny te mają lepsze warunki materialne i mieszkaniowe. Wyodrębnione typy rodzin są podobne jedynie pod względem diety.

Analiza badań świadczy, że wytypowane czynniki jedynie w pewnym zakresie mają związek z rozpoznawaniem oraz rozwijaniem dziecięcych zainteresowań i zdolności.

W szkołach niepublicznych rozpoznawanie zainteresowań i zdolności związane jest z takimi wskaźnikami, jak: wykształcenie matki (im wyższe wykształcenie, tym lepszy jest proces rozpoznania), sytuacja rodziny (rodziny dostrzegające talenty dziecka to w większym stopniu rodziny pełne), dieta rodziny (mniejsza liczba dzieci sprzyja rozpoznawaniu potencjału potomstwa), warunki materialne i mieszkaniowe oraz atmosfera panująca w domu (lepsze warunki są korzystniejsze dla badanego procesu). Z kolei na rozwijanie zainteresowań i zdolności wpływają przede wszystkim: wykształcenie matki, dieta oraz warunki materialne i lokalowe. Nie stwierdzono związku między rozpoznawaniem i rozwijaniem zdolności a sytuacją zawodową matki.

W rodzinach posyłających dzieci do szkół publicznych, pod względem rozpoznawania zainteresowań i zdolności, również istotne okazało się wykształcenie matki (wyższe wykształcenie sprzyja rozpoznawaniu zainteresowań i zdolności), pełność rodziny (w rodzinach niepełnych znacząco częściej rozpoznaje się potencjał dziecka, co jest tendencją przeciwną w stosunku do rodzin posyłających dzieci do szkół niepublicznych), dieta rodziny (większa liczba dzieci utrudnia rozpoznawanie potencjału dziecka), warunki materialne i lokalowe (im gorsze warunki, tym mniej działań w zakresie rozpoznawania zainteresowań) oraz występowanie problemów, które nie sprzyjają aktywności rodziny w tym obszarze. Stwierdzono, że podejmowanie działań na rzecz rozwoju rozpoznanego potencjału dziecka w omawianym typie rodzin ma związek z wykształceniem matki, dietą, warunkami materialnymi i mieszkaniowymi oraz występowaniem problemów rodzinnych. Również w tej grupie rodzin nie stwierdzono związku między sytuacją zawodową matki a rozpoznawaniem i rozwijaniem zainteresowań oraz zdolności dzieci. Jego brak można tłumaczyć tym, że wiele matek realizuje się w domu, chętnie spędza czas z dziećmi, dlatego prawdopodobnie dla znaczącej ich części niepodjęcie pracy jest wyborem, a nie koniecznością.

Fakt, że wykształcenie matek jest kluczowe dla badanych procesów, jest niezaprzeczalny. Wpływ wykształcenia matek na różne aspekty życia rodzinnego zauważyło wielu badaczy. Wykształcenie rodziców ma związek ze statusem materialnym (Kołaczek, 2002; Subocz, 2010), a co za tym idzie, często również z sytuacją mieszkaniową rodziny; aspiracjami rodziców względem dzieci (Kotlarski, 1995; Wilk, 2002), za którymi kryją się wielokrotnie działania na rzecz wszechstronnego rozwoju dziecka. Wykształcenie ma więc także związek z sukcesami edukacyjnymi dziecka (Pindera, 2004; Kawula, 2006; Carneiro, Meghir, Parey, 2013), rozwojem jego zdolności (Firkowska-Mankiewicz, 1999) oraz ujawnianiem się określonych predyspozycji (na przykład twórczych; Dziendziura, Borowicz, Nalaskowski, 1990). Matki o wyższym wykształceniu są bardziej skłonne do tego, by inwestować w dziecko i jego zainteresowania, np. poprzez zakup potrzebnych pomocy i książek, posyłanie na zajęcia dodatkowe, a także poświęcanie czasu na czytanie dziecku czy wspólne wycieczki (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, 2014; Carneiro, Meghir, Parey, 2013). Z kolei

dzieci matek słabiej wykształconych częściej twierdzą, że nie otrzymują od rodziców wsparcia (Giza, 2006). W analizowanych badaniach okazało się, że w rodzinach posyłających dzieci do szkół niepublicznych matki są lepiej wykształcone niż w tych posyłających dzieci do szkół publicznych. Widoczne jest także, że więcej działań na rzecz rozpoznawania i rozwijania potencjału dzieci podejmowanych jest w rodzinach dzieci uczęszczających do szkół niepublicznych.

Pośrednio powiązane z wykształceniem: status materialny i sytuacja mieszkaniowa, również są czynnikami wpływającymi na rozwój dziecka, zwłaszcza na rozwijanie zainteresowań i zdolności, które to działania wymagają przestrzeni oraz dodatkowych nakładów finansowych. Lepsza sytuacja materialna umożliwia rodzicom zakup potrzebnych pomocy, opłacenie zajęć, wysłanie dziecka na wycieczkę itp.; większa przestrzeń w domu zaś, to pozostawienie dziecku miejsca, gdzie może przechowywać przedmioty swoich pasji oraz uzewnętrzniać uzdolnienia. Często wiąże się to z posiadaniem przez rodzinę większej biblioteki. Rodzice, którzy nie muszą się martwić o zabezpieczenie bytu rodziny, mogą się skupić na dziecku i jego potrzebach. Podobnie jest w przypadku występowania innych problemów (np. choroby, niepełnosprawności), gdy uwaga rodziców koncentruje się na bieżących, trudnych sytuacjach i dlatego w mniejszym stopniu skupiona jest na dziecku oraz pracy z nim. Podobnie, jak w przypadku wykształcenia matek, wyższy status materialny oraz lepszą sytuację mieszkaniową mają te rodziny, które posyłają dzieci do szkół niepublicznych; a to również wpływa na podejmowanie działań na rzecz identyfikacji i rozwoju dziecięcych zainteresowań i zdolności.

Ważna w rozpoznawaniu i rozwijaniu potencjału dziecka okazała się także dietność rodziny. W obydwu typach rodzin mniejsza liczba dzieci sprzyja działaniom identyfikującym i rozwijającym zainteresowania oraz zdolności dzieci. W większych liczebnie rodzinach, uwaga rodziców rozprasza się na poszczególne dzieci, przez co poświęcić mogą każdemu z nich mniej czasu niż w rodzinach mało licznych. Ponadto dzieci z rodzin liczniejszych zauważają mniejsze wsparcie ze strony rodziny (Giza, 2006).

Bardzo interesujący jest związek sytuacji rodziny (jej pełności) z rozpoznawaniem zainteresowań i zdolności. Uzyskane wyniki można tłumaczyć tym, że samotni rodzice posyłający dziecko do szkoły publicznej swój wolny czas spędzają z dzieckiem, skupiając na nim całą uwagę. Ich troska przejawia się w obserwowaniu i wychodzeniu naprzeciw dziecięcym potrzebom. Być może, samotni rodzice posyłający dzieci do szkoły niepublicznej muszą zdobywać środki na opłacenie edukacji. Można sądzić, że rodzice ci uznają za kluczowe zapewnienie dziecku dobrych warunków nauki, a takich oczekują od szkoły niepublicznej. Prawdopodobnie samotni rodzice posyłający dzieci do placówek o różnym typie różnią się postawami oraz stylami wychowawczymi.

Podsumowując przeprowadzone analizy można uznać, że działania – ilość i jakość – na rzecz rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci, podejmowane przez rodziców posyłających swoje potomstwo do różnego typu szkół (Łukasiewicz-Wieleba, Baum, tekst niepublikowany), wynikają z lepszej sytuacji rodzin dzieci ze szkół niepublicznych. Sytuacja ta kształtowana jest przez czynniki rodzinne, jak: wykształcenie, poziom materialny, sytuacja mieszkaniowa i liczba dzieci. Badania pokazały rodzinę jako miejsce, w którym konsekwencje określonych życiowych wyborów i postaw rodziców, przenoszone są na dziecko i rozwój jego potencjału.

Szkoła może jedynie ten potencjał wzmocnić. Dlatego wybór szkoły jest czynnikiem, który umożliwia kumulowanie korzystnych lub niekorzystnych warunków rozwoju możliwości dziecka (Giza, 2006).

Przypisy

¹ Badania te są częścią większego projektu badawczego, pt. „Rodzicielskie sposoby rozwijania zdolności” zrealizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

² Różnica istotna statystycznie – wynik testu F_p Góralskiego wyniósł **14,49**. Wartość krytyczna testu $F_p(0,05; 2; 279; p)=3,84$.

³ Wynik testu F_p Góralskiego wyniósł **18,47**. Wartość krytyczna testu $F_p(0,05; 2; 279; p)=3,84$.

⁴ szkoły publiczne – $\chi^2=27,447$; $p<0,0001$; zależność umiarkowana $r_p=0,358$; szkoły niepubliczne – $\chi^2=20,217$; $p<0,0001$; zależność wysoka $r_p=0,555$;

⁵ szkoły publiczne – $\chi^2=13,752$; $p<0,001$; zależność słaba $r_p=0,245$; szkoły niepubliczne – $\chi^2=7,611$; $p<0,022$ (wynik testu χ^2 może być niepoprawny gdyż więcej niż 20% komórek w tabeli miało wartość oczekiwaną mniejszą od 5); zależność umiarkowana $r_p=0,354$;

⁶ szkoły publiczne – $\chi^2=20,913$; $p<0,0001$; zależność umiarkowana $r_p=0,300$; szkoły niepubliczne – $\chi^2=18,471$; $p<0,0001$; zależność wysoka $r_p=0,528$;

⁷ szkoły publiczne – $\chi^2=49,835$; $p<0,0001$; zależność umiarkowana $r_p=0,449$; szkoły niepubliczne – $\chi^2=15,178$; $p<0,001$ (wynik testu χ^2 może być niepoprawny gdyż więcej niż 20% komórek w tabeli miało wartość oczekiwaną mniejszą od 5); zależność umiarkowana $r_p=0,485$;

⁸ szkoły publiczne – $\chi^2=55,759$; $p<0,0001$; zależność umiarkowana $r_p=0,472$; szkoły niepubliczne – $\chi^2=21,095$; $p<0,0001$; zależność wysoka $r_p=0,559$;

⁹ Różnica istotna statystycznie – wynik testu F_p Góralskiego wyniósł **13,53**. Wartość krytyczna testu $F_p(0,05; 2; 279; p)=3,84$.

¹⁰ $\chi^2=12,164$; $p<0,0001$; zależność słaba $r_p=0,179$;

¹¹ $\chi^2=6,162$; $p<0,013$ (wynik testu χ^2 może być niepoprawny gdyż więcej niż 20% komórek w tabeli miało wartość oczekiwaną mniejszą od 5); zależność umiarkowana $r_p=0,320$;

¹² $\chi^2=6,580$; $p<0,010$; zależność słaba $r_p=0,179$;

¹³ $\chi^2=8,830$; $p<0,003$; zależność słaba $r_p=0,197$;

¹⁴ $\chi^2=4,529$; $p<0,033$; zależność słaba

¹⁵ $\chi^2=6,251$; $p<0,012$; zależność umiarkowana $r_p=0,327$;

¹⁶ $\chi^2=4,403$; $p<0,036$ (wynik testu χ^2 może być niepoprawny gdyż więcej niż 20% komórek w tabeli miało wartość oczekiwaną mniejszą od 5); zależność słaba $r_p=0,273$;

¹⁷ $\chi^2=6,674$; $p<0,010$; zależność słaba $r_p=0,171$;

¹⁸ $\chi^2=8,389$; $p<0,004$; zależność słaba $r_p=0,192$;

¹⁹ $\chi^2=4,048$; $p<0,044$ (wynik testu χ^2 może być niepoprawny gdyż więcej niż 20% komórek w tabeli miało wartość oczekiwaną mniejszą od 5); zależność słaba $r_p=0,262$;

²⁰ Różnica istotna statystycznie – wynik testu F_p Góralskiego wyniósł **20,60**. Wartość krytyczna testu $F_p(0,05; 2; 261; p)=3,84$.

²¹ $\chi^2=5,596$; $p<0,018$; zależność słaba $r_p=0,171$;

²² $\chi^2=5,540$; $p<0,019$; zależność słaba $r_p=0,163$;

²³ Wynik testu F_p Góralskiego wyniósł **8,45**. Wartość krytyczna testu $F_p(0,05; 2; 279; p)=3,84$.

²⁴ $\chi^2=13,177$; $p<0,0001$; zależność umiarkowana $r_p=0,463$;

²⁵ $\chi^2=8,113$; $p<0,004$; zależność umiarkowana $r_p=0,366$;

²⁶ $\chi^2=6,911$; $p<0,009$; zależność słaba $r_p=0,196$;

²⁷ $\chi^2=5,328$; $p<0,021$ (wynik testu χ^2 może być niepoprawny gdyż więcej niż 20% komórek w tabeli miało wartość oczekiwaną mniejszą od 5); zależność umiarkowana $r_p=0,300$;

²⁸ $\chi^2=15,078$; $p<0,0001$; zależność umiarkowana $r_p=0,485$;

²⁹ $\chi^2=6,362$; $p<0,012$; zależność słaba $r_p=0,168$;

³⁰ Różnica istotna statystycznie – wynik testu F_p Góralskiego wyniósł **9,53**. Wartość krytyczna testu $F_p(0,05; 2; 278; p)=3,84$.

³¹ Różnica istotna statystycznie – wynik testu F_p Góralskiego wyniósł **21,59**. Wartość krytyczna testu $F_p(0,05; 2; 278; p)=3,84$.

- ³² $\chi^2=8,092$; $p<0,017$; zależność słaba $r_p=0,190$;
- ³³ $\chi^2=14,819$; $p<0,001$ (wynik testu χ^2 może być niepoprawny gdyż więcej niż 20% komórek w tabeli miało wartość oczekiwaną mniejszą od 5); zależność umiarkowana $r_p=0,485$;
- ³⁴ $\chi^2=9,740$; $p<0,008$; zależność słaba $r_p=0,208$;
- ³⁵ $\chi^2=7,585$; $p<0,023$; zależność słaba $r_p=0,184$;
- ³⁶ $\chi^2=10,961$; $p<0,004$; (wynik testu χ^2 może być niepoprawny gdyż więcej niż 20% komórek w tabeli miało wartość oczekiwaną mniejszą od 5); zależność umiarkowana $r_p=0,419$;
- ³⁷ Różnica nieistotna statystycznie – wynik testu F_p Góralskiego wyniósł **3,48**. Wartość krytyczna testu $F_p(0,05; 2; 276; p)=3,84$.
- ³⁸ Różnica nieistotna statystycznie – wynik testu F_p Góralskiego wyniósł **3,22**. Wartość krytyczna testu $F_p(0,05; 2; 276; p)=3,84$.
- ³⁹ $=4,097$; $p<0,043$ (wynik testu χ^2 może być niepoprawny gdyż więcej niż 20% komórek w tabeli miało wartość oczekiwaną mniejszą od 5); zależność słaba $r_p=0,269$;

Literatura

- Carneiro P., Meghir C., Parys M. (2013): *Maternal education, home environments, and the development of children and adolescents*. „Journal of the European Economic Association”, Jan., Vol. 11
- Dziendziura K., Borowicz R., Nalaskowski A. (1990): *Młodzież na rozdroczach. Zielonogórcy maturzyści '87*. WSP, Zielona Góra
- Efekty kształcenia w szkołach publicznych i niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych. Informacje o wynikach kontroli*. Raport NIK. www.nik.gov.pl
- Firkowska-Mankiewicz A. (1999): *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy zdolnych trzydziestolatków*. Wyd. IFiS PAN, Warszawa
- Giza T. (2006): *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce
- Kawula S. (2006): *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.): *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Kołaczek T. (2002): *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowanie. Uwarunkowanie. Wyrównywanie szans*, IPISS, Warszawa
- Kotlarski K. (1995): *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych i mniej zdolnych matematycznie*. Wyd. UMK, Toruń
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2013): *Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności*. Wyd. APS, Warszawa
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A. (2014): *Wykształcenie matki jako czynnik różnicujący rodzicielskie strategie rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci*. „Chowanna”, nr 2 (43)
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A.: *Charakter szkoły a rodzicielskie rozpoznawanie i rozwijanie zdolności dzieci*. (Artykuł niedrukowany, poddany procedurze recenzji)
- Łukasiewicz-Wieleba J., Baum A.: *Postawy rodziców uczniów szkół publicznych i niepublicznych i ich związek z rozpoznawaniem i rozwijaniem zdolności*. (Artykuł niedrukowany, poddany procedurze recenzji)
- Nalaskowski A. (1993): *Szanse szkoły z wyboru. (Studium eksploracyjne)*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*. (2012) GUS, Warszawa, http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf.
- Piekarczyk M. (2014): *Jak Polacy postrzegają szkoły publiczne i niepubliczne: preferencje dotyczące szkolnictwa w Polsce*. Centrum Badań nad Uprzedzeniami. Warszawa, http://cbu.psychologia.pl/uploads/f_winiewski/PPS2%20r.porty/RaportPPS_Szkoly.pdf.
- Pindera M. (2004): *Środowiskowe uwarunkowania niepowodzeń szkolnych*. W: T. Dyrda, S. Ścisłowski (red.): *Pedagogika w działaniu społecznym*. Wyd. Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju WSBiP, Ostrowiec Świętokrzyski
- Subocz E. (2010): *Rodziny o różnym statusie społeczno-ekonomicznym wobec edukacji swoich dzieci*. W: W. Muszyński (red.): *Wartości w rodzinie. Ciągłość i zmiana*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Wilk T. (2002): *Możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*. Wyd. UŚ, Katowice.

Rodzinne uwarunkowania rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności dzieci uczących się w szkołach publicznych i niepublicznych

Na skuteczność rozpoznawania i rozwijania potencjału dzieci ma wpływ wiele czynników. Należą do nich m.in. wykształcenie i aspiracje rodziców, miejsce zamieszkania czy uczęszczania do szkoły. W prezentowanym artykule zostały poddane analizie wybrane czynniki rodzinne, pod kątem ich związku z rozpoznawaniem i rozwijaniem zdolności. Celem było określenie, czy wytypowane czynniki różnicują działania rodziców, którzy posyłają dzieci do szkół publicznych od tych, których dzieci uczęszczają do szkół niepublicznych.

Słowa kluczowe: potencjał dzieci, zainteresowania, zdolności

Family conditions of recognition and development of children's interests and giftedness with reference to children attending state or independent schools

There is a wide variety of factors which influence effectiveness of recognition and development of children's potential. These factors include, among others, parents' education and aspirations, a place of residence or a school.

In the following article, some chosen family factors have been analysed concerning their relationship to recognition and development of giftedness. At the same time, important was to define whether the chosen factors differentiate, in the discussed aspects, the activities of parents, whose children attend state schools from those, whose children attend independent schools.

Keywords: children's potential, interests, giftedness

Michał Kwiatkowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ŚWIADOMOŚĆ NIEUCHRONNOŚCI UDZIAŁU W RYNKU PRACY A DOBROSTAN PSYCHICZNY STUDENTÓW PEDAGOGIKI

Problematyka wyboru kierunku studiów i konsekwencji, które są następstwem tego wyboru, jest niezwykle istotna nie tylko dla studentów, ale również dla całego społeczeństwa. Bezrobocie wśród absolwentów uczelni wyższych, według prognoz Polskiego Stowarzyszenia Zarządzania Kadrami¹, może osiągnąć w bieżącym roku (2014) niepokojący pułap 30%. Przez wzgląd na liczebność tej grupy, warto zatem zwrócić uwagę na problemy, z którymi mierzą się bezrobotni magiŝtrowie. Przedstawione badanie studentów pedagogiki II roku studiów uzupełniających (II stopnia) ma na celu określenie wybranych właściwości psychicznych studentów, którzy „zraz” wyjdą na rynek pracy i zmierzają się z panującą na nim rzeczywistością. Wyniki uzyskane w toku całego badania, obejmującego 10 kierunków kształcenia, pozwolą na określenie newralgicznych obszarów psychiki, różnicujących studentów z kierunków, po których jest łatwo i po których jest trudno znaleźć pracę w zawodzie. Ta wiedza może stać się podstawą różnorodnych działań, mających na celu pomoc bezrobotnym absolwentom uczelni wyższych, między innymi poprzez dobrze dopasowane do ich potrzeb sesje terapeutyczne (np. pomagające wyjść z depresji) i motywacyjne. Wyniki badania mogą też stać się przyczynkiem do dyskusji na temat psychicznych uwarunkowań sukcesu zawodowego oraz kosztów, jakie ponoszą osoby wybierające kierunki, po których trudno jest znaleźć pracę.

Szeroko zakrojone badania studentów I roku studiów licencjackich (ponad 1100 badanych), jakie przeprowadzono w trzech polskich szkołach wyższych, przede wszystkim na kierunkach pedagogicznych (Kwiatkowski, 2011, 2012a, 2012b), pozwalają spojrzeć na kwestie oczekiwań zawodowych z perspektywy młodych ludzi, dopiero rozpoczynających studia. Obraz, wylaniający się z analizy danych, zdaje się wskazywać, że są oni świadomi problemów, jakie czekać ich będą po zakończeniu nauki. Ponad 85% studentów pochodzących ze wsi i małych miejscowości zamierza szukać pracy w większych miastach, najczęściej w tych, w których obecnie studiują. W komentarzach bardzo często pojawiały się uwagi potwierdzające brak perspektyw zawodowych w małych ośrodkach miejskich i na wsiach. Co istotne, szczególnie dziś, przy rozpoczynającej się ogólnonarodowej dyskusji na temat starzenia się społeczeństwa polskiego, zmniejszającej się liczby narodzin i masowej emigracji zarobkowej, duża część badanych (ponad 5%) zamierza szukać pracy w innym kraju. Pomijając tragedie osobiste i rodzinne, jakie często stoją za takim wyborem, warto zauważyć, że ponad 60% badanej populacji studiuje na studiach dziennych, opłacanych z budżetu

państwa, którzy swą wiedzę i umiejętności wykorzystają na rzecz obywateli kraju przyjmującego. Tak więc, koszty ponoszą wszyscy – absolwenci, państwo oraz pracodawcy, którzy coraz częściej mają poważne problemy ze znalezieniem odpowiednio przygotowanego pracownika.

Zaprezentowane badania mają charakter interdyscyplinarny – wpisują się w obszar zainteresowań pedagogiki pracy i psychologii pracy. Wyrastają na kanwie teorii psychologicznych (motywacja) i pedagogicznych (preferencje zawodowe), jednocześnie stanowiąc opis fragmentu rzeczywistości, który jest przyporządkowany do realiów współczesnego, specyficznego rynku pracy w Polsce.

Problem poruszony w proponowanym badaniu jest nowy na gruncie polskiej pedagogiki pracy oraz psychologii pracy. W literaturze światowej tematyka związana z ukończeniem studiów i wyjściem na rynek pracy jest rozpatrywana pod kątem możliwości znalezienia pracy w zawodzie, bez uwzględnienia pełnego stanu psychicznego studentów. Jest to spojrzenie niepełne, przynajmniej w sytuacji przetransponowania go na specyficzny, polski grunt. Zaprezentowane poniżej badania zagraniczne zawierają fragmenty dotyczące szeroko rozumianego dobrostanu psychicznego, jednak w innym rozumieniu niż w opisywanym badaniu lub dotyczą one innych grup zawodowych i społecznych.

Housemand i Meyer (2011) przeprowadzili badania, w których udowodnili, że istnieje związek między bezrobociem a zdrowiem psychicznym. Celem badania było sprawdzenie, w kontekście bardzo korzystnej sytuacji na rynku pracy (1) szkodliwości wpływu bezrobocia na zdrowie psychiczne i (2) prognostycznej ważności zdrowia psychicznego w sprawie dalszego statusu zatrudnienia. Badaniem objęto 384 zarejestrowanych bezrobotnych. Zdrowie psychiczne oceniano za pomocą czterech zmiennych: samooceny, stresu psychologicznego, postrzeganego stresu i objawów depresji. Za pomocą analizy wariancji dla powtarzanych pomiarów i regresji liniowej ustalono, że negatywne zmiany w zakresie zdrowia psychicznego nie dotyczyły osób bezrobotnych od 6 do 12 miesięcy – pojawiały się one dopiero powyżej 12 miesięcy pozostawania bez pracy.

Vasile i Vasile (2011) przedstawili główne cechy rynku pracy młodzieży, ze szczególnym naciskiem na mobilność, możliwości rozwoju kariery i oczekiwany wzrost dochodów. Badanie to jest kontynuacją badania autorów na temat mobilności siły roboczej oraz umiejętności adaptacji, którą autorzy definiują jako zachowanie młodzieży na rynku pracy, podkreślając rolę czynników, które wspierają decyzje dotyczące podejmowania pracy, rozwoju kariery zawodowej, motywacji do pracy, możliwości zawodowych i osobistego zadowolenia. Wskaźniki ilościowe i jakościowe są prezentowane na tle rynku pracy i miejsca, jakie znajduje na nim młodzież rumuńska w obecnej sytuacji (unijny rynek pracy, trwający kryzys gospodarczy). Wpływ kryzysu na rynek pracy młodzieży jest analizowany przez pryzmat wyzwań i możliwości, specyfiki nowo utworzonych miejsc pracy, a przede wszystkim, wiedzy, umiejętności i kompetencji, które są wymagane przez pracodawców (KSC). Autorzy proponują zarówno poprawę systemów wskaźników określających potencjał i stopień obecności młodzieży na rynku pracy, gospodarczy i społeczny wpływ na zewnętrzną mobilność młodych absolwentów oraz zintegrowany program środków politycznych na rzecz wspierania integracji zdolności adaptacyjnych i wydajności na rumuńskim rynku pracy. Szczególną uwagę zwraca się na prezentację instrumentów polityki, w tym polityki społecznej, której celem jest powstrzymanie/zmniejszenie drenażu mózgow poprzez promowa-

nie i stymulowanie podaży pracy w lokalnej gospodarce Rumunii. Autorzy podkreślają rolę funkcjonalnego powiązania między rynkiem edukacji (podaż siły roboczej) a rynkiem pracy (popyt na zatrudnienie w otoczeniu biznesowym), na których opiera się wymóg zintegrowanego zarządzania potencjałem pracy w roku poprzedzającym ukończenie studiów. Zakładają również wprowadzanie wielokryterialnej analizy absolwentów, programów nauczania – głównie za pomocą śledzenia przebiegu karier.

Podsumowując, problematyka „wyjścia na rynek pracy”, uwzględniająca stan psychiczny studentów II roku studiów magisterskich, wydaje się obszarem, który nie tylko w polskiej pedagogice pracy i psychologii pracy nie jest objęty badaniami. Przy okazji konstruowania narzędzi służących do monitorowania losów absolwentów, a przed takim zadaniem stoi jeszcze duża część polskich szkół wyższych, warto zastanowić się, czy zebranie danych na temat dobrostanu psychicznego, nawet mierzonego tylko za pomocą wystandaryzowanych narzędzi psychologicznych, nie pozwoli lepiej przygotowywać studentów do poszukiwania i podjęcia pracy w trudnych i dynamicznie ewoluujących warunkach społeczno-gospodarczych XXI wieku.

Dobrostan psychiczny – próba definicji

Dobrostan psychiczny kojarzony jest w psychologii z próbami określenia jakości życia, czyli domeną takich jej subdyscyplin, jak psychologia pozytywna i hedonistyczna. Trejtowicz (2007, s. 66–68), powołując się na klasyków polskiej i światowej psychologii (m.in. M. Csikszentmihalyi, J. Czapiński, M. E. P. Seligman), dowodzi, że dobrostan jest równoznaczny z poczuciem szczęścia, a szczęście jest koniecznością rozwojową, rozciągniętą w dłuższej perspektywie czasowej. Innymi słowy, człowiek dąży do bycia szczęśliwym, a poczucie szczęścia jest poczuciem subiektywnym, ale wynikającym z obiektywnych przesłanek, np. z jakości życia, posiadania dobrej pracy.

Co istotne z punktu widzenia prezentowanego badania, dobrostan psychiczny podlega zmianom w dłuższej perspektywie czasowej (por. Czapiński, 2000, 2003, 2005). Można zatem przyjąć, że świadomość problemów fundamentalnych i przekładających się wprost na jakość życia (podjęcie pracy/brak pracy), jakie pojawiają się w najbliższej przyszłości, wpływa, mniej lub bardziej, na dobrostan psychiczny.

Na potrzeby badania przyjęto, że w skład tak rozumianego dobrostanu psychicznego wchodzi następujące konstrukty: *nadzieja podstawowa, nadzieja na sukces, umiejscowienie poczucia kontroli, własna skuteczność, postawy życiowe, cechy osobowości, sposoby radzenia sobie ze stresem, samoocena i satysfakcja z życia*. Każdy z nich odnosi się do powyższej zarysowanej definicji dobrostanu psychicznego i także podlegać może zmianom w dłuższej perspektywie czasowej.

Cel i metoda badań

Celem naukowym badania jest określenie poziomu nadziei podstawowej, nadziei na sukces, umiejscowienia poczucia kontroli, własnej skuteczności, postaw życiowych, cech osobowości, sposobów radzenia sobie ze stresem, samooceny i satysfakcji z życia studentów II roku studiów magisterskich na kierunku „Pedagogika”, po ukończeniu których trudno jest znaleźć pracę w zawodzie (Górniak, 2013, s. 135).

Określenie poziomu wymienionych konstruktów psychicznych da wiedzę na temat kosztów, jakie ponoszą młodzi ludzie wybierając nieodpowiedni (z punktu widzenia rynku pracy) kierunek kształcenia.

Badanie zalicza się do nurtu badań ilościowych. Kluczowymi narzędziami wykorzystanymi w badaniu są testy psychologiczne pozyskane z Pracowni Testów Psychologicznych PTP: BHI-12 – Kwestionariusz Nadziei Podstawowej BHI-12, CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych, CwP – Skala Człowiek w Pracy, KNS – Kwestionariusz Nadziei na Sukces, KPŻ – Kwestionariusz Postaw Życiowych, MSEI – Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI, SES – Skala Samooceny Rosenberga. Uzupełnieniem narzędzi psychologicznych jest rozbudowana autorska ankieta zawierająca, oprócz metryczki, również serię pytań dotyczących sytuacji rodzinnej, oceny oferty edukacyjnej i jakości kształcenia w uczelni oraz planów zawodowych badanych studentów.

W badaniu wzięło udział 50 studentów II roku studiów uzupełniających na kierunku „Pedagogika” z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Badanie odbyło się na przełomie maja i czerwca roku akademickiego 2013/14.

Prezentacja wyników

Badaną grupę stanowiły prawie wyłącznie kobiety (98%), w wieku 23–24 lata (96%). Pochodzące z Warszawy (56%) i okolicznych miejscowości z województwa mazowieckiego (42%). Matki badanych najczęściej legitymowały się wykształceniem średnim (36%), zawodowym (22%) lub wyższym (16%), ojcowie natomiast zawodowym (28%), średnim (24%) i wyższym (12%). Sytuację materialną rodziny badani oceniali najczęściej jako przeciętną (68%), rzadziej poniżej przeciętnej (22%) lub powyżej przeciętnej (10%).

Pedagogikę, jako kierunek, który chcieli studiować w pierwszej kolejności, wskazało 82% badanych, a 76% potwierdziło, że wybrany kierunek studiów umożliwi im w przyszłości podjęcie pracy w interesującym ich zawodzie. Studia w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej wybierały zazwyczaj osoby, które chciały studiować właśnie tam – tylko 8% badanych potwierdziło, że wybrało studia na APS w wyniku niepowodzenia na innej uczelni.

Pytania o jakość usług edukacyjnych świadczonych przez Uczelnię zadawane studentom ujawniły ich wysokie oceny: oferty kształcenia (średnia ocena 4,03 w pięciostopniowej skali), przygotowania do podjęcia pracy w zawodzie (średnia ocena 4,47) i przygotowania kadry do prowadzenia zajęć dydaktycznych (średnia ocena 4,34). Największy wpływ na wybór APS miało, w opinii badanych, umiejscowienie uczelni w Warszawie, która jest dużym rynkiem pracy (18 wskazań). Następne w kolejności były: podpowiedzi rodziny i znajomych (11 wskazań), niskie czesne (8 wskazań) i dobrze przygotowana kadra (7 wskazań). Wybór uczelni, z perspektywy studenta II roku studiów uzupełniających, czyli studiującego drugi lub piąty rok w APS, oceniony został pozytywnie (średnia ocena 4,09 w pięciostopniowej skali). Potwierdzeniem zadowolenia studentów z wybranego kierunku kształcenia jest niski odsetek osób chcących zmienić kierunek studiów (6%).

Obszar związany z karierą zawodową reprezentowały pytania na temat przygotowania badanych do udziału w rynku pracy, oceny szans na odniesienie sukcesu

zawodowego, czy przygotowania do ciągłego doksztalcania. I tak, badani ocenili swój udział w korepetycjach i płatnych zajęciach dodatkowych jako minimalny (średnia dla pięciostopniowej skali wynosi 1,35). Na pytanie zaś, czy w poszukiwaniach pracy zamierzają pomóc badanemu rodzice tylko 12% odpowiedziało pozytywnie, co świadczy o ich samodzielności – dobrowolnej lub wymuszonej sytuacji (np. odległość dzieląca ich od domu rodzinnego). Co warte odnotowania, badani studenci dosyć wysoko oceniają swoje szanse na znalezienie satysfakcjonującej ich pracy (średnia ocena 3,94 w pięciostopniowej skali) i, generalnie, po studiach pedagogicznych (średnia ocena 3,75). Tak optymistyczne podejście do poszukiwania pracy wiązać się może z faktem, iż badani czują się odpowiednio przygotowani do ciągłego doksztalcania się i podnoszenia swoich kwalifikacji (średnia ocena 4,66). Co ważne, badani zdają się polegać na własnych siłach i rzadko podążają ścieżką wydeptaną przez rodziców – współczynnik dziedziczenia zawodu wynosi jedyne 4%. Zdecydowana większość badanych swoją przyszłość zawodową wiąże z Warszawą (84%), ewentualnie z innym krajem (8%). Tylko 4% badanych zamierza po studiach wrócić do rodzinnej miejscowości i tam szukać pracy w zawodzie (spoza Warszawy pochodzi 44% badanych – tak więc są to 2 osoby spośród 22).

Badanie baterię testów psychologicznych ma na celu porównanie dobrostanu psychicznego studentów kierunków, których absolwenci są poszukiwani na rynku pracy z tymi, którzy studiują na kierunkach, na których podaż wykwalifikowanych pracowników przekracza popyt. Niemniej samo zaprezentowanie wyników uzyskanych przez studentów pedagogiki, którzy w chwili obecnej znaleźli się na rynku pracy jako aktualni absolwenci Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, pozwoli ocenić ich kondycję psychiczną w odniesieniu do opracowanych na potrzeby poszczególnych narzędzi norm. W związku z tym, zaprezentowane zostaną jedynie najważniejsze skale, na podstawie których możliwe będzie jasne określenie poziomu badanych konstruktów psychicznych. Badani studenci, przed rozpoczęciem wypełniania testów, dostali do przeczytania krótką historię absolwenta poszukującego pracy, jako formę *primingu treści*, ukierunkowującego ich myślenie na tematykę poszukiwania pracy i, generalnie, funkcjonowania na rynku pracy.

Pierwsze spośród wykorzystanych narzędzi – Człowiek w Pracy (CwP) – służy do badania *umiejscowienia poczucia kontroli*, czyli określenia, jaki rodzaj motywacji (wewnętrzna lub zewnętrzna) przeważa (Malczak, Jaworowska, Fecenec, Stańczak, Bitner, 2009, s. 6–7). Studenci ostatniego roku pedagogiki plasują się w tej kategorii, uśredniając otrzymane wyniki, w 4 stenie, co pozwala wnioskować o nieznacznej przewadze motywacji wewnętrznej. Uprawnione wydaje się wnioskowanie, zgodnie z którym studia pedagogiczne wybierają często osoby o ugruntowanej wizji własnej kariery zawodowej, chcące pracować z i na rzecz dzieci, młodzieży i innych, potrzebujących tego grup społecznych.

Badanie Kwestionariuszem Postaw Życiowych (KPŻ) pozwoliło na określenie badanych jako osób mających *cel* (8 sten dla 23-latków i 7 dla 24-latków), czyli „ukierunkowanie w życiu, przekonanie o posiadaniu jasnych i dobrze określonych celów życiowych oraz poczucie ukierunkowania w czasie z przeszłości w przyszłość; jest przekonana o znaczeniu posiadanych życiowych celów” (Klamut, 2010, s. 67). Badani charakteryzują się także dosyć wysokim poziomem *kontroli życia* (6 sten dla obu grup wiekowych), co można przełożyć na kontrolę nad własnym życiem, świadome ponoszenie odpowiedzialności za własne czyny (Klamut, 2010, s. 67), oraz

poszukiwaniem celów (7 sten dla 23-latków i 9 dla 24-latków), co oznacza, że „osoba przeżywa pragnienie wyjścia z rutyny życia, ma motywację do podejmowania nowych wyzwań i odrzucenia schematów życiowych, jest nastawiona na czerpanie więcej z życia” (tamże, s. 68). Podsumowując, badanie testem KPŻ zdaje się potwierdzać wyniki badania testem CwP – studenci pedagogiki, w większości przypadków, wiedzą, czego mogą oczekiwać ze strony rynku pracy, są przygotowani na trudności i odpowiedzialni za siebie i swoje działania. Jednocześnie kontestują zastane schematy i wypracowane metody, co może być oznaką braku doświadczenia życiowego, ale również oryginalnym pomysłem tego pokolenia na pracę w zawodzie pedagoga.

Badanie Kwestionariuszem Nadziei Podstawowej (BHI-12) pozwoliło na umiejscowienie badanej grupy w 5 steniu, co oznacza, że jej członkowie charakteryzują się przeciętnym poziomem nadziei na sukces, która – zgodnie z teorią Eriksona – jest „szczególnym przeświadczeniem jednostki o dwóch ogólnych i powiązanych ze sobą właściwościach świata: że jest on uporządkowany i sensowny oraz że jest generalnie przychylny ludziom” (Trzebiński, Zięba, 2003, s. 4). Łącząc otrzymane wyniki z wynikami wcześniej opisanych testów zauważamy, że mimo znaczącej wiary w siebie i swoje możliwości, studenci pedagogiki nie są przekonani o tym, że świat – a w tym przypadku rynek pracy – jest miejscem im przyjaznym i dającym się zrozumieć w kategoriach sprawiedliwości i logiki.

Kwestionariusz Nadziei na Sukces (KNS) jest w istocie narzędziem bardzo zbliżonym do BHI-12, ale nadzieja jest w nim rozumiana jako „oczekiwanie, że dotyczące nas osobiście sprawy potoczą się w dobrym kierunku i że czeka nas coś dobrego, a nie złego” (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005, s. 5). Badani studenci uzyskali uśredniony wynik na poziomie 6 stenu, co oznacza, że cechują się przeciętną nadzieją na sukces. Stoi to w lekkiej kontrze do wcześniej opisanych wyników, które zdawały się wskazywać, że badani mocniej wierzą we własne siły i optymistyczniej patrzą w przyszłość. Może to być spowodowane tym, że rozumienie nadziei podstawowej jest znacznie szersze od samych wątków związanych z karierą zawodową.

Poziom samooceny określony został przy wykorzystaniu dwóch narzędzi – polskiej adaptacji skali SES M. Rosenberga oraz Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI). Samoocena globalna, będąca przedmiotem badania obydwoma skalami, jest definiowana jako pozytywna lub negatywna postawa wobec Ja, czyli jest to rodzaj globalnej oceny siebie (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008, s. 7). Co ważne, samoocena jest istotnie skorelowana z wieloma innymi konstrukcjami psychicznymi, oznacza to, że poziom samooceny jest warunkowany przez szereg czynników osobowościowych, temperamentalnych i innych, jak np. ocena własnego ciała, osiągnięcia akademickie, czy zachowania przywódcze (O'Brien, Epstein, 2009, s. 18–25). Wyniki uzyskane przez badanych studentów pozwalają stwierdzić, że charakteryzują się oni wysoką samooceną, zarówno w badaniu skalą SES (8 sten), jak i skalą MSEI (górną granicą 7 stenu) – wyniki odniesiono do tabel norm dla kobiet (spod obserwacji wyłączono 1 mężczyznę).

Ostatnim z użytych w tej części badania narzędzi jest Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS). Zgodnie z instrukcją, badani oceniani byli na trzech skalach (styl skoncentrowany na zadaniu, na emocjach lub na unikaniu), które pozwalają określić, jakie zachowania preferują badani w sytuacjach stresowych. Studenci pedagogiki najchętniej używają stylu skoncentrowanego na emocjach (9 sten), który jest charakterystyczny „dla osób, które w sytuacjach streso-

wych wykazują tendencję do koncentracji na sobie, na własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak złość, poczucie winy, napięcie. Osoby te mają także tendencję do myślenia życzeniowego i fantazjowania. Działania takie mają na celu zmniejszenie napięcia emocjonalnego związanego z sytuacją stresową. Czasami jednak mogą powiększać poczucie stresu, powodować wzrost napięcia lub przygnębienie” (Strelau, Jaworowska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2009, s. 17). Drugim najchętniej wykorzystywanym jest styl skoncentrowany na działaniu (6 sten), którzy autorzy polskiej normalizacji definiują jako „styl radzenia sobie ze stresem polegający na podejmowaniu zadań. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w tej skali mają w sytuacjach stresowych tendencję do podejmowania wysiłków zmierzających do rozwiązania problemu poprzez poznawcze przekształcenia lub próby zmiany sytuacji. Główny nacisk położony jest na zadanie lub planowanie rozwiązania problemu” (tamże, s. 17). Najrzadziej wybieranym przez badanych stylem jest skoncentrowany na unikaniu (4 sten), polegający na próbach wystrzegania się myślenia, przeżywania i doświadczenia sytuacji stresowej (tamże, s. 17). Uzyskane w badaniu CISS wyniki są optymistyczne – najrzadziej wybierany jest styl skoncentrowany na unikaniu, który w pracy pedagoga jest niepożądany. Styl skoncentrowany na emocjach zdaje się, przynajmniej w prostym rozumieniu jego znaczenia, naturalnym sposobem radzenia sobie ze stresem u kobiet (98% badanych), polegającym na werbalizacji tych emocji.

Przechodząc do próby podsumowania zaprezentowanego badania warto podkreślić, że otrzymane wyniki mogą przeczyć podstawowemu założeniu, jakie przyjęto na potrzeby badania studentów z 10 kierunków kształcenia. Pedagodzy – jako osoby, którym potencjalnie trudno będzie znaleźć pracę w zawodzie – są w dobrej kondycji psychicznej, są optymistycznie nastawione zarówno do własnych możliwości, jak i szans odniesienia sukcesu zawodowego. Niemniej jednak, miarodajne będą dopiero wyniki porównań pomiędzy studentami wszystkich ujętych w badaniu kierunków. Co nie zmienia faktu, że studia pedagogiczne kończą aktualnie ludzie przygotowani do wyzwań, jakie przyniesie im udział w rynku pracy.

Przypisy

¹ http://pszk.org.pl/images/media/Stycze%C5%84/20130102_www.bialystokonline.pl_WZRASTA_BE_94215767.pdf z dnia 14.10.2014 r.

Literatura

- Czapiński J., Panek T. (red.) (2000): *Diagnoza społeczna 2000. Warunki i jakość życia Polaków*. WFiZ, Warszawa
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2003): *Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*. WFiZ, Warszawa
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2005): *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*. WFiZ, Warszawa
- Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łąguna M. (2008): *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa
- Fecenc D. (2008): *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI. Polska adaptacja*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa

- Górniak J. (red.) (2013): *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce. Raport podsumowujący III edycję badań BKL z 2012 roku*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, UJ, Warszawa
- Houssemand C., Meyers R. (2011): *Unemployment and mental health in a favorable labor market*. „International Journal of Psychology”. Oct., Vol. 46, Issue 5. 9p. 6 Charts
- Klamut R. (2010): *Kwestionariusz Postaw Życiowych KPŻ. Podręcznik do polskiej adaptacji kwestionariusza Life Attitude Profile – Revised (LAP-R) Gary’ego T. Reker’a*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa
- Kwiatkowski M. (2011): *Preferencje i oczekiwania zawodowe studentów Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie. Raport z badań*. „Edukacja Humanistyczna”, nr 2
- Kwiatkowski M. (2012a): *Circumstances of pedagogical study selection In Maria Curie-Skłodowska University*. W: R. Bera, A. Dudak, K. Klimkowska (red.): *Pedagogical education in the context of the job market requirements*. Impuls, Kraków
- Kwiatkowski M. (2012b): *Uwarunkowania wyboru kierunku studiów jako wstęp do badania losów absolwentów – na przykładzie badania studentów I roku Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M. (2005): *Kwestionariusz Nadziei na Sukces KNS. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa
- Matczak A., Jaworowska A., Fecenec D., Stańczak J., Bitner J. (2009): *Człowiek w Pracy. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa
- O’Brien E. J., Seymour E. (2009): *MSEI Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa
- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski P., Szczepaniak P. (2009): *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Podręcznik do polskiej normalizacji*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa
- Trejtowicz M. (2007): *Dynamika dobrostanu psychicznego. Eksploracja danych z badań Diagnoza społeczna*. „Psychologia Społeczna”, nr 01 (03), t. 2
- Trzebiński J., Zięba M. (2003): *Kwestionariusz Nadziei Podstawowej – BHI-12. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa
- Vasile V., Vasile L. (2011): *Youth labour market mobility, career development, incomes, challenges and opportunities*. „Annals of the University of Oradea, Economic Science Series”; Supplement, 3 Graphs

Świadomość nieuchronności udziału w rynku pracy a dobrostan psychiczny studentów pedagogiki

W niniejszym artykule zaprezentowane zostały wyniki badania studentów II roku studiów uzupełniających (drugiego stopnia) na kierunku pedagogika, których celem było określenie ich dobrostanu psychicznego u progu kariery zawodowej. W badaniu, oprócz rozbudowanej ankiety autorskiej, wykorzystano testy psychologiczne, których celem było określenie poziomu dobrostanu psychicznego. Otrzymane wyniki zdają się wskazywać, że mimo braku pracy w zawodach pedagogicznych, studenci wierzą, że uda im się osiągnąć sukces zawodowy.

Słowa kluczowe: badanie losów absolwentów, pedagogika pracy, psychologia pracy, zawód, rynek pracy

The awareness of the inevitability of labor market participation and psychological well-being of pedagogy students

In this article are presented the results of researches focused on the second year students of complementary studies (second degree) majoring in education (pedagogy), in order to establish their psychological well-being at the threshold of their careers. In this study, in addition to an extensive survey of the author, were used psychological tests aimed at determining the level of psychological well-being. The results seem to indicate that despite the lack of work in the professions of teaching, the students believe that they can achieve professional success.

Keywords: survey of graduates, work pedagogy, work psychology, vocation, labor market

STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2014

Danuta Uryga

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

SZKOŁA USPOŁECZNIONA – KRÓTKA HISTORIA PEWNEJ IDEI PEDAGOGICZNEJ¹

Są pojęcia o bogatej historii, które po burzliwych przemianach tracą w jakimś momencie siłę wywoływania intelektualnego ożywienia i znajdują miejsce w spokojnym depozycie słowników i encyklopedii. Należy do nich uspołecznienie, które jeszcze dekadę temu stanowiło klucz do zrozumienia nowej wizji polskiej oświaty, teraz zaś nie wywołuje na ogół większych dyskusji. Szkoła uspołeczniiona w potocznym ujęciu, to po prostu szkoła, w której nauczyciele dostrzegają ważną pedagogiczną rolę rodziców, szkoła zainteresowana swoim otoczeniem społecznym i otwarta na jego potrzeby. „Uspołecznieniu” towarzyszy poczucie oczywistości, charakterystyczna „obłość” terminu, który stopniowo traci moc przyciągania uwagi. Niemal żadna kwestia z rozległego pola znaczeń zawartych w pojęciu uspołecznienia nie została w ostatnich latach poddana dyskusji pedagogicznej. Przyjrzyjmy się zatem jego genealogii i niezwykłym przemianom, historycznym okolicznościom i promotorom, a mając tak zarysowany obraz zjawiska – powróćmy do pytania o wartość uspołecznienia, odnosząc go do placówki oświatowej, jak i całego obszaru oświaty.

Uspołecznienie jako termin filozoficzny i socjologiczny

W najogólniejszym kształcie pojęcie „uspołecznienia” opiera się na rozróżnieniu jednostki ludzkiej i zbiorowości, a choć czytelny ślad odcisnęło już ono w liberalnej myśli politycznej Johna Locke’a, jako odrębny termin po raz pierwszy pojawiło się w rozważaniach filozoficznych Jeana Jacquesa Rousseau („człowiek uspołeczniiony” – *l’homme socialisé*, przeciwstawiony „człowiekowi dzikiemu”). Według Jerzego Szackiego natomiast, znaczącą wagę zyskało ono dopiero dzięki pismom Georga W. F. Hegla – ten prekursor socjologii umieścił tematykę społeczeństwa i kultury w centrum swojego systemu filozoficznego, jako pierwszy ukazał odróżnione od siebie społeczeństwo i państwo, a także przypisał im istnienie będące wyrazem procesu historycznego, nie zaś woli i potrzeb jednostek. Świadomość jednostek przynależących do określonych klas społecznych jest kształtowana, według Hegla, przez swoje dla nich warunki życia, jednostki nabywają kompetencje do życia zbiorowego w rodzinie, za sprawą

wpływu społeczeństwa obywatelskiego rozumianego jako obszar dążeń do zaspokojenia partykularnych interesów oraz za sprawą państwa pojmowanego jako uniwersalna, pokonująca partykularyzmy wspólnota wartości (Szacki, 2002, s. 196–199).

Inspiracje heglowskie widoczne są w zainteresowaniu uspołecznieniem innej ważnej postaci XIX-wiecznej filozofii – Karola Marksa. Uspołecznienie było w jego filozofii wątkiem związanym, podobnie jak u Hegla, z koncepcją świadomości, a ta była uznana za efekt społecznego wpływu, bez którego jednostka nie jest w stanie stać się w pełni człowiekiem. W bardziej ogólnym sensie „uspołecznienie” wiąże się w myśli marksowskiej z ideą życia wspólnotowego i wizją historycznego procesu przemiany ludzi w istoty głęboko uspołecznione (*vergesellschaftete Menschen*), ale z wyłączeniem roli państwa, które tak cenili Hegel (Arendt, 2011, s. 23–25).

Warto zwrócić uwagę, że w XX wieku marksowskie pojęcie uspołecznienia znacznie częściej przywoływane było w węższym, ekonomicznym znaczeniu, gdy mowa była o „uspołecznieniu środków produkcji”, tzn. zmianie stosunków właścicielskich (w skrajnym przypadku polegającej na odebraniu własności prywatnym właścicielom i jej nacjonalizacji), prowadzącej do emancypacji klasy robotniczej². „Uspołecznienie” w tej perspektywie to zatem wyraz procesu likwidującego stan niepożądanego (w danym momencie historycznym), jakim było skupienie własności produkcyjnej w rękach nielicznej grupy właścicieli-kapitalistów, własności, która w ten sposób była „wyalienowana” w stosunku do reszty społeczeństwa.

O ile filozofia stanowi korzenie pojęcia uspołecznienia, to socjologia stanowi dla niego genealogiczny „pień”, a to przede wszystkim dzięki dociekaniom Augusta Comte’a, który analizował czynniki prowadzące do samorzutnego łączenia się ludzi w grupy, oraz Herberta Spencera, badającego zagadnienie „socjalizacji ludzkiej psychiki” (*Encyklopedia socjologii*, 2002, s. 42). W słowniku początkującej w owym czasie nauki o społeczeństwie pojawiło się francuskie słowo *socialisation*, angielskie *socialization* i niemieckie *Sozialisation* (*Vergesellschaftung*). Początek naukowego podejścia do uspołecznienia/socjalizacji wiąże się jednak dopiero z osobami amerykańskiego socjologa Franklina H. Giddingsa, który w 1897 roku zdefiniował je jako „rozwój natury społecznej lub charakteru, tj. społecznego stanu psychiki, osób, które znajdują się we wzajemnych związkach” oraz Emila Durkheima – twórcy koncepcji „człowieka podwójnego” (*homo duplex*), w której biologiczne popędy i egoizm równoważone są przez wpływ zbiorowej świadomości.

Dalsze przemiany tego pojęcia w trakcie intensywnego rozwoju socjologii w XX wieku, wykraczają poza ramy tego artykułu. Trzeba natomiast wspomnieć, że socjologia dzieliła w tym czasie zainteresowanie socjalizacją z innymi dyscyplinami nauk społecznych i humanistycznych, badaniami obejmowano zaś różne aspekty tego zjawiska: jego czas trwania, interakcyjny charakter (np. uczenie się kultury grupy i własnej roli), oczekiwany rezultat (np. przystosowanie jednostki, integrację z grupą; kształtowanie osobowości społecznej, dojrzałość społeczna, kompetencje społeczne, przekazywanie kultury przez jedno pokolenie drugiemu) (tamże, s. 42).

Uspołecznienie w naukach o wychowaniu

Wśród dyscyplin zainteresowanych socjalizacją ważne miejsce zajęła pedagogika bazująca w znacznej mierze na ustaleniach socjologii i psychologii, ujmująca je jednak w swoisty sposób: „Socjologowie koncentrują się głównie na poszukiwaniu odpo-

wiedzi na pytania dotyczące procesów i mechanizmów powodujących, że członkowie społeczeństwa w swej masie akceptują istniejące wartości i normy oraz oczekiwane zachowania. W badaniach psychologicznych w centrum uwagi pozostaje zagadnienie sposobów i środków, za pomocą których jednostka rozwija swoją osobowość. Pedagodzy natomiast eksponują problem stymulowania jednostki ludzkiej i wpływania na jej środowisko społeczne i materialne w celu rozwoju osobowości” (tamże, s. 43).

Przyjrzyjmy się definicjom socjalizacji zawartym w dwóch najważniejszych obecnie polskich słownikach pedagogicznych. Według Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz (2009, s. 163) jest to „wielostronny proces rozwoju społecznego jednostki”, a istotą tego rozwoju jest „nabywanie przez nią systemu wartości, norm oraz wzorów zachowań obowiązujących w danym społeczeństwie”. Wyróżnione przez oboje autorów aspekty socjalizacji to związane z nią role i normy, mechanizmy (wzmocnienie poprzez nagradzanie lub karanie, przejmowanie wzorów) oraz najważniejsi w tym procesie aktorzy (rodzice, nauczyciele, rówieśnicy, instytucje). W ujęciu Wincentego Okonia socjalizacja obejmuje dwa znaczenia – w zależności od przyjętej perspektywy społecznej lub jednostkowej, w obu jednak wskazany jest wyraźny cel, jakim jest „pełnowartościowość” istoty ludzkiej z punktu widzenia zbiorowości: „(1) Ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej, tj. umożliwienia jej zdobycia takich kwalifikacji, takich systemów wartości i osiągnięcia takiego rozwoju osobowości, aby mogła stać się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa. (2) Ogół zmian zachodzących w jednostce pod wpływem oddziaływań społecznych, umożliwiających jej stopniowe stawanie się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa” (Okoń, 2007, s. 377).

Trzecia definicja socjalizacji, którą warto przytoczyć, pochodzi z *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* (2006): „proces i mechanizm wyznaczający dany typ społecznego uczestnictwa jednostki w danym układzie społecznym”. W tym przypadku definicja wskazuje na proces i jego efekt w postaci „zaistnienia społecznego” lub stan gotowości do takiego zaistnienia, a co za tym idzie do „uczestnictwa społecznego” odciskającego się w społecznej biografii jednostki (tamże, s. 803). Przypomina również o silnym związku między „socjalizacją” a „wychowaniem”, traktowanych niekiedy jako zjawiska tożsame (Florian Znaniecki, Stanisław Kowalski), a niekiedy ukazywanych z dominującą rolą socjalizacji (wychowanie jako część socjalizacji – Heliodor Muszyński, 2006, s. 805).

Kwestia pedagogicznego sensu „socjalizacji” komplikuje się, gdy uwzględnimy, że w języku polskim towarzyszyło mu od dawna pojęcie „uspołecznienia”, nieco bliższe niemieckiemu *Vergesellschaftung* (choćby ze względu na prefiks wskazujący na zachodzący proces). O ile socjologia traktowała uspołecznienie jako synonim pojęcia socjalizacji (lub pojęcie mu bliskoznaczne), to pedagogika czyniła pewne rozróżnienia. Zakresy znaczeniowe obu pojęć na użytek pedagogiki rozdzieliła pod koniec lat 70. Romana Miller, traktując socjalizację jako proces, który wsparty wychowaniem prowadzi w efekcie do uspołecznienia (*Encyklopedia socjologii*, 2002, s. 43). Hasło „Uspołecznienie jednostki” w *Słowniku pedagogicznym* Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz (2009, s. 187) brzmi w zbliżonym tonie: „efekt zabiegów wychowawczych, w wyniku których jednostka jest przygotowana do pełnienia roli członka społeczeństwa, podziela system wartości, norm i wzory zachowania obowiązujące

w danej społeczności oraz przejawia inicjatywę i gotowość do bezinteresownego chronienia i wspierania działań grupy społecznej, której jest członkiem”.

Również „uspołecznienie” w *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia (2007, s. 447–448) to „rezultat procesu społecznego dojrzewiania człowieka”, przy czym autor definicji ukazuje określoną wzorcową postać tego rezultatu – podejmowanie działań na rzecz innych ludzi i w trosce o dobro ogółu, w taki sam sposób jak wobec siebie i dóbr osobistych. Podobnie brzmi definicja „uspołecznienia” autorstwa Ireny Jundziłł: „Jednostka uspołeczniiona (rezultat uspołecznienia) urzeczywistnia swoje człowieczeństwo przez interakcje z innymi, jest otwarta na człowieka i świat, potrafi realizować własne potrzeby w harmonii z potrzebami innych ludzi. Uczestnicząc w życiu grup społecznych (szczególnie w małych grupach) pełni w nich różne role, percypuje wartości, wzory i normy przez nie prezentowane, a jednocześnie potrafi odcinać się od wpływów negatywnych wywieranych przez grupy aspołeczne (...)” (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 1993, s. 898).

Przykładem odmiennej postaci wzajemnej relacji „socjalizacji” i „uspołecznienia” jest koncepcja Aleksandra Kamińskiego (1965), w ramach której „uspołecznienie” stanowi pojęcie nadrzędne w stosunku do „socjalizacji”.

Uspołecznienie oświaty i szkoły – dwie warstwy idei

Ten termin ma jeszcze jedno szczególne znaczenie, które funkcjonuje od kilkudziesięciu lat w polskiej pedagogice. W *Encyklopedii pedagogicznej* można znaleźć hasło „Uspołecznienie szkoły”, które ma niewiele wspólnego z „uspołecznieniem” używanym przez nauki o wychowaniu. Autor hasła, Janusz Gęsicki, cytuje na wstępie Juliana Radzewicza, określającego uspołecznienie jako „ograniczenie wpływu władz administracji na szkołę, na rzecz podporządkowania jej oddziaływaniom samorządnych sił (grup, instytucji) społecznych, co w konsekwencji ma prowadzić do tworzenia własnych mikrosystemów dydaktyczno-wychowawczych, odpowiadających oczekiwaniom tychże sił” (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 1993, s. 902).

Janusz Gęsicki wiąże „uspołecznienie szkoły” z pojęciami o charakterze politologicznym – mowa jest o *deetatyzacji szkoły*, a więc zmniejszeniu wpływu wywieranego na nią przez administrację państwową, a także o *decentralizacji* i *demokratyzacji* zarządzania systemem oświatowym. Przywołane zostały również inne, bardziej tradycyjne ujęcia uspołecznienia szkoły autorstwa Tadeusza Lewowickiego, takie jak rozszerzenie dostępu różnych grup społecznych do oświaty, zaspokajanie przez oświatę pewnych potrzeb społecznych – kadrowych, kulturowy, politycznych, wypełnianie służebnej roli wobec dominujących klas i warstw społecznych. W wydanym kilka lat później leksykonie *Pedagogika* pod redakcją Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego (2000, s. 263) termin „uspołecznienie”, opisany również w języku polityki, zyskał bardziej wyrazisty, choć jednocześnie zawężony, sens. W centrum procesów uspołeczniających znajdują się obywatele, którzy na poziomie społeczności lokalnych sprawują kontrolę nad instytucjami oświatowymi, a przez to przeciwdziałają „ich biurokratycznym czy ideologicznym wynaturzeniom”, partycypują w ich zarządzaniu (finansowaniu, administrowaniu) i wpływają na proces kształcenia, zaś na poziomie systemu oświaty są twórcami koncepcji reform. „Uspołecznienie” zobrazowane treścią obu haseł prowadzi nas zatem w zupełnie inne obszary – oddalone

od socjologii wychowania, bliższe zaś myśli politycznej, socjologii edukacji i polityce edukacyjnej. Nie podlega jednak wątpliwości, że jest to gałąź tego samego drzewa genealogicznego, którego wzrost śledzimy od początku nowożytności.

Antoni Smołalski (1992, s. 3), który poświęcił uwagę historycznemu wymiarowi zjawiska uspołecznienia oświaty w Polsce, twierdzi, że użycie tego pojęcia było poprzedzone kilkusetletnim formowaniem się postulatu, którego treścią była „(...) nadzieja na udoskonalenie edukacji poprzez powiązanie szkoły z potrzebami społeczeństwa” – jeden z najbardziej trwałych składników polskiej myśli pedagogicznej i społecznej. Autor ten wyróżnia dwie główne warstwy znaczeniowe pojęcia uspołecznienia, z których starsza, zapoczątkowana w epoce renesansu, dotyczyła kształtowania osobowości w procesie wychowania w sposób proponowany przez nowo powstałe szkolnictwo świeckie – krytyczny, dostrzegający ponadstanowe potrzeby społeczne, w tym również obowiązki obywatelskie wyższych warstw społecznych rozumiane w odrodzonym duchu republikańskim (tamże, s. 5). Ta warstwa znaczeniowa, konstytuowana przez relację jednostka – społeczeństwo, zawiera też najstarsze, choć wciąż przywoływane wzory wychowawcze. „Uspołecznienie” to proces modelowania w młodym człowieku społecznie pożądanych cech, postaw, umiejętności, które stanowiły w danej epoce obiekt zainteresowania dyskursu publicznego i cel poszukiwań intelektualnych myślicieli politycznych. Począwszy od renesansowego etosu zaangażowanego obywatela, przez oświeceniowe reformy sfery publicznej, XIX-wieczne poszukiwanie wzorów użyteczności społecznej w sytuacji utraty przez Polaków państwowości, aż po entuzjizm wywołany jej odzyskaniem – cały ten zbiór odniesień powiązanych z konkretnymi epokami i momentami historycznymi, wyrasta z najgłębszych pokładów znaczeniowych pojęcia uspołecznienia. Nietrudno w tym dostrzec wiele wspólnych elementów z omawianą wcześniej wersją „uspołecznienia” („socjalizacji”), będącą przedmiotem zainteresowania socjologii wychowania.

Bardziej widoczna i częściej obecnie eksplorowana warstwa znaczeniowa tego terminu wykształciła się, według analiz Antoniego Smołalskiego, na przełomie XIX i XX wieku. Wtedy to, wraz ze stopniowym upowszechnianiem się zasad demokratycznego porządku społeczno-politycznego, rozpoczyna się proces upodmiotowienia społeczeństw i artykułowania przez nie potrzeby poszerzenia obszaru decydowania o kształcie sfery publicznej, w tym – o kształcie oświaty. Szkoła miała służyć społeczeństwu, zmieniać się wraz z jego potrzebami, otwierać coraz szerszą drogę kształcenia dla coraz liczniejszych grup społecznych, a także podlegać społecznym decyzjom. Ideą przewodnią tego rozumienia uspołecznienia jest demokratyczny wzór organizowania życia społecznego, które w zbiorowym podmiocie stworzonym przez wszystkich obywateli widzi moralnie uprawniony podmiot decyzji i ocen. Przykłady praktycznych działań odpowiadających idei tak rozumianego uspołecznienia to m.in. finansowanie szkół przez społeczności lokalne, sprawowanie nadzoru nad ich pracą przez środowisko lokalnych elit, prezentowanie działalności szkół otoczeniu społecznemu w formie publicznych egzaminów, a po odzyskaniu niepodległości – tworzenie równoległych władz edukacyjnych przez administrację oświatową i samorząd lokalny oraz powoływanie mieszanych władz szkolnych (urzędnicy, delegaci organizacji społecznych i samorządowych).

Dwuwarstwowość pojęcia uspołecznienia, na którą zwrócił uwagę Antoni Smołalski, jego ukierunkowanie na socjalizację jednostki i jednocześnie na wzajemne zbliżenie szkoły i społeczeństwa, jest dobrze widoczna w okresie międzywojennym

w pismach Jana S. Bystronia (1931, s. 29), autora patrzącego na edukację z perspektywy socjologa i polityka społecznego. Według niego, szkoła nowoczesna, realizująca swoje zadania w sytuacji odzyskania niepodległości, uspołecznienie stawia wśród swoich najważniejszych zadań, a jest ono rozumiane jako kształtowanie jednostki, mającej „poczucie swej wartości, zdolnej do samodzielności i inicjatywy, wdrożonej do współżycia z innymi, umiejącej, zależnie od warunków, rozkazywać lub słuchać”. Jednocześnie uspołecznieniu ulega sama szkoła, co oznacza, w jego ujęciu, silne wzajemne powiązanie szkoły z otaczającym ją systemem społecznym. Szkoła uspołeczniiona to zatem szkoła w pewien sposób upodobniona do społeczeństwa, odwzorowująca jego strukturę i sposoby funkcjonowania, służąca społeczeństwu – zaspokajająca jego potrzeby, realizująca stawiane przed nią cele i zadania, a także włączająca się w sieć stosunków z podmiotami wobec niej zewnętrznymi. „Z jednej strony nauczyciele czy uczniowie wychodzą z ciasnych murów szkolnych i zaczynają rozwijać działalność pozaszkolną, z drugiej zaś strony czynniki pozaszkolne coraz to istotniej biorą udział w akcji wychowawczej, pojętej najszerzej jako przysposobienie społeczne” (Bystron, 1931, s. 28)

Uspołecznienie edukacji w PRL – dyskurs władzy i opozycji

W okresie powojennym pojęcie uspołecznienia odnoszone do edukacji stosowane było w pracach z zakresu pedagogiki w zasadzie bez większych zmian. Świadczy o tym opinia Tadeusza Lewowickiego (1990, s. 6): „Kojarżono więc to pojęcie np. z kwestiami rozszerzania dostępu różnych grup społecznych do oświaty, łączono też ze społeczną przydatnością oświaty i zaspokajaniem przez nią – lepiej lub gorzej – określonych potrzeb społecznych. Niekiedy wreszcie ujmowano je w kategoriach służebności oświaty wobec wszystkich podstawowych grup, warstw czy – jak to podkreślano – klas społecznych”.

W tym czasie ideowym punktem odniesienia była filozofia marksowska i jej recepcja w postaci politycznej doktryny marksizmu. Dwie istotne zasady etyczne obecne w tej filozofii – samorealizacja człowieka i uspołecznienie, stały się wyznacznikami myśli pedagogicznej, a na temat tej drugiej pisał w następujący sposób Tadeusz Pilch (1970, s. 8): „W pojęciu Marksa istota ludzka wtedy najpełniej wyraża swą ludzkość, gdy staje się istotą społeczną, powiązaną z drugim człowiekiem i grupą, nie stosunkiem przymusu i zależności, lecz stosunkiem wzajemnych pragnień emocjonalnych i uświadamianych, humanitarnych potrzeb materialnych. Wówczas spełnia się drugi podstawowy postulat systemu etycznego Marksa – zasada uspołecznienia”.

Znacznie rzadziej spoglądano w tym okresie na uspołecznienie w skali szkoły, a „propozycje dotyczące rozwiązań praktycznych były (...) stosunkowo skromne i odnosiły się do wybranych tylko dziedzin życia szkolnego – np. funkcjonowania często fasadowych organizacji dziecięcych i młodzieżowych, kwestii uczniowskiego samorządu” (Lewowicki 1990, s. 6). Podobnie jak w okresie międzywojennym, projekty uspołecznienia oświaty odznaczały się silnym centralizmem. Był on fundamentalną zasadą administrowania systemem oświatowym, który jednak pozbawiony poważnie traktowanej misji zaspokojenia społecznych potrzeb. Polityczne centrum usytuowane w biurze politycznym PZPR definiowało ideowy profil działalności oświatowej, który z kolei znajdował odbicie w programach nauczania i wychowania, a także uważ-

nie nadzorowało realizację swoich zaleceń za pośrednictwem kuratoriów oświaty i wychowania. Na najniższym pięttrze relacji władzy stał dyrektor placówki, na którym ciążyła odpowiedzialność za osiągnięcie oczekiwanych celów przez nauczycieli i uczniów oraz potwierdzającą to sprawozdawczość. Szczegółowy opis sytuacji, w jakiej znalazły się placówki oświatowe, przedstawił Mikołaj Kozakiewicz: „W sytuacji, w której centralnie i odgórnie lub też oddyrektorsko ustala się dla szkół nie tylko treści kształcenia, ale cele, formy i metody wychowania, gdy wyznacza się z góry liczbę i tematykę apeli, ilość makulatury i odpadów metalowych do zebrania, obowiązkową liczbę godzin pracy społecznie użytecznej, gdy ustala się dla szkół limity na liczbę uczniów niepromowanych i wyciąga konsekwencje w stosunku do tych nauczycieli, którzy ten limit przekroczą, gdy sztywno programuje się nie tylko treść lekcji, ale i zajęć w kółkach zainteresowań (...), tematykę zbiorów harcerskich, kiedy dyktuje się młodzieży ile, kiedy i jak mają się odbywać potańcówki szkolne – co właściwie zostaje dla inwencji, wyboru i inicjatywy uczniów (...)?” (Radzewicz, 1993, s. 23).

Władze komunistycznej Polski nie wyrzekły się przy tym odwołań do wartości demokracji i samorządności, choć ich pozornosc była oczywista. Wtedy to – używając frazy Juliana Radzewicza (1988) – samorządność występowała przeciwko samorządności, gdyż uspołecznienie oświaty „przetłumaczone” na język praktyki politycznej autorytarnej władzy oznaczało: „wciągnąć ją w obszar interesów władzy i uczynić sojusznikiem w budowie komunizmu” (Śliwerski, 1995, s. 13). Codziennoscia edukacji bylo zaś: „manipulowanie treściami podręcznikowymi, selekcja lektur szkolnych według kryteriów ideologicznych, wątpliwa pod względem społeczno-moralnym wychowawcza rola organizacji młodzieżowych, upadek bądź fikcyjność samorządów i spóldzielczosci szkolnej, więdnienie autonomii szkół aż do jej całkowitego zaniku (...)” (tamże, s. 6).

Tę grę pozorów zakwestionował w latach 70. i 80. nurt alternatywnych stanowisk, które łączyła wizja oświaty uwolnionej od kontroli państwa pod monopartyjnymi rządami „władzy ludowej”. Prowadzi nas to do innego miejsca w historycznym depozytorium idei politycznych, gdzie mieści się odrodzona w tym czasie idea społeczeństwa obywatelskiego.

Przypomnijmy, że Jerzy Szacki w swoim wpływowym eseju na temat idei społeczeństwa obywatelskiego wskazywał negatywny punkt wyjścia cechujący współczesne koncepcje tego pojęcia. Społeczna samoorganizacja zwrócona *przeciwko* państwu to wizja, która służyła w minionym stuleciu ochronie obywateli przed totalitarnym lub autorytarnym państwem³, które, przywołując słowa A. de Tocqueville’a, „(...) nie życzy sobie, by obywatele wtrącali się w jakikolwiek sposób do kierowania swoimi własnymi sprawami” (Szacki, 1997, s. 50).

W Polsce, tak jak w innych rządzonych autokratycznie krajach, wizji tej towarzyszyła wiara, że alternatywny świat społeczeństwa obywatelskiego „jest rezerwatem dobra moralnego wewnątrz państwa, które jest do głębi zdeprawowane i jako takie absolutnie nie nadaje się do naprawy” (tamże, s. 21). Wpływ tego ujęcia relacji społeczeństwo – państwo okazał się kluczowy dla formowania nowej wizji edukacji.

Proces zmian w postrzeganiu pojęcia uspołecznienia odnoszonego do oświaty zaczął się w naszym kraju w latach 70. XX wieku wraz z pojawieniem się opozycji politycznej działającej poza legalnymi strukturami państwa. Formująca się dopiero opozycja uznała edukację za istotny element swojej działalności, albowiem „powszechne było przekonanie, szczególnie wśród działaczy KOR, że warunkiem

przyszłej niepodległości jest integracja narodowa, budzenie solidarności, odbudowa więzi w skali mikro- i makrospołecznej. (...) Aby te cele w pełni zrealizować, liderzy opozycji politycznej proponują podjęcie długofalowej pracy edukacyjnej we wszystkich warstwach społecznych. (...) Uważano, że działalność edukacyjna opozycji politycznej w Polsce powinna być swoistym ruchem społecznym, ruchem samokształceniowym” (Przyszczykowski, 1993, s. 25).

Pod koniec lat 70. pojawiły się pierwsze śmiało zaprojektowane inicjatywy edukacyjne, wykraczające poza ramy oświaty administrowanej przez państwo. Wśród nich na pierwszym miejscu należy wymienić inicjatywę o nazwie sięgającej do historii polskiej edukacji z początku XX wieku – Towarzystwo Kursów Naukowych powołane w 1978 roku przez członków Komitetu Obrony Robotników (m.in. przez Władysława Bartoszewskiego), a działające w środowisku akademickim. Kazimierz Przyszczykowski uważa TKN za ruch samokształceniowy powołany w trosce o wiedzę wolną od politycznej cenzury. Jego celem było „wypełnienie luki, która powstała w wyniku szczególnego traktowania nauk społecznych, w tym nauk humanistycznych, przez system polityczny panujący w bloku wschodnim” (tamże, s. 42). Innym ważnym ośrodkiem o akademickim profilu było Konwersatorium „Doświadczenie i Przyszłość” powołane również w 1978 roku, a tworzące materiały naukowe w postaci diagnoz, raportów i projektów dotyczących życia społecznego w PRL. W jednym z raportów, który dotyczył edukacji („Jak z tego wyjść”), autorzy ze środowiska „Doświadczenia i Przyszłości” wskazywali obszar możliwej i koniecznej aktywności społecznej: samowychowanie społeczne, a przede wszystkim budowanie potencjału zmiany społecznej. Aby mogła dokonać się transformacja ustrojowa, nie wystarczą odwołania do tradycji i poszukiwania „solidarnej” formy artykulacji swoich przekonań. Konieczne jest dążenie do kształtowania nowych kompetencji opartych przede wszystkim na racjonalności krytyczno-emancypacyjnej. Stwierdzali przy tym, że „proponowane zachowania wymagają pokonania ogromnych barier, bowiem edukacja, jaką odebrało polskie społeczeństwo, nie przygotowała go do codziennej działalności w tak zmienionych warunkach” (tamże, s. 41–42).

Marzenia o zmianie społecznej nabrały konkretnych kształtów w roku 1980, gdy po raz pierwszy w PRL zawiązana została umowa między władzą a społeczeństwem. „Powstały w sierpniu 1980 roku NSZZ »Solidarność« stawiał sobie za cel zagospodarowywanie pól wolności w wielu dziedzinach życia. Szanse realizacji tego celu upatrywano w porządku społecznym, którego konstytutywną zasadą był ład kooperacyjny. W harmonijnej współpracy wszystkich ze wszystkimi dostrzegano szanse bezkolizyjnego sumowania partykularnych dążeń różnych grup społecznych” (tamże, s. 45).

Strajki robotnicze w sierpniu 1980 roku nie pozostały bez wpływu na oświatę – „NSZZ »Solidarność« dwukrotnie wzywał nauczycieli do strajku; pierwszy raz w listopadzie w ubiegłym roku w Gdańsku, gdzie wzięło w nim udział około 40% nauczycieli i w marcu 1981 roku” – odnotował w swojej wypowiedzi Władysław Kata, przedstawiciel Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR (Kata, 1981, s. 9). W obliczu narastającej fali protestów ówczesne władze państwowe odwołały wprowadzenie planowanej reformy szkolnej, zdecydowały o obniżeniu pensum nauczycielskiego, przyzwoliły również na utworzenie Nauczycielskiego Związku Zawodowego „Solidarność”, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Komitetu Ochrony Praw Dziecka (Śliwerski, 2013, s. 30).

Jaką wizję społeczeństwa i jednostki proponował NSZZ Solidarność? Kazimierz Przyszczykowski podkreśla jej emancypacyjny charakter z dominującą rolą idei egalitarnej, przy czym emancypacja była w tym przypadku określana jako zdolność do przeżywania wspólnotowości, której głównymi źródłami inspiracji jest „mieszanka wartości patriotyczno-chrześcijańsko-demokratyczno-socjalistyczno-egalitarnych” (Przyszczykowski, 1993, s. 53). Jakie miejsce przybierała w tej wizji edukacja? Teresa Bochwic – dziennikarka i działaczka ruchu oświatowego pod patronatem „Solidarność” – stwierdziła, że oświata była w tym gorącym okresie niedoceniana nie tylko przez państwo, ale i w samym związku. „Na przykład agencja AS [Agencja Prasowa Solidarność – D.U.], bywało, dokładniej referowała przebieg byle strajku lokalnego niż przełomowe nawet rozmowy z Ministerstwem Oświaty” (Bochwic, 1988, s. 10). Co prawda w 1980 i 1981 roku miały miejsce istotne działania organizacyjne w sprawach oświatowych (w 1980 roku odbył się pierwszy Krajowy Zjazd Delegatów Kół Oświaty i Wychowania, który sformułował 148 postulatów i powołał Krajową Komisję Koordynacyjną Oświaty i Wychowania upoważnioną do rozmów z rządem), ale zainteresowanie kwestiami oświatowymi poza środowiskiem nauczycielskim nie było wielkie. Choć w opozycyjnych dyskusjach o edukacji pojawiały się pojęcia: podmiotowość, tożsamość i demokracja (Przyszczykowski, 1993, s. 115), to jednak z licznego zbioru postulatów nie wyłonił się zarys spójnej koncepcji zmiany edukacyjnej. Znacznie częściej formułowano postulaty zmian szczegółowych, a jeśli był jakiś ich ogólny kontekst ideowy, to można go poszukiwać w pojęciu „uspołecznienia oświaty”.

Uspołecznienie polskiej edukacji przywoływane było jako postulat w kilku obszarach problematyki oświatowej. Najczęściej dotyczył wpływu społecznego na kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży. Placówki przedszkolne i szkolne, zdaniem działaczy oświatowych „Solidarność”, zaniedbywały funkcje wychowawczo-opiekuńcze, pojawiła się zatem potrzeba „przejęcia kontroli nad treściami przekazywanymi młodemu pokoleniu tak, aby zbliżyć je do tradycji i prawdy historycznej z jednej strony oraz do najnowszej wiedzy, niezbędnej człowiekowi XX i XXI wieku, z drugiej strony” (Bochwic, 1988, s. 8). Na początku 1981 roku powstały związkowe zespoły programowo-przedmiotowe, w których skład weszła stuosobowa grupa nauczycieli szkolnych i akademickich, a w rezultacie ich pracy powstało kilkanaście programów i konspektów podręczników. Szczególną uwagę poświęcono programom nauczania z zakresu języka polskiego, historii, wychowania obywatelskiego – przedmiotów uznawanych za poddawane indoktrynacji w najwyższym stopniu. W marcu 1981 roku miały miejsce rozmowy związkowców z Instytutem Programów Szkolnych przy Ministerstwie Oświaty i Wychowania, a w ich trakcie wynegocjowano nowy sposób pracy nad programami – powołanie komisji programowej, w której połowę miejsc miałyby wskazywać „S”. Komisję utworzono, ale okazało się, że „uspołecznienie procesu tworzenia podręczników było w tym wypadku pozorne. Ministerstwo Oświaty i Wychowania bowiem potraktowało wspomnianą mieszaną komisję jako ot, takie sobie dodatkowe ciało doradczo-opiniujące bez żadnych praw decyzji, pozostawiło zaś decyzje o kształcie programów grupie zaufanych i wypróbowanych pracowników Instytutu Programów Szkolnych” (tamże, s. 9).

Inną kwestią związaną z uspołecznieniem było redefiniowanie miejsca nauczycieli, rodziców i uczniów w systemie oświaty. Na fali opozycyjnych inicjatyw powstawały w szkołach samorządy i porozumienia międzyszkolne, młodzież wydawała też

własne pisma, a ostatecznie doprowadziła do rozmów z ministerstwem na temat samorządności uczniowskiej, kodeksu ucznia i problemów działających w szkołach organizacji młodzieżowych. Odmienna sytuacja panowała w gronie rodziców, którzy „aktywnie uczestniczyli raczej w ruchu związkowym związanym z zakładami pracy, rzadko interesowali się problemami szkoły” (tamże, s. 12).

Do zmian w ustroju szkoły najbardziej intensywnie dążyli nauczyciele, domagający się wzmocnienia pozycji rady pedagogicznej, która do tej pory pełniła funkcje doradcze wobec dyrektora szkoły powoływanej przez władze oświatowe. Nauczyciele ze środowiska solidarnościowego uważali, że autonomia rad pedagogicznych jest faktycznym wyrazem demokratyzacji szkoły. Postulowano zatem, by rada podejmowała decyzje o bazie materialnej szkoły, o sposobie wydatkowania pieniędzy na remonty, o przyznawaniu mieszkań służbowych i innych dóbr. Kwestią rozstrzygającą o określeniu stopnia autonomii rady pedagogicznej była wybieralność dyrekcji i kuratorów. W kwietniu 1981 roku NSZZ „Solidarność” zaprezentował w trakcie dyskusji z ministerstwem oświaty swoją propozycję, by w ramach zwiększenia autonomii szkół dyrektor był wybierany przez radę pedagogiczną, która miałaby również prawo ustalania wychowawczego stylu pracy szkoły, podejmowania eksperymentów pedagogicznych oraz dysponowania budżetem (Śliwerski, 2013, s. 37). Stanowisko to było zbliżone, jak zauważyli Anthony Levitas i Jan Herczyński (2012, s. 59), do modelu uspołecznienia proponowanego w przedsiębiorstwach państwowych, a opartego na radach pracowniczych. Propozycje te nie zyskały jednak aprobaty administracji oświatowej: „Najprzychylniejsza głosom społecznym wersja Ministerstwa Oświaty i Wychowania ustalała zasadę, zgodnie z którą nauczyciele mogliby wysuwać paru kandydatów na dyrektora, z których jednego zatwierdzałby kurator” (Bochwic, 1988, s. 12).

Według Teresy Bochwic, żądanie uspołecznienia oświaty przybrało najostrejszą formę przy powołaniu Społecznej Rady Edukacji Narodowej, a tym samym zniesieniu w szkolnictwie centralistycznego zarządzania państwowego. Rada miała wpływać na programy kształcenia i wychowania, a także kontrolować ilość i sposób wydatkowania środków przeznaczonych na edukację. Rozmowy „S” z MOiW na ten temat rozpoczęły się w kwietniu 1981 – w pierwszym ich etapie ministerstwo zgodziło się jedynie na powołanie ciała kolegialnego uprawnionego do „przedstawiania własnych inicjatyw, opiniowania i proponowania działań w oświacie”, a IX Nadzwyczajny Zjazd PZPR zakwestionował zasadność powołania Rady. Kilka miesięcy później (sierpień 1981) powstał projekt ministerialny „Koncepcja Społecznej Rady Oświaty i Wychowania”, który zapowiadał powołanie rady przy ministrze i rad regionalnych. Jednak i w tym przypadku Rada miała wytyczone mało konkretne cele: „integracja społeczeństwa wokół problemów oświaty”, „wyrażanie oczekiwań społecznych”, „przedkładanie wniosków ministrowi” i „służenie mu radą”, „opiniowanie projektów bieżących przedsięwzięć i zamiarów przyszłościowych”, „pełnienie kontroli społecznej” (tamże, s. 9). Strona związkowa nie zaaprobowała tego rozwiązania i podtrzymała swoje stanowisko – „rada powinna decydować o celach wychowania, strukturze szkolnictwa w Polsce i przekazywanych dzieciom treściach, powinna też mieć prawo do ustalania składu komisji programowych i podręcznikowych oraz zatwierdzania podręczników i programów” (tamże, s. 9). Ostatecznie negocjacje zostały przerwane, a I Walny Zjazd Delegatów NSZZ „Solidarność” powołał Związkową Radę Edukacji Narodowej i zapowiedział zakładanie własnych szkół i placówek wychowawczych” (tamże, s. 9–10).

Jaką rolę odegrało w tych wydarzeniach pojęcie uspołecznienia oświaty? Bogdan Suchodolski (1986, s. 8–9), w wystąpieniu otwierającym konferencję w Jabłonie pod koniec listopada 1981 roku, wypowiadał się na ten temat w sposób wskazujący, że nowe podejście do uspołecznienia jawi się już jako zjawisko oswojone: „Formuluje się dzisiaj pojęcie szkoły będącej własnością społeczeństwa, mówi się niekiedy o niej jako o szkole autorskiej, szkole uspołecznionej, szkole podmiotowej. Wszystkie te nazwy wskazują na niezmiernie ważną i zasadniczą linię przebudowy szkoły, linię niezmiernie trudną”.

Dokładniejsze analizy tego pojęcia można jednak znaleźć dopiero w refleksji pedagogicznej kolejnego dziesięciolecia. Zakwestionowanie roli państwa, a wręcz jego negacja, o której pisał Jerzy Szacki, odnosząc swoje uwagi do koncepcji społeczeństwa obywatelskiego, jest wyraźna również w nurcie myśli o uspołecznieniu oświaty. W ten sposób ujmuje kwestię zmian w myśleniu o oświacie Bogusław Chmielowski (1991, s. 27), twierdząc, że szkolnictwo poddane procesowi „dezetatyzacji” i państwo pozbawione monopolu w sprawach oświaty, to najważniejsze elementy wizji uspołecznienia w latach 80. Autorzy poświęcający temu zagadnieniu uwagę wskazywali jednak, że istotą idei uspołecznienia w oświacie była nie tylko krytyka centralistycznego, podporządkowanego ideologii sposobu administrowania oświatą, ale również pozytywny postulat przemiany instytucji szkolnej i całego systemu oświaty w kierunku samorządności i zasad demokracji. Heliodor Muszyński pisał o ideach tego okresu, różnicując „interes władzy” (państwa) od „praw jednostki” i „dobra zbiorowego”:

„Ruch na rzecz uspołecznienia polskiego systemu edukacyjnego wyrósł na podłożu protestu przeciwko nie liczącej się ze społecznymi odczuciami omnipotencji aparatu państwa. Jest on więc w istocie rzeczą ruchem na rzecz przywrócenia edukacji społecznej jej podmiotowego charakteru i respektowania praw jednostki do swobodnego korzystania z dóbr oświatowych podporządkowanego nie partykularnym interesom elity władzy, lecz harmonijnie połączonemu dobru indywidualnemu każdej jednostki oraz dobru zbiorowemu (Muszyński, 1990, s. 16).

System oświaty zarządzany centralistycznie przez agendy państwa stał się w latach 80. obiektem kontestacji środowisk opozycyjnych, które pragnęły zastąpić go zdecentralizowaną, luźną strukturą, kształtowaną przez siły społeczne podlegające demokratycznej samoorganizacji. W skali mikro możliwe byłoby dzięki temu stworzenie szkoły stanowiącej autonomiczną, demokratyczną wspólnotę ludzi interesujących się sprawami edukacji. Plany przemian uspołeczniających edukację, nie przybrały jednak szybko realnych kształtów, wkrótce nastąpił bowiem koniec solidarnościowego „karnawału”, a pojęcie uspołecznienia oświaty rozpoczęło kolejny etap – częściowo w podziemiu politycznym, częściowo w jawnym dyskursie pedagogicznym.

Uspołecznienie oświaty w okresie stanu wojennego

Spośród dwóch koncepcji działalności opozycyjnej zepchniętej w wyniku wprowadzenia stanu wojennego do podziemia – rewolucyjnego „jednego skoku” Jacka Kuronia i umiarkowanego, zdecentralizowanego rozłożonego w czasie „długiego marszu” Adama Michnika, ta druga stała się programem dla większej części solidarnościowego środowiska. Jej symbolicznym wyrazem stała się idea „Samorządnej

Rzeczpospolitej” – cywilnego społeczeństwa, powstającego oddolnie zarówno w środowiskach robotniczych, chłopskich, jak i inteligentkich i funkcjonującego w opozycji wobec autorytarnego państwa.

Edukacja została wpisana w strategię podziemnego ruchu oporu, a w sytuacji odcięcia od legalnych instytucji oświatowych przyjęła, podobnie jak w latach 70., postać samokształcenia, które stało się, o czym pisał Władysław Frasyniuk, „fundamentem niezależnej działalności” i „podstawą skutecznego działania w jakiegokolwiek dziedzinie” (Przyszczykowski, 1993, s. 59). Nastąpiła jednocześnie zmiana w postrzeganiu istoty edukacji i jej roli w tym trudnym dla większości społeczeństwa okresie. Edukacja stała się dziedziną oporu, ten zaś „z kategorii politycznej przekształcił się w kategorię edukacyjną” (tamże, s. 62). Zaczęto dostrzegać nowe możliwości edukacji – kształtowanie krytycyzmu w myśleniu o rzeczywistości społecznej i podążanie ku jej demokratycznemu przeobrażeniu, również poprzez przeobrażenie samej edukacji.

W opozycyjnych dyskusjach na temat edukacji oparcia poszukiwano w triadzie pojęć: naród – kultura – osobowość. „Szansy emancypacji społeczeństwa upatrywano w *zakorzeniu się* (określenie Simone Weil) w obszarach kultury (tradycji) wywłaszczonej dotychczas z ogólnospołecznego dyskursu. Szansy realizacji tego założenia upatrywano także w *otoczeniu szkoły*. Większą wagę w kreowaniu podziemnej edukacji przywiązywano do tego, *co po szkole i poza szkołą*” (tamże, s. 111). W takim duchu kontynuowano prace Komisji Edukacyjnej Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz Sekcji Oświaty Konwersatorium „Doświadczenie i Przyszłość”. Praca koncepcyjna nad kształtem oświaty w nieokreślonej jeszcze przyszłości toczyła się również w konspiracyjnym Zespole Oświaty Niezależnej, który wydawał ważne czasopisma oświatowe („Tu i Teraz” i „Edukacja i Dialog”) oraz serię Zeszytów Edukacji Narodowej, stanowiących materiały dla studenckich, uczniowskich i nauczycielskich zespołów samokształceniowych. Alternatywne formy edukacji zaproponowało m.in. Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Centrum Studiów nad Alternatywą w Edukacji Człowieka – Wrocławska Szkoła Przyszłości, Społeczne Liceum Ogólnokształcące przy Uniwersytecie Warszawskim, Małopolskie Towarzystwo Oświatowe, Wrocławskie Stowarzyszenie Edukacyjne i toruńskie liceum dla młodzieży twórczo uzdolnionej założone przez Aleksandra Nałaskowskiego⁴.

Nietrudno zgadnąć, że po stronie rządowej dominowały w tym czasie głosy kwestionujące zasadność eksperymentów w kierunku decentralizacji, autonomii i samorządności, za którymi to pojęciami stało również, rzecz jasna, uspołecznienie oświaty. Jeden z nich należał do Tadeusza Kowalskiego: „Nie wydają się słuszne postulaty zapewnienia szkołom i innym placówkom oświatowo-wychowawczym pełnej samorządności w sensie absolutnej autonomii i sprowadzenia roli administracji oświatowej do jej wyłącznie służebnej funkcji wobec placówek działalności podstawowej (Kowalski, 1982, s. 30).

Tadeusz Kowalski przekonywał także na łamach ministerialnego pisma o błędności koncepcji ustroju szkoły, w którym centralną rolę pełni rada pedagogiczna (jej propagatorem był w tym czasie m.in. Andrzej Janowski⁵). Jej skutkiem mogą być niepewność dyrektora i osłabienie motywacji do działania, a „(...) dyrektor szkoły będąc podmiotem kierującym i niejako zwierzchnikiem zespołu pracowników, powinien posiadać wszystkie atrybuty stanowiska kierowniczego” (Kowalski, 1982, s. 47). Na temat statusu rady pedagogicznej wypowiedział się także inny autorytet

pedagogiczny – Mieczysław Pęcherski, objaśniający charakter wprowadzonych niedawno zmian w regulaminie rady pedagogicznej: „Rada pedagogiczna ma prawo »do podejmowania uchwał dotyczących wszystkich zakresów jej statutowej działalności«. Uchwały rady »mają moc obowiązującą dla dyrektora szkoły, wszystkich pracowników i uczniów szkoły«. Jest też rada pedagogiczna uprawniona do wyrażania votum nieufności wobec dyrektora szkoły. Nie oznacza to jednak wprowadzenia kolegialności zarządzania szkołą. To, co stanowi istotę zarządzania i rządzenia: prawo do dysponowania ludźmi i zasobami materialnymi – pozostaje w gestii dyrektora” (Pęcherski, 1982, s. 34).

Atmosfera wokół „uspołecznienia” zmieniła się jednak wyraźnie pod koniec dekady – w schyłkowym momencie istnienia PRL pomysł przemiany oświaty w kierunku jej uspołecznienia w nowym, obywatelskim sensie zyskał zwolenników również w kręgach partyjnych. Na podobieństwo opinii administracji państwowej i środowiska wobec niej opozycyjnego, zwrócili uwagę Anthony Levitas i Jan Herczyński (2012, s. 59): „Podczas gdy grupka reformatorów wewnątrz partii mówiła o uspołecznieniu szkół poprzez stworzenie rad szkolnych złożonych z nauczycieli, rodziców i zewnętrznych ekspertów, »Solidarność« żądała prawa do tworzenia szkół samorządnych, w których dyrektorzy byliby wybierani przez rady pedagogiczne”.

W literaturze pedagogicznej pojawiły się w tym czasie terminy pokrewne „uspołecznieniu szkoły”, spośród których na uwagę zasługują te wprowadzone przez Antoniego Smolańskiego, piszącego o „szkole samorządnej”, „usamorządowanej”, „szkole samoregulującej się”. Propozycja teoretyczna tego autora była w tym czasie najbardziej interesująca i rozbudowana, opierała się zaś na „socjologicznym modelu szkoły jako instytucji umożliwiającej wszystkim jej partnerom partycypację” (Chmielowski, 1991, s. 34). U jej podstaw leżały określone założenia, których treść łatwo odnieść do politycznej sytuacji kraju: „(1) socjalizm to samorządność i demokracja, (...) etatystyczny centralizm jest stanem przejściowym i nie będzie zawsze konieczny w systemie oświaty; (2) szkoła powinna wyprzedzać przeciętne stany życia społecznego; jeżeli w przyszłości całe społeczeństwo będzie żyć samorządnie, to szkoła powinna wcześniej przygotować młode pokolenie do takiego życia, dostarczać mu teoretycznych i praktycznych wzorców życia samorządnego” (Kowalski, 1982, s. 149).

Antonii Smolański prezentował szkołę usamorządowaną jako placówkę autonomiczną w stosunku do władz oświatowych, demokratyczną i partnerską w ustroju wewnętrznym, której emancypacja jest procesem samorzutnym, oryginalnym, oferującym podmiotom szkolnym – „zjednoczonym samorządnościom” nauczycieli, uczniów, rodziców, dyrektora i środowiska lokalnego, zarówno uprawnienia jak i obowiązki. Jest również placówką uspołecznioną „pod względem celów, sposobu funkcjonowania oraz dlatego, że podlega właściwej kontroli społecznej” (Smolański, 1987, s. 7).

Tworząc swoją koncepcję w duchu koncyliacyjnym zarówno w stosunku do wciąż silnego centrum politycznego, a także do utajonego w podziemiu ruchu opozycyjnego, Antoni Smolański nie zakładał rewizji podstaw ideologicznych, ale „wzbogacanie ideału wychowawczego nakreślonego w ustawie oświatowej przez wszystkie jej podmioty”, ponieważ „każda taka szkoła musiałaby opracować własny model ideowy i organizacyjny, co oznacza, że w pierwszym rzędzie powinna opracować model własnego absolwenta” (tamże, s. 7). Autor nie rozstrzygał, jaki organ prowadzący miałby prowadzić takie szkoły – przewidywał, że na ogół pełniłoby tę funkcję państwo,

choć nie wykluczał innych podmiotów. Względna autonomia szkoły musi jednak wiązać się z ograniczeniem wpływów administracji oświatowej, Antonii Smolański zalecał więc zminimalizowanie liczby zewnętrznych regulacji prawnych. Autonomia wiązałaby się również z nadaniem nauczycielom większego obszaru decyzyjności w pracy dydaktycznej i wychowawczej, dyrektor – wybierany przez nauczycieli, a powoływany przez władze szkolne, nie miał być, jak do tej pory, najniższym organem administracji oświatowej, ale najwyższym rangą nauczycielem (tamże, s. 9).

Autor ten podnosił przy okazji omawiania swojej koncepcji liczne problemy i dylematy wymagające rozstrzygnięcia: m.in. czy administracja oświatowa powinna pozostawać częścią składową administracji ogólnej, czy też stanowić byt autonomiczny; czy obok administracji oświatowej powinny działać społeczne rady oświatowe, a jeśli tak – jakie powinny mieć uprawnienia i odpowiedzialność; w jaki sposób powoływani powinni być pracownicy administracji oświatowej (wybieranie czy mianowanie), na jak długą kadencję; kto powinien badać opinię publiczną pod kątem oceny stanu oświaty (tamże, s. 13–14). W artykułach poświęconych temu tematowi odpierał też liczne zarzuty, z których najpoważniejszy, bo mający charakter polityczny, wskazywał, że koncepcja usamorządowienia jest „koniem trojańskim” wprowadzonym do szkolnictwa państwowego po to, by odebrać placówki państwu lub zredukować jego rolę do ich utrzymywania, bez prawa decyzji. Antonii Smolański przez całą dekadę trwał jednak przy swojej koncepcji, uzasadniając upór wiarą, że „socjalizm to samorządność i demokracja”, chodzi zaś przede wszystkim o to, „by praktyka odpowiadała doktrynie” (tamże, s. 15).

Namysł nad kształtem przyszłej oświaty w Polsce o odmienionym ustroju politycznym miał również miejsce w kręgach podziemia politycznego, a pojęcie „uspołecznienia” odegrało w nim istotną rolę. W alternatywnym wobec oficjalnych instytucji naukowych kręgu myśli pedagogicznej wpływowym autorem, który poświęcił uspołecznieniu oświaty wiele zainteresowania był Julian Radziewicz – w tym czasie współpracownik licznych podziemnych czasopism. W jednym z Zeszytów Edukacji Narodowej pt. *Szkoła uspołeczniiona i uspołeczniająca* podjął się diagnozy stanu edukacji, a opisowi sytuacji kryzysowej, w jakiej znalazła się polska oświata, towarzyszyła perspektywna wizja szkoły autonomicznej, samorządnej i demokratycznej. Autor odcinał się przy tym od rozwiązań rewolucyjnych: „przejście od autokracji do demokracji musi odbywać się ewolucyjnie, ponieważ nie nastąpi ono w wyniku zabiegów organizatorskich, ale w wyniku zmiany sposobu myślenia pedagogicznego. Od takiego myślenia, które wychowaniem nazywa pewną technologię urabiania osobowości – do myślenia o wychowaniu jako pewnym rodzaju współżycia między ludźmi dorosłymi i niedorośliymi” (Radziewicz, 1989, s. 98).

Mimo deklarowanej niechęci do gwałtownych zmian, Julian Radziewicz zaproponował projekt przemiany oświaty, który można uznać w istocie za rewolucyjny. Autonomia szkoły – postulat bliski oświatowej „Solidarności”, nie mieściła się w tradycyjnych ramach systemu edukacji publicznej podporządkowanej idei uniformizacji, tymczasem pisał autor *Szkoły uspołecznionej*, cytując dokument Krajowej Komisji Koordynacyjnej Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność”: „aby szkoła rzeczywiście mogła służyć dobru dziecka musi być uwolniona od konieczności realizacji doraźnych dyrektyw władz oświatowych, stojących w sprzeczności z jej celem podstawowym. Będzie to możliwe jedynie wówczas, gdy szkoła stanie się placówką niezależną i autonomiczną, placówką, której codzienna działalność nie będzie odgórnie

sterowana przez zmienne i doraźnie formułowane wymagania, wynikające z aktualnej polityki administracji oświatowej, gdy nauczyciele i wychowawcy nie będą oceniani wedle stopnia swego konformizmu wobec administracji, wedle ścisłości, z jaką wykonują wszelkie narzucane im zarządzenia, lecz według rzeczywistego działania na rzecz fizycznego, umysłowego, emocjonalnego i moralnego rozwoju ich uczniów i wychowanków, gdy ponosić oni będą osobistą odpowiedzialność wobec uczniów i ich rodziców za jakość swojej pracy” (tamże, s. 56).

Autonomia (niezależność) pozwala na stworzenie w szkole obszaru wolności, przy czym pojęcie „wolności” jest dodatkowo objaśnione, aby nie pomylić go z liberalnym, indywidualistycznym kręgiem swobód, pozwalającym jednostce na realizację własnych planów i pragnień, co najwyżej pod warunkiem niezakłócania swobód innych ludzi. Julian Radzewicz przedstawia wolność w innym, wspólnotowym świetle, a trudno się oprzeć wrażeniu, że pojawia się w nim refleks sytuacji obywatela w antycznym *polis*, którego polityczna aktywność stanowiła wyraz osobistej wolności i podmiotowości. „(...) Poczucie swobody wynika (...) z wysokiego stopnia identyfikacji z celami samorządnej społeczności, solidaryzowania się z normami w niej obowiązującymi i z grupowymi solidarnymi akcjami tej społeczności. To nie jest »podporządkowanie się« obowiązującemu stylowi bycia, narzuconemu przez elitę czy lidera-normodawcę. To jest – przekonanie o własnej i rzeczywistej podmiotowości (a nie tylko »partycypacji«, »korzystaniu« czy fałszywym »partnerstwie«)” (tamże, s. 92).

Dopiero takie środowisko szkolne – autonomiczne i sprzyjające osadzonej w życiu wspólnotowym wolności – można uznać za podłoże samorządności i demokracji. Nie warto, według Juliana Radzewicza, budować i akceptować świata demokratycznych pozorów, nie opartego na autonomii i wolności, tylko ze względu na będący aktualnie w dobrym tonie aplauz dla instytucji demokratycznych. Uspołecznienie w nowym obywatelskim wydaniu to zatem, według Juliana Radzewicza, proces uzyskiwania autonomii przez dążące do samorządności szkoły, przy czym wyraźnie zaznaczony jest wspólnotowy charakter tej przemiany. „Zmiany w rzeczywistości szkolnej – jeśli chcemy, żeby stawała się ona *stricte* naturalnym środowiskiem ludzi – muszą być ich dziełem od początku do końca. Więcej: dziełem nauczycieli i dziełem uczniów, rodziców, ewentualnie innych osób ze środowiska” (tamże, s. 86).

Uspołecznienie oświaty po „Okrągłym Stoł”

Tematyka uspołecznienia oświaty wróciła do głównego nurtu debaty publicznej w trakcie obrad „Okrągłego Stołu”, kiedy to zasadniczą kwestią stała się zmiana Ustawy o rozwoju oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 roku. „W czasie obrad »okrągłego stołu« opozycja polityczna upominała się o większą niż dotychczas autonomię dyrektora szkoły, nauczycieli i rad pedagogicznych. Szkoła miałyby być w pełni samorządne i w jej samorządności istotną rolę mieliby pełnić rodzice i dzieci. Postulaty opozycji zmierzały więc konsekwentnie do złamania państwowego monopolu oświaty” (Przyszczykowski, 1993, s. 125).

W gronie członków podzespołu oświaty, szkolnictwa wyższego, nauki i postępu technicznego doszło do ustalenia definicji pojęcia uspołecznienia rozumianego jako „samorządność nauczycieli, uczniów i rodziców”, która powinna być rozwijana w szkołach państwowych i niepaństwowych, przy wsparciu Ministerstwa Edukacji

Narodowej w dalszych poszukiwaniach i innowacjach w tym zakresie (Śliwerski, 2006, s. 12). Obawy, jakie pojawiły się przy okazji tych ustaleń, dotyczyły przede wszystkim postawy pracowników nadzoru oświatowego stanowiących bastion władzy państwa nad oświatą, a także nauczycieli, nieprzyzwyczajonych do dzielenia się własną decyzyjnością.

Anna Radziwiłł – uczestniczka obrad i późniejsza wiceminister oświaty – wspomina, że jedną z najważniejszych tendencji w poszukiwaniu nowego kształtu oświaty stała się koncepcja tworzenia edukacyjnego ruchu społecznego. „Stąd pochodzą wywalczone przez ugrupowania solidarnościowe w Sejmie »kontraktowym« zapisy w Ustawie o systemie oświaty o różnych szczeblach rad oświatowych (...)” (za: Śliwerski, 2013, s. 41). Nowa ustawa pozwalała na tworzenie rad szkół, wojewódzkich rad oświatowych oraz krajowej rady oświatowej, co stanowiło, zdaniem Bogusława Śliwerskiego, „szansę w postaci prawa obywateli do oddolnego, społecznego partycypowania w sprawowaniu władzy, kontroli i stymulowaniu procesów rozwojowych w szkolnictwie (...)” (Śliwerski, 2013, s. 44). Już w momencie jej tworzenia w roku 1991 pojawiły się pierwsze wyrazy rozczarowania skalą uspołecznienia zaprojektowaną w tym kluczowym dla systemu oświaty akcie prawnym, ograniczone zostały wprawdzie uprawnienia kuratorów oświaty i dyrektorów szkół (w obu przypadkach zatrudnianie na drodze mianowania zastąpiły konkursy), jednak obsady tych ostatnich przeszły pod wpływ partii aktualnie sprawującej rządu, nie doszło też do znaczącego poszerzenia przestrzeni podmiotowości dla rodziców i uczniów (Śliwerski, 2006, s. 12).

Innym zagadnieniem związanym z procesem uspołeczniania polskiej oświaty jest powstawanie szkół niepublicznych – szczególnie tych niedziałających dla zysku, określanych mianem „społecznych”. „Jeśli w momencie narodzin idei chodziło przede wszystkim o wyzwolenie społeczeństwa spod wpływów państwa, to wraz ze zmianami ustrojowymi stało się to w dużym stopniu nieaktualne, nieadekwatne do nowej sytuacji” – stwierdziły w relacji z badań nad „szkołami społecznymi” Joanna Jung-Miklaszewska i Daniela Rusakowska. Wątpliwości, czy „szkoły społeczne” stanowią rzeczywiście praktyczny wyraz uspołecznienia oświaty, wyraził również Bogusław Chmielowski, który w procesie ich powstawania dostrzegł prywatyzację i elitaryzację szkół, w nieuzasadniony sposób chronioną poprzez finansowanie ze środków publicznych. Nie jest to uspołecznienie w duchu „Solidarności: „(...) Nawet w oficjalnych postulatach »Solidarności« dotyczących uspołecznienia oświaty nie sformułowano wówczas *expressis verbis* żądania prywatyzacji szkoły, domagano się jedynie wpływu społeczeństwa na decyzje programowe, kontroli wydatkowania środków publicznych przeznaczonych na oświatę oraz sposobu ich użytkowania (...)” (Chmielowski, 1991, s. 28).

Jak w czasie wielkiej przemiany polityczno-ekonomicznej kwestię uspołecznienia systemu oświaty i szkoły ujmowano w myśli pedagogicznej? Nie sposób przedstawić w tym miejscu pełnej panoramy tych stanowisk, możliwe jest tylko ukazanie kilku, zdaniem autorki, najważniejszych. W gronie osób zainteresowanych tą tematyką istotne miejsce zajął Heliodor Muszyński, który w roku 1990 przedstawił analizę zjawiska uspołecznienia w oświacie, ujmując ją w neutralne, opisowe ramy i wykorzystując tradycyjne kategorie polityki edukacyjnej. W centrum toczącej się od dekady dyskusji na temat uspołecznienia umieścił on „(...) fakt, że edukacja może bezpośrednio lub pośrednio służyć samym edukowanym lub też może ich pomijać, a nawet być wymierzona (znów bezpośrednio lub pośrednio) przeciwko nim (...)”. Istotą

dążeń do uspołecznienia oświaty było zatem uwolnienie edukacji „spod uniformizujących wpływów i kontroli aparatu państwa” i poddanie jej oddziaływaniom, „które są następstwem bardziej zindywidualizowanych decyzji” (Muszyński, 1990, s. 10).

Trzy wymiary uspołecznienia, które ukazał Heliodor Muszyński na szerokim planie zjawisk społecznych, to wymiar polityczny („w ręku jakich sił społecznych, a przede wszystkim klas, warstw lub grup interesów, znajduje się edukacja”), ideologiczny („kierunek duchowego oddziaływania na młode pokolenia”) i podmiotowy („kwestia respektowania praw jednostki ludzkiej do korzystania z dóbr użytku powszechnego, do których należy także oświata”) (tamże, s. 8). Nakreślił on też trzy możliwe kierunki uspołecznienia: pierwszy z nich to edukacja podporządkowana bezpośrednio dobru osób edukowanych (oświata w służbie człowieka), drugi – edukacja to dobro społeczeństwa (oświata w służbie społeczeństwa), a trzeci – edukacja jako dobro innych podmiotów jednostkowych lub grup z wyłączeniem osób edukowanych (oświata zniewalająca). Ruch ku celowi, jakim jest uspołecznienie edukacji, to zawsze „dążenie do zastąpienia oświaty zniewalającej oświatą przyporządkowaną dobru samych edukowanych, niezależnie od tego, czy dobro to pojmowane jest czyśto indywidualnie czy też zbiorowo” (tamże, s. 10).

Oświata może zostać jednak ukazana również z nieco innego punktu widzenia – jako szczególny typ dobra społecznego. Przywołuje to, zdaniem Heliodora Muszyńskiego, konieczność rozważenia rodzaju sprawiedliwej ich dystrybucji i dostępności. „(...) Dobra edukacyjne zostają tutaj potraktowane jako wspólna własność społeczeństwa, której rozdzielnictwo powinno być podyktowane dążeniem do harmonijnego zaspokojenia potrzeb indywidualnych i zbiorowych. Uspołeczniiona edukacja więc to taka, która służy najlepiej wszystkim i każdemu” (tamże, s. 11).

Dystrybucja dóbr edukacyjnych wymaga dokonania pewnych ustaleń: kto dysponuje systemem edukacyjnym i do kogo należą decyzje dotyczące jego funkcjonowania; kto i w jakim zakresie posiada/może korzystać z dóbr edukacyjnych; w interesie jakich grup lub kategorii społecznych funkcjonuje system edukacyjny. „(...) Oświata jest tym bardziej uspołeczniiona, im: (1) bardziej demokratycznie (z szerokim udziałem ogółu członków społeczeństwa) jest zarządzana i odpowiada społecznie odczuwanym potrzebom; (2) bardziej powszechnie i sprawiedliwie udostępnia swoje dobra zapewniając równość szans dla każdego, (3) w szerszym społecznie zakresie spełnia swoje funkcje, a więc służy dobru ogółu społeczeństwa, bez czynienia różnic pomiędzy jego składowymi grupami” (Muszyński, 1990, s. 12).

Autor ten sformułował ostatecznie definicję pojęcia uspołecznienia, w ramach której umieścił kilka elementów składowych: na pierwszym miejscu pojawia się kwestia równości szans edukacyjnych równoważona przez uwagę poświęconą indywidualnym różnicom, na końcu – postulat społecznej kontroli systemu oświaty: „Uspołecznienie oświaty jawi się jako właściwa dla społeczeństwa demokratycznego, postulowana taka organizacja funkcjonowania oświaty, która zapewnia udostępnienie jej w równym stopniu wszystkim członkom społeczeństwa, otwiera przed każdym równe szanse kariery oświatowej lub przez oświatę, umożliwia indywidualny, stosowny do własnych potrzeb, oczekiwań oraz aspiracji sposób korzystania z dóbr oświatowych, a wreszcie pozostawia instytucje edukacyjne w zasięgu kontroli i wpływów społeczeństwa” (tamże, s. 13).

Tematyka uspołecznienia podejmowana była również w publikacjach uznanej postaci polskiej pedagogiki – Zbigniewa Kwiecińskiego, reprezentującego tę część

środowiska, która krytycznie podchodziła zarówno wobec nieodległej przeszłości, jak i aktualnej sytuacji polskiej edukacji. W perspektywie, którą przyjął ten autor w swoich rozważaniach na temat uspołecznienia, osadzonej w nurcie pedagogicznych teorii emancypacyjnych, centralną rolę odgrywa podmiot edukacji, stojące przed nim wyzwania i bariery. W roku 1991 Zbigniew Kwieciński (1991, s. 90) przedstawił artykuł w całości poświęcony uspołecznieniu szkoły, w którym wyraziście nakreślona została kryzysowa sytuacja polskiej oświaty. Szkoła nie wypełnia swoich najważniejszych funkcji: rekonstrukcyjnej („Rekonstruuje kulturę w sposób niepełny, selektywny, ogranicza dostęp do niej większości swych absolwentów przez głęboką dysfunkcjonalność wobec wielu środowisk lokalnych i rodzinnych, w których nie ma wsparcia w wykonywaniu tych funkcji”), adaptacyjnej („Uczestnicy procesu edukacyjnego nie akceptują sztucznego świata granego, udawanego w szkole, buntują się przeciw oferowanym im i zastanym podziałom czynności społecznych i statusów”) i emancypacyjnej (młode nie nabywa w szkole kompetencji „przekraczania granic, rozwijania zastanego świata i kompetencje do samorealizacji”). Szkoła została uznana ponadto za instytucję podległą alienacji, której istotą jest „konflikt trzech procesów: etatyzacji, socjalizacji i personalizacji, to jest procesu podporządkowywania jednostki państwu, przygotowywania jej do wejścia w role grupy i społeczności oraz procesu osobistego wzrastania ku pełnomocności samodzielnej, swoistej i aktywnej osobowości” (tamże, s. 90).

Kryzys polskiej szkoły lat 90. wynika z dominacji „upaństwowiania” (etatyzacji) nad uspołecznianiem jednostek „wrastających w role i normy społeczeństwa, dorastających do wartości i zasad etycznych” (Kwieciński, 1991, s. 90). Idea uspołecznienia pojawiła się na tym tle jako wyraz buntu przeciwko hegemonii państwa, dążenie do „deetatyzacji edukacji” (Kwieciński, 1989, s. 8). Pozytywnie określonym celem walki jest zaś niezależność i upodmiotowienie uczestników procesu edukacyjnego, przede wszystkim „odzyskanie przez rodzinę, społeczność lokalną i przez społeczeństwo prawa do najlepszego rozwoju każdego dziecka” (tamże, s. 8).

„Uspołecznienie oznacza tu uwłaszczenie, upodmiotowienie i aktywizację środowiska lokalnego, rodziców, szkoły jako instytucji i wszystkich bez wyjątku składników, aspektów doktryny procesu szkolnego jako wspólnotowego działania komunikacyjnego, prorozwojowego, transformacyjnego i progresywnego. Jest to jednocześnie zmienianie oświaty jako systemu instytucji, podmiotów edukacji jako totalnego uczestnictwa wszystkich, właściciela szkoły, celów wychowania, treści i organizacji procesu kształcenia” (Kwieciński, 1991, s. 98).

W latach 90. kluczowe miejsce wśród autorów wytyczających ścieżki myślenia na ten temat zajął przywoływany już wielokrotnie Bogusław Śliwerski. Jego wizja procesu uspołecznienia, określanego również mianem demokratyzacji, nosi wyraźne znamiona koncepcji o politycznym, republikańskim podłożu, w której istotne miejsce zajmują: obywatel, jego kompetencje i postawy istotne w sferze publicznej, obywatelskie uprawnienia i proces (lub stojące na jego drodze przeszkody) ich realizacji.

Zmiana, jaka nastąpiła po upadku komunizmu w Polsce, dotyczy przede wszystkim roli państwa, które w okresie PRL przybrało rolę „dysponenta”, „właściciela” systemu oświatowego, którego przywilejem jest „wolność i twórczość edukacyjna”. Ministerstwo zajmujące się sprawami oświaty jest w takim ujęciu agendą państwa, dysponującą wolnością podmiotów znajdujących się pod jego pieczęcią i zarządkiem. Uspołecznienie w perspektywie całego systemu oświaty ma swój początek, w opinii Bogusława Śliwerskiego, w momencie, w którym państwo rezygnuje ze swojej omnipo-

tencji i przeobraża się w gwaranta, strażnika wolności uczenia się obywateli. Zmienia się wtedy również sposób widzenia wolności podmiotów znajdujących się w obszarze edukacji – nie może być ona dłużej racjonowana według arbitralnych kryteriów, ponieważ swobody obywatelskie – w tym uprawnienie do nauki – zyskują poważniejszy status uprawnień „naturalnych”, które mają być przez państwo chronione (Śliwerski, 1998, s. 25). Szkoła jako główna instytucja edukacyjna w systemie oświaty, nie jest już zatem własnością państwa, „ale własnością społeczną, narodową, zaś jej główną funkcją jest służba na rzecz społeczeństwa i jego edukacji, czyli maksymalizowania potencjału rozwojowego uczniów, nauczycieli i rodziców” (Śliwerski, 2006, s. 14).

Uspołecznienie znajduje praktyczny wyraz, podobnie jak w koncepcji Juliana Radziewicza, w autonomii szkoły i jest to autonomia nie tylko w stosunku do państwa i jego agend, ale wszelkich podmiotów przyjmujących, zgodnie z brzmieniem Ustawy o systemie oświaty, rolę organu prowadzącego (tamże, s. 13). Drugą najistotniejszą oznaką uspołecznienia jest większa bezpośredniość praktykowanej demokracji, co nie oznacza jednak rezygnacji z powoływania i działania ciał kolegialnych, a wiąże się raczej z większym autentyzmem wyborów i zaangażowaniem wyborców. Udział zainteresowanych edukacją podmiotów w decyzjach i działaniach edukacyjnych, oddolne inicjatywy stymulujące procesy rozwojowe, kontrola obywatelska – to zatem aspekty praktykowania demokracji.

Instytucjonalny wyraz uspołecznienia znajdujemy w zapisach Ustawy o systemie oświaty, która umieszcza je na trzech poziomach – najbardziej ogólną rolę przypisała krajowej radzie oświatowej i wojewódzkim radom oświatowym, zaś na poziomie szkoły „założony wpływ na proces jej uspołecznienia miały mieć takie instancje, jak: rada rodziców, samorząd uczniowski, rada pedagogiczna i rada szkoły” (Śliwerski, 1998, s. 95–96). W swoich publikacjach najwięcej uwagi poświęcił Bogusław Śliwerski uspołecznieniu na poziomie szkoły, definiując je w perspektywie zarządzania placówką jako „spłaszczenie hierarchii zależności służbowych i przeniesienie uprawnień decyzyjnych z wyższych szczebli zarządzania szkołą na niższe”, a także jako stopniowe rozszerzanie kompetencji nauczycieli, rodziców i uczniów, by „mogli i chcieli decydować lub uczestniczyć w decydowaniu o sprawach swoich i swojego środowiska” (Śliwerski, 2003, s. 386). Uspołecznienie szkoły jest cechą stopniowalną, a znajduje odzwierciedlenie w powołaniu „najwyższego organu społecznego, jakim jest rada szkoły, lub innego organu społecznego, ale spełniającego jej zadania, jakim jest rada rodziców, który ma zapewnione możliwości (warunki) realizacji ustawowych celów i zadań w zakresie partycypowania we współzarządzaniu szkołą” (Śliwerski, 2013, s. 174). W ten sposób może powstać szczególnie typ samorządnej społeczności czy też wspólnoty, „w której wszyscy uznają te same zasady postępowania i wspierają się, dążąc do tych samych celów”. Współbrzmi z tym inny fragment dotyczący demokracji, będący parafrazą słynnej definicji autorstwa Abrahama Lincolna: sprawowanie w szkole „rządów nauczycieli, uczniów i rodziców, dla nauczycieli, uczniów i rodziców, przez nauczycieli, uczniów i rodziców” (Śliwerski, 2003, s. 386).

Życie według demokratycznych reguł nie jest umiejętnością intuicyjną i banalną, nie można też jedynie poznawać jej od strony teoretycznej. Bogusław Śliwerski zapewnia, że „niezbędne jest w tym przypadku nabywanie osobistych doświadczeń w ramach funkcjonowania (istniejących) mechanizmów czy form (struktur) demokratycznych” (Śliwerski, 2008, s. 37). Szkoła uspołeczniona to zatem swoiste „laboratorium” demokracji, zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, co oznacza możliwość

eksperymentów ukierunkowanych na cele poznawcze. Nie ma w niej jednak miejsca praktykowanie demokracji „na niby”. Szczególną rolę rady szkoły dostrzega Bogusław Śliwerski w „samoobronie” członków społeczności szkolnej przed różnymi niekorzystnymi zjawiskami w obszarze szkolnym (niesprawiedliwość oceniania, selekcyjonowania uczniów, upokarzająca płaca, niska jakość pracy, przemoc). Jest to również instytucja, która sprzyja emancypacji szkolnych podmiotów, ponieważ skłania do zaznajomienia się z posiadanymi uprawnieniami, poprzez równy dostęp do informacji, sprzyja jawności działań edukacyjnych i powstaniu opinii publicznej, wprowadza też wzory współdziałania, współpracy, kontroli, oceny i współdecydowania, pomaga w rozpoznaniu konfliktów i ich rozwiązywaniu (Śliwerski, 2008, s. 43).

W placówce pozbawionej swojej najważniejszej rady zahamowany zostaje proces emancypacji społeczności szkolnej, a wręcz – społeczność taka w ogóle nie powstaje (Śliwerski, 2006, s. 14). Ponieważ powołanie rady szkoły należy do rzadkości, autor konstatuje, że polska szkoła publiczna „nie jest w realizowanych przez siebie funkcjach instytucją demokratyczną, gdyż nie są w niej powszechnie uznawane i szanowane zasady demokracji: wolność godność, solidarność i praworządność w stosunku do wszystkich podmiotów edukacji”. To poważny powód do refleksji, również politycznej, albowiem brak demokracji w szkole zmniejsza poczucie sensowności jej stosowania w innych obszarach życia (Śliwerski, 2008, s. 41). Wydarzenia, jakie miały miejsce w polskiej oświacie w ostatnim dwudziestolecium, odnoszące się przede wszystkim do uspołecznienia, Bogusław Śliwerski ocenia jednoznacznie negatywnie, jako „zdradę i zmarnotrawienie” opozycyjnych idei lat 80. (Śliwerski, 2013, s. 23).

*

Złożona historia pojęcia „uspołecznienie”, liczne i różnorodne ślady, jakie odcisnęło ono w życiu społecznym XX wieku, dają podstawy, by uznać je za jedno z tych najważniejszych, przynajmniej dla pedagogów i polityków edukacyjnych. Niedookreślenie, jakie się z nim wiąże, nie przeszkadza w uchwyceniu najważniejszej jego cechy – jest ono ściśle powiązane z polityczną ideą demokracji, a co za tym idzie osadzone na fundamencie założeń o pełnej wartościowości podmiotu ludzkiego, jego wolności i równości w stosunku do otaczających go innych podmiotów, tworzących wspólnotę polityczną. Decydowanie o kształcie edukacji jako części sfery publicznej, tworzenie szkół, a także uczestniczenie w modelowaniu ich kształtu, to podstawowe formy, jakie przybiera uspołecznienie w oświacie, które wciąż nie znalazły właściwego oddźwięku w debacie publicznej. Może właśnie w czasie, gdy pałace stały się kwestie likwidowania szkół i przekazywania ich przez samorząd terytorialny innym podmiotom, gdy rozważane są zmiany w zapisach Karty Nauczyciela, a administracja oświatowa po raz pierwszy spotyka się ze zorganizowanym oporem rodziców wobec obniżenia wieku spełniania obowiązku szkolnego, warto sięgnąć do nieco zaniedbanego pojęcia uspołecznienie.

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 „Uspołecznienie” w sensie ekonomicznym jest terminem wciąż stosowanym, choć jego znaczenie uległo przemianom po klęsce gospodarek krajów Europy Wschodniej. Obecnie jest częściej odnoszone do zjawisk ekonomicznych w skali mikro (współzarządzanie przedsiębiorstwami przez związki zawodowe, własność komunalna, rolnicze związki kooperacyjne).

³ W krajach wolnych od tego typu zagrożeń politycznych, projekty liberalne przeciwstawiały aktywność społeczeństwa przerośniętemu państwu opiekuńczemu.

⁴ Szczegółowy opis szeregu inicjatyw oświatowych tego okresu prezentuje K. Przyszykowski (1993).

⁵ Andrzej Janowski pisał rok wcześniej, że szkołą „kierować winna rada pedagogiczna, czyli ogół nauczycieli, a nie dyrektor – dyrektor winien być wyłoniony przez radę na pewien określony okres czasu i tylko akceptowany przez władze zwierzchnie” (za: Kowalski, 1982, s. 47).

Literatura

- Arendt H. (2011): *Między czasem minionym a przyszłym*. Wyd. Aletheia, Warszawa
- Bochm T. (1988): *Uspołecznienie oświaty – co to miało być?* W: „Res Publica”, 4
- Bystroń J. S. (1931): *Uspołecznienie szkoły*. „Zrąb”, z. 6–7
- Chmielowski B. (1991): *Szkoła uspołeczniiona a edukacja alternatywna*. „Forum Oświatowe”, 5
- Encyklopedia pedagogiczna* (1993) Fundacja Innowacja, Warszawa
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (2006) T. 5. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Encyklopedia socjologii* (2002) T. 6. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Kata W. (1981): *Sprawy oświaty i nauczyciela*. „Nauczyciel i Wychowanie”, 6 (listopad–grudzień)
- Kowalski T. (1982): *Miejsce dyrektora i rady pedagogicznej w szkole usamorzadowionej*. „Nauczyciel i Wychowanie”, 4–5
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009): *Słownik pedagogiczny*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Kwieciński Z. (1989): *Między Scyllą autorytaryzmu a Charybdą pluralizmu*. „Więś i Rolnictwo”, 3
- Kwieciński Z. (1991): *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*. „Edukacja”, 1
- Lewowicki T. (1990): *O makrospołecznych uwarunkowaniach uspołecznienia edukacji*. „Edukacja”, 2
- Levitas A., Herczyński J. (2012): *Decentralizacja oświaty w Polsce 1990–1999: tworzenie systemu*. W: M. Herbst (red.): *Decentralizacja oświaty*. IBE, Warszawa
- Milerski B., Śliwerski B. (2000): *Pedagogika*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Muszyński H. (1990): *Uspołecznienie szkoły. Zarys problematyki pedagogicznej*. „Edukacja”, 4
- Okoń W. (2007): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Pęcherski M. (1982): *Administracja oświatowa a proces usamorzadowienia szkoły*. „Nauczyciel i Wychowanie”, 4–5
- Pilch T. (1970): *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Warszawa
- Przyszykowski K. (1993): *Opozycja polityczna w Polsce Pomiędzy oporem, emancypacją i transformacją – wyzwania dla edukacji*. Wyd. Edytor, Poznań-Toruń
- Radziewicz J. (1989): *Szkoła uspołeczniiona i uspołeczniająca*. Zespół Oświaty Niezależnej – Zeszyty Edukacji Narodowej, Warszawa
- Radziewicz J. (1991): *Demokratyzacja oświaty – podejście subiektywne*. „Edukacja”, 4
- Radziewicz J. (1993): *Nauka demokracji*. Wydawnictwa CODN, Warszawa
- Smolański A. (1987): *Koncepcja szkoły samorzadnej i samoregulującej się*. „Edukacja”, 1
- Smolański A. (1992): *Postulat uspołecznienia szkoły i edukacji w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 r.* „Forum Oświatowe”, 5
- Suchodolski B. (1986): *Zagajenie*. W: B. Suchodolski (red.): *Nauczyciel i młodzież. Tradycje-sytuacja-perspektywy. Konferencja w Jabłonie 24–26 listopada 1981 r.* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź
- Szacki J. (1997): *Wstęp. Powrót idei społeczeństwa obywatelskiego*. W: J. Szacki (red.): *Ani książkę, ani kupiec: obywatel. Idea społeczeństwa obywatelskiego w myśli współczesnej*. Wyd. Znak, Kraków
- Szacki J. (2002): *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Śliwerski B. (1995): *Uspołecznienie szkoły*. „Edukacja i Dialog”, 1

Śliwerski B. (1998): *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Śliwerski B. (2003): *Szkoła samorządna i uspołeczniona*. „Nowe w Szkole”, 12

Śliwerski B. (2006): *Oświata między polityką a teorią zmiany*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1

Śliwerski B. (2008): *Klinika szkolnej demokracji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Śliwerski B. (2013): *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Szkoła uspołeczniona – krótka historia pewnej idei pedagogicznej

Pojęcie „uspołecznienia”, zajmujące istotne miejsce w słowniku pedagogicznym, ma dość czytelne filozoficzne i socjologiczne pochodzenie. Jego przemiany na przestrzeni ostatnich stuleci sprawiły jednak, że w myśli pedagogicznej przybrało dwie odmienne postaci: używa się go zarówno w odniesieniu do problematyki wychowania i relacji „jednostka – społeczeństwo”, jak i w stosunku do zjawisk natury politycznej zachodzących w placówkach oświatowych oraz w całym systemie edukacji. Artykuł koncentruje się na tym drugim znaczeniu „uspołecznienia” i prezentuje kontekst historyczny jego przeobrażeń, mających miejsce w wieku XX.

Słowa kluczowe: uspołecznienie, socjalizacja, uspołecznienie oświaty, uspołecznienie szkoły, demokracyzacja, społeczeństwo obywatelskie

Socialized school – a short history of some pedagogical idea

The term „socialization”, occupying an important place in the dictionary of pedagogy, has fairly clear philosophical and sociological origins. Its transformations over the past few centuries caused, however, that it has taken two different forms in pedagogical thought: it is used both in regard to the issues of upbringing and “individual-society” relationships, as well as in relation to the political phenomena occurring in the educational institutions and throughout the education system. The article focuses on this second meaning of “socialization” and presents the historical context of its alterations that took place in the twentieth century.

Keywords: socialization, socialization of education, socialization of school, democratization, civil society

Grzegorz Szumski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im M. Grzegorzewskiej

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA – NIEDOKOŃCZONY PROJEKT¹

Tytuł tego szkicu nie przypadkiem nawiązuje do mowy wygłoszonej przez Jürgena Habermasa w 1980 roku z okazji przyznania mu nagrody im. Theodora Adorno (Habermas, 1996). W wykładzie tym Habermas wystąpił przeciwko rosnącemu już wtedy wyraźnie w siłę postmodernizmowi, który przyjmował pozycję jednego z dominujących nurtów myśli zachodniej. Jak przystało na spadkobiercę szkoły frankfurckiej Habermas bronił tezy, że postmodernizm w kulturze jest projektem chybionym, gdyż prowadzi do zatrzymania postępu myśli, a przede wszystkim praktyki społecznej. Postmodernizm dezawuuje potencjał moderny zanim zdążył się on urzeczywistnić czy zaktualizować. Innymi słowy prowadzi on do przerywania procesu rozwoju kultury i społeczeństwa przed ukształtowaniem się jego pożądaných i oczekiwanych efektów. Habermas zwraca uwagę, że postmodernizm nie stanowi jakościowo nowej, lepiej dopasowanej do współczesności, wersji postępu. Jest on raczej nowym rodzajem konserwatyzmu, tym groźniejszym, że posiada zawoalowaną, nowoczesną formę. W odróżnieniu od myśli oświeceniowej postmodernizm nie jest żadną „wielką narracją”, projektem zmiany, który niesie obietnicę społecznego postępu. Co więcej, wieszcząc ostateczny upadek tego typu narracji postmodernizm mimowolnie gloryfikuje podstawowe zasady zastanego porządku i tzw. *real politic*, gdyż wszelkie projekty radykalnych, inspirowanych wizją nowego ładu reform spycha poza obszar głównego nurtu życia, na pozycje nic nieznaczących nisz społecznych (Żuk, 2008).

Przy zachowaniu świadomości różnej skali i wagi problemów dostrzegam wyraźną analogię między sytuacją opisaną przez Habermasa a aktualnym stanem teorii i praktyki edukacji włączającej, a właściwie pedagogiki specjalnej jako takiej. Podobnie jak projekt oświeceniowy edukacja włączająca ma charakter utopijny. Jest to zatem wizja edukacji (nie tylko uczniów z niepełnosprawnością), która jest transcendentna wobec zastanej rzeczywistości. Ze względu na swój radykalizm nie została ona dotąd urzeczywistniona i można przypuszczać, że nigdy urzeczywistniona w pełni nie będzie. Jednocześnie próby jej ukształtowania jako wizji i wdrożenia w praktyce oświatowej są najpoważniejszą dziś drogą postępu pedagogiki specjalnej i kształcenia specjalnego, a także ważną wizją reformy szkoły jako takiej. Zaniechanie wysiłków na rzecz realizacji tego projektu doprowadzi do regresu kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pedagogiki specjalnej, a także zniwechy możliwość poprawy całego systemu szkolnego.

Symptomy zagrożeń

Wydaje się, że większość ludzi interesujących się kształceniem osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czy to z powodów zawodowych czy też osobistych, żywi przekonanie, że edukacja włączająca ma się dziś bardzo dobrze. Te sądy nie zawsze znajdują wsparcie w aktualnym stanie rozwoju teorii i praktyki, ale budowane są na podstawie przewidywania przyszłości. Jak pisze Zenon Gajdzica (2011, s. 8), ta forma edukacji „jest osadzona w społecznym modelu niepełnosprawności oraz wpisuje się kapitalnie w nurty przemian społecznych”. Z całą zatem pewnością „należy do form perspektywicznych”. Także badacze Zachodni nie są pozbawieni optymizmu. Wnikliwą analizę tendencji rozwoju edukacji włączającej w USA i Europie, zawierającą wiele niejednoznacznych danych, jedna z cenionych badaczek skonstruowała jednak optymistyczne stwierdzając, że mamy wiele ważnych powodów by wierzyć, że szkoły będą przekształcać się w placówki coraz lepiej przystosowane do wspólnego nauczania i wychowania zróżnicowanych grup uczniów, obejmujących także uczniów z niepełnosprawnością (Ferguson, 2008). Co więcej, stwierdziła ona, że zmiany te będą miały fundamentalny i systematyczny charakter, a zatem będą prowadzić do trwałych reform szkolnictwa. Nie można jednak lekceważyć faktów, które osłabiają wiarę w ten trend. Istnieją co najmniej trzy zjawiska, które wskazują na to, że mamy do czynienia z zagrożeniem rozwoju edukacji włączającej: niska dynamika rozwoju ilościowego włączania, brak odważnych reform prointegracyjnych oraz wypowiedzi znaczących osób przeciwko edukacji włączającej.

Pierwszym symptomem zagrożeń jest to, że edukacja włączająca przestała się dynamicznie rozwijać w aspekcie ilościowym, przynajmniej w krajach wysoko rozwiniętych. Trzeba przyznać, że już dane statystyczne dotyczące krajów Europy Zachodniej za lata 90. ubiegłego wieku nie upoważniały do nadmiernego optymizmu. Analizująca je na początku lat 2000 Lisa Visle stwierdziła, że włączanie nie uzyskało silnej pozycji w Europie Zachodniej (por. Visle, 2003, Szumski, 2006). Jednak nowe dane statystyczne, obrazujące sytuację w pierwszej dekadzie XXI wieku nie pozostawiają już żadnych złudzeń. Tabela 1 przedstawia zestawienie procentów uczniów kształconych w szkołach specjalnych w wybranych krajach zachodnioeuropejskich, zaczerpniętych z dwóch raportów Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) – (Special Needs Education. Country Date 2012; Special Education across Europe in 2003). Dane te były zbierane według tej samej metodologii, więc są względnie porównywalne.

Jak łatwo zauważyć, w większości krajów występuje tendencja do niewielkiego wzrostu poziomu segregacyjności systemów szkolnych, a w najlepszym razie jego stabilizacji. Dzieje się tak zarówno w tych państwach, które stosunkowo wcześniej podjęły intensywne wysiłki na rzecz wdrożenia i upowszechnienia edukacji włączającej (np. Anglia, Włochy, Finlandia), jak i w tych, które zawsze zachowywały wobec niej chłodny dystans (Belgia, Niemcy, Francja). W rezultacie pod koniec pierwszej dekady XX wieku około 2,3% europejskich uczniów było kształconych w formach segregacyjnych i jest to nieco wyższy odsetek niż 15–20 lat wcześniej (Donnelly i in., 2011, s. 108).

Przyczyną braku wyraźnych postępów ilościowych w upowszechnianiu włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych

Tabela 1. Dynamika rozwoju edukacji włączającej w wybranych krajach europejskich
(% uczniów w placówkach segregacyjnych)

Kraj	Rok szkolny 2000/01	Rok szkolny 2010/11
Austria	1.6	1.6
Belgia (F)	4.0	4.8
Belgia (H)	4.9	6.8
Finlandia	3.7	3.7
Francja	2.6	3.3
Hiszpania	0.4	0.3
Holandia	1.8	2.7
Niemcy	4.6	4.3
Norwegia	0.5	0.8
Wielka Brytania	1.1	1.4 (Anglia)
Włochy	< 0.5	< 0.5

jest brak systemowych, śmiałych reform prointegracyjnych w krajach wysoko rozwiniętych. Wstrzymanie tego typu reform można zresztą uznać za drugi czynnik zagrożący upowszechnieniu edukacji włączającej. Istnieją bowiem dowody na to, że wprowadzone ogólnie reformy mogą przynosić pożądane skutki i to bez względu na początkowy poziom rozwoju edukacji włączającej. Jednym z nielicznych krajów, w którym prowadzono w ostatnich dwóch dekadach tego typu reformy, są Stany Zjednoczone. W 1990 ukazała się nowa federalna ustawa prointegracyjna (*Individuals with Disabilities Education Act, IDEA*), która była modyfikowana dwukrotnie w następnych latach 1997 i 2004 (Norwich, 2008). Jej efektem był wyraźny wzrost odsetka uczniów z niepełnosprawnością kształconych w klasach włączających (minimum 80% czasu uczniowie ci spędzają w klasie ogólnodostępnej) z 31,6% w roku 1989 do 51,9% w roku 2004 (Ferguson, 2008). Warto przy tym podkreślić, że było to rzeczywiste ograniczenie segregacyjności systemu szkolnego, gdyż w tym samym okresie Stany Zjednoczone zahamowały, a nawet minimalnie ograniczyły rozmiary orzekania o niepełnosprawności, przerywając tym samym niekorzystny trend z poprzedniego okresu. Co więcej, zgromadzono dowody – co prawda nie na poziomie federalnym – że upowszechnianie edukacji włączającej powoduje podniesienie poziomu osiągnięć uczniów z niepełnosprawnością. Tom Perrish (2010) wykrył pozytywną korelację między poziomem upowszechnienia edukacji włączającej na terenie okręgów szkolnych a osiągnięciami uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi w Stanie Illinois. Zależność ta utrzymywała się przy kontroli ważnych zmiennych zakłócających, jak nakłady na kształcenie czy odsetek uczniów pochodzących z rodzin ubogich. Innym, pozytywnym przykładem jest Polska. Odważna reforma zainicjowana na początku lat 2000 przyniosła dość poważny postęp w upowszechnieniu edukacji uczniów z niepełnosprawnością w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych (por. Firkowska-Mankiewicz, Szumski, 2008). Co więcej, nie odbył się on kosztem obniżenia jakości kształcenia, czego obawiało się wielu pedagogów specjalnych (Chrzanowska, 2010; Szumski, 2010). Można zatem stwierdzić, że wstrzymanie reform prointegracyjnych w większości krajów rozwiniętych jest wynikiem zachowawczych decyzji politycznych, które nie mają mocnego wsparcia w wynikach badań ewaluacyjnych.

Trzecim symptomem kryzysu edukacji włączającej są publiczne wypowiedzi niektórych osób znaczących, skierowane przeciwko tej idei. Są one groźne dlatego, że

niszczą kruchy konsensus, jaki zapanował w dyskursie publicznym wokół tej idei. Edukacja włączająca jest koncepcją trudną w realizacji, wymagającą przełamywania oporów rodziców (Duhaney, Salend, 2000), zwielokrotnionego wysiłku nauczycieli (Florin, 2001) i determinacji władz oświatowych (Ainscow i in., 2006). Oczywiście, zawsze istnieli wpływowi badacze odnoszący się do niej sceptycznie, tak na świecie (np. Fuchs, Fuchs, 1994), jak i w Polsce (Sękowska, 1998). Jednak wypowiedzi osób wręcz utożsamianych z włączaniem i zaangażowanych w jego tworzenie, które czynią wątpliwe jego sens, otwierają pole do kwestionowania wysiłków na rzecz inkluzji a nawet do odwrotu od niej. Najważniejszą wypowiedzą tego typu był artykuł Mary Wornock (2005), opublikowany pod znamienym tytułem *Szkoły specjalne – tak czy nie?* W tym krótkim tekście, twórczyni słynnego raportu na temat stanu kształcenia w Anglii, nazywanego jej nazwiskiem, który stał się podstawą reformy prointegracyjnej w Anglii z 1981 roku wypowiedziała się za odtworzeniem sieci szkół specjalnych. Uznała ona, że szkoły ogólnodostępne nie są w stanie się tak zreformować, aby zapewnić odpowiednie warunki uczenia się dzieciom i młodzieży z umiarkowanymi (tzw. niewidocznymi) niepełnosprawnościami. Przekonywała, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się, zaburzeniami zachowania i zaburzeniami mowy potrzebują stałego, specjalistycznego wsparcia w nauce, którego nie zapewnią im szkoła włączająca.

Alternatywa

Utrata dynamiki rozwoju teorii i praktyki edukacji włączającej i rosnące prawdopodobieństwo odwrotu od tej koncepcji skłaniają do refleksji nad możliwymi konsekwencjami urzeczywistnienia się tego scenariusza. Ta zaś wymaga ponownego przemyślenia roli, jaką koncepcja włączania i stanowiąca jej element edukacja włączająca pełni we współczesnej pedagogice i pedagogii specjalnej. Niekwestionowana jest teza, że w ostatnim półwieczu w krajach rozwiniętych i dwudziestolecium w Polsce nastąpił niespotykany wcześniej, jakościowy postęp w warunkach życia i rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Przejawia się on w regulacjach prawnych, posiadających antydyskryminacyjny charakter, radykalnym zwiększeniu obecności problematyki niepełnosprawności w dyskursie publicznym, a także przekształceniu koncepcji organizacji usług publicznych dla osób z niepełnosprawnością zgonie z ideą normalizacji warunków ich życia i integracji (Krauze, 2010, s. 16–18). Przemiany te następują w różnych sferach życia (edukacji, zatrudnieniu, mieszkalnictwie, dostępie do kultury i rekreacji) i są inspirowane różnymi koncepcjami szczegółowymi, takimi jak: społeczny paradygmat niepełnosprawności, paradygmat normalizacji, samostanowienia czy jakości życia (Krauze, 2010; Sadowska, 2006; Żółkowska, 2011). Bez wątplenia jednak koncepcja edukacji włączającej i inspirowane nią niesegregacyjne kształcenie stanowią integralne, a być może centralne elementy tych przemian. Odrzucenie, a choćby zmarginalizowanie ruchu na rzecz edukacji włączającej zachwałoby zatem całym, niedokończonym dotąd projektem włączania osób z niepełnosprawnością w główny nurt życia społecznego. Z perspektywy niniejszych rozważań ważniejsza jest jednak konstatacja, że we współczesnej pedagogice specjalnej nie ma innej koncepcji o podobnej nośności ideowej, teoretycznej i praktycznej. Odstąpienie od niej grozi zatem stagnacją systemu kształcenia osób z niepełnosprawnością i pedagogiki specjalnej. Zaczniemy od analizy możliwych konsekwencji praktycznych.

Konsekwencje dla kształcenia osób z niepełnosprawnością

Stagnacja systemu kształcenia oznacza, że nie będzie on zmieniany zgodnie z jakąkolwiek nową koncepcją, ale nie będzie także restaurowany do stanu sprzed rozpoczęcia reform na rzecz wspólnego nauczania uczniów sprawnych i niepełnosprawnych. Tę sytuację swoistego zawieszenia, w którym szkoły specjalne nie podlegają likwidacji i jednocześnie nie prowadzi się intensywnych reform na rzecz takiego przekształcenia szkół powszechnych, aby zapewnić w nich odpowiednie warunki kształcenia uczniom z niepełnosprawnością wielu jej zwolenników próbuje uprawnocnić. W ich myśleniu jest to naturalna i optymalna synteza powstała w wyniku dialektycznego starcia przeciwieństw. Mówi się zatem o „odpowiedzialnym włączaniu”, które powinno być limitowane umiejętnościami nauczycieli, ograniczeniami uczniów, możliwościami adaptacyjnymi szkoły, postawami społecznymi i oczekiwaniami rodziców dzieci z niepełnosprawnością (Dyson, 2001). Chociaż stanowisko to jest na pozór racjonalne, zwłaszcza z praktycznego punktu widzenia, i z tego powodu ma ono wielu zwolenników, jego dokładniejsza analiza ujawnia poważne niebezpieczeństwa dla systemu kształcenia specjalnego, które można ująć w trzech hasłach: stagnacja systemu kształcenia uczniów z SEN i wyprowadzenie go poza obszar współczesnych dyskursów społecznych, utrwalenie społecznych nierówności w dostępie do szkoły uczniów z SEN oraz ograniczenie emancypacji osób z niepełnosprawnością.

Funkcjonowanie równoległe różnych form organizacji kształcenia, które tylko dla uproszczenia można sprowadzić do segregacyjnych i włączających, rodzi poważny problem zasad doboru uczniów do każdej z nich. W praktyce rozwiązywany jest on najczęściej przez kombinację dwóch mechanizmów: rekomendacji ekspertów, opartych na diagnozie funkcjonalnej dziecka oraz woli jego rodziców. Zakłada się zatem, że specjaliści oceniający potrzeby i możliwości dziecka są w stanie dobrać formę kształcenia optymalną do jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz przekonać rodziców o trafności tego doboru. Oczywiście, warunkiem wstępnym poprawności działania tego mechanizmu jest realny dostęp do każdej z istniejących w systemie form, co z kolei implikuje ich równomierne rozmieszczenie przestrzenne oraz nadpodaż miejsc w stosunku do liczby uczniów z orzeczeniami. Z przyczyn demograficznych (niewielka ogólna liczebność populacji uczniów z SEN i bardzo mała liczebność populacji uczniów z niektórymi rodzajami niepełnosprawności) oraz ekonomicznych (bardzo wysokie koszty kształcenia specjalnego) warunek ten nie jest i nie może być spełniony w żadnym systemie szkolnym. Z tego powodu w praktyce edukacyjnej ujawniają się, empirycznie potwierdzone, mechanizmy selekcji społecznej zapewniające lepsze miejsca dzieciom wychowywanym w rodzinach o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. W ogólnopolskich badaniach rodziców uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykazano istotny statystycznie i dość silny związek między statusem społeczno-ekonomicznym (SES) rodziny a miejscem kształcenia dziecka. Prawie połowa dzieci z rodzin o niskim SES trafiała do szkół specjalnych, podczas gdy z rodzin o statusie wysokim tylko co czwarte dziecko. Odwrotna sytuacja miała miejsce w klasach integracyjnych – uczęszczało do nich ponad 40% uczniów z wysokim SES rodziców i niespełna 20% uczniów z niskim SES (Szumski, 2012). Wyniki te potwierdzają prawidłowość zaobserwowaną wcześniej w badaniach prowadzonych w miastach południowej Polski (Parys, Olszewski, 2003).

Nowe badania belgijskie dowodzą, że pozytywny związek między statusem społeczno-ekonomicznym rodziców a dostępem do edukacji włączającej utrzymuje się niezależnie od rodzaju niepełnosprawności dzieci, ich wieku i narodowości (Sebrechts, 2014, s.13). Co więcej, te same badania wykazały, że pozycja społeczna rodziców integrowanych dzieci niepełnosprawnych jest istotnie wyższa, niż uczniów zdrowych w szkołach ogólnodostępnych (Sebrechts, 2014, s.15). Ten wynik dobitnie ukazuje siłę społecznej selekcji do edukacji włączającej, gdyż status społeczno-ekonomiczny rodzin wychowujących dzieci niepełnosprawne jest niższy, niż status rodzin posiadających dzieci sprawne.

Rozwój idei włączania i edukacji włączającej przyczynił się do znaczącej poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnością, w tym poszerzenia możliwości samostanowienia i prowadzenia niezależnego życia. Istnieją zarówno pośrednie, jak i bezpośrednie dowody empiryczne na prawdziwość tej tezy. Do pierwszej grupy można zaliczyć wyniki Narodowego Podłużnego Badania Przejścia ze Szkoły do Dorosłego Życia (National Longitudinal Transition Study 2) – (Wagner i in., 2005). Badanie to prowadzone było na reprezentatywnej, ponad 11-tysięcznej próbie niepełnosprawnych Amerykanów, dwa lata po ukończeniu przez nich obowiązkowej szkoły średniej. Pierwsza fala tego badania była prowadzona w 1987, a druga w 2003 roku. Piętnastoletni odstęp, który przypada na okres intensywnych reform prointegracyjnych oraz zmian dyskursu publicznego w USA dotyczącego osób z niepełnosprawnością, daje dobrą okazję do oceny tego, jakie korzyści przyniósł osobom niepełnosprawnym ruch na rzecz włączania. Tabela 2 zawiera dane obrazujące przemiany w zakresie dostępu do wykształcenia i zatrudnienia, które są dobrymi wyznacznikami warunków rozwoju osobistego oraz możliwości pełnienia kulturowo zdefiniowanej roli człowieka dorosłego.

Tabela 2. Wykształcenie i sytuacja zawodowa niepełnosprawnych Amerykanów dwa lata po ukończeniu szkoły średniej

Wymiar życia	1987	2003	Zmiana
Ukończona szkoła średnia	53,5%	70,3%	+16,8%
Kontynuowanie nauki po szkole średniej	14,6%	31,9%	+17,3%
Kontynuowanie nauki w 4-letnim collage	1,3%	9,6%	+8,3%
Płatna praca po ukończeniu szkoły	54,8%	70,4%	+15,6%
Praca na pełen etat	57,3%	39,2%	-18,1%
Wynagrodzenie wyższe niż płaca minimalna	70,3%	84,6%	+14,3%
Zatrudnienie w zawodach robotniczych (ogrodnictwo, rolnictwo, sprzątanie itp.)	29,9%	12,8%	-17,1%
Zatrudnienie w handlu detalicznym	19,9%	4,3%	-15,6%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Wagner M., Newman L., Cameto R., Garza N., Levine P. (2005): *After high school: a first look at the postschool experiences of youth with disabilities*. US Department of Education <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494920.pdf>

Wylaniający się z tych danych obraz wskazuje na wyraźny postęp w partycypacji społecznej Amerykanów z niepełnosprawnością. Przede wszystkim budowanie systemu edukacji włączającej przyczyniło się do upowszechnienia wykształcenia tej grupy, w tym ograniczenia odpadu szkolnego przed ukończeniem szkoły średniej. W ciągu zaledwie piętnastu lat ponad siedmiokrotnie zwiększył się odsetek młodzieży z niepełnosprawnością kontynuującej naukę na poziom wyższym, choć nadal jest

to wskaźnik niski. Wiele korzystnych zmian nastąpiło także w aktywizacji zawodowej niepełnosprawnych. Ogólnemu wzrostowi liczby zatrudnionych towarzyszył spadek zatrudnienia w zawodach najprostszych i najgorzej płatnych. Można zatem przypuszczać, że praca stanowi coraz częściej nie tylko czynnik normalizujący rytm życia, ale zapewnia materialne podstawy egzystencji i daje okazję do rozwoju osobistego.

Istnieją także, wprawdzie nieliczne, badania wskazujące na bezpośredni wpływ edukacji włączającej na jakość życia osób z niepełnosprawnością. W dużych badaniach norweskich porównywano losy życiowe niepełnosprawnych absolwentów szkół specjalnych i włączających (Myklebust, Batevik, 2009). Wykazano, że kariery zawodowe absolwentów szkół włączających przebiegają bardziej pomyślnie, niż ich rówieśników ze szkół specjalnych. Ci pierwsi częściej znajdują zatrudnienie i uzyskują wyższe wynagrodzenia. Dzieje się tak zarówno z powodu wyższego poziomu wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych, jak i braku piętna absolwenta szkół specjalnych. Poza tym badacze norwescy ustalili, że absolwenci szkół ogólnodostępnych wiodą bardziej autonomiczne życie, niż absolwenci szkół specjalnych niezależnie od stopnia niepełnosprawności. Bardzo ciekawych rezultatów dostarcza podłużne badanie szwajcarskie, w którym porównywano sytuację absolwentów włączających i segregacyjnych form kształcenia z trudnościami w uczeniu się w okresie wczesnej dorosłości (około 18 roku życia) (Eckhart i in., 2011). Porównań tych dokonywano zarówno na dużej, ponad 450-osobowej grupie, jak i na 33-osobowych próbkach zrandomizowanych ze względu na płeć, pochodzenie społeczne, narodowość i poziom inteligencji, badany w dzieciństwie. Oba porównania wykazały, że absolwenci szkół włączających istotnie częściej kontynuują naukę i podejmują pracę zawodową po upływie obowiązku szkolnego, niż ich rówieśnicy ze szkół specjalnych. Badanie wykazało także, że forma kształcenia pozwala przewidywać poziom samooceny ogólnej i samooceny uzdolnień, a także wielkość sieci społecznej u progu dorosłości. Także w tych sferach funkcjonowania w korzystniejszej sytuacji znajdują się absolwenci szkół włączających.

Konsekwencje dla pedagogiki specjalnej

Choć koncepcja edukacji włączającej ma silne korzenie w praktyce społecznej, zwłaszcza w inicjatywach na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji osób z niepełnosprawnością, posiada także bardzo poważne walory teoretyczne. Można powiedzieć, że jest to najbardziej śmiała koncepcja teoretyczna szerokiego zasięgu, jaka pojawiła się w pedagogice specjalnej od czasu sformułowania tezy o wyuczalności wszystkich osób z niepełnosprawnością. Wspólne nauczanie uczniów sprawnych i niepełnosprawnych oznacza bowiem nie tylko umieszczenie uczniów dotąd separowanych w jednej klasie szkolnej, ale i uwspólnienie procesu dydaktycznego. Wspólny proces dydaktyczny jest z kolei możliwy tylko wtedy, gdy potrzeby edukacyjne uczących się są w jakimś stopniu podobne. Po raz pierwszy chyba na ten aspekt zwrócił uwagę Aleksander Hulek jeszcze w latach 70. XX wieku formując koncepcje „wspólnych i swoistych potrzeb osób niepełnosprawnych” (Hulek, 1997). We współczesnej pedagogice specjalnej koncepcja ta została uszczegółowiona i silniej zorientowana na proces dydaktyczny przede wszystkim za sprawą prac Ann Lewis i Brahma Norwicha (2004). Najkrócej rzecz ujmując autorzy ci sformułowali tezę,

że zaspokajanie specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością sprowadza się do indywidualizacji strategii dydaktycznych, na które składa się: struktura zadań dydaktycznych, utrwalanie wiedzy i umiejętności, transfer wiedzy, informacja zwrotna oraz kontrola postępów (szerzej: Szumski, 2010). Jednak ogólne i szczegółowe cele kształcenia oraz zasady dydaktyczne nie muszą różnicować procesu kształcenia uczniów sprawnych i niepełnosprawnych. Dzieje się tak dlatego, że dominujące potrzeby uczniów w procesie kształcenia mają charakter ogólny (taki sam dla wszystkich) oraz indywidualny (wynikający z różnic indywidualnych) nie zaś grupowy (wynikający z niepełnosprawności i jej rodzaju). Ten śmiały pogląd narusza aksjomaty tradycyjnej pedagogiki specjalnej, ufundowanej na przekonaniu, że niepełnosprawność i poszczególne jej rodzaje wyznaczają odrębne potrzeby edukacyjne, do których należy dostosować odrębne metodyki kształcenia.

Problem, na ile specjalne jest kształcenie specjalne, został jak dotąd słabo rozpoznany, przede wszystkim ze względu na trudności z definiowaniem i operacjonalizacją samej zmiennej „rodzaj kształcenia”. Dotychczas dysponujemy jedynie wynikami nielicznych badań, które w sposób pośredni dotyczą problemu sformułowanego przez Lewis i Norwicha. Zmienną „rodzaj kształcenia” operacjonalizuje się w nich za pomocą typu wykształcenia nauczycieli. W polskim badaniu porównywano osiągnięcia matematyczne i językowe uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, którzy ukończyli III klasę integracyjną lub ogólnodostępną. W badaniu kontrolowano inteligencję mierzoną za pomocą testu matryc Ravena. Ustalono, że przy kontroli inteligencji wyniki uczniów zarówno w testach matematycznych, jak i językowych nie różnią się istotnie (Szumski, 2013). Bardziej konkluzywne ze względu na podłużny schemat i randomizację grup są wyniki badania szwajcarskiego prowadzonego na podobnej grupie uczniów (Sermer Dessemontet i in., 2012). Dotyczyło ono porównania postępów w umiejętnościach językowych i matematycznych uczniów klas specjalnych i klas ogólnodostępnych, przy czym w klasach ogólnodostępnych było zapewnione wsparcie pedagogów specjalnych tylko przez 4,5 do 6,5 godzin tygodniowo. Grupy były zrandomizowane ze względu na wiek, płeć, poziom IQ, status społeczno-ekonomiczny rodziny, współwystępujące zaburzenia, początkowy poziom osiągnięć szkolnych oraz kompetencji społecznych, a badanie miało charakter podłużny i trwało dwa lata. Ustalono, że w klasach ogólnodostępnych uczniowie poczynili istotnie większe postępy w opanowaniu języka ojczystego i nie wykryto różnic w postępach matematycznych. Jednak analizy prowadzone na danych systemowych z Florydy, uwzględniających uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, przyniosły odmienne rezultaty (Feng, Sass, 2013). Stwierdzono, że osiągnięcia szkole uczniów z niepełnosprawnością kształconych przez nauczycieli posiadających wykształcenie w zakresie pedagogiki specjalnej są nieco lepsze, niż osiągnięcia uczniów kształconych przez nauczycieli bez takiego przygotowania. Ciekawe jest także, że różnica ta zanika przy porównywaniu nauczycieli z dłuższym doświadczeniem zawodowym (Feng, Sass, 2013). Fakt, że umiejętności potrzebne do efektywnego kształcenia uczniów z niepełnosprawnością nauczyciele mogą nabyć poprzez praktykę, wskazuje na znaczną bliskość esencjalną kształcenia regularnego i specjalnego.

Pytanie, jaka jest istota specjalnych potrzeb edukacyjnych i na czym polega specyfika kształcenia specjalnego, ma charakter fundamentalny dla rozwoju pedagogiki specjalnej. Nieco paradoksalne, z całą ostrością zostało ono postawione dopiero w do-

bie edukacji włączającej i tylko dzięki niej możemy poznać na nie odpowiedź. W tym celu należy zintensyfikować badania empiryczne poszerzając ich zakres o wszystkie poziomy kształcenia i rodzaje niepełnosprawności. Pożądane, choć bardzo trudne, są także bardziej bezpośrednie sposoby operacjonalizacji zmiennej „rodzaj kształcenia”. Najkorzystniejsze wydaje się stosowanie obserwacji.

Konsekwencje dla modelu szkoły

Edukacja włączająca jest ważną propozycją nie tylko dla teorii i praktyki kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale i dla przyszłości szkoły jako takiej. Od ponad dwóch dekad rozwój szkolnictwa w większości krajów świata odbywa się pod dyktando koncepcji neoliberalnej (Potulicka, Rutkowiak, 2010). Jednak coraz poważniejsze napięcia i kryzysy w neoliberalnej gospodarce i pozostającym na jej usługach szkolnictwie tworzą warunki do rozważań alternatywnych koncepcji edukacji. Nie wiadomo dziś, jaki kształt przybierze nowy ład społeczno-ekonomiczny, choć prawdopodobne jest, że neoliberalizm zostanie zastąpiony jakąś wersją komunitaryzmu, który z kolei będzie potrzebował odpowiadającego mu modelu szkoły. Edukacja włączająca jest dzisiaj jedną z najważniejszych koncepcji spełniających te warunki. Jak trafnie podkreśla wielu badaczy, jej pełne urzeczywistnienie możliwe jest tylko poprzez radykalną reformę systemu szkolnego, której autorzy uznają dominację potrzeb indywidualnych w strukturze potrzeb edukacyjnych całej populacji uczniów, a tym samym konieczność indywidualizacji procesu kształcenia dla wszystkich (Wendell, 2005). Szkoła włączająca, jak obiecują jej zwolennicy, będzie się różnić od dziś rozpowszechnionego modelu szkoły co najmniej w trzech aspektach: rozkładu osiągnięć szkolnych, poziomu kompetencji prospołecznych uczniów oraz klimatu społecznego klasy. Chociaż zapowiedzi te wymagają nadal poważnych weryfikacji empirycznych, to już dziś dysponujemy wynikami badań, które je częściowo uwiarygodniają.

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech neoliberalnej szkoły jest rywalizacja i silny nacisk na indywidualne osiągnięcia, co nieuchronnie prowadzi do pogłębiania się różnic w poziomie wiedzy i umiejętności uczniów. Z jednej zatem strony wylaniają się intelektualne elity, z drugiej zaś liczne grupy ludzi źle wykształconych, którzy nie mogą odnaleźć się na współczesnym rynku pracy i są społecznie wykluczeni lub zagrożeni takim wykluczeniem. Szkoła włączająca niesie obietnicę złagodzenia tego niebezpiecznego trendu. Chce odgrywać rolę, którą w latach 60. ubiegłego wieku w Europie Zachodniej próbowała – z różnym zresztą skutkiem – pełnić zintegrowana rozszerzona szkoła średnia. Trudno dziś jednoznacznie powiedzieć, na ile obietnica ta jest realna. Dotychczasowe badania rozkładu osiągnięć szkolnych uczniów sprawnych w klasach włączających nie umożliwiają jednoznacznego rozstrzygnięcia tej kwestii. Obiecujące rezultaty przyniosło podłużne badanie kanadyjskie, w którym wykryto zjawisko dyspersji, polegające na szybszym przyroście osiągnięć uczniów słabych i przeciętnych, niż zdolnych i tym samym wyrównywanie się osiągnięć w obrębie klas szkolnych (Huber i in., 2001). Porównując zatem zmiany osiągnięć uczniów w klasach z uczniami niepełnosprawnymi i bez takich uczniów nie wykryto różnic w poziomie osiągnięć średnich, lecz w ich rozkładach. Jednak w później prowadzonych badaniach w krajach europejskich uzyskano odmienne wyniki. Analizy

danych pochodzących z dużych badań systemowych w Holandii pozwoliły ustalić, że osiągnięcia szkolne uczniów sprawnych uczęszczających do klas integracyjnych i normalnych nie różnią się od siebie, także w podgrupach uczniów o wysokim i niskim ilorazie inteligencji (Ruijs i in., 2013). Również w podłużnych badaniach szwajcarskich nie wykryto dyspersji osiągnięć szkolnych uczniów sprawnych (Sermer Dessefontet, Bless, 2013). Postępy uczniów o niskich, przeciętnych i wysokich osiągnięciach w klasach integracyjnych nie różniły się od postępów analogicznych grup w klasach ogólnodostępnych. Problem dyspersji osiągnięć szkolnych uczniów w klasach włączających wymaga z pewnością dalszych, pogłębionych badań. Interpretując dotychczasowe wyniki warto zwrócić uwagę przede wszystkim na to, że poziom rozwoju edukacji włączającej w Kanadzie jest zdecydowanie wyższy, niż w Holandii i Szwajcarii. Być może zatem różne rezultaty są wynikiem różnic jakości używanych sposobów włączania.

Zdecydowanie bardziej klarowny i pozytywny obraz edukacji włączającej wylania się z badań nad jej wpływem na rozwój kompetencji prospołecznych uczniów sprawnych. Zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami, poczynionymi dzięki badaniom prowadzonym w różnych systemach szkolnych sprawni uczniowie klas integracyjnych lepiej rozwijają się społecznie niż ich rówieśnicy z klas ogólnodostępnych. Są oni zatem bardziej prospołeczni (Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 2003), przejawiają większą gotowość do niesienia pomocy innym (Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 2003), wykazują większą akceptację, zrozumienie i tolerancję dla różnic międzyludzkich (Salend, Duhaney, 1999), a w końcu – co najbardziej oczywiste – mają lepsze postawy wobec osób z niepełnosprawnością (Nakken, Pijl, 2002).

Obiecujące są także wyniki, co prawda nielicznych dotąd, badań klimatu społecznego w klasach włączających. Wskazują one na to, że edukacja włączająca sprzyja kształtowaniu się klimatu wspólnotowości o wiele bardziej niż tradycyjny model szkoły. W badaniach Christiana Klicpery i Barbary Gasteiger-Klicpery (2003) ustalono, że w klasach włączających jest mniej kłótni i konfliktów rówieśniczych, mniej zachowań agresywnych, a także niższy jest poziom wiktylizacji niż w klasach paralelnych. Jednocześnie w klasach włączających uczniowie częściej niosą pomoc swoim kolegom. Zarówno badania rozwoju społecznego uczniów, jak i klimatu klasy świadczą, że klasa włączająca jest środowiskiem społecznym o bardziej wspólnotowym charakterze niż tradycyjna klasa szkolna.

Uwagi końcowe

Jest wiele dowodów na to, że edukacja włączająca znajduje się w krytycznym punkcie swego rozwoju. Traci ona walor nowego paradygmatu, który pragnie zastąpić dawny sposób myślenia o kształceniu osób z niepełnosprawnością i ich miejscu w społeczeństwie oraz dawne orientacje badawcze pedagogiki specjalnej. Początkowy entuzjazm zwolenników i opór zagorzałych przeciwników gasną, tworząc przestrzeń dla kształtowania się swoistego kompromisu, zacierania granic między włączającym i segregacyjnym myśleniem i działaniem. Taki stan społecznej praktyki powoduje zagrożenie dla dalszej poprawy warunków życia osób z niepełnosprawnością oraz postępu w poznaniu istoty niepełnosprawności i kształcenia specjalnego. Niweczy on także szansę na modernizację szkolnictwa jako takiego i przywrócenie mu misji

ważnej instytucji publicznej, której powinnością jest zapewnienie sprawiedliwego dostępu do wykształcenia wszystkim obywatelom oraz kształtowanie spójności społecznej. Na obecnym etapie rozwoju potrzebna jest zatem intensyfikacja wdrażania edukacji włączającej do praktyki szkolnej. Edukacja włączająca jest ze swej istoty koncepcją radykalną, programem globalnej reformy systemu szkolnego i tylko takie jej traktowanie pozwoli poznać jej potencjał. Ten zaś wydaje się bardzo duży i częściowo niedoceniany. Edukacja włączająca, podobnie jak oświeceniowe państwo, jest pozytywną utopią. Nie uda się jej zatem w pełni urzeczywistnić, jednak wysiłki na rzecz jej aktualizacji są dziś najpoważniejszą drogą postępu teorii i praktyki kształcenia osób niepełnosprawnych oraz obiecującą wizją naprawy całego szkolnictwa.

Przypisy

¹ Artykuł jest poszerzoną wersją referatu plenarnego, wygłoszonego na VIII Zjeździe Pedagogicznym PTP w Gdańsku (19–21.09.2013). Został on przygotowany w ramach realizacji projektu *Klasa włączająca jako środowisko edukacyjne dla uczniów sprawnych* finansowanego przez NCN w ramach grantu #2012/07/B/HS6/01442.

Literatura

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, London-New York
- Chrzanowska I. (2010): *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Donnelly V., Meijer C., Watkins A. (2011): *Inclusive education – diversity across European nations*. W: C. Acedo, R. Opertti, J. Brady, L. Duncombe (red.): *Interregional and Regional Perspectives on Inclusive Education: Follow-up of the 48th session of the international Conference on Education*. UNESCO, Paris
- Duhaney L. M. G., Salend S. J. (2000): *Parental perception of inclusive educational placements*. „Remedial and Special Education”, 21(2)
- Dyson A. (2001): *Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going*. „British Journal of Special Education”, 28(1)
- Eckhart M., Haerberlin U., Lozano C. S., Blanc P. (2011): *Langzeitwirkung der schulischen Integration*. Haupt Verlag, Bern-Stuttgart-Wien
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education. Country data 2012*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special education across Europe in 2003*. http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf
- Feng L., Sass T. R. (2013): *What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities*. „Economics of Education Review”, 36
- Ferguson D., L. (2008): *International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone*. „European Journal of Special Needs Education”, 23 (2)
- Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G. (2008): *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*. W: D. D. Smith: *Pedagogika specjalna*. T. 2. PWN, Warszawa
- Forlin Ch. (2001): *Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers*. „Educational Research”, 43 (3)
- Fuchs D., Fuchs L. S. (1994): *Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform*. „Exceptional Children”, 60
- Gajdzica Z. (2011): *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

- Habermas J. (1996): *Moderna – niedokończony projekt*. W: S. Czerniak, A. Szahaj (red.): *Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*. Wyd. IFiS PAN, Warszawa
- Huber K., D., Rosenfeld J., G. Fiorello C., A. (2001): *The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students*. „Psychology in the Schools”, 38
- Hulek A. (1988): *Wspólne i swoiste zagadnienia w rewalidacji różnych grup osób z odchyleniami od normy*. W: A. Hulek (red.): *Pedagogika rewalidacyjna*. PWN, Warszawa
- Klicpera Ch., Gasteiger-Klicpera B. (2003): *Unterscheiden sich die soziale Erfahrungen von Schülern ohne Behinderung Und die von den Lehrern initiierten Gelegenheiten zum sozialen Lernen in Integrations- und Vergleichsklassen? „Sonderpädagogik”, 33*
- Krauze A. (2010): *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Lewis A., Norwich B. (2004): *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Open University Press
- Myklebust J. O, Batevik F. O. (2009): *Earning a living for former students with sen.* „European Journal of Special Needs Education”, 24
- Nakken H., Pijl S. J. (2002): *Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships*. „International Journal of Inclusive Education”, 6
- Norwich B. (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement.* „European Journal of Special Needs Education”, 23
- Parys K., Olszewski S. (2003): *Dla kogo integracja?* W: E. Górniewicz, A. Krauze (red.): *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*. Wyd. UWM, Olsztyn
- Perrish T. (2010): *Analysis of and Policy Alternatives for Special Education Funding in Illinois*. American Institutes for Research
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010): *Neoliberalne uwikłanie edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Ruijs N. M., Van der Veen I., Peetsma T. T. D. (2010): *Inclusive education and students without special educational needs*. „Educational Research”, 52
- Sadowska S. (2006): *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Salend S. J. Duhaney L. M. G. (1999): *The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators*. „Remedial and Special Education”, 20
- Sebrechts L. (2014): *Education for children of with special needs in the Flemish community of Belgium: side effects of the current educational integration system*. University of Antwerp, Antwerp
- Sermier Dessemontet R., Bless G., Morin D. (2012): *Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities*. „Journal of Intellectual Disability Research”, 56
- Sermier Dessemontet R., Bless G. (2013): *The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers*. „Journal of Intellectual & Developmental Disability”, 38
- Sękowska Z. (1998): *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Wyd. APS, Warszawa
- Szumski G. (2006): *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1
- Szumski G. (2010): *Wokół edukacji włączającej* (Współpraca: A. Firkowska-Mankiewicz). Wyd. APS, Warszawa
- Szumski G. (2012): *Efekt skupienia. W jaki sposób światła zasada przyczynia się do edukacyjnego wykluczenia*. „Chowanna”, 1
- Szumski G. (2013): *Osiągnięcia szkolne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w różnych formach organizacji kształcenia*. Maszynopis niepublikowany.
- Vislie L. (2003): *From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies*. „European Journal of Special Needs Education”, 18
- Wagner M., Newman L., Cameto R., Garza N., Levine P. (2005): *After high school: a first look at the postschool experiences of youth with disabilities*. US Department of Education <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494920.pdf>
- Wendell K. (2005): *Dilemmas in the quest of inclusion*. „British Journal of Special Education”, 32
- Wornock M. (2005): *Special schools or not?* „Education Review”, 19
- Żuk P. (2008): *O korzyściach z utopii w życiu publicznym i naukach społecznych*. W: P. Żuk (red.): *Spotkania z utopią w XXI wieku*. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Żółkowska T. (2011): *Normalizacja – niedokończona teoria pedagogiki specjalnej*. „Niepełnosprawność”, 5.

Edukacja włączająca – niedokończony projekt

W artykule dyskutowana jest teza, zgodnie z którą aktualne warunki nie sprzyjają kontynuowaniu dalszego wdrażania i rozwoju edukacji włączającej, co może doprowadzić do zniweczenia potencjału praktycznego i teoretycznego tej koncepcji. Przedstawiono podstawowe symptomy zagrożeń dla kontynuowania rozwoju edukacji włączającej. Omówiono także trzy jej podstawowe walory: instrument emancypacji osób z niepełnosprawnością, źródło heurystycznych hipotez na temat istoty niepełnosprawności i kształcenia specjalnego oraz model reformy szkoły powszechnej.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, emancypacja osób z niepełnosprawnością, kształcenie specjalne, reforma szkoły.

Inclusive education – an uncompleted project

In the article I discuss a thesis that current conditions are unfavourable for further implementation and development of inclusive education. This state can lead to annihilation of practical and theoretical potential of inclusion. I present basic symptoms of threat for continuing development of inclusive education. I also describe three basic advantages of inclusion: instrument of emancipation of people with disability, source of heuristic hypotheses about the essence of disability and special education and model of public school reform.

Keywords: inclusive education, emancipation of people with disability, special education, school reform

Aleksandra Thuściak-Deliowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

KLIMAT SZKOŁY JAKO PRZEDMIOT BADAŃ. WĄTPLIWOŚCI I WYZWANIA¹

*Nie dokonuje wielkich odkryć –
 kto nie bada niemożliwości*
 Einstein

Ci, którzy próbują zajmować się klimatem szkoły, mogą poczuć się początkowo przytłoczeni skomplikowaną różnorodnością założeń, podejść, koncepcji, narzędzi i metod, jakich badacze używają celem eksploracji szerokiego spektrum zmiennych mieszczących się w tym obszarze. Niektórzy autorzy i naukowcy podkreślając złożoność i brak precyzji treści, jakie kryją się za pojęciem klimatu szkoły, wręcz kwestionują analityczną przydatność tego konstruktów używanego powszechnie do charakterystyki środowiska szkoły (por. Kulesza, 2007, s. 21). Wątpliwości i trudności z nim związane pojawiały się od chwili podejmowania tego zagadnienia. Co jakiś czas autorzy interesujący się tą problematyką próbują dokonywać rewizji poglądów na temat klimatu szkoły i badań nad nim (np. Anderson, 1982; Thapa i in., 2013) celem uporządkowania, czy uspoźnienia stanowisk. Moją intencją w niniejszym artykule jest zwrócenie uwagi na pojawiające się ciągle sprzeczne opinie na temat „klimatu szkoły” jako konstruktów i jako przedmiotu badań. Postaram się zasygnalizować trudności związane z zajmowaniem się klimatem szkoły oraz możliwe sposoby uporania się z nimi, zwracając jednocześnie uwagę na to, że klimat szkoły zajmuje ważne miejsce w rozważaniach pedagogicznych.

Od klimatu organizacji do klimatu szkoły. Rys historyczny

Mimo iż już na początku XX wieku wcześnie reformatorzy edukacji, jak np. Arthur C. Perry czy John Dewey, przyznali, że charakterystyczna kultura szkoły oddziałuje na życie i proces kształcenia uczniów (Thapa i in., 2013, s. 2), wzrost systematycznych badań nad klimatem szkoły nastąpił wraz z rozwojem badań nad organizacjami. W tym samym czasie zwrócono uwagę, że specyficzne procesy wewnątrzszkolne różnicują osiągnięcia uczniów (Anderson, 1982).

W latach 50. XX wieku koncepcja klimatu organizacji powstała jako odpowiedź na narastającą potrzebę badań wewnątrz organizacji (Van Heutte i Van Maele, 2011). Między innymi, James March i Herbert Simon (1958; cyt. za: Zullig i in., 2010, s. 140) oraz Chris Argyris (1958) zaczęły analizować przedsiębiorstwa i organizacje, próbując łączyć oddziaływania środowiska organizacyjnego na takie elementy, jak

nastawienie, produktywność pracowników czy obroty handlowe. Już w roku 1958 Argyris zmagał się z problemem, jak bez upraszczania zdefiniować i analizować coś, co jest tak skomplikowane, jak klimat organizacji. Z czasem uporano się z tym poprzez wyróżnienie nurtów badawczych, które narzucają sobie właściwe rozumienie klimatu organizacyjnego i jego pomiar (więcej na ten temat: Van Houtte, 2005).

W tym samym czasie nastąpiło przeniesienie pojęcia klimatu do obszaru szkoły. Niektóre doniesienia zagraniczne (por. Van Houtte, 2005) wskazują Roberta C. Pace'a i George'a G. Sterna jako osoby, które pierwsze zastosowały koncepcję klimatu w odniesieniu do szkoły. Częściej jednak możemy spotkać się z informacją, że po raz pierwszy tym pojęciem posłużył się w 1951 roku Kurt Lewin do zjawisk psychospołecznych (por. Bratnicki i Wyciślak, 1980, s. 85; Pufal-Struzik, 1993, s. 55; Arends, 1995, s. 122; Adrjan, 2011, s. 42). Określił on klimat szkoły jako funkcję osobowości i środowiska – swoistego psychologicznego pola (ang. *life space*, przestrzeń życiowa), w którym lokuje się człowiek. Lewin wskazał na specyficzną relację między instytucją a jednostką. Wypadkową tej relacji są zachowania pojedynczych osób, które z kolei wpływają na klimat danego miejsca. Należy także przywołać pedagogiczną konstrukcję teoretyczną zaproponowaną przez Jacoba W. Getzelsa i Herberta A. Thelena w 1960 roku, wyjaśniającą, co dzieje się w klasie szkolnej. Model przez nich zaproponowany odwołuje się do koncepcji Lewina i uwzględnia dwa wymiary: (1) psychologiczny, odnoszący się do jednostek o określonej osobowości i potrzebach (wymiar osobowy życia klasy), oraz (2) społeczny, który pozwala opisać, w jaki sposób może istnieć klasa wewnątrz szkoły oraz w jaki sposób pewne role i pewne oczekiwania wykształcają się wewnątrz środowiska społecznego. Z punktu widzenia wymiaru osobowego życia klasy, zachowanie jest rezultatem jednostkowych potrzeb, motywów i postaw, które są niezależne od pełnionej roli w instytucji. Natomiast z perspektywy społecznego wymiaru życia klasy, zachowanie wyznaczone jest podzielanymi przez grupę oczekiwaniami, normami, stanowiącymi część instytucjonalnych ról. Wymiary te oddziałują na siebie i wyznaczają zachowanie w klasie i na lekcjach oraz kształtują określony klimat (por. Adrjan, 2011, s. 43; Dellar, 1999, s. 353; Mieszalski, 1997, s. 103; Arends, 1995, s. 123). Zza interakcji ja – inni wyłania się klimat klasy, który z kolei wpływa na określone zachowanie uczniów. Zachowanie to dotyczy zarówno uczenia się wiedzy przedmiotowej, jak i różnych umiejętności społecznych. Autorzy opracowali ten model odwołując się do środowiska klasowego, niemniej jednak odniosłabym tę koncepcję także do środowiska szkoły, jako całości.

W latach 60. XX wieku podjęto próbę skonstruowania narzędzi do pomiaru klimatu szkoły i klasy. I tak, Andrew W. Halpin i Don B. Croft (1962; cyt. za: Van Houtte, s. 72) zapożyczając koncepcję klimatu organizacji skonstruowali The Organizational Climate Descriptive Questionnaire (OCDQ) do pomiaru istotnych aspektów interakcji nauczyciel – nauczyciel oraz nauczyciel – dyrektor. Następnie, Douglas S. Finlayson (1973) poszerzył OCDQ o inwentarz dla uczniów (Pupil Questionnaire). W tym samym okresie, Gary J. Anderson i Herbert J. Walberg (1968) opracowali the Learning Environment Inventory (LEI), Rudolf H. Moos i Edison Trickett (1974) zbudowali the Classroom Environment Scale (CES) do badania społecznego klimatu klas szkół gimnazjalnych i średnich. W tym samym czasie, socjologowie edukacji, m.in. Edward L. McDill, Edmund D. Meyers i Leo C. Rigby (1967) za swój cel obrali poznanie społecznego i wychowawczego klimatu szkół średnich, jego oddziaływania

i wyjaśnienie jego źródeł. Od tego czasu nastąpił wyraźny przyrost badań nad klimatem klasy i szkoły oraz narzędzi badawczych.

W Polsce pojęcie klimatu pojawiło się w pracach Andrzeja Janowskiego (1970) referujących jego badania nad klimatem w drużynach harcerskich oraz w badaniach nad stylem kierowania klasą. W latach 80. Lesław Pytka (1995) zaadaptował kanadyjską Skalę Klimatu Społecznego Moosa i Halpina i posłużył się nią w badaniach nad klimatem w placówkach opiekuńczych (Pytka, 1995, s.108–109). Od lat 90. XX wieku obserwuje się wzrost zainteresowania klimatem szkoły, co ma m.in. związek z rozwojem ruchu szkół promujących zdrowie (por. Tłuściak-Deliowska, 2011). Dla placówek uczestniczących w programie Szkół Promujących Zdrowie opracowano metody i narzędzia do pomiaru klimatu społecznego (Wojnarowska-Soldan, 2006), które służą praktykom do autoewaluacji szkół oraz badaczom klimatu szkoły (np. Bobrowski i in., 2012; Tłuściak-Deliowska, 2012).

Rekapitułując zasygnalizowane powyżej ustalenia, należy stwierdzić, że w latach 70. ubiegłego wieku, badania nad klimatem szkoły rozkwitły. Do dnia dzisiejszego podejmuje się wiele przedsięwzięć empirycznych próbujących łączyć klimat szkoły z różnymi zjawiskami w niej występującymi. W ten sposób „klimat” stał się najbardziej oczywistą drogą do uzyskania wglądu w procesy wewnętrzzszkolne.

Klimat szkoły jako „wygodna” metafora

Pojęciem „klimatu szkoły” posługują się zarówno praktycy – pedagodzy, jak i teoretycy oraz badacze. Bywa, że określenie to jest używane w sposób intuicyjny, czasami wręcz przypadkowy. Powoduje to, że pojęcie „klimat szkoły” traktowane jest tylko jako popularna metafora w opisie pewnego kompleksu zjawisk, o których, jak się okazuje, łatwo mówić, łatwo odczuć, ale zarazem niezmiernie trudno zdefiniować, zmierzyć, czy poddać manipulacji w studiach empirycznych (por. Ellis, 1988, s. 3).

W znaczeniu metaforycznym klimat szkoły najczęściej znamionuje osobowość szkoły. Takie określenie pojawia się już w pionierskich pracach Halpina i Crofta (1963; cyt. za: Anderson, 1982, s. 369), którzy byli wyraźnie zainspirowani analizą osobowości według Rokeacha (1960; cyt. za: Hoy i in., 1991, s. 8). Stąd też konceptualizacja klimatu szkoły na kontinuum – od klimatu otwartego do zamkniętego.

Klimat szkoły jest także metaforą zdrowia szkoły. Takim określeniem posłużył się jako pierwszy Miles (1965; cyt. za: Hoy i in., 1991, s. 15) rozpatrując właściwości szkoły. Zdrowa organizacja szkoły zapewnia nie tylko prawidłowe jej funkcjonowanie w środowisku, ale także wzrost i rozwój w dalszej perspektywie.

W polskim opracowaniu Jana Tatarowicza (1996), który podąża tropem refleksji Janowskiego (1995), możemy spotkać się z określeniem klimatu szkoły jako „wymiaru spektaklu szkolnego” (Tatarowicz, 1996, s. 21). Zdaniem tego autora, klimat szkoły jest subtelny i trudny do empirycznego badania, jednakże istotny, albowiem analogicznie do klimatu atmosferycznego wpływa na samopoczucie i działanie oraz zdrowie i życie ludzi, którzy pozostają w jego zasięgu (Tatarowicz, 1996, s. 20).

Odnoszę wrażenie, że w związku z podkreślaniami metaforycznego znaczenia pojęcia klimatu szkoły jest on traktowany jako pojęcie nienaukowe, wątpliwe, a zatem nie warto się nim zajmować. Próby jakiegokolwiek jego pomiaru budzą zastrzeżenia. Jednak, co wskazałam we wcześniejszej części niniejszej pracy, od kilkudziesięciu lat

na całym świecie tworzone są narzędzia, które umożliwiają wieloaspektową diagnozę klimatu, a teoretycy i badacze nie poddają się w swoich poszukiwaniach istoty tego zjawiska i jego analizach. Trafne jest, moim zdaniem, stwierdzenie, że „prawie wszystko to, co wiemy, łącznie z poważną nauką, opiera się na metaforze” (Weizenbaum, 2008). Stanowi ona punkt wyjścia. George Lacoff i Mark Johnsen (2003) zwracają uwagę, że istotą metafory jest zrozumienie i postrzeganie jednej rzeczy za pomocą innej. Metafora wypukla niektóre aspekty, podczas gdy inne pozostają w jej tle. Posługujemy się metaforami po to, by poszukiwać nowych rozwiązań, gdyż wspierają one zmiany i pozwalają odkryć to, co było poza obszarem naszego pojmowania (por. Monostori, 2012). Z tego punktu widzenia nie należy protestować przeciw zasadności, czy trafności używania pojęcia klimatu szkoły. Dzięki niemu możemy docierać do obszarów ukrytych „na pierwszy rzut oka” i mówić o kwestiach trudno uchwytnych.

Klimat szkoły jako złożony konstrukt wielowymiarowy

W pedagogiczno-psychologicznych analizach pojęcie „klimatu szkoły” pojawia się, na domiar złego, obok innych pojęć, równie niejednoznacznych, co amorficznych, jak np. atmosfera szkoły, kultura szkoły, etos szkoły, jakość szkoły. Pojęcia te bywają stosowane zamiennie. Powoduje to, że zamiast wyjaśniać pojęcie klimatu szkoły mamy wiele synonimów (mimo że po dokładnej analizie okazuje się, że terminy te są jedynie zbliżone znaczeniowo), co jeszcze bardziej komplikuje sprawę². Należy pamiętać jednak, że w sytuacji, w jakiej znajduje się określenie „klimat szkoły”, mamy do czynienia ze stanem rzeczy podobnym do wielu innych pojęć z nauk humanistycznych czy społecznych, które bywają niejednoznaczne, nieostre, a w ich rozumieniu pojawiają się niekiedy sprzeczności. Ponadto należy zdawać sobie sprawę z tego, że „klimat szkoły” jest przecież konstruktem teoretycznym i podobnie jak wiele takich kategorii (np. pamięć robocza, osobowość, inteligencja, tożsamość) może nie mieć konkretnego odpowiednika w rzeczywistości. „Konstrukt teoretyczny jest obiektem idealnym lub procesem o pewnych, wymyślonych przez badaczy własnościach. Odwołanie się do niego pozwala lepiej wyjaśnić jakieś obserwowalne zjawisko niż uznanie, że tego obiektu lub procesu nie ma” (Francuz i Mackiewicz, 2007, s. 18). A przecież o to w nauce chodzi – o pozyskiwanie wiedzy o otaczającej nas rzeczywistości, opisywanie jej, wyjaśnianie i przewidywanie przebiegu interesujących nas zjawisk. Jerome Bruner (2006, s. 163) zauważa: „pozyskiwanie wiedzy jest przygodą, podczas której staramy się wyjaśnić jak najwięcej napotkanych rzeczy w jak najprostszym i najbardziej eleganckim sposób”. Klimat szkoły, jest moim zdaniem, takim „eleganckim sposobem”, za pomocą którego możemy uzyskać wgląd w procesy i życie szkoły oraz próbować je wyjaśniać.

Koncepcja klimatu szkoły cierpi jednak z powodu braku jednoznacznej i przejrzystej definicji. Dotychczas nie osiągnięto krajowego czy międzynarodowego porozumienia co do jednej definicji klimatu. Ten stan rzeczy jest napiętnowany i stanowi pewne utrudnienie w prowadzeniu bardziej zaawansowanych badań nad klimatem szkoły, istotnych z punktu widzenia ewaluacji i doskonalenia szkoły. Próbą wyjścia z tego impasu jest wyróżnienie i definiowanie kluczowych obszarów/wymiarów klimatu szkoły. Analizowane pojęcie obejmuje zatem szereg wskaźników, zarówno obiektywnych jak i subiektywnych, które składają się na ogólne odczucie czy wrażenie, jakie szkoła wywiera na jednostce.

Zestawienia kluczowych obszarów klimatu szkoły z ważniejszych opracowań dokonał Krzysztof Ostaszewski (2012, s. 26–27), zwracając uwagę na zgodność wielu stanowisk, mimo występujących różnic w ich nazewnictwie. Przestrzeń klimatu szkoły Ostaszewski (2012, s. 24) ograniczył do czterech wiodących obszarów, mianowicie: (1) jakość relacji społecznych, (2) cechy środowiska kształcenia i wychowania, (3) bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne oraz (4) charakterystyka środowiska fizycznego. Relacje społeczne pomiędzy uczniami, nauczycielami, dyrekcją i rodzicami oraz ich jakość są tym obszarem, na który wskazują praktycznie wszyscy autorzy podejmujący problematykę klimatu szkoły. Zawiera się w nim również poczucie wspólnoty i przynależności do swojej szkoły i jej społeczności (Catalano i in., 2004; Libbey, 2004). Drugim obszarem klimatu szkoły, równie często wskazywanym, są cechy środowiska kształcenia, nauczania i wychowania. W tym obszarze zwraca się szczególną uwagę na poziom rywalizacji i współpracy między uczniami, nastawienie szkoły na osiągnięcia, tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu zainteresowań i włączaniu uczniów w życie szkoły. Lokują się w nim także relacje między nauczycielami a uczniami, odnoszące się do procesu kształcenia, jak np. wspieranie i motywowanie uczniów do pracy, etykietowanie. Kolejnym obszarem klimatu szkoły, na który wskazuje większość badaczy tej problematyki, jest bezpieczeństwo emocjonalne i fizyczne w szkole. W tym wymiarze zawiera się ustalenie przez szkołę i funkcjonowanie w niej czytelnych zasad postępowania oraz konsekwencji wynikających z ich nieprzestrzegania. Czwarty obszar, który został uwzględniony jako wymiar klimatu szkoły, dotyczy charakterystyki środowiska fizycznego szkoły, a zatem cech obiektywnych, „twardych”, można powiedzieć, łatwiej mierzalnych niż omówione wcześniej. Są to np. wielkość szkoły, jej wyposażenie.

W swoich ostatnich opracowaniach amerykańskie National School Climate Center (Thapa i in., 2012; Thapa i in., 2013) po dokonaniu przeglądu ponad 200 prac z zakresu klimatu szkoły opublikowanych od 1970 roku i po konsultacjach z grupą ekspertów w tym obszarze, uwzględniło jeszcze piąty, kluczowy ich zdaniem, wymiar klimatu szkoły. Obejmuje on praktyki i działania podejmowane przez szkołę celem jej doskonalenia i polepszania środowiska uczenia (ang. *the Processes of School Improvement*) (szczegółowy ich opis znajduje się w pracy National School Climate Council, 2012).

Klimat szkoły jest zatem globalnym konstruktem, za pomocą którego badacze próbują integrować wiele czynników. Analizując wyróżnione obszary i ich elementy składowe możemy dojść do wniosku, że niektóre z nich zazębiają się znaczeniowo, podczas gdy inne są ze sobą luźno związane. Jednakże poprzez wyróżnienie obszarów klimatu szkoły dokładniej wskazujemy przedmiot ewentualnych badań lub działań praktycznych. Klimat szkoły jest, w związku z tym, użyteczną koncepcją grupującą różne czynniki środowiska szkolnego.

Problemy związane z badaniem klimatu szkoły

Prace badawcze nad klimatem szkoły budzą wciąż kontrowersje u niektórych teoretyków i badaczy. By zmierzyć klimat szkoły, niezbędne jest w pierw jego zdefiniowanie (a jak wiadomo jest to zadanie niełatwe), czy też zidentyfikowanie tych zmiennych, które najdokładniej odzwierciedlają sytuację szkoły (co też może być dyskusyjne), a następnie wybór najlepszych sposobów ich pomiaru. To, jak zdefiniujemy klimat

szkoły czy zawierające się w nim elementy, ma swoje odzwierciedlenie w narzędziach, które zastosujemy do jego pomiaru. Dotychczasowe badania zagraniczne oraz polskie posługują się wieloma, różnymi narzędziami, które odzwierciedlają różne podejścia koncepcyjne i definicyjne, za którymi kryją się odmienne wyobrażenia na temat przedmiotu badań. Ten stan rzeczy utrudnia porównywanie wyników badań, gdyż w jednych studiach dany element traktowany jest jako wymiar klimatu szkoły, w innych zaś jako zmienna zależna lub zmienna determinująca klimat szkoły. Warto jednak zdawać sobie sprawę z tego, co niejednokrotnie było podkreślane w różnych opracowaniach (por. Tatarowicz, 2004, s. 27; Pytka, 1995), że na klimat szkoły, z jednej strony wpływają zachowania członków społeczności szkolnej, ale z drugiej, to klimat oddziałuje zwrotnie na te zachowania, co w rezultacie wpływa na efektywność danej instytucji jako całości. Zatem zarówno efekty klimatu szkoły, jak i warunki, które je powodują, są ściśle ze sobą połączone i wyrastają ze wspólnych doświadczeń dynamicznego systemu społeczno-ekologicznego (Bronfenbrenner, 1979; Ma i in., 2009; Thapa i in., 2012). W ten sposób informacje zawarte w jednym wymiarze mogą odnosić się do innego wymiaru. Ukazana wielopłaszczyznowość problematyki pociąga za sobą złożoność wzajemnych relacji i należy zgodzić się z tym, że taka sytuacja utrudnia ustalenie jednoznacznych ciągów przyczynowych.

Pomimo wielu rozbieżnych podejść do definiowania i mierzenia klimatu, wspólnym dla nich mianownikiem jest uznanie, że to osoba, jednostka jest głównym elementem, od którego ów klimat zależy. Badania klimatu szkoły pochodzą w głównej mierze od klasycznych badań organizacji, dlatego też dominuje w nich pomiar percepcyjny (Van Houtte i Van Maele, 2011, s. 508). Badacze klimatu szkoły pytają zazwyczaj uczniów i nauczycieli (rzadziej dyrekcję i rodziców) o to, co oni i ich koledzy/nauczyciele myślą o danym miejscu, jakie mają w związku z nim odczucia i jak się w nim zachowują. Takie podejście budzi jednak kolejne wątpliwości. Pojawia się pytanie, czy klimat szkoły jest cechą obiektywną szkoły, czy raczej sumą indywidualnych ocen klimatu dokonywanych przez członków społeczności szkolnej? Poza tym każdy może ową rzeczywistość szkolną postrzegać nieco inaczej, co z kolei zależne jest od doświadczeń, przekonań, wiedzy, płci i innych cech osób spostrzegających (Bobrowski i in., 2012, s. 40). W tym sensie klimat szkoły jest w gruncie rzeczy rzeczywistością psychologiczną i stanowi kategorię mikrosubiektywną, jaką jest charakterystyka otoczenia w oczach jednostki. Jeśli chcemy analizować klimat szkoły w sposób całościowy, na płaszczyźnie obiektywnej, nieuniknione jest dokonanie agregacji indywidualnych percepcji. Po zagregowaniu takich indywidualnych pomiarów otrzymujemy „klimat kolektywny”, zwany też „klimatem zagregowanym” (ang. *collective climate*; *aggregate climate*), będącym po prostu sumą percepcji środowiska organizacyjnego (Joyce i Slocum, 1984, s. 721). Pojawia się kolejna wątpliwość. Mianowicie, jednostkowa percepcja nie musi być podzielana przez inne osoby, które także funkcjonują w tym samym otoczeniu, a poprzez sumowanie danych podkreśla się podobieństwa percepcji, zaś minimalizuje się ewentualne różnice (Jones i James, 1979). Takim działaniem można przeoczyć, czy wręcz zatracić cechy, które mogą być istotne z punktu widzenia wniosków badań i implikacji praktycznych. Czy i jak można rozwiązać ten problem? Po pierwsze, należy przywołać stanowisko Matthiasa von Salderna (1987, s.116 i n.; cyt. za: Kulesza, 2011, s. 124), który w tym kontekście przedstawił trzy możliwości uzyskania wartości dla grupy na podstawie danych indywidualnych. Mianowicie zagregowaną wartość ogólną dla grupy (klasy, szkoły)

może stanowić: (1) najniższy wspólny mianownik danych indywidualnych, (2) procentowy udział odpowiedzi pozytywnych/negatywnych lub (3) suma albo wartość średnia poszczególnych danych indywidualnych. Po drugie, w praktyce możemy mieć do czynienia z podobieństwem subiektywnych percepcji szkolnej rzeczywistości, a nawet z uspojnieniem się percepcji klimatu przez osoby się w nim znajdujące, a to stanowi podstawę przeniesienia tego zjawiska w sferę bardziej obiektywną (Karwowski, 2009). Rozstrzygnięcie tego problemu jest także możliwe na gruncie analiz statystycznych. Zgodnie z założeniem Jana H. Kallestada i jego norweskich współpracowników (1998), jeśli klimat jest w miarę obiektywną charakterystyką otoczenia, to różnice pomiędzy szkołami powinny być większe niż różnice w ich obrębie (procent wyjaśnianej wariancji pomiędzy szkołami powinien być wyraźnie większy niż w ich obrębie; por. Karwowski, 2009, s. 62). Uzyskany przez badaczy rezultat (od 26% do 57% wariancji ocen nauczycieli otrzymano pomiędzy szkołami) skłonił ich do uznania, że w istocie klimat jest obiektywną charakterystyką szkoły, nie zaś jedynie zróżnicowaną i zmienną percepcją indywidualną.

Pomimo wielu trudności związanych z badaniem klimatu szkoły, narastająca liczba studiów empirycznych wskazuje, że badacze próbują się z nimi w mniejszym lub większym stopniu uporać. Od połowy XX wieku obserwuje się systematyczny wzrost badań nad klimatem szkoły. W ostatnich latach wiele krajów wykazuje spore zainteresowanie tym obszarem (np. USA: Thapa i in., 2013; Hiszpania: Del Rey, Ortega i Feria, 2009; Kanada: Janosz, Georges i Parent, 1998; Francja: Debarbieux, 1996; czy wreszcie Polska: Woynarowska-Soldan, 2006; 2007; Kulesza, 2007; 2011; Thłusciak-Deliowska, 2012).

Beata Adrjan (2011, s.54) pogrupowała badania nad klimatem szkoły w kilka nurtów. Pierwszy – prakseologiczny – poszukuje wyjaśnień i charakterystyki wpływu klimatu na efektywność pracy. W drugim nurcie badań klimat szkoły traktowany jest jako narzędzie do pomiaru jakości szkoły. Zaliczają się do niego typowe pozytywistyczne badania prowadzone na dużej próbie badawczej za pomocą wystandaryzowanych skal. Trzeci kierunek analiz uwzględnia badania zależnościowe, które poszukują powiązań między klimatem szkoły z różnymi przejawami życia szkolnego i zachowaniami członków społeczności szkolnej. Analizy klimatu szkoły uwzględniają bardzo szerokie spectrum przypisywanych mu oddziaływań. Za pomocą klimatu szkoły próbuje wiązać się studia empiryczne nad środowiskiem szkolnym z m.in.: (1) osiągnięciami uczniów (np. Goodenow, 1993; Bobrowski i in., 2012), (2) ich motywacją do nauki (np. Eccles i in., 1993), (3) zdrowiem fizycznym uczniów i ich kondycją psychiczną (np. Freiberg, 1998; Kuperminc i in., 2001; Woynarowska, 2003; LaRusso i in., 2008), (4) nadużywaniem przez nich substancji psychoaktywnych (np. LaRusso i in., 2008), (5) z zachowaniami agresywnymi i przemocowymi uczniów (np. Kulesza, 2011), (6) zachowaniami przestępczymi uczniów (np. Gottfredson i in., 2005), (7) satysfakcją zawodową nauczycieli (np. Taylor i Tashakkori, 1995) i wieloma innymi zjawiskami (zob. Center for Social and Emotional Education, 2010; Thapa i in., 2012). Takie szerokie zastosowanie może świadczyć zarówno o słabości, jak i sile tego pojęcia. O słabości, ponieważ można powiedzieć, że klimat szkoły jest poręcznym wytłumaczeniem dla wielu zjawisk pozytywnych i negatywnych. O sile natomiast przesądzałoby uznanie, że skoro klimat szkoły jest przedmiotem zainteresowania tak wielu dziedzin i obszarów, a jego oddziaływanie zostało udokumentowane w licznych studiach empirycznych, jest zatem niezmiernie istotnym konstruktem i znaczącym zjawiskiem.

Uwagi końcowe

Mimo rosnącego zainteresowania problematyką klimatu szkoły i jego poprawą oraz dotychczasowego wkładu badawczego, w tym obszarze brakuje porozumienia co do definicji, sposobów pomiaru, modeli poprawy wyznaczających sposoby ich realizacji (por. Thapa i in., 2012, s. 11). Panuje zgoda co do stwierdzenia, że „klimat szkoły” jest pojęciem mało precyzyjnym, eksponującym aspekt emocjonalny i subiektywną percepcję środowiska szkoły (por. Woynarowska-Soldan, 2007, s. 22). Dotychczasowe opracowania podkreślają, jak trudno jest zdefiniować klimat czy jego modele, które w rezultacie są bardziej ukryte niż jawne i obejmują różne aspekty wielowymiarowej z natury koncepcji klimatu. To czego brakuje w wielu badaniach nad klimatem szkoły, to odniesienia teoretyczne, wyjaśniające badane relacje. Większość dotychczasowych studiów empirycznych nie uwzględnia także analiz wielopoziomowych, strukturalnych nad oddziaływaniem klimatu szkoły. Amrit Thapa i współpracownicy (2013, s. 15) sugerują prowadzenie dalszych badań nad klimatem szkoły, ale z różnych perspektyw i podejść teoretyczno-badawczych, uwzględniających zarówno metody eksperymentalne, quasi-eksperymentalne, korelacyjne, jak również istotne mogą być studia przypadków i analizy jakościowe. Wyraźnie potrzebne jest także integrowanie wyników i koncepcji.

Na zakończenie należy stwierdzić, że zagadnienie klimatu szkoły wyraźnie ewoluuje i domaga się prowadzenia dalszych rzetelnych studiów empirycznych i teoretycznych.

Przypisy

¹ Artykuł przygotowano w ramach projektu badawczego BSTP 16A/13-I WNP realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

² Pojęcie „klimatu szkoły” występuje najczęściej obok czy w związku z „kulturą szkoły”. Szczegółowego rozróżnienia między tymi terminami dokonał Van Houtte (Van Houtte, M. (2005), *Climate Or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*. „School Effectiveness and School Improvement”, 16(1), 71–89).

Literatura

Adrjan B. (2011): *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Anderson C. S. (1982): *The search for school climate: a review of the research*. „Review of Educational Research”, 52, (3)

Anderson G. J., Walberg H. J. (1968): *Classroom climate and group learning*. „International Journal of Educational Sciences”, 2

Arends R. I. (1995): *Uczymy się nauczać*. WSiP, Warszawa

Bobrowski K., Pisarska A., Ostaszewski K., Okulicz-Kozaryn K. (2012): *Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów*. „Edukacja”, 4 (120)

Bratnicki M., Wyciślak M. (1980): *Klimat organizacyjny: pojęcie, mierzenie, badania, diagnoza*. „Prak-seologia”, 4

Bronfenbrenner U. (1979): *Context of child rearing: Problems and prospects*. „American Psychologist”, 34(10)

- Bruner J. (2006): *Kultura edukacji*. Tow. Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków
- Catalano R., Haggerty K., Oesterle A., Fleming C., Hawkins D. (2004): *The importance of bonding to school for healthy development: findings from the social development research group*. „Journal of School Health”, 74(7)
- Center for Social and Emotional Education (2010): *School climate research summary. School Climate Brief, 1(1)* <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v1.pdf> [dostęp 19.08.2013]
- Debarbieux E. (1996): *La violence en milieu scolaire: 1: Etat des lieux* [Przemoc w środowisku szkolnym: 1: Stan zaawansowania]. France: ESE, Paris
- Dellar G. B. (1999): *School climate, school improvement and site-based management*. „Learning and Environments Research”, 1(3)
- Del Rey R., Ortega R., Feria I. (2009): *Convinencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y proteccion ante la conflictividad escolar* [Współistnienie szkolne: siła społeczności szkolnej i ochrona przed konfliktem w szkole]. „Revisita Interuniversitaria de Formacion del Profesorado”, 66
- Eccles J. S., Wigfield A., Midgley C., Reuman D., Maclver D., Feldlaufer H. (1993): *Negative effects of traditional middle schools on students' motivation*. „Elementary School Journal”, 93
- Ellis T. I. (1988): *School Climate*. „Research Roundup”, 4, 2
- Finlayson D. (1973): *Measuring „school climate”*. „Trends in Education”, 30
- Francuz P., Mackiewicz E. (2007): *Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*. Wyd. KUL, Lublin
- Freiberg H. J. (1998): *Measuring School Climate: Let me count the ways*. „Educational Leadership”, 56(1)
- Goodenow C. (1993): *Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement*. „Journal of Early Adolescence”, 13
- Gottfredson G. D., Gottfredson D. C., Payne A. A., & Gottfredson N. C. (2005): *School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools*. „Journal of Research in Crime & Delinquency”, 42
- Hoy W. (2013): *School Climate*. <http://education.stateuniversity.com/pages/2392/School-Climate.html> [dostęp 25.07.2013]
- Hoy W. K., Turner C. J., Kottkamp R. B. (1991): *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Corwin Press/Sage Publications
- http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf [dostęp 01.08.2013]
- Janosz M., Georges P., Parent S. (1998): *L'environnement socio éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu* [Środowisko edukacyjne w szkołach średnich: teoretyczny model do prowadzenia oceny środowiska szkolnego]. „Revue canadienne de psycho-education”, 27
- Janowski A. (1970): *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. PWN, Warszawa
- Janowski A. (1995): *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. WSiP, Warszawa
- Jones A., James L. (1979): *Psychological climate: dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perception*. „Organisational Behavior and Human Performance”, 23
- Joyce W., Slocum J. (1984): *Collective Climate: Agreement as a Basic for Defining Aggregate Climates in Organizations*. „Academy of Management”, 27
- Kallestad J. H., Olweus D., Alsaker F. (1998): *School climate reports from Norwegian teachers: A methodological and substantive study*. „School Effectiveness and School Improvement”, 9(1)
- Karwowski M. (2009): *Klimat dla kreatywności. Koncepcje, metody, badania*. Difin, Warszawa
- Kulesza M. (2007): *Klimat szkoły – różne ujęcia*. „Remedium”, 4 (170)
- Kulesza M. (2011): *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Wyd. UŁ, Łódź
- Kuperminc G. P., Leadbeater B. J., Blatt S. J. (2001): *School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students*. „Journal of School Psychology”, 39(2)
- Lacoff G., Johnsen M. (2003): *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, London
- LaRusso M., Romer D., Selman R. (2008): *Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school*. „Journal of Youth & Adolescence”, 37(4)
- Libbey H. (2004): *Measuring student relationship to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement*. „Journal of School Health”, 74(7)
- Ma L., Phelps E., Lerner J. V., Lerner R. M. (2009): *The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied*. „Journal of Applied Developmental Psychology”, 30

- McDill E., Meyers E., Rigsby L. (1967): *Institutional Effects on the academic behavior of high school students*. „Sociology of Education”, 40
- Mieszalski S. (1997): *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. WSiP, Warszawa
- Monostori S. (2012): *Metafora wyzwała zmianę*. <http://coaching.focus.pl/2012/07/26/metafora-wyzwala-zmiane/> [dostęp 25.07.2013]
- National School Climate Council (2012): *The School Climate Improvement Process: Essential Elements*. „School Climate Brief”, 4
<http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v4.pdf> [dostęp 01.08.2013]
- Nowicka M. (2004): *O klimacie szkolnym – garść uwag i refleksji z pozytywnym przykładem w tle*. W: D. Klus-Stańska (red.): *Światy dziecięcych znaczeń*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Ostaszewski K. (2012): *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*. „Edukacja”, 4 (120)
- Pytka L. (2005): *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wyd. APS, Warszawa
- Pufal-Struzik I. (1993): *Atmosfera i klimat w organizacji jako czynniki stymulujące lub hamujące efektywność twórczych zachowań pracowników*. W: A. Bańka, R. Derbisz (red.): *Mysł psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. WSP, UP, Poznań-Częstochowa
- Tatarowicz J. (2004): *Przyjazny klimat szkoły czy strategia przetrwania? W: K. Ostrowska, J. Tatrowicz (red.): Zanim w szkole będzie źle... CMPPP, Warszawa*
- Taylor D. L., Tashakkori A. (1995): *Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy*. „Journal of Experimental Education”, 63(3)
- Thapa A., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. (2013): *A Review of School Climate Research*. „Review of Educational Research”, Season XXXX, 20(10), DOI: 10.3102/0034654313483907
- Thapa A., Cohen J., Higgins-D'Alessandro A., Guffey S. (2012): *School Climate Research Summary*. National School Climate Center: „School Climate Brief”, 3, August 2012
- Tłuściak-Deliowska A. (2011): *Klimat szkoły według koncepcji szkoły promującej zdrowie*. „Szkoła Specjalna”, 5(261)
- Tłuściak-Deliowska A. (2012): *Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa
- Van Houtte M. (2005): *Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research*. „School Effectiveness and School Improvement”, 16(1)
- Van Houtte M., Van Maele D. (2011): *The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research*. „Oxford Review of Education”, 37 (4)
- Weizenbaum J. (2008): *Moglibyśmy mieć raj*. „Forum”, 28 stycznia
- Woynarowska B. (2003): *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*. Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW, Zakład Epidemiologii Instytutu Matki i Dziecka, Warszawa
- Woynarowska-Soldan M. (2006): *Standard czwarty*. W: B. Woynarowska (red.): *Narzędzia do autoewaluacji w Szkole Promującej Zdrowie*. Zeszyt 11, Warszawa: CMPP-P http://ko.poznan.pl/pub/ftp/Nadzor/ewaluacja/Narzedzia_do_autoewaluacji_SzPZ.pdf [dostęp 31.07.2013]
- Woynarowska-Soldan M. (2007): *Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące*. „Remedium”, 4 (170)
- Zullig K. J., Koopman T. M., Patton J. M., Ubbes V. A. (2010): *School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment*. „Journal of Psychoeducational Assessment”, 28(2).

Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania

Wątpliwości i trudności związane z poznaniem i badaniem klimatu szkoły pojawiały się już od początku istnienia tego pojęcia. Moją intencją jest zwrócenie uwagi na ciągle obecne sprzeczne opinie na temat wartości „klimatu szkoły” jako konstruktów i jako przedmiotów badań. W artykule zasygnalizowano trudności związane z zajmowaniem się klimatem szkoły oraz możliwe sposoby uporania się z nimi. Jednocześnie zwrócono uwagę na to, że klimat szkoły zajmuje ważne miejsce w rozważaniach pedagogicznych.

Słowa kluczowe: klimat szkoły, klimat organizacji, szkoła

School Climate as a Subject of Study. Questions and Challenges

The questions and difficulties associated with school climate research have been occurring since the beginning of the term. My intention in this article is to draw attention to the ever-present conflicting opinions on the “school climate” as a construct and as an object of study. The article signaled the difficulty of attending to school climate and possible ways to deal with them. At the same time it is pointed out that the climate of the school occupies an important place in the consideration of education.

Keywords: school climate, organizational climate, school

Dorota Dziedziewicz

Maciej Karwowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

METODY BADANIA WYOBRAŹNI TWÓRCZEJ W PEDAGOGICE I PSYCHOLOGII – PRZEGLĄD SYSTEMATYCZNY¹

Nauka empiryczna nie może się obejść bez pomiaru charakterystyk, które opisuje i których uwarunkowania stara się zrozumieć. Podobnie jest z empirycznie zorientowaną pedagogiką twórczości, która w centrum swojego zainteresowania umieszcza potencjał twórczy, rozumiany jako splot poznawczych i charakterologicznych charakterystyk, zwanych też kreatywnością. Wśród zdolności twórczych, będących poznawczą składową kreatywności, szczególne znaczenie przypada w udziale myśleniu twórczemu oraz twórczej wyobraźni. O ile pomiar myślenia twórczego był wielokrotnie obiektem analiz pedagogów i psychologów twórczości – za granicą (Kaufman, Plucker, Baer, 2008), a także w Polsce (Karwowski, 2009, 2009a) – o tyle w rodzimej literaturze przedmiotu brak systematycznej analizy metod badania wyobraźni twórczej. Jest to sytuacja w oczywisty sposób niekorzystna, hamująca zarówno teoretyczny namysł nad rozwojem wyobraźni twórczej, jej uwarunkowaniami czy możliwościami wspierania, jak też bardziej intensywne niż do tej pory jej badanie. Niedosyt ten wzmaga jeszcze to, że w polskiej pedagogice (Limont, 1994, 1996) oraz psychologii (Francuz, 2013) tradycje badania wyobraźni w ogóle, a wyobraźni twórczej w szczególności są długie, bogate i właśnie twórcze.

Polskie studia nad stymulowaniem wyobraźni według programu stworzonego przez Wiesławę Limont nie tylko są unikalne w skali światowej, ale też wnoszą metody pobudzania tej poznawczej charakterystyki, cechujące się ogromną efektywnością (Wiśniewska, Karwowski, 2007). Dlatego dziwić może względnie mała popularność wyobraźni jako przedmiotu badań wśród pedagogów twórczości i zdolności oraz psychologów rozwoju. Podejrzewamy, że przynajmniej w części ten stan rzeczy spowodowany jest luką w świadomości badaczy na temat *status quo* pomiaru. Dlatego, aby wypełnić tę lukę, prezentujemy możliwie systematyczny i pełny przegląd metod pomiaru wyobraźni twórczej, zwłaszcza (w zasadzie zaś – jedynie) w jej wizualnej odsłonie. Skupiamy się przede wszystkim na metodach testowych i kwestionariuszowych. Są one najlepiej wystandaryzowane, cechują się potwierdzonymi własnościami psychometrycznymi i mogą być wykorzystane w badaniach realizowanych w naszym kraju.

Wyobraźnia wizualna i twórcza

Termin „wyobrażenie” do języka nauki i systematycznej refleksji wprowadził Arystoteles, włączając tym samym problematykę wyobraźni w nurt rozważań epistemologicznych. Wyobraźnia w ujęciu Stagiryty jest właściwością odrębną od spostrzegania i myślenia, ale z nimi w szczególny sposób powiązaną. Z jednej strony, ma ona charakter obrazowy i dynamiczny *jest pewnym rodzajem ruchu (...) tym, przez co – jak powiadamy – powstaje w nas obraz, używając tego słowa nie w znaczeniu metaforycznym lecz właściwym* (*O duszy*, 1972, s. 428a). Z drugiej, wykorzystywana w sposób intencjonalny pozwala także na tworzenie tzw. „falszywych wyobrażeń”, które znacznie odbiegają od zapamiętanej rzeczywistości (tamże, s. 428a–429a) – zmieniając ją, przekształcając, tworząc nowe byty. To wyraźna inspiracja dla późniejszych, bardziej systematycznych i unaukowionych ujęć wyobraźni.

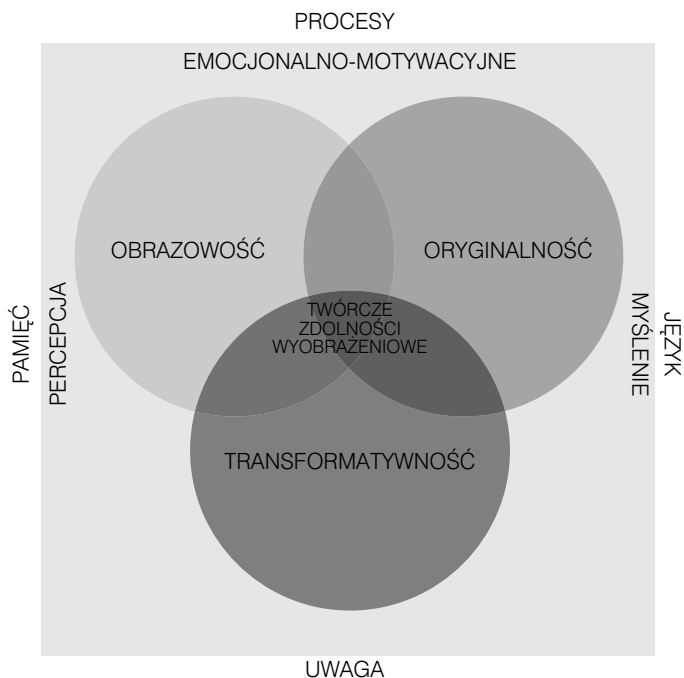
Pierwotnie na określenie wyobraźni używano w filozofii terminów *fantazja* i *imaginacja*. Pojęcia te, choć potocznie uważane za tożsame, mają różną konotację. W grece termin *fantasija* (łac. *phantasia*) podkreślał kreacyjne właściwości wyobraźni, możliwości wyobrażenia sobie czegoś, co nie jest prostym odtworzeniem rzeczy spostrzeżonych i zapamiętanych. Odtwórczy charakter wyobraźni oddawać miało greckie *eikasia*, któremu w języku Rzymian odpowiadało właśnie *imaginatio* (Jaroszyński, 1996; Sochoń, 2002). Pojęcia te upowszechniły się w różnych językach. W kulturze bizantyjskiej i germańskiej funkcjonowało z powodzeniem greckie *fantasija*, natomiast w anglosaskiej i romańskiej łacińskie *imaginatio*. Do języka polskiego początkowo przeniknęły obie nazwy, które z czasem zastąpił termin *wyobraźnia*, stosowany zarówno na określenie twórczego, jak i odtwórczego charakteru tej dyspozycji (Górniewicz, 1989, 1991).

Tradycyjny podział, obecny w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, odróżnia wyobraźnię twórczą od odtwórczej. Wyobraźnia odtwórcza odpowiedzialna jest za tworzenie wyobrażeń obiektów wczesnej spostrzeganych i dobrze znanych, tzw. wyobrażeń odtwórczych. Działanie wyobraźni twórczej przynosi nowe wyobrażenia, tzw. wyobrażenia twórcze, opierające się w pewnej mierze na materiale dawnych spostrzeżeń, ale wykraczające poza ich proste modyfikacje. Wyobraźnia twórcza umożliwia także generowanie wyobrażeń wytwórczych, a więc generowanie reprezentacji rzeczy, miejsc i zjawisk, które wcześniej nie były spostrzegane, a tworzone są na podstawie np. opisów, rysunków, zdjęć, filmów (Dobrowicz, 2006). Czasem wyobrażeniom wytwórczym nie nadaje się statusu autonomiczności i włącza je do kategorii wyobrażeń twórczych (np. Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009; Okoń, 1992). Współcześnie teorie wyobraźni twórczej widzą ją więc i jako zdolność, i jako proces, prowadzący do tworzenia nowych wyobrażeń, ale i nowych pojęć oraz innych reprezentacji poznawczych (Maruszewski, 2011; Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006).

Inny podział wyobrażeń i wyobraźni, również często występujący w literaturze przedmiotu, odnosi się do modalności zmysłowej wyobraźni i wyobrażeń (zob. Lacey, Lawson, 2013). Sądzi się, że wyobrażenia mogą dotyczyć dowolnej modalności zmysłowej, lecz wyobrażenia wzrokowe występują znacznie częściej niż inne ich rodzaje (Kosslyn, Seger, Pani, Hillger, 1990). Wyobraźnia wizualna odpowiada za tworzenie, interpretację i przekształcanie wyobrażeń w kodzie ikonycznym (Thompson, Hsiao, Kosslyn, 2011), a jej twórczy charakter wyraża się w tworzeniu nowych wyobrażeń – nieznanymi do tej pory i znacznie odbiegającymi od zapamiętanej rzeczywistości (Finke, 1990).

W Koniunkcyjnym Modelu Wyobraźni Twórczej (Dziedziewicz, przygotowywana praca doktorska) wymiarami konstytuującymi twórcze zdolności wyobrażeniowe są:

(1) obrazowość – zdolność tworzenia klarownych, wyrazistych wyobrażeń, które cechują się dużą złożonością, szczegółowością i elaboracją, (2) oryginalność – zdolność tworzenia wyobrażeń, które cechują się nowością oraz (3) transformatywność – zdolność modyfikowania powstałych wyobrażeń. Zdolności te współzależą od percepcji, uwagi, pamięci, języka, myślenia oraz procesów emocjonalno-motywacyjnych.



Rys. 1. Koniunkcyjny model twórczych zdolności wyobraźniowych

Początki naukowych badań nad wyobraźnią

Pierwsze udokumentowane badanie wyobraźni przeprowadził Francis Galton (1880, 1883). W studium tym, osoby badane zostały poproszone m.in. o wyobrażenie sobie stołu, przy którym tego dnia spożywały śniadanie, a następnie o szczegółowy opis tego wyobrażenia. Do pomiaru wyobraźni zastosowany został kwestionariusz, oparty na trzech kryteriach: (1) iluminacji (*illumination*), zdefiniowanej przez Galtona jako jasność, wyrazistość i stabilność powstałego wyobrażenia, (2) definiowaniu (*definition*), odnoszącym się do trafności określenia poszczególnych elementów wyobrażenia i jego szczegółowości oraz (3) kolorystyce (*colouring*) – wyrazistości i naturalności reprezentacji kolorystycznej obrazu. Ostatecznie dwa pierwsze kryteria zostały połączone, stanowiąc wskaźnik wyrazistości tworzonych wyobrażeń (*vividness imagery*). Wyniki uzyskane przez Galtona podważyły tezę realizmu wyobraźniowego, która zakładała dokładne i zawsze identyczne odtworzenie zapamiętanych obiektów, dając tym samym początek dyskusji o twórczym charakterze wyobraźni (Fuller, 2000; Galton, 1880; Holt, 1964).

Tabela 1. Ocena wyrazistości wyobrażeń w pionierskim badaniu Galtona

Poziom wyrazistości wyobrażeń	Wypowiedzi osób badanych
Bardzo wysoki	„Obraz był idealnie czysty. Widzę każdy szczegół na twarzy każdego i wszystko na stole z wielką przejrzystością. Światło jest prawie tak jasne, jak w rzeczywistości”.
Umiarkowany	„(...) niektóre obiekty są ostrzejsze niż inne, bardziej znane mi obrazy pojawiają się w moim umyśle wyraźniej”.
Bardzo niski	„Obraz jest przyćmiony, jasność znacznie mniejsza niż w rzeczywistości (...). Tylko jeden obiekt jest wyraźny w danej chwili”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Galton (1880)

Podsumowaniem pionierskich badań nad wyobraźnią, prowadzonych na przełomie wieków, była praca Théodule Ribota (1901) *O wyobraźni twórczej. Studium psychologiczne*, w której termin *twórcza wyobraźnia* pojawił się nie tylko w opisie funkcjonowania wyobraźni, ale prawdopodobnie po raz pierwszy został użyty także jako określenie rodzaju zdolności wyobrażeniowych, tzw. wyobraźni twórczej (*creative imagination*). Ten rodzaj wyobraźni, w ujęciu Ribota i kontynuatorów jego myśli, umożliwia ma tworzenie wyobrażeń mających cechy nowości i wykraczających poza doświadczenie.

Wraz z pojawieniem się behawioryzmu nastąpiła ostra krytyka introspekcyjnej koncepcji wyobraźni, jako przedmiotu badań naukowych (zob. Brant, 2103, 116–117; Guilford, 1978, s. 408). John Watson (1913), w polemice ze zwolennikami podejścia introspekcyjnego, argumentował, że wyobrażenia są niemierzalne i niemożliwe do intersubiektywnego poznania. Krytyka ta znalazła – nieco paradoksalnie – sprzymierzeńca w osobie Zygmunta Freuda, który kwestionując centralną rolę świadomości w życiu psychicznym, dostarczył argumentów podważających wartość metody introspektywnej jako źródła wiarygodnej wiedzy o zachodzących procesach psychicznych (za: Nowak, 1991), w rezultacie pośrednio uderzając w badania wyobraźni. W efekcie tych działań problematyka wyobraźni na pewien czas została skazana na „banicję” (Holt, 1964, s. 255).

Dopiero w latach sześćdziesiątych XX wieku, wraz z rozwojem psychologii poznawczej, nastąpiła ponowna fala zainteresowania wyobraźnią. Nowy etap w historii badań nad wyobraźnią zapoczątkowała seria eksperymentów Rogera Sheparda i jego zespołu nad strukturą wyobraźni, a zwłaszcza nad rotacjami mentalnymi. Niemal równolegle Stephen Kosslyn rozpoczął badania nad inną operacją wyobrażeniową – skanowaniem umysłowym. Wyniki tych eksperymentów stały się przyczynkiem do dyskusji między zwolennikami i przeciwnikami definiowania wyobraźni jako autonomicznego procesu poznawczego, która w literaturze przedmiotu znana jest jako *imagery debate* (Francuz, 2007; Sterelny, 1986).

Kwestionariuszowe miary wyobraźni wizualnej

Ocena wyobraźni dokonywana za pośrednictwem metod kwestionariuszowych skupia się zwykle na trzech głównych aspektach: (1) wyrazistości, złożoności i elaboracji tworzonych wyobrażeń (*imagery vividness*), (2) zdolności do manipulowania powstałymi wyobrażeniami (*control imagery*) oraz (3) preferencji wyobrażeniowych lub werbalnych strategii kodowania i przetwarzania informacji (*imagery style*).

Tabela 2. Wybrane kwestionariusze do badania wyobraźni wizualnej

Pomiar wyobraźni	Kwestionariusz
Wyrzistość, złożoność i elaboracja wyobrażeń	<i>Bett's Questionnaire upon Mental Imagery</i> (BQMI)
	<i>Questionnaire upon Mental Imagery – Shortened Form</i> (QMI)
	<i>Plymouth Sensory Imagery Questionnaire</i> (Psi-Q)
	<i>Vividness of Visual Imagery Questionnaire</i> (VVIQ)
	<i>Vividness of Visual Imagery Questionnaire – Revised Version</i> (VVIQ-RV; VVIQ-2)
Manipulowanie wyobrażeniami	<i>Object – Spatial Imagery Questionnaire</i> (OSIQ)*
	<i>Gordon Test of Imagery Control</i> (GTIC)
	<i>Test of Visual Imagery Control</i> (TVIC)
Werbalne vs wizualne kodowanie	<i>Style of Processing Scale</i> (SOP)
	<i>Verablizer – Visualizer Questionnaire</i> (VVQ)
	<i>Visualizer – Verbalizer Cognitive Style Questionnaire</i> (VVCSQ)

* Ocena wyobraźni w kwestionariusz odnosi się także do kategorii

Wyrzistość, złożoność i elaboracja wyobrażeń

Źródło: opracowanie własne na podstawie Cooper, 2004; Childers Houston, Heckler, 1985; Hall, Pognac, Bucholz, 1985; McInnis, 1987

Kwestionariusze mierzące wyrzistość i złożoność wyobrażeń odwołują się do znanych sytuacji, zdarzeń i obiektów, które należy sobie wyobrazić. Na początku XIX wieku George H. Betts, bazując na kwestionariuszu Galtona, stworzył składający się ze 150 pytań kwestionariusz (BQMI), mierzący zdolności wyobrazeniowe w 7 modalnościach zmysłowych (Betts, 1909). Skróconą wersję tego kwestionariusza (QMI) opracował ponad pół wieku później Peter W. Sheehan (1967). Ocena wyobraźni wizualnej w QMI dokonywana jest na podstawie prostego zadania, polegającego na wyobrażeniu sobie przyjaciela, z którym osoba badana często się widuje i próbie określenia subiektywnej wyrzistości poszczególnych elementów wyobrażenia sobie tej osoby, m.in. charakterystycznych linii twarzy, głowy, ramion. Podobne założenia i strukturę ma inny kwestionariusz – Psi-Q, w którym w podskali dotyczącej wyobraźni wizualnej osoby badane mają za zadanie wyobrazić sobie m.in. ognisko, zachód słońca, kota wspinającego się na drzewo (Andrade, May, Deprose, Baught, Ganis, 2013). Z kolei kwestionariusz VVIQ, najczęściej obecnie wykorzystywany do pomiaru wyobraźni wizualnej, zawiera 4 wprowadzające instrukcje, będące opisem konkretnych sytuacji (np. *Wyobraź sobie plażę nad oceanem w letni, słoneczny dzień. Przeanalizuj obraz, który widzisz oczami wyobraźni*). Do każdego wprowadzenia w postaci instrukcji wyobrazeniowej przypisane są stwierdzenia, w których następuje uszczegółowienie opisanego zdarzenia (np. *Plaźowicze pływają i opryskują się wodą. Niektórzy z nich grają kolorową piłką plażową*). Osoba badana ocenia tworzone wyobrażenia na pięciostopniowej skali w odniesieniu do każdego stwierdzenia (1: *Wyobrażenia są w pełni wyraźne i żywe, jakbym w rzeczywistości widział/a to*; 5: *Pełny brak wyobrażenia*). David Marks – autor kwestionariusza, w odpowiedzi na metaanalizę Stuarta J. McKelvie (zob. 1995 za: Blajenkova, Kozhevnikov, Motes, 2006), która ujawniła niedoskonałości VVIQ – zrewidował pierwotną wersję kwestionariusza tworząc VVIQ-2 (Marks, 1995, za: <http://www.art-n-stuff.com/news/>).

Pomiar zdolności manipulowania wyobrażeniami dotyczy mechanizmów transformacji i tworzenia przekształceń w wyobraźni. Przykładem kwestionariusza mierzącego zdolności transformacyjne wyobraźni jest GTIC autorstwa Rosemary Gordon

(1949; za: Lee, McKelvie, Gingras, 1974). Składa się on z prostego zadania aktywizującego wyobraźnię (*Wyobraź sobie samochód...*) oraz 12 pytań ocenianych na skali dychotomicznej (np. *Czy możesz wyobrazić sobie, jak ten sam samochód jedzie mostem i spada do strumienia poniżej?*). Zrewidowaną wersję kwestionariusza opracował Alan Richardson (TVIC, 1969; za: Cooper, 2004). W TVIC osoby badane, podobnie jak w GTIC mają za zadanie wyobrazić sobie samochód, a następnie wykonać 12 przekształceń tego obrazu w wyobraźni, m.in. zmienić kolor karoserii, wyobrazić sobie określony ruch pojazdu, czy jego kolizję z innym.

Innym typem kwestionariuszy do pomiaru wyobraźni wizualnej są narzędzia, które akcentują różnice między osobami preferującymi wizualny lub werbalny sposób kodowania informacji (*control imagery*). Pierwszej grupie przypisuje się wyższy poziom zdolności wyobrażeniowych. Kwestionariusz SOP autorstwa Terry L. Childers i jego współpracowników (Childers Houston, Heckler, 1985; Heckler, Childers, Houston, 1993; Ong, Milech, 2001) składa się z 22 twierdzeń. Połowa odnosi się do werbalizacji (np. *Wolę czytać instrukcję, jak należy coś zrobić, niż oglądać, jak ktoś mi to pokazuje*), kolejne 11 do wizualizacji (np. *Kiedy uczę się czegoś nowego, wolę obejrzeć, jak to zrobić, niż czytać o tym*). Podobne założenia ma kwestionariusz VVQ autorstwa Alana Richardsona (1977 za: Fogarty, Burton, 1996), który składa się z 15 twierdzeń typu prawda–fałsz, z czego 8 odnosi się do działań bazujących na wizualizacji (np. *Moje sny są bardzo żywe*), 7 – do procesu werbalizacji (np. *Lubię wykonywać pracę, która wymaga użycia słów*). Ciekawą, acz zupełnie inną strukturę i założenia ma kwestionariusz VVCSQ, który służy do oceny preferencji używania wyobrażeń lub werbalnych (logicznych) strategii rozwiązywania problemów. Narzędzie składa się z dwóch części. W pierwszej, osoby badane mają za zadanie rozwiązać 11 matematycznych zagadek (np. *Jack, Paul i Brian mają urodziny 1 stycznia. Jack jest starszy o rok od Pawła i młodszy o trzy lata od Briana. Jeśli Brian ma 10 lat, ile lat ma Paweł?*). Druga część kwestionariusza zawiera opis typowych strategii wykorzystywanych przy rozwiązywaniu zagadek, wyłonionych na podstawie wcześniej przeprowadzonych wywiadów (np. *Rozwiązując zagadkę narysowałam/lem schemat przedstawiający wiek Jacka, Paula i Briana*). Osoby badane mogą także dopisać alternatywne metody, które nie zostały wymienione w kwestionariuszu (Kozhevnikov, Kosslyn, Shephard, 2005).

Większość kwestionariuszowych narzędzi pomiaru zdolności wyobrażeniowych bazuje na konceptualizacji sprowadzającej wyobraźnię do jednowymiarowego konstruktu (Dean, 1994; za: Burton, Fogarty, 2003). Wyjątkiem jest kwestionariusz OSIQ, który odwołuje się zarówno do wyrazistości tworzonych obrazów, jak i zdolności ich transformowania. Narzędzie składa się z 30 twierdzeń ocenianych na pięciopunktowej skali. Twierdzenia te dotyczą jakościowych cech tworzonych wyobrażeń, takich jak forma, wielkość, kształt, kolor, jasność i wyrazistość, np. *Obiekty w moich wyobrażeniach są podobnej wielkości, kształtu i koloru, jak te obserwowane w rzeczywistości*. Ponadto odwołują się do zdolności manipulowania tworzonymi wyobrażeniami i użycia ich w życiu codziennym, np. *Jestem dobry w grach przestrzennych, np. budowaniu z klocków lub papieru* (Blajenkova, Kazehevnikov, Motes, 2006).

Rzetelność opisanych kwestionariuszy do pomiaru zdolności wyobrażeniowych jest akceptowana – zwykle umiarkowana lub wysoka. W większości przypadków ustalono ją na podstawie: (1) stabilności w czasie (test–retest), (2) równoważności połówkowej między parzystą i nieparzystą połową skali oraz (3) zgodności wewnętrznej stwierdzeń.

Tabela 3. Wybrane aspekty rzetelności kwestionariuszy wyobraźni wizualnej

Kwestionariusz	Rzetelność	Źródło
<i>Questionnaire upon Mental Imagery</i> (QMI)	$\alpha=0,90$ $\alpha=0,92$	Lee, Gretzel (2007); Pham, Meyvis, Zhou (2001)
	test – retest $r=0,78$	Sheehan (1967)
<i>Vividness of Visual Imagery Questionnaire</i> (VVIQ)	$\alpha=0,69$ $\alpha=0,96$	Childers, Houston, Heckler (1985); Rossi, Fingered (1977) za: McInnos (1987)
	test – retest $r=0,67$ (3 tygodnie) test – retest $r=0,73$ (7 tygodni)	McKelvie, Gingras (1974); Rossi, Fingered (1977) za: McInnos (1987)
	pozycje parzyste – nieparzyste $r=0,85$	Marks (1973), Rossi, Fingered (1977) za: McInnos (1987)
	pozycje parzyste – nieparzyste $r=0,94$	
<i>Test of Visual Imagery Control</i> (TVIC)	$\alpha=0,53$ $\alpha=0,77$	Childers, Houston, Heckler (1985); Westcott, Rosenstock (1976)
	metoda połówkowa $r=0,93$	McKelvie, Gingras (1974)
<i>Verablizer – Visualizer Questionnaire</i> (VVQ)	test – retest $r=0,91$	Fogarty, Burton (1996)
	test – retest (3 tygodnie) mężczyźni: $r=0,49$ kobiety: $r=0,21$	MacInnis (1987)
	$\alpha=0,54$	Fogarty, Burton (1996)
	Verbalizer: $\alpha=0,66$ Visualizer: $\alpha=0,64$	MacInnis (1987) Childers Houston, Heckler (1985)

Uwaga: przy niektórych narzędziach przedstawiono 2 wyniki. Należy je traktować jako minimalny i maksymalny wynik notowany w cytowanych badaniach.

Źródło: opracowanie własne

Wnioskowanie o trafności omawianych kwestionariuszy opiera się głównie na korelacjach uzyskanych w nich rezultatów z analogicznymi narzędziami. Korelacje te są wyższe, jeśli wykorzystane kwestionariusze mierzą ten sam aspekt zdolności wyobrażeniowych (wyrazistość, złożoność i elaboracja wyobrażeń – VVIQ i QMI: $r=0,64$; $p<0,001$; VVIQ – wyrazistość, złożoność i elaboracja wyobrażeń i TVIC – manipulowanie wyobrażeniami: $r=0,32$, $p<0,05$; VVIQ – wyrazistość, złożoność i elaboracja wyobrażeń i VVQ – werbalne vs wizualne kodowanie: $r=0,09$; $p=0,24$) (Fogarty, Burton, 1996; Kozhevnikov, Kosslyn, Shephard, 2005; Pham, Meyvis, Zhou, 2001). Wskazywać to może na względnie autonomiczne czynniki wyobraźni wizualnej i trafność kryterialną wykorzystywanych miar.

Kwestionariusze wyobraźni twórczej

Niewiele jest samoopisowych narzędzi do pomiaru wyobraźni twórczej. Zwykle jedna z podskal w kwestionariuszach mierzących kreatywność odwołuje się do wybranych aspektów twórczych zdolności wyobrażeniowych. W takich sytuacjach wyobraźnia najczęściej analizowana jest w kodzie ikonicznym. Jeśli tego typu kwestionariusz wykorzystywany jest w wywiadzie z dziećmi w wieku przedszkolnym, z reguły odwołuje się do wybranych aspektów zabawy, jako podstawowej aktywności w tym wieku. Przykładem takiego narzędzia jest *The Imaginative Play Predisposition Interview* (IPPI; Singer, 1973; za: Rosenfeld, Huesmann, 1982). Struktura tego kwestionariusza

została opracowana na podstawie systematycznej obserwacji dziecięcych zabaw i bazuje na 4 kluczowych pytaniach: (1) *Jaka jest Twoja ulubiona gra/zabawa?* (2) *Co najbardziej lubisz robić, kiedy jesteś sam/sama?* (3) *Czy kiedykolwiek widziałeś/łaś wymyślone rzeczy lub obrazy w swojej głowie, a potem myślałeś/łaś o nich?* (4) *Czy w zabawie towarzyszą Ci wymyślone postaci?*

Innym kwestionariuszem mierzącym dziecięcą wyobraźnię twórczą jest *Children's Fantasy Inventory* (CFI; Rosenfeld, Huesmann, Eron, Torney–Purta, 1982). Kwestionariusz ten składa się z 9 skal i mierzy m.in style zabawy, która bazuje na wyobraźni (*style of imaginative play*). Dwie skale tego kwestionariusza – obrazowość wyobraźni twórczej (*Vividness of Fantasy*) oraz jej oryginalność (*Fanciful Fantasy*) bezpośrednio odwołują się do wyobraźni wizualnej i twórczej. Autorzy na podstawie przeprowadzonych badań wyróżnili 3 style aktywności zabawowej, m.in. styl intensywnego fantazjowania (*Fanciful–Intense Style*), który akcentuje twórczy aspekt zdolności wyobrażeniowych.

Tabela. 4. Przykładowe pytania w kwestionariuszu CFI

Styl zabawy	Skala	Pytanie w kwestionariuszu
Intensywne fantazjowanie	Oryginalność wyobraźni twórczej	Czy w dzieciństwie, zanim poszedłeś/łaś do szkoły bawiłeś/łaś się w tzw. „zabawy na niby”?
		Czy miałeś/łaś wymyślonego przyjaciela, do którego mówiłeś i którego wszędzie zabierałeś/łaś ze sobą?
	Obrazowość wyobraźni twórczej	Czy w trakcie „zabaw na niby” czułeś/łaś jakbyś naprawdę widział/a wymyślone miejsca i postaci?
		Czy bawiąc się „na niby” czasami czułeś/łaś taką radość, jakiej nie czułeś/łaś w żadnej innej zabawie?

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rosenfeld, Huesmann, Eron, Torney–Purta, 1982

Trafność skali *Children's Fantasy Inventory* opracowano na podstawie związku z IPPI. Uzyskano korelację $r = 0,18-0,29$ ($p < 0,05$), świadcząca o dość niskiej trafności narzędzia. Należy jednak zauważyć, że korelacja między stylem *Fanciful–intensive style* a IPPI była zdecydowanie wyższa i wynosiła $0,39$ ($p < 0,05$). Korelacje stwierdzeń ze skalami *Vividness of Fantasy* oraz *Fanciful Fantasy* wahały się od $0,41$ do $0,56$ ($p < 0,05$; $N = 714$) i okazały się umiarkowanie stabilne w czasie (test–retest po miesiącu: $r = 0,42-0,59$; test–retest po roku: $r = 0,32-0,53$). Interkorelacja między wymienionymi skalami wynosi $0,62$ i jest najwyższą interkorelacją między skalami w całym narzędziu (Russ, 1999).

Analogicznie jak w CFI, w Arkuszu Obserwacji Dziecka w Domu (OBS DOM) oraz Arkuszu Obserwacji Dziecka w Przedszkolu (OBS PRZEDSZKOLE) skale, odnoszące się do wyobraźni twórczej, bazują na obserwacji dziecięcej zabawy. Kwestionariusze te zawierają stwierdzenia dotyczące zachowań uznawanych za potencjalne wskaźniki twórczości dziecka w wieku przedszkolnym, odnoszące się do sfery poznawczej, afektywnej, wolicjonalnej i społecznej. Pierwszy kwestionariusz wypełnia jedno z rodziców (60 stwierdzeń ocenianych na 5 punktowej skali), drugi – nauczyciel/ka dziecka w przedszkolu (40 stwierdzeń). Rzetelność kwestionariusza OBS DOM jest wysoka (α Cronbacha=0,86, identyczna rzetelność połówkowa). Skala *Fantazja i wyobraźnia* odwołuje się m.in. do spontaniczności w zabawie, swobody w generowaniu wyobrażeń, łączenia rzeczywistości i fantazji (*Snuje niewiarygodne historie, Odgrywa role*

różnych postaci). Rzetelność kwestionariusza OBS PRZEDSZKOLE mierzona wskaźnikiem α Cronbacha wynosi 0,95 (rzetelność połówkowa 0,91). Skala *Eksploracja i wyobraźnia* odnosi się do wszelkich przejawów aktywności symbolicznej dziecka podczas zabaw w przedszkolu, np. zabaw na „niby” (np. *Gdy nie ma przedmiotów lub osób potrzebnych do zabawy, wyobraża je sobie*), zabaw w role (np. *Wciela się w postaci różnych stworzeń*) (Kubicka, 2004, 2013).

The Play Therapy Observation Instrument (PTOI) to narzędzie wykorzystywane w terapii przez zabawę. Skala składa się z 13 stwierdzeń i dotyczy m.in. kompensacyjnej roli wyobraźni twórczej (podskala *Use of fantasy*). Stwierdzenia w tej podskali odnoszą się do czasu, jaki dziecko spędza w wyimaginowanym świecie w porównaniu ze światem rzeczywistym, tworzenia wymyślonych historii, wchodzenia w wymyślone role oraz gwałtownych wahań między fantazją a rzeczywistością (Howe, Silvern, 1981; Perry, Landreth, 2013). Narzędziem, podobnym do PTOI, wykorzystywanym w badaniach klinicznych jest *Creative Imaginative Scale* (CIS; Wilson, Barber, 1978; za: Runco, Pina, 2013). Badanie z wykorzystaniem tego narzędzia polega na tworzeniu wyobrażeń na podstawie bodźców słuchowych i wizualnych oraz ich interpretacji. W Polsce badania porównawcze z wykorzystaniem CIS przeprowadził Jerzy Siuta (1981).

Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO; Mirski, 2011) w wersji dla szkół ponadgimnazjalnych także włącza pomiar wyobraźni twórczej (skala *Myślenie i wyobraźnia twórcza*). Wyobraźnia twórcza interpretowana jest głównie jako płynność wytwarzania obrazów (pomysłów), ich obrazowość oraz sposób kreowania (wyobrażania) siebie. Należy jednak zauważyć, że tylko 3 stwierdzenia w tej podskali odnoszą się do zdolności wyobrazeniowych: *Mam bujną i żywą wyobraźnię; Wyobrażam sobie rzeczy i sytuacje z ogromną precyzją i szczegółowością, jakby były prawdziwe; Potrafię w myśli tworzyć całe scenariusze, historie, plany*). Raportowana rzetelność kwestionariusza jest umiarkowana, zarówno na poziomie poszczególnych skal, jak i całego narzędzia. Korelacja skali *Myślenie i wyobraźnia twórcza* z całym kwestionariuszem jest umiarkowana (współczynnik Spearmana–Brownna jest na poziomie 0,63, a korelacja r Pearsona 0,46). Zgodnie z oczekiwaniami autora poszczególne skale korelują ze sobą dodatnio. Najwyższa korelacja 0,47 istnieje pomiędzy *Zmysłowością twórczą* a *Osobowością i motywacją* oraz pomiędzy *Zmysłowością twórczą* a *Myśleniem i wyobraźnią twórczą*. Poszczególne pytania dotyczące wyobraźni umiarkowanie korelują ze skalą *Myślenie i wyobraźnia twórcza* (od $r = 0,37$ do $r = 0,47$) oraz z całym kwestionariuszem (od $r = 0,35$ do $r = 0,41$).

Kwestionariusz Typów Kreatywności (KTK; Karwowski, Dziedziewicz, Gajda, w *opracowaniu*) podobnie jak SPTO włącza pomiar wyobraźni twórczej do badania potencjału twórczego. Narzędzie składa się z 36 pozycji, po 12 do każdej ze skal – zdolności twórczych, otwartości na doświadczenie i niezależności. Skala *Zdolności Twórcze* zwiera pojedyncze stwierdzenia odnoszące się do wyobraźni twórczej (np. *Wyobrażam sobie różne rzeczy łatwiej niż inni*). Podskale te zostały wyróżnione na podstawie Typologicznego Modelu Kreatywności autorstwa Macieja Karwowskiego (2010).

Tajwańscy badacze opracowali kwestionariusz do oceny wyobraźni twórczej osób dorosłych – *Imaginative Capability Scales* (ICS; Hsu, Peng, Wang, J. H., Liang, 2014). Kwestionariusz mierzy 10 wskaźników zdolności wyobrazeniowych, wyłonionych przez autorów na podstawie przeglądu literatury (nowość, eksploracja, produktywność, elaboracja, transformatywność, krystalizacja, wrażliwość, intuicja, dialektyka, koncentracja). Część z nich budzi pewne wątpliwości, jak chociażby wrażliwość na problemy, którą zwykle definiuje się jako element myślenia dywergencyjnego.

W pierwotnej wersji narzędzie składało się 10 stwierdzeń ocenianych na skali 5–punktowej (zob. Liang, Chang, Chang, Lin, 2012). Na podstawie analizy czynnikowej wyróżniono 2 skale wyobraźni twórczej i reprodukcyjnej. Obecnie narzędzie zostało rozbudowane i składa się 29 stwierdzeń ocenianych na 6–punktowej skali (Liang, Chia, 2014). Powtórna analiza struktury kwestionariusza wyłoniła 3 czynniki, które dotyczą rozpoczynania procesu wyobrażania sobie (*initiating imagination*), tworzenia wyobrażeń (*conceiving imagination*) i ich transformowania (*transforming imagination*). W badaniu standaryzacyjnym współczynniki korelacji między czynnikami wahały się od 0,60 do 0,71, a współczynniki α Cronbacha potwierdziły wysoką spójność wewnętrzną narzędzia (I czynnik: 0,92; II czynnik: 0,88; III czynnik: 0,90).

Reasumując, kwestionariusze obserwacji i wywiadu mierzące zdolności wyobrazeniowe wykorzystywane są głównie w badaniach dzieci. Najprawdopodobniej ma to związek z brakiem możliwości przeprowadzenia badania testowego oraz zachowaniem naturalności sytuacji diagnostycznej, która w przypadku badania małych dzieci jest warunkiem powodzenia pomiaru. Dlatego większość z nich dotyczy zabawy (zwłaszcza tej określanej jako zabawa „na niby”), tworzenia wyobrażeń przyjaciół i innych aktywności symbolicznych podejmowanych w wyimaginowanym świecie. Zwykle stwierdzenia te dotyczą łatwości generowania wyobrażeń, rzadziej odwołują się do zdolności ich transformowania. W narzędziach tych tylko pojedyncze skale odwołują się wprost do pomiaru wyobraźni (wizualnej i twórczej).

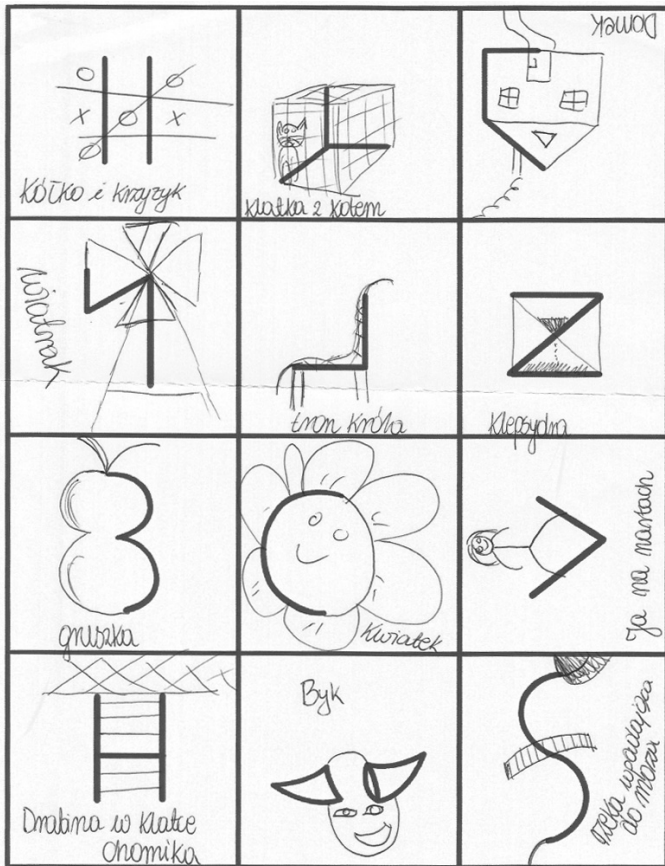
Testy wyobraźni twórczej

Testy do badania wyobraźni twórczej zwykle mają charakter graficzny (np. *Franck Drawing Completion Test*) lub graficzno-werbalny (np. *Test Wyobraźni Twórczej*). Nawiązują do guilfordowskiej tradycji badania twórczości, np. odwołując się do płynności, czyli łatwości wytwarzania pomysłów (zob. np. skala A w *Teście Wyobraźni Twórczej*; Karwowski, 2008; 2009; kryteria oceny w *Test for Creative Imagination*, Simpson, 1922; ocena zadań werbalnych w teście *Prueba de Imagination Creativa*, Barraca, Poveda, Artola, Mosteino, Sanchez, Ancillo, 2010). Jest to w pewnym sensie uzasadnione, gdyż płynność ideacyjna, wiąże się z wyobrażaniem sobie nowych i nietypowych rozwiązań, np. alternatywnych zastosowań znanych przedmiotów (zob. *Test Zdolności Twórczych*, Gralewski, 2009). Należy jednak zauważyć, że także wiele testów mierzących myślenie dywergencyjne włącza do oceny udział wyobraźni twórczej. Na przykład, w teście E. P. Torrance’a dla najmłodszych dzieci (*Thinking Creatively in Action and Movement*; TCAM) jedno z kryteriów oceny odwołuje się do udziału wyobraźni twórczej (*Imagination Scale*). Dzieci w tym teście mają za zadanie m.in.: pokazać, na ile różnych sposobów można pokonać wyznaczoną odległość, opowiedzieć, co można zrobić z papierowym kubkiem. Odpowiedzi i aktywności dzieci ocenia się pod względem płynności, oryginalności myślenia i udziału wyobraźni twórczej (Torrance, 1976, za: Kyung-Won, 2000; Kubicka, 2005).

Franck Drawing Completion Test (FDCT) to narzędzie, które początkowo służyło do projekcyjnego badania cech męskości i kobiecości (Berg, 1985; Franck, Rosen, 1949; Harkley, 1982). Obecnie wykorzystywane jest do pomiaru wyobraźni twórczej. Nową odsłonę testu zaproponował Frank X. Barron tworząc skalą oceny wyobrażeń (*Originality Scale of the FDCT*) wywoływanych na podstawie 12 znaków, traktowanych

jako figury wyjściowe. Skala ta akcentowała oryginalność, złożoność i asymetrię stworzonych rysunków (Barron, 1958; 1964, za: Anastasi, Schaefer, 1971; Schaefer, 1970). Adaptacja FDCT została włączona do klasycznych już badań Ellisa P. Torrance'a i jego zespołu. W badaniu tym wykorzystano 6 najprostszych figur stymulacyjnych z FDCT. Instrukcja do testu akcentowała nowość i oryginalność, podkreślała również konieczność nadania tytułu każdemu rysunkowi. Na wykonanie tego zadania wyznaczono 10 minut (Torrance, 1966; Yamamoto, 1964, za: Anastasi, Schaefer, 1971). Wówczas rysunki tworzone w FDCT oceniane były na 5 skalach: oryginalność, abstrakcja, asymetria, elaboracja, giętkość (Yamamoto, 1964; Torrance, 1966, za: Anastasi, Schaefer, 1971).

Obecnie matryca testu FDCT zawiera 12 znaków (zob. Anastasi, Schaefer, 1971), a rysunki ocenia się na trójstopniowej skali (0–1–2): rysunki o prostej i konwencjonalnej formie, sztywno bazujące na znaku wyjściowym nie są punktowane, 1 punkt przyznaje się za wykonanie rysunków o rozbudowanej formie, we fragmentach odznaczające się oryginalnością i niekonwencjonalnym ujęciem, 2 punkty otrzymują rysunki o bogatej, swobodnej i niekonwencjonalnej formie, przedstawiające oryginalne



Rys. 2. Rozwiązania z FDCT

treści (Popek, 1996). Polscy badacze z reguły nie ograniczają czasu na wykonanie testu (np. Dziedziewicz, Olędzka, Karwowski, 2013; Uszyńska-Jarmoc, 2003).

Narzędzie ma umiarkowaną trafność i rzetelność, choć „niejasne korzenie teoretyczne”, co podkreślają autorzy badań nad wyobraźnią twórczą (zob. Karwowski, 2009, s. 95). Starsze badania wskazują na wysoką spójność pozycji testowych ($\alpha = 0,87$; $N = 800$) i dobre różnicowanie badanej próby (Anastasi, Schaefer, 1971; Schaefer, 1970). Nowsze – potwierdzają wysoką spójność wewnętrzną testu ($\alpha = 0,93$; Dziedziewicz, Gajda, Karwowski, 2014). Korelacje między FDCT a TTCT są dość niskie (od $r=0,17$; $p<0,005$ do $r=0,37$, $p<0,001$; $N=122$), ale istotne statystycznie (Dziedziewicz, Olędzka, Karwowski, 2013; Dziedziewicz, Gajda, Karwowski, 2014). Niestety brak standaryzacji testu sprawia, że niemalże w każdym polskim badaniu, w którym użyto tego narzędzia, zastosowano inne procedury badawcze, inną postać miała instrukcja testowa (por. np. Dziedziewicz, 2008 i Popek, 1996) oraz przyjęto odmienny klucz oceny (por. np. Uszyńska-Jarmoc, 2003 i Uszyńska-Jarmoc, 2007).

Analogiczną strukturę do FDCT ma *Test de Abreacción para evaluar la creatividad* (TAEC, De La Torre, 1991; za: Garaigordobil, 1997; Garaigordobil, Perez, 2001; 2002; Garaigordobil, Berruero, 2011). Na matrycy testu umieszczonych jest 12 figur, które składają się z 3 lub 4 prostych kresiek. Osoba badana ma za zadanie dokończyć rysunki. Ocenie podlega 11 czynników, m.in.: oryginalność (rzadkość występowania pomysłu), zakres wyobraźni (zdolność do tworzenia w wyobraźni bogatych, złożonych wyobrażeń), obrazowość wyobrażeń (zdolność do łączenia autonomicznych struktur), fantazja (obiektywna nowość tworzonych wyobrażeń). Narzędzie można stosować w badaniach indywidualnych i grupowych dzieci od 5 roku życia (wersja A) oraz dzieci w wieku szkolnym, młodzieży i osób dorosłych (wersja B). Test charakteryzuje się wysoką spójnością wewnętrzną ($\alpha=0,86$) oraz wysoką stabilnością w czasie (test–retest: $r=0,81$).

Test Wyobraźni Twórczej (TWT) autorstwa Janusza Kujawskiego w odróżnieniu od FDCT i TAEC ma charakter graficzno-werbalny. Na arkuszu testowym umieszczonych jest 16 elementów. Są to linie proste, kropki, linie faliste i półkola (Karwowski, 2008; 2009). W teście należy narysować, jak najwięcej schematycznych rysunków przedstawiających coś, co nie istnieje, a zdaniem osoby badanej powinno istnieć. Do każdego rysunku można wykorzystać wszystkie elementy (szesnaście) lub mniej. Każdy rysunek należy krótko opisać, wskazując zastosowanie stworzonego obiektu. Rozwiązywanie testu trwa 30 minut.

Test może być rozwiązywany na wiele sposobów. Najczęściej wykorzystywane są 2 strategie: produktowa i procesualna. Strategia produktowa, inaczej nazywana „strategią konkretnego wytworu”, przebiega według następującego wzorca: generowanie pomysłów, schematyczne przedstawienie pomysłu i jego opis. Osoby badane stosujące strategię procesualną najpierw tworzą schematyczny rysunek, następnie interpretują go, nadają mu nazwę i opisują jego znaczenie. Ocenianie testu odbywa się w trzech oddzielnych skalach: A, B i C. Skala A mierzy płynność, czyli liczbę wykonanych rysunków zgodnie z wymaganiami testu. W skali B na podstawie struktury stworzonych rysunków oceniane są zdolności transformacyjne, elaboracja i stopień wizualizacji. Skala C służy do pomiaru oryginalności stworzonych wytworów i jest skalą najbardziej subiektywną. Obserwuje się niskie, ale istotne statystycznie związki między skalami: A i B ($r=-0,43$; $p<0,001$; $N=263$), A i C ($r=0,12$; $p=0,04$; $N=263$) oraz B i C ($r=0,09$; $p=0,17$; $N=263$). Niska wewnętrzna spójność testu nie uprawnia do posługiwania się jedną miarą wyobraźni. Przy ocenie testu zalecana jest analiza profilowa (por. Karwowski, 2009). Traf-

ność narzędzia jest zadowalająca. Korelacje między wynikami w TWT a TCT-DE, teście powszechnie uznanym za trafny i rzetelny (zob. Matczak, Jaworowska, Stańczyk, 2000), są umiarkowane ($r=0,30-0,34$; $p<0,001$, $N=310$). Ponadto wykazano, że płynność w TWT jest istotnie związana z 19 spośród 20 testów TZT Żuka (Karwowski, 2009).

Test Twórczej Wyobraźni wykorzystano w tureckich badaniach, w których udział wzięło 1000 dzieci w wieku od 9 do 14 lat (Gundogan, Ari, Gonen, 2013). Turecka wersja testu została opracowana przez pięciu ekspertów językowych, którzy przetłumaczyli instrukcję z języka angielskiego (*Test of Creative Imagination*, zob. Karwowski, 2008). Otrzymane wyniki w części korespondują z rezultatami polskich badań. Pomiedzy skalą A mierzącą płynność a skalą B służącą do pomiaru elaboracji i transformacji zaobserwowano ujemną korelację ($r=-0,39$; $p<0,05$). Podobnie jak w polskich badaniach, wynik ten nie dziwi, gdyż osoby tworzące bardziej złożone rysunki poświęcają na to więcej czasu, co negatywnie odbija się na liczbie wygenerowanych rysunków (zob. Karwowski, 2009). Nie stwierdzono związku między skalą A i skalą C ($r=-0,04$; $p>0,05$), a także między skalami B i C ($r=0,00$; $p>0,05$).

Na *Test Wyobraźni Plamy Atramentowej* (TWPA) autorstwa Wiesławy Limont, w wersji eksperymentalnej składają się 2 arkusze (za: Jastrzębska, 2010). W pierwszym znajdują się dwie różniące się wielkością i kształtem plamy. Zadaniem osoby badanej jest wyobrazić sobie, co te plamy mogą przedstawiać. Następnie, w drugim arkuszu należy stworzyć rysunek oparty na wcześniejszym wyobrażeniu. Do rysunku należy włączyć plamy znajdujące się na kartce. W teście jest ograniczenie czasowe, które wynosi 15 minut. Narzędzie jest w trakcie opracowywania i jeszcze nie zostały zaprezentowane dane dotyczące jego trafności i rzetelności. Pierwsza część badania TWPA nawiązuje do testowania z wykorzystaniem innego narzędzia – *Visual Imagination Test* (McHenry, Shouksmith, 1970). W teście tym osoby badane, podobnie jak w TWPA, tworzą wyobrażenia na podstawie ciemnych plam, z tą różnicą, że plamy pokazywane są na ekranie (przez 30 sekund każda). Zadaniem osoby badanej jest wyobrażenie sobie, co mogą przedstawiać i zapisanie odpowiedzi w arkuszu testowym. Ocena testu bazuje na kategoriach wyłonionych przez Joya P. Guliforda (1978), a to sprawia kłopot z punktu widzenia trafności teoretycznej tego narzędzia.

Santha Kumari i Simerpreet Ahuja (2010) badaczki uniwersytetu w Thapar w Indiach do badania wyobraźni twórczej wykorzystywały plamy z projekcyjnego narzędzia pomiaru inteligencji i osobowości. W badaniu dotyczącym wpływu telewizji i gier video na rozwój poznawczy wykorzystano 23 plamy z *Holtzman Inkblot Technique* (HIT; Holtzman, 1961; za: Kumari, Ahuja, 2010), na podstawie których na skali 4-stopniowej oceniano twórcze zdolności wyobrażeniowe. Pomysł wykorzystania plam w badaniach wyobraźni twórczej zaczerpnięto z psychologii klinicznej (m.in. z prac Hermana Rorschacha i Wayne'a H. Holtzmana). Co ciekawe, w drugiej połowie XIX wieku i na początku XX wieku bardzo popularna była gra towarzyska „Blotto” (in. „Kleckographie game”), która polegała na tworzeniu wielu, różnorodnych skojarzeń do plam powstałych poprzez upuszczenie kropli atramentu na papier, a następnie jego złożenie na pół. Ponoć entuzjazm dla tej gry młodego H. Rorschacha był tak duży, że w czasach szkolnych nazywano go „Kleks” (Weiner, Greene, 2008). W 1985 roku Alfred Binet i Victor Henri prawdopodobnie jako pierwsi zasugerowali, że plamy mogą być stosowane także do badania wyobraźni wizualnej. Badacze uważali, że duża liczba i różnorodność odpowiedzi w teście plam świadczy o żywej wyobraźni wizualnej (*History of the Rorschach Inkblot Test*).

W 1922 roku Ray M. Simpson przestawił oryginalny pomysł na narzędzie pomiaru wyobraźni – *Test for Creative Imagination (Visual)*. Na arkuszu testowym znajdowały się kropki przedstawiające 4 rogi kwadratu. Wokół każdego „kwadratu” (a było ich 50) zostawiono dużo pustego miejsca. Zadaniem osoby badanej było dodanie do narysowanych na arkuszu kropek kolejnych dwóch (w dowolnym miejscu) i poprzez połączenie wszystkich sześciu stworzenie schematycznych rysunków. Kropki można było łączyć liniami prostymi lub krzywymi. W instrukcji podana była informacja, że ocenie nie podlegają zdolności plastyczne, lecz oryginalność i różnorodność stworzonych rysunków. Na wykonanie zadania przewidzianych było 15 minut. Ocena w teście opierała się na wskaźniku twórczych zmian (*creative changes*), podanym w procentach. Miara ta obliczana była przez podzielenie liczby wszystkich narysowanych rysunków przez liczbę zmian między rysunkami, czyli momenty przejścia między różnymi kategoriami rysunków. Zmiany te niewątpliwie można kojarzyć z giętkością w ujęciu guilfordowskim.

Prueba de Imagination Creativa (PIC; Creativity Imagination Test) to test wyobraźni twórczej, który w 2010 roku na konferencji organizowanej przez European Council for High Ability przedstawili badacze Uniwersytetu w Madrycie (Barraca, i in., 2010). Narzędzie ma 3 wersje: dla dzieci (od 7 do 11 roku życia, PIC–N), młodzieży (od 12 do 17 roku życia, PIC–J) oraz osób dorosłych (powyżej 18 roku życia, PIC–A). Składa się z 4 zadań (3 werbalnych i jednego graficznego). Zadania werbalne w wersji dla dzieci polegają na opisaniu: 1) możliwych konsekwencji zmiany wszystkich wiewiórek w dinozaury; 2) nowych zastosowań plastikowych rur oraz 3) różnych zakończeń sytuacji przedstawionej na rysunku (poszukiwanie skarbu). W zadaniach tych oceniana jest płynność, giętkość, oryginalność myślenia i elaboracja. Zadanie graficzne w teście przypomina *FDCT*. Polega na uzupełnieniu 4 figur wyjściowych i podpisaniu stworzonych rysunków. Ocenie podlegają m.in. kolorystyka, rotacje kartką i oryginalna perspektywa. Wszystkie zadania w teście mają ograniczony czas wykonania (10 minut).


Trafność i rzetelność testu w wersji PIC–N autorzy sprawdzili na próbie 637 dzieci w wieku od 8 do 12 lat (Artola, Ancillo, Mosteiro, Baracca, 2004; Barraca i in., 2010). Wysoka spójność zadań testowych ($\alpha=0,83$) świadczy o jego rzetelności. Trafność narzędzia jest także zadowalająca: odnotowano umiarkowanie silne związki m.in. z inteligencją ($r=0,34$; $p<0,01$) oraz osiągnięciami szkolnymi ($r=0,16$; $p<0,05$). Test ten zyskuje na popularności w Hiszpanii i Ameryce Południowej. Został już wykorzystany np. w badaniach efektywności treningu wyobraźniowego (zob. Rabanos, Torres, 2012).

Analogiczną strukturę do testu PCI ma *Test of Creative Imagination* (TCI, Ren, Li, Zhang, Wang, 2012). Część graficzna składa się z 10 figur wyjściowych umieszczonych w osobnych ramkach. Osoby badane 15 minut mają uzupełnić figury, tak żeby powstały ciekawe rysunki i podpisać je. W części werbalnej testu tworzą alternatywne zakończenia krótko pisanej historii. Ocenie podlegają obrazowość (bogactwo) stworzonych wyobrażeń, płynność, giętkość i oryginalność oraz tytuły rysunków.

Test Twórczych Zdolności Wyobraźniowych (TTZW, Dziedziewicz, przygotowywana praca do doktorska; Dziedziewicz i Karwowski, 2012a; w druku) będący operacjonalizacją *koniunkcyjnego modelu twórczych zdolności wyobraźniowych* mierzy nasilenie trzech właściwości wyobraźni: obrazowości, oryginalności oraz transformatywności. Narzędzie może być stosowane do badania osób w bardzo różnym wieku i znajdujących się na różnych etapach rozwojowych – dzieci od 4 roku życia, młodzieży i dorosłych,

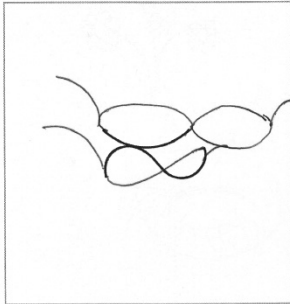
w badaniach indywidualnych i grupowych. Zeszyt testowy składa się z 7 zadań. Podstawą każdego zadania jest prosty znak wyjściowy, który stanowi bodziec wyzwalający wyobrażenia. Zadaniem osoby badanej jest wymyślenie jak największej liczby pomysłów (wyobrażeń) do podanego znaku. Zadanie to traktowane jest jako etap eksploracyjny (rozgrzewka). Następnie osoba badana wybiera pomysł, który w jej ocenie jest najbardziej oryginalny, i rysuje go. Po skończeniu rysunku nadaje mu tytuł. Instrukcja akcentuje możliwość rozwijania i zmiany pierwotnego pomysłu, dodawania do niego dowolnych elementów, tak żeby powstało coś jeszcze bardziej oryginalnego. W badaniu indywidualnym badacz zapisuje odpowiedzi osoby badanej na specjalnie przygotowanym arkuszu odpowiedzi. Niezależnie od sposobu badania czas rozwiązywania testu nie jest ograniczony. Test ma dwie wersje, które różnią się położeniem znaków graficznych – w wersji B znaki wyjściowe odwrócone są o 180 stopni.

Napisz, co przypomina Ci ten rysunek?
Im więcej pomysłów, tym lepiej!



Moje pomysły: kreska przy oku,
nasy, leniwce osiemki myszowane
w powietrzu

Podkreśl w ramce pomysł, który podoba Ci się najbardziej.
Możesz dodawać do niego dowolne elementy, zmieniać go i rozwijać tak, żeby powstało coś jeszcze bardziej oryginalnego.
Narysuj to.



Napisz tytuł rysunku.

Mój tytuł: Okulony.

Rys. 3. Przykładowe rozwiązanie zadania z TTZW

Uwagi końcowe

Wyobrażenia w ogóle, wyobrażenia twórcza zaś w szczególności, to w rozumieniu psychologii poznawczej zarówno funkcja umysłu, jak i zdolność – od teoretycznej orientacji zależy, które z tych rozumień będzie dominować. Dla pedagogiki, szczególnie tej bardziej zorientowanej filozoficznie niż psychologicznie, wyobrażenia to raczej

intelektualna aktywność dokonująca się pod wpływem stawianych zadań i mądrej stymulacji. Te różnice definicyjne nie są oczywiście bez znaczenia, wprost przeciwnie, wyznaczają nie tylko rozumienie wyobraźni, ale także przekonania co do sensowności i możliwości jej wspierania, ważności takiej wspierającej aktywności czy też roli wyobraźni na przykład dla funkcjonowania w szkole. Wiemy, że rozwinięta wyobraźnia to nie tylko przysłowiowa (gdy mówimy o fantazji) charakterystyka dzieci, marzycieli czy twórców, ale także właściwość umysłu, która ułatwia wizualizowanie sobie problemów, a więc często także nowe na nie spojrzenie i łatwiejsze dostrzeżenie lub wygenerowanie oryginalnych rozwiązań.

Dokonany w tej pracy przegląd narzędzi do badania wyobraźni twórczej świadczy, że wciąż brakuje trafnego i rzetelnego narzędzia do badania wyobraźni twórczej w dzieciństwie, co też było głównym motywem podjęcia prac nad stworzeniem TTZW, obecnie finalizowanych. Istniejące i wykorzystywane narzędzia badają wybrane elementy zdolności wyobraźniowych (np. APS), nie mają standaryzacji i norm (np. FDCT), odwołują się jedynie do kompensacyjnej funkcji wyobraźni (np. PTOL, CIS) lub też nie są stworzone z myślą o pomiarze wyobraźni twórczej dzieci (np. TWT, ICS). Opracowanie trafnego i rzetelnego testu do badania wyobraźni twórczej w dzieciństwie może być potencjalnie istotnym wkładem do diagnostyki edukacyjnej (Niemierko, 2009): umożliwiać planowanie i konstruowanie zindywidualizowanych programów edukacyjnych wspierających rozwój wyobraźni twórczej, zwłaszcza jeśli testowanie miałyby charakter dynamiczny i umożliwiało diagnozę ipsatywną, profilową (zob. Karwowski, 2014). Ponadto może przyczynić się do zintensyfikowania badań, a tym samym pogłębienia wiedzy w tym obszarze.

Aby wyobraźnia mogła być przedmiotem zainteresowania empirycznie zorientowanej nauki, musi być mierzona, nawet jeśli pomiar nie jest w stanie w pełni ująć jej wielowątkowości i złożoności, i nawet jeśli miałby odzierać ją z tajemniczości właściwej wielu zmitologizowanym zjawiskom i charakterystykom. Dla badacza mierzącego wyobraźnię, nie ma w niej nic szczególnie tajemniczego – jest zdolność wizualizowania, przekształcania i wzbogacania wyobrażeń, łączenia ich w nowe całości. Pomiar, aby spełniać choćby najłagodniejsze rygory metodologiczne, musi wyobraźnię klarownie zdefiniować, następnie zaś przelożyć na rzetelne i trafne narzędzia.

Omówione w tym artykule metody samoopisowe, przede wszystkim mające postać kwestionariuszy, są dla badania wyobraźni w oczywisty sposób mniej użyteczne niż oparte na próbkach wykonania testy. To, że wydaje nam się, że mamy bogatą wyobraźnię i zapytani tak właśnie twierdzimy, nie musi oznaczać, że jest tak faktycznie. Wiele oczywistych problemów związanych z samoopisem – od aprobaty społecznej począwszy, a na niepełnym dostępie do pamięci skończywszy – sprawia, że naukowa wartość kwestionariuszowych pomiarów zdolności jest ograniczona. Jednak omówione wyżej kwestionariusze do pomiaru wyobraźni mają tę oczywistą przewagę, że realizacja badania z ich pomocą jest szybka i ekonomiczna, a nawet jeśli trafność pomiaru daleka od idealnej, to pomiar taki stanowić może niezłe przybliżenie charakterystyk nasilenia wyobraźni twórczej.

Zdecydowanie bardziej obiecujące są metody testowe, zwłaszcza te, które nie potwarzają rozwiązań znanych z testów twórczego myślenia. Uwaga należy się przede wszystkim tym testom, których autorzy dążą do wskazania mechanizmów i procesów poznawczych właściwych wyobraźni, a następnie zmierzenie ich za pomocą metody testowej. Taki pomiar w oczywisty sposób jest bardziej trafny, przez to zaś może być bar-

dziej użyteczny w praktyce diagnostycznej, ale i interwencyjnej – przy mierzeniu efektywności oddziaływań stymulujących wyobraźnię. Pozostaje mieć nadzieję, że dobrze dopracowanych, klarownych teoretycznie, a jednocześnie rzetelnych i trafnych metod będzie przybywać. Nawet bowiem jeśli powoływanie nowych narzędzi jest często mało spektakularnym naukowym rzemiosłem, to brak tych narzędzi potrafi skutecznie zablokować rozwój badań nad interesującymi i ważnymi zarówno poznawczo, jak i społecznie fenomenami. Nie warto, by ten niekorzystny los spotkał także wyobraźnię – jedną z kluczowych funkcji i zdolności, bez których badania nad twórczością tracą rację bytu.

Przypisy

¹ Artykuł został przygotowany w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki, numer UMO 2011/03/N/HS6/05153.

Literatura

- Anastasi A., Schaefer C. E. (1971): *The Franck Drawing Completion Test as a measure of creativity*. „The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development”, 119
- Andrade J., May J., Deepröse C., Baugh S. J., Ganis G. (2013): *Assessing vividness of mental imagery: The Plymouth Sensory Imagery Questionnaire*. „British Journal of Psychology”, DOI: 10.1111/bjop.12050
- Artola T., Ancillo I., Mosteiro P., Barraca J. (2004): *PIC–N. Prueba de Imaginación Creativa para Niños*. TEA Ed., Madrid
- Arystoteles (1972): *O duszy*. PWN, Warszawa
- Barraca J., Poveda B., Artola T., Mosteiro P., Sanchez N., Ancillo I. (2010): *Three version of a new test for assessing creativity in Spanish population (PIC–N, PIC–J, PIC–A)*. ECHA Conference, Ju ly 7–9, Paris
- Berg R. (1985): *The Franck Test for gender identity: correlation with occupation and long – term stability of score in normal man*. „Social Behavior and Personality”, 13
- Betts G. H. (1909): *The distribution and functions of mental imagery*. „Teachers’ College Columbia University Contributions to Education”, 26
- Blajenkova O., Kozhevnikov M., Motes M. (2006): *Object–Spatial imagery: A new self–report imagery questionnaire*. „Applied Cognitive Psychology”, 20
- Brant A. A. (2013): *Mental Imagery and Creativity. Cognition, Observation and Realization*. Akademika-Verlag, Saarbrücken
- Childers T. L., Houstron M. J., Heckler S. E. (1985): *Measurement of individual differences in visual versus verbal information processing*. „Journal of Consumer Research”, 12
- Cooper C. L. (2004): *Validating the Cooper Quality of Imagery: A measure of Vividness of sporting mental imagery*:
http://www.drcaseycooper.com/docs/writings/drcaseyWriting_11.pdf?PHPSESSID=1d7c01bbb-c00e95013ab1edd63a32e47
- Dobrołowicz W. (2006): *Psychologia wyższych procesów poznawczych*. Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa
- Dziedziewicz D.: „Rozwój wyobraźni twórczej w okresie dzieciństwa. Badanie psychopedagogiczne”. Przygotowywana praca doktorska. APS, Warszawa
- Dziedziewicz D., Karwowski M. (w druku): *Development of children’s creative visual imagination: A theoretical model, measurement instrument and enhancement programs*. „Education” (w druku)
- Dziedziewicz D., Olędzka D., Karwowski M. (2013): *Developing 4– to 6–year–old children’s figural creativity using a doodle–book program*. „Thinking Skills and Creativity”, 9
- Dziedziewicz D., Gajda A. & Karwowski M. (2014): *Developing Children’s Intercultural Competence and Creativity*. „Thinking Skills and Creativity”, 13
- Finke R. A. (1999): *Creative Imagery: Discoveries and inventions in visualization*. Psychology Press, New York–London

- Fogarty G., Burton L. (1996): *A comparison of measures of preferred processing style: Method or trait variance?* „Journal of Mental Imagery”, 20
- Franck K., Rosen E. (1949): *A projective test of masculinity–femininity.* „Journal of Consulting Psychology”, 13
- Francuz P. (2007): *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią.* Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Fuller R. (2000): *Pionierzy psychologii. 7 historycznych portretów od Francisa Galtona do Jeana Piageta.* Wyd. Astrum, Wrocław
- Galton F. (1880): *Statistics of Mental Imagery.* „Mind”, 5
- Galton F. (1883): *Inquiries into human faculty and its developmental.* Macmillan, London
- Garaigordobil M. (1997): *Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto.* „Revista de Psicología Universitas Tarraconenses”, 19
- Garaigordobil M., Pérez I. J. (2001): *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística infantil en la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro – música.* I Congreso de Creatividad & Sociedad Barcelona
- Garaigordobil M., Pérez J. I. (2002): *Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil.* „Revista de Psicología General y Aplicada”, 55
- Garaigordobil M., Berruero L. (2011): *Effects of a play program on creative thinking of preschool children.* „The Spanish Journal of Psychology”, 14
- Górniewicz J. (1989): *Sztuka i wyobraźnia.* WSiP, Warszawa
- Górniewicz J. (1991): *Wstęp do pedagogicznej analizy problematyki wyobraźni.* UMK, Toruń
- Gralewski J. (2009). *Struktura czynnikowa Testu Zdolności Twórczych Żuka.* W: M. Karwowski (red.): *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria. Metodologia. Diagnostyka.* Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Guilford J. P. (1987): *Natura inteligencji człowieka.* PWN, Warszawa
- Gundodan A., Arib M., Gonen M. (2013a): *Test of Creative Imagination: Validity and reliability study.* „Educational Sciences: Theory & Practice”, 13
- Hall C., Pograc J., Buckoltz E. (1985): *The measurement of imagery ability.* „Human Movement Science”, 4
- Harkey N. J. (1982): *The Franck Drawing Completion Test: A tool for research in sex – role identification.* „Journal of Personality Assessment”, 46
- Heckler S. E., Childers T. L., Huston M. J. (1993): *On the construct validity of the SOP scale.* „Journal of Mental Imagery”, 17
- Holt R. R. (1964): *Imagery: the return of the Ostracized.* „American Psychologist”, 19
- Howe P. A., Silvern L. E. (1981): *Behavioral observation during play therapy: Preliminary development of a research instrument.* „Journal of Personality Assessment”, 45
- Hsu Y., Peng L. P., Wang J. H., Liang C. (2014): *Revising the imaginative capability and creative capability scales: Testing the relationship between imagination and creativity among agriculture students.* „International Journal of Learning, Teaching and Educational Research”, 6
- Jaroszyński P. (1996): *Metafizyka i sztuka.* Gutenberg Print, Warszawa
- Jastrzębska D. (2010): *Wyobraźnia twórcza a zdolności kierunkowe dzieci w wieku przedszkolnym.* W: W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślukowska (red.): *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego.* Wyd. Naukowe UMK, Toruń
- Karwowski M. (2008): *Measuring creativity using the Test of Creative Imagination (TCI). Part 1. Presentation of a new instrument to measure creative potential.* „The New Education Review”, 1
- Karwowski M. (2009): *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości.* Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Karwowski M. (2010): *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena.* W: M. Karwowski, A. Gajda (red.): *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej.* Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Karwowski M. (2014): *Sprzeniewierzenie kreatywności?* W: B. Niemierko i M. K. Szmigiel (red.): *Diagnozy edukacyjne. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej,* Gdańsk
- Karwowski M., Dziedziewicz D., Gajda A. (w opracowaniu). *Kwestionariusz Typów Kreatywności. Podręcznik.* Zakład Psychopedagogiki Kreatywności Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa
- Kosslyn S. M., Seger C., Pani J. R., Hillger L. A. (1990): *When is imagery used in everyday life? A diary study.* „Journal of Mental Imagery”, 14

- Kozhevnikov M., Kosslyn S., Shephard J. (2005): *Spatial versus object visualizers: A new characterization of visual cognitive style*. „Memory & Cognition”, 33
- Kubicka D. (2004): *Rozwajowe podejście do badania twórczości*. „Psychologia Rozwojowa”, 16, 4
- Kubicka D. (2005): *Strategie i techniki badania wyobraźni twórczej*. W: A. Tokarz (red.): *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Wyd. UJ, Kraków
- Kubicka D. (2012): *Twórcze przedszkolaki w percepcji rodziców i nauczycieli*. „Psychologia Rozwojowa”, 18(3)
- Kumari S., Ahuja S. (2010): *Video viewing and cognitive development in preadolescents*. „Social Science Computer Review”, 28
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009): *Słownik pedagogiczny*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Kyung-Won J. (2000). *An evaluation of gifted pre-schoolers in the creative thinking in South Korea*. „Gifted Educational International”, 14
- Lacey S., Lawson R. (2013): *Multisensory Imagery*. Springer, New York–London
- Lee W., Gretzel U. (2007): *Individual Differences in Mental Imagery Ability: Implications for Online Media Consumption*. Conference in Imagination
- Liang C., Chang C. C., Chang Y., Lin L. J. (2012): *The exploration of indicators of imagination*. „The Turkish Online Journal of Educational Technology”, 11
- Liang C., Chia T.–L. (2014): *Reliability, validity, and factor structure of the imaginative capability scale*. „Creativity Research Journal”, 26
- Marks D. F. (1973): *Visual imagery differences in the recall of pictures*. „British Journal of Psychology”, 64
- Maruszewski T. (2002): *Wyobraźnia*. W: T. Maruszewski: *Psychologia poznania*. GWP, Gdańsk
- Maruszewski T. (2011): *Psychologia poznania. Umysł i świat*. GWP, Gdańsk
- MacInnis D. J. (1987): *Constructs and measures of individual differences in imagery processing: A review*. W: M. Wallendorf, P. Anderson: *Advances in Consumer Research*. Association for Consumer Research, Provo, UT
- McHenry R. E., Shouksmith G. A. (1970): *Creativity, visual imagination and suggestibility: Their relationship in a group of 10–year–old children*. „British Journal of Educational Psychology”, 40
- McKelvie S. J., Gingras P. P. (1974): *Reliability of two measures of visual imagery*. „Perceptual and Motor Skills”, 39
- Mirski A. (2011): *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kraków
- Młodkowski J. (1998a): *Aktywność wizualna człowieka*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa–Łódź
- Młodkowski J. (1998b): *Wyobraźnia*. W: W. Szewczuk (red.): *Encyklopedia psychologii*. Fundacja Innowacja, Warszawa
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006): *Psychologia poznawcza*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Niemierko B. (2009): *Diagnostyka edukacyjna*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Nowak A. (1991): *Wyobraźniowe mechanizmy przetwarzania informacji: myślenie przestrzenne*. Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wyd. Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków
- Okoń W. (1992): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Ong Y. W., Milech G. (2001): *The Style of Processing Scale: normative and reliability data*. „Perceptual and Motor Skills”, 93
- Perry L. H., Landreth G. L. (2013): *Diagnostic assessment of children’s play therapy behavior*. W: G. L. Landreth (red.): *Innovations in Play Therapy. Issues, Process and Special Populations*. Brunner–Routledge, Hove
- Pham M. T., Meyvis T., Zhou R. (2001): *Beyond the obvious: Chronic vividness of imagery and the use of information in decision–making*. „Organizational Behavior and Human Decision Processes”, 84
- Popek R. (1996): *Metody badania uzdolnień plastycznych*. W: S. Popek (red.): *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Wyd. UMCS, Lublin
- Rabanos N. L., Torres P. A. (2012): *Effects of a program for developing creative thinking skills*. „Journal of Research in Educational Psychology”, 10
- Ribot T. (1901): *O wyobraźni twórczej. Studium psychologiczne*. Głos, Warszawa
- Rosenfeld E., Huesmann L. R. (1982): *Measuring patterns of fantasy behavior in children*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 2
- Runco M. A., Pina J. (2013): *Imagination and personal creativity*. W: M. Taylor (red.): *The Oxford Handbook of the Developmental of Imagination*. Oxford University Press, Oxford

- Russ S. W. (1999): *Play, affect, and creativity. Theory and Research*. W: S. W. Russ (red.): *Affect, Creative Experience, and Psychological Adjustment*. Brunner/Mazel, London
- Schaefer C. (1970): *Developmental of an originality scale for the Franck Drawing Completion Test*. „Perceptual and Motor Skills”, 31
- Schultz D., Schultz S. E. (2008): *Historia współczesnej psychologii*. Wyd. UJ, Kraków
- Sheehan P. W. (1967): *A shortened form of Betts' Questionnaire upon Mental Imagery*. „Journal of Clinical Psychology”, 23
- Siuta J. (1981): *Badania porównawcze nad Skalą Wyobraźni Twórczej S. C. Wilson i T. X.* „Przegląd Psychologiczny”, 24
- Simpson R. M. (1922): *Creative Imagination*. „The American Journal of Psychology”, 33, 2
- Sochoń J. (2002): *Wyobrażenia w filozofii. (Zagrożenia i nadzieje)*. W: E. Podrez, A. Czyż (red.): *Wyobrażenia jako jaźń twórcza. Studia z etyki, literatury i sztuki*. Wyd. NERITON, Warszawa
- Sterelny K. (1986): *The imagery debate*. „Philosophy of Science”, 53, 4
- Sternberg R. J. (1999): *Wprowadzenie do psychologii*. WSiP, Warszawa
- Thompson W. L. Hsiao Y., Kosslyn S. M. (2011): *Dissociation between visual attention and visual mental imagery*. „Journal of Cognitive Psychology”, 23
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003): *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Trans Humana, Białystok
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007): *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Trans Humana, Białystok
- Watson J. B. (1913): *Psychology as the behaviorist views it*. „Psychological Review”, 20
- Westcott T. B., Rosenstock E. (1976): *Reliability of two measures of imagery*. „Perceptual and Motor Skills”, 42
- <http://schatz.sju.edu/intro/1001lowfi/personality/roorschach/history.html> (History of the Rorschach Inkblot Test)
- <http://www.art-n-stuff.com/news/>

Metody badania wyobraźni twórczej w pedagogice i psychologii – przegląd systematyczny

Artykuł zawiera przegląd najbardziej popularnych, a jednocześnie zwalidowanych metod pomiaru wyobraźni twórczej w psychologii i w pedagogice. Kluczową uwagę poświęcamy metodom samoopisowym (kwestionariuszom) oraz testowym, dyskutując zwłaszcza ich teoretyczną genezę, kluczowe parametry poprawności psychometrycznej (trafność, rzetelność) oraz kluczowe korelaty. Wnioski płynące z przeglądu wskazują, że choć współczesna pedagogika i psychologia twórczości cierpi raczej na niedostatek niż nadmiar wartościowych narzędzi badania wyobraźni, to istniejące w tym zakresie rozwiązania światowe mogą zarówno inspirować do tworzenia rodzimych narzędzi, jak też adaptacji metod wykorzystywanych na świecie.

Słowa kluczowe: wyobraźnia wizualna, wyobraźnia twórcza, koniunkcyjny model wyobraźni twórczej, pomiar wyobraźni

Methods of research of creative imagination in education and psychology – systematic review

The article presents an overview of the most popular and at the same time, validated methods of measurement of the creative imagination in education and psychology. Special attention is devoted to the self-report (questionnaires) and test methods, discussing especially their theoretical underpinnings, main parameters of validity and reliability as well as key correlates. The conclusions highlight that although contemporary education and psychology of creativity suffers from the lack of valuable instruments of measuring imagination, there is a promising number of existing solutions, which may form both: an inspiration for developing new methods, as well as cultural adaptation of existing methods into new conditions.

Keywords: visual imagination, creative imagination, the conjunctive model of creative imagination, measurement of imagination

MATERIAŁY DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2014

Izabela Lebuda

Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

TEST UTAJONYCH SKOJARZEŃ (*IMPLICIT ASSOCIATION TEST – IAT*) – ISTOTA METODY I POTENCJALNE OBSZARY ZASTOSOWANIA W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Definicje postaw i ich konsekwencje metodologiczne w badaniach pedagogicznych

Postawy są jednym z ważniejszych obszarów pedagogiki i psychologii społecznej. Definiuje się je jako względnie trwałe skłonności do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowywania się do obiektu postawy (Eagly, Chaiken, 1993; Wojciszke, 2000).

Definiowanie postaw uzależnione jest od teoretycznego podejścia autorów ale niezależnie od zróżnicowania definicyjnego uznaje się, że postawa posiada dwie główne cechy: znak (wartość) i natężenie, co oznacza, że jest pozytywna lub negatywna, silna lub słaba. Obie te cechy determinują funkcje regulacyjne postawy. Określenie zatem czyjejs postawy wobec obiektu oznacza umiejscowienie człowieka na dwubiegunowym kontinuum ustosunkowania do tego obiektu, a istotnymi właściwościami są: znak (pozytywny lub negatywny) i natężenie (większe lub mniejsze/postawa silna lub słaba). Znak postawy wiąże się z wyborem działań dążących lub unikających, a natężenie z możliwością i „kosztownością” (łatwością) zmiany postawy.

Myślenie na temat postaw zmieniało się na przestrzeni lat. W tradycyjnym rozumieniu przyjęto trójskładnikową definicję postawy (Karpinski, Hilton, 2001; Mika, 1982; Wojciszke, 2000), składającą się z następujących komponentów: poznawczego (wiedzy i przekonań na temat danego obiektu), emocjonalnego (uczuciowo-oceniający składnik postawy) i behawioralnego (tendencja do pozytywnych lub negatywnych zachowań wobec obiektu). Współcześnie wiadomo, że większość obiektów nie wzbudza jednoznacznie negatywnej lub pozytywnej postawy w obrębie wszystkich trzech komponentów (Banaji i in., 1993; Maison, 2004), zatem związek wspomnianych komponentów często bywa słaby, a jego wielkość zależy od wielu dodatkowych czynników. Obecnie nie zakłada się również zgodności różnych wskaźników tego samego komponentu, a użycie różnych parametrów poszczególnych komponentów postawy daje wyniki niezgodne w ramach tego samego komponentu (Rudman i in., 2001). Aktualnie obowiązująca definicja wskazuje, że

reakcje emocjonalne, sądy i zachowania są raczej konsekwencjami postawy, a nie jej niezbędnymi składnikami (Wojciszke, 2002). Implikuje również względnie niezmienną – czasowo i sytuacyjnie – dyspozycję do reagowania w taki sam sposób na obiekt postawy (Maison, 2004).

W kolejnym okresie wzrostu zainteresowania badaniami postaw, przypadającym na lata 50. i 60. skoncentrowano się na problematyce zmiany postaw (McGuire, 1985). Wtedy też podważono przekonanie, że człowiek jest w pełni świadomy swoich postaw. Pomiaru postaw prowadzonych w tym czasie odwoływały się głównie do introspekcji.

Trzeci okres badań przypada na lata 80., kiedy zaczęto analizować zagadnienie złożoności postaw, ich zawartość, strukturę i funkcjonowanie (Petty, Cacioppo, 1981). W tym czasie coraz częściej myślano o postawach jako zjawiskach automatycznych, wymykających się spod kontroli i w konsekwencji rozpoczęto poszukiwanie metod pomiaru postawy wykorzystujących czasy reakcji, wykraczających poza introspekcję (Fazio i in., 1986).

W ostatnim nurcie badań postaw, przypadającym na przełom wieków XX i XXI zwrócono uwagę na nieświadomość ich źródeł (Murphy, Zajonc, 1994; Zajonc, 1985), automatyczny charakter (Bargh, 1999) oraz dualizm (Chaiken, Trope, 1999). Dualizm postaw zakłada, że ta sama osoba może jednocześnie mieć odmienne postawy wobec obiektu: jedną – uświadamianą, kontrolowaną wolicjonalnie; drugą – pozostającą poza dostępem świadomości, utajoną (Wilson i in., 2000).

Współczesne definicje postaw zakładają możliwość przewidzenia zachowania na podstawie pomiarów postaw. Ten związek budzi jednak wątpliwości, istnieje bowiem wiele przykładów rozbieżności pomiędzy zachowaniem a postawą, obserwowanych między innymi w postawach wobec innych narodowości, religii, w postawach politycznych, czy w postawach konsumenckich (Maison, 2004). Wspomniane rozbieżności wskazują na niejednoznaczność postaw, ich wielobiegunowość (Shiv, Fedorikhin, 1999).

Z przeprowadzonej przez Krausa (1995) metaanalizy 88 badań postaw wynika, że związek między postawą a zachowaniem utrzymuje się na umiarkowanym poziomie ($r = 0,38$), a na siłę tego związku wpływa wiele różnych czynników, między innymi typ postawy, czy wykorzystywane metody pomiaru. Większą zgodność postawy z zachowaniem uzyskuje się w badaniach, w których analizowane są zestawione dane o wielu zachowaniach, a nie pojedyncze zachowanie, które może być nietypowe dla badanej osoby (Fishbein, Ajzen, 1974). Zauważono również, że na poziom zgodności postawy z zachowaniem wpływa poziom szczegółowości pytania o postawę: im pytanie jest bardziej konkretne i bezpośrednio związane z zachowaniem, tym większa zgodność z postawą (Davidson, Jaccard, 1979).

Innym wyjaśnieniem przyczyn obserwowanych rozbieżności upatruje się w trudnościach z ujawnieniem postawy. Wynika to z dwóch powodów. Po pierwsze ludzie nie zawsze chcą ujawniać swoje prawdziwe postawy, ponieważ nie akceptują ich, wstydzą się i/lub postawy nie są zgodne z ogólnie obowiązującymi normami. Wówczas mówimy o intencjonalnej trudności z ujawnieniem postawy. Drugi powód – nieintencjonalny – związany jest z tym, że ludzie nie zawsze znają swoje prawdziwe postawy, nie zawsze są ich świadomi (Greenwald i in., 1998). Oba te wyjaśnienia wskazują na istnienie utajonego wymiaru postawy, który jest niedostępny dla podmiotu.

Postawy jawne i utajone

Na rolę nieświadomości zwrócono uwagę w psychologii po opublikowaniu wyników badań nad efektem ekspozycji (Zajonc, 1985), bodźcami podprogowymi (Murphy, Zajonc, 1994), rolą procesów automatycznych (Uleman, Bargh, 1989; Devine, 1989), czy koncepcji procesów utajonych (Greenwald, Banaji, 1995).

Termin *postawy utajone* (*implicit association*) wprowadzili do psychologii Anthony G. Greenwald i Mahzarin R. Banaji (1995), wskazując na niezidentyfikowane (lub nieprawidłowo zidentyfikowane) ślady przeszłych doświadczeń, które mogą wpływać na reakcje, nawet gdy te doświadczenia nie są pamiętane i dostępne na uświadomionym poziomie. Wprowadzenie tego konceptu zwróciło uwagę na złożoność postaw i wykazało, że postawy nie zawsze są introspekcyjnie dostępne, prawidłowo rozpoznawane przez podmiot. Takie rozumienie różni się od dominującego w nauce od lat 30. ubiegłego wieku rozumienia postaw jako w pełni uświadomianych przez podmiot (Fishbein, Ajzen, 1974). Postawa utajona jest zatem dyspozycją, predyspozycją lub stanem gotowości do zachowań, które nie muszą być realizowane, ale mogą pozostawać na poziomie tendencji.

Niewiele wiadomo na temat genezy postaw utajonych. Wprawdzie Greenwald i Banaji (1995) wskazują, że postawy utajone są „śladem przeszłego doświadczenia”, nie wyjaśniają jednak, dlaczego pewne doświadczenia wytwarzają w nas postawy utajone, a inne – jawne (Maison, 2004). Timothy D. Wilson i współpracownicy (2000) doszukują się źródeł postaw utajonych w postawach jawnych. Zakładają oni, że postawy utajone są podobnym rodzajem postaw, co postawy jawne, jednak w wyniku działania różnych mechanizmów zostały zepchnięte do nieświadomości. Współcześnie uważa się (Maison, 2004), że niektóre postawy utajone są od początku innym rodzajem postaw niż postawy jawne i różnią się od nich nie tylko stopniem uświadomienia, ale też specyfiką i sposobem powstawania. Jeżeli definiujemy postawę utajoną jako tę, którą mamy aczkolwiek nie jesteśmy świadomi jej istnienia i źródła powstania, to można przyjąć, że prawdopodobnym sposobem ich powstawania mogą być również różne procesy przebiegające poza świadomością i kontrolą podmiotu, takie jak: efekt ekspozycji, oddziaływanie bodźców podprogowych i peryferycznych, czy nieświadome uczenie (Wojciszke, 2000, 2002).

W kontekście rozważań nad genezą utajonych postaw należy wspomnieć o modelu prawdopodobieństwa głębokości przetwarzania informacji (*Elaboration Likelihood Model, ELM*) Petty i Cacioppo (1981, 1986). W teorii tej założono, że istnieją dwie drogi przetwarzania komunikatu perswazyjnego: centralna i peryferyczna. Pomimo że autorzy nie mówili o postawach, to rozróżnienie tych dwóch dróg wydaje się użyteczne do wyjaśniania źródeł postaw utajonych. Prawdopodobnie informacje odbierane przez osobę w sposób świadomy i przetwarzana centralnie tworzą postawy jawne, natomiast odbierane peryferycznie tworzą postawy utajone, z których człowiek nie zdaje sobie sprawy.

Przyjmując sugerowane przez różnych autorów założenia, że utajone postawy tworzą się w sposób automatyczny i niekontrolowany, są głęboko zakorzenione, a dodatkowo niedostępne lub trudno dostępne świadomości, wydają się być one postawami trwalszymi od postaw jawnych (Maison, 2004).

Analizując specyfikę postaw utajonych, warto zastanowić się nad jej funkcją regulacyjną. Jedną z przesłanek wprowadzenia pojęcia postawy utajonej było to, że

miała być ona lepszym predyktorem zachowania niż postawa jawna. Wyniki przeprowadzonych dotychczas badań wykazują, że największa spójność między utajonym afektem a zachowaniem osiągnięta jest w warunkach, gdy obserwowane zachowanie ma charakter automatyczny na skutek ograniczonej możliwości przetwarzania informacji (Wilson, Lindsey, Andersen, 1998, za: Chybicka i in., 2008), lub ograniczenia zasobów poznawczych (Gilbert, Hixon, 1991). Automatyczny charakter postaw utajonych oddziałuje na zachowanie o charakterze niekontrolowanym i współwystępuje ze spontanicznym zachowaniem (Bargh, 1999). W momencie, gdy zachowanie nie jest zbieżne z postawą jawną, a postawa utajona jest zbieżna z zachowaniem, istnieje prawdopodobieństwo, że jest ona przyczyną tego zachowania (Maison, 2004).

W metaanalizie 61 badań (Pohelman, Uhlmann, Greenwald i Banaji, 2005, za: Pinter i Greenwald, 2005) ujawniono, że postawa utajona jest lepszym predyktorem zachowań społecznie drażliwych i trudno kontrolowalnych (np. w obszarze uprzedzeń i stereotypów) niż postawa jawna.

Istotne stało się również poznanie, w jakich warunkach utajona postawa wpływa na zachowanie. Odpowiedzią na to pytanie wydaje się model regulacyjnej roli utajonej postawy autorstwa M. Maliszewskiego (2005). Uwzględnia on interakcyjny wpływ dwóch czynników: warunków aktywacji postawy utajonej i spójności jawnej i utajonej postawy.

Badanie postaw utajonych

Nowe rozumienie postaw i przyjęcie założenia o istnieniu procesów utajonych było podstawą zmiany metodologii badania tej problematyki.

Pierwszą zmianą było odejście od pomiarów opartych na kwestionariuszowym samoopisie i deklaracjach badanych na rzecz pomiarów pośrednich, w których osoba badana nie wie, co jest przedmiotem pomiaru, i których wyniki są niezależne od świadomej kontroli badanych. Pomiaru samoopisowe wydają się pożytecznymi narzędziami, jeśli badani nie mają powodu, by ukrywać swoje prawdziwe zamiary (Yuker, 1994). Jednak wrażliwość tych narzędzi na problemy związane z oczekiwaniami społecznymi skierowała zainteresowanie badaczy na procedury metodologiczne, które oceniają postawy powstające poza celową kontrolą i świadomością poszczególnych osób (Devine, 1989; Greenwald, Banaji, 1995; Wittenbrink, Schwarz, 2007).

W latach 70. dużym zainteresowaniem cieszyło się wykorzystanie wskaźników fizjologicznych (Olson, Ray, 1983). W konsekwencji wzrostu popularności i dostępności komputerów, w kolejnych latach dostrzeżono możliwość wykorzystania czasów reakcji jako wskaźnika pomiaru postawy (Fazio i in., 1986; Fazio, 2001).

Czas reakcji (*reaction time*) rozumiany jako precyzyjny pomiar reakcji na bodziec, wymagający warunków redukujących wpływ bodźców zakłócających, jest wykorzystywany głównie w badaniach z psychologii poznawczej. W badaniach społecznych czasy reakcji są traktowane mniej rygorystycznie i mierzą zwykle czas odpowiedzi przy uwzględnieniu czasu ekspozycji bodźca.

Czasy reakcji wykorzystuje się do badania procesów poznawczych leżących u podstaw zjawisk społecznych, takich jak postawy, stereotypy i uprzedzenia (Maison, 1997; Lalonde, Gardner, 1989). Czas reakcji jest interpretowany jako wskaźnik automatycznego przetwarzania informacji (Bargh i in., 1996; Dovidio i in., 1997;

Maison, 1997). Przyjmuje się, że skrócenie lub wydłużenie czasu odpowiedzi jest konsekwencją wzbudzenia afektu związanego z postawą. Badania dotyczące specyfiki przetwarzania bodźców afektywnych wskazują, że afekt jest silnie związany z tempem przetwarzania danych: zgodność afektywna bodźców powoduje skrócenie czasów, a niezgodność – wydłużenie.

Równoległe do opisanej przez Greenwalda i Banaji (1995) koncepcji procesów utajonych (*implicit cognition*) trwały prace nad stworzeniem narzędzia do badań psychologicznych nad procesami utajonymi – Testem Utajonych Skojarzeń (*Implicit Association Test, IAT*).

Pierwsze badania z wykorzystaniem metody IAT zostały przeprowadzone w 1994 roku (Greenwald, 2001), a pierwsze publikacje na temat wykorzystania metody pojawiły się w 1998 roku (Greenwald i in., 1998). Pierwsze badania z użyciem metody IAT miały charakter podstawowy i korelacyjny, a ich głównym celem było pokazanie obszarów zastosowania metody i zrozumienia relacji między pomiarami jawnymi i utajonymi. Badania Greenwalda i współpracowników dotyczyły analizy uprzedzeń narodowych i służyły zademonstrowaniu istnienia utajonych negatywnych postaw wobec grup narodowych i etnicznych, względem których na poziomie jawnym nie obserwowano uprzedzeń. W kolejnym nurcie badań przy użyciu IAT próbowano w sposób eksperymentalny zmieniać postawę utajoną (Blair i in., 2001; Dasgupta, Greenwald, 2001; Karpinski, Hilton, 2001).

Przebieg badania Testem Utajonych Skojarzeń (IAT)

Test Utajonych Skojarzeń jest przeprowadzany indywidualnie, na komputerze, do rzadkości należą badania tego typu w wersji papier-ołówek (zobacz: Pruet, Chan, 2006). W Teście Utajonych Skojarzeń oceniana jest siła związku pomiędzy pojęciami, która jest operacjonalizowana poprzez pomiar czasu, w jakim badany kategoryzuje różne egzemplarze badanego obiektu. Miarą postawy utajonej jest czas opóźnienia w udzielaniu odpowiedzi i liczba popełnianych błędów.

Przebieg badania w większości testów utajonej postawy jest podobny. Polecenia wyświetlane są na monitorze przed kolejnymi etapami badania. Za każdym razem przed poszczególnymi zadaniami badany jest proszony o to, żeby udzielać odpowiedzi najszybciej jak potrafi, popełniając jak najmniej błędów. Głównym zadaniem jest porządkowanie słów lub ich symboli, piktogramów, zdjęć do odpowiednich kategorii, które zmieniają się w kolejnych etapach. Zawsze tylko jedna odpowiedź jest poprawna. Czas jest mierzony od momentu ekspozycji obiektu do chwili poprawnej kategoryzacji, zatem każdy błąd wydłuża czas odpowiedzi.

Na jednym z pierwszych ekranów z ogólnym poleceniem, wprowadzającym do IAT, zwykle wyświetlana jest tabela, w której zaprezentowane są kategorie i ich egzemplarze uwzględnione w badaniu (tabela 1). Ma to zniwelować zagrożenia związane z niezajomością poszczególnych słów lub klasyfikowaniem obiektów przez pryzmat indywidualnych, unikatowych preferencji.

W badaniu IAT mierzy się postawę wobec dwóch, w założeniu przeciwstawnych obiektów: przedstawicieli mniejszości, reprezentantów zjawisk, rzeczy, partii politycznych, problemów społecznych. Odpowiedzi są udzielane poprzez wciśnięcie jednego z dwóch dedykowanych klawiszy, z których każdy jest przypisany do jednego

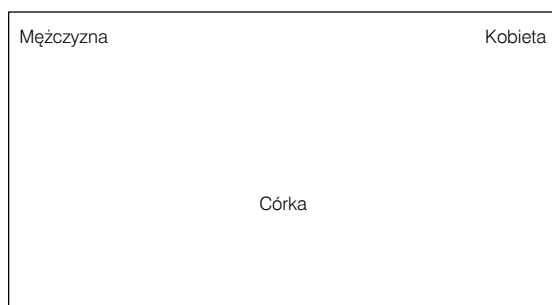
Tabela 1. Przykład tabeli wprowadzającej do testu postaw ukrytych¹

Kategorie	Bodźce
Kobieta	Dziewczyna, Córka, Matka, Ona, Siostra, Żona, Pani
Mężczyzna	Chłopak, Syn, Ojciec, On, Brat, Mąż, Pan
Pracowitość	Staranność, Dokładność, Sumienność, Cierpliwość, Gorliwość, Obowiązkowość, Zaangażowanie
Inteligencja	Spyt, Mądrość, Sprawność, Błyskotliwość, Zdolność, Zaradność, Lotność

Źródło: Opracowanie własne

z górnych rogów ekranu. Najczęściej klawisz „e” jest połączony z lewym rogim, klawisz „i” – z prawym rogim monitora. Pozostała część klawiatury w czasie badania jest nieaktywna.

Test składa się z kilku zadań, w których badany dokonuje dwóch typów klasyfikacji: prostych i złożonych. Pierwsze polecenie dotyczy klasyfikacji prostej, w której zadaniem badanego jest połączenie, poprzez wybór jednego z dwóch dedykowanych klawiszy, obiektu wyświetlanego na środku, z odpowiednią kategorią wyświetlającą się w prawym bądź lewym rogu ekranu. Przykład zadania z kategoryzacją prostą przedstawiono na rysunku 1.



Rys. 1. Przykład widoku ekranu z kategoryzacją prostą w Teście Utajonych Skojarzeń

Źródło: Opracowanie własne

Obiekty, które badany przypisuje do kategorii, są wyświetlane losowo. Zdarza się że kilkakrotnie powtórzone jest ten sam wyraz, niekoniecznie rozdzielony ekspozycją innego egzemplarza badanej kategorii. W pierwszym zadaniu badany kategoryzuje egzemplarze jednego z obiektów badania, w kolejnym zadaniu drugiego z nich, kategorie mogą mieć charakter opisowy lub wartościujący (np. dobry, zły).

Kolejnym krokiem badania jest kategoryzacja złożona. Wcześniejsze kategorie zostają połączone w pary, a zadaniem badanego jest dopasować wyświetlany na środku ekranu egzemplarz do jednej z czterech kategorii. Dla ułatwienia bodźce należące do tej samej kategorii bywają oznaczone kolorami. Przykład dwóch ekranów z kategoryzacją złożoną przedstawiono na rysunku 2.

W Teście Utajonych Skojarzeń badany łączy obiekty z jedną z kategorii. Im silniej są one ze sobą związane, tym łatwiejsza, a więc i szybsza reakcja na bodziec. Na przykład jeżeli dla badanych płeć żeńska silniej wiąże się inteligencją niż z pracowitością kategoryzacja wyrazu „Córka” będzie szybsza, w przypadku, kiedy słowa „Kobieta” i „Inteligencja” są w tym samym rogu ekranu.

Mężczyzna Pracowitość	Kobieta Inteligencja	Mężczyzna Pracowitość	Kobieta Inteligencja
Bystrość		Córka	

Rys. 2. Przykład widoków ekranu z kategoryzacjami złożonymi w Teście Utajonych Skojarzeń

Źródło: Opracowanie własne

W celu określenia tak zwanego efektu IAT, który jest miarą siły postawy utajonej wobec badanych obiektów, oblicza się różnicę czasów pomiędzy zadaniami z kategoryzacją złożoną. Badany wykonuje je kilkakrotnie, dla różnego położenia kategorii. Za każdym razem pomiar właściwy jest poprzedzony serią zadań próbnych, które nie są ostatecznie analizowane, a ich wykonanie ma na celu zniwelowanie różnic indywidualnych związanych z rozumieniem poleceń i uczeniem się. Typowy przebieg badania Testem Utajonych Skojarzeń przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Przykład etapów badania Testem Utajonych Skojarzeń

Etapy Testu	Widok kategorii wyświetlanych na ekranie	
	Kobieta	Mężczyzna
Kategoryzacja prosta	Pracowitość	Inteligencja
Kategoryzacja złożona	Kobieta / Pracowitość	Mężczyzna / Inteligencja
Kategoryzacja złożona – badanie właściwe	Kobieta / Pracowitość	Mężczyzna / Inteligencja
Kategoryzacja prosta	Mężczyzna	Kobieta
Kategoryzacja złożona	Mężczyzna / Pracowitość	Kobieta / Inteligencja
Kategoryzacja złożona – badanie właściwe	Mężczyzna / Pracowitość	Kobieta / Inteligencja

Źródło: Opracowanie własne

W obliczeniach wyników badań z wykorzystaniem Testu Utajonych Skojarzeń wykorzystuje się testy powtórzonych pomiarów, a w celu porównania efektów IAT między sobą – testy dla pomiarów niezależnych (Maison, 2004).

Do tworzenia Testu Utajonych Skojarzeń wykorzystywane są programy komputerowe. Jedną z najpopularniejszych platform stworzonych w tym celu jest program Inquisit, który ułatwia skonstruowanie i kolekcjonowanie wyników badania. Na stronie programu² można przetestować demonstracyjne wersje oprogramowania, jak również wypełnić wybrane testy IAT w języku angielskim. Innym programem, wykorzystywanym do pomiaru czasów reakcji, jest SuperLab, w którym znajdują się liczne opcje dodatkowe, między innymi służące do eksponowania bodźców podprogowych, prezentowania badanym filmu, muzyki lub elementów interaktywnych. Z kolei w ramach platformy The Open Science Framework dostępne jest openIAT³, dzięki któremu badacze mogą samodzielnie i nieodpłatnie zaplanować, przeprowadzić i przeanalizować wyniki testów ukrytych skojarzeń.

W 1998 roku uruchomiono przedsięwzięcie „Projekt Implicit”⁴, na stronie internetowej, dzięki któremu można między innymi wykonać test utajonych skojarzeń,

sprawdzić własną nieświadomą postawę wobec wybranego przez siebie problemu, poznać sieć badaczy z całego świata, zaangażowanych w rozwijanie i stosowanie tej metodologii, jak również pobrać bodźce rysunkowe, przygotowane specjalnie do wykorzystania w komputerowych pomiarach IAT. Na polskiej stronie projektu⁵ dostępne są testy w języku polskim dotyczące postaw utajonych wobec płci, orientacji seksualnej, osób w różnym wieku, o różnej sylwetce, rasie lub postawy wobec różnych krajów. Z kolei na portalu „Badanie Postaw Utajonych”⁶ można zbadać swoje nastawienie wobec wybranych polityków i partii politycznych. Wiele ważnych informacji, najnowszych publikacji dotyczących samej metody, jak również raporty z badań z wykorzystaniem IAT, a nawet syntaksy potrzebne do prowadzenia analiz, można znaleźć na oficjalnej stronie twórcy metody Anthony’ego Greenwalda⁷ i na stronach jego współpracowników⁸.

Wzięcie udziału w badaniu Testem Utajonych Skojarzeń wydaje się szczególnie wartościowym doświadczeniem dla badaczy, którzy planują wykorzystanie metody we własnych projektach.

Jakość w badaniach postawy utajonej

Nie brakuje głosów krytycznych wobec wykorzystania IAT do badania postaw. Przede wszystkim dotyczą one trafności pomiaru, wykazano między innymi, że spójność wyników w przypadku badania postawy jawnej jest wyższa ($r = 0,67$) niż w badaniach postawy utajonej ($r = 0,52$) (Banse i in., 2001). Niewątpliwie poznanie postaw jawnych jest cennym źródłem informacji, ale badanie postaw utajonych ma stanowić dodatkowe, uzupełniające źródło wiedzy i nie ma charakteru deprecjonującego. Wielokrotnie wykazano dobre własności psychometryczne Testu Utajonych Skojarzeń (m.in. Egloff, Schmukle, 2002; Greenwald, Farnham, 2000; Greenwald, Nosek, 2001), na przykład wysoką spójność wewnętrzną (*internal consistency*) (Bosson i in., 2000). Warto także zwrócić uwagę, że pomiar z wykorzystaniem IAT jest odporny na wiele zagrożeń typowych dla badań samoopisowych. Na uzyskiwane wyniki nie wpływa stopień znajomości bodźców (Dasgupta i in., 2000), liczba podejmowanych prób rozwiązywania testu, odstęp czasu pomiędzy kolejnymi pomiarami czy liczba egzemplarzy, które należy skategoryzować, ani to czy badany jest prawo- czy leworęczny (Greenwald i in., 1998; Nosek i in., 2005). Główną zaletą IAT jest „odporność” na świadomą manipulację wynikami. Nawet w sytuacji, kiedy badani zostali poinstruowani, żeby udawać pozytywną postawę wobec wskazanych problemów i potrafili to zrobić w badaniu samoopisowym, nie umieli zmienić rezultatów badań Testami Utajonych Skojarzeń (Banse i in., 2001; Kim, 2003).

W trakcie przygotowania IAT badacze powinni rozważyć kilka kwestii, które mogą mieć kluczowe znaczenie dla jakości uzyskanych wyników. Trafność pomiaru zależy od doboru bodźców, egzemplarzy kategorii. Po pierwsze należy porównać ich symetryczność, zarówno jeżeli chodzi o długość wybranych sformułowań, wyrazów, jak również o ich dostępność, czyli znajomość danego bodźca wśród badanych. Ponieważ w teście zawsze jest tylko jedna prawidłowa odpowiedź, obiekty nie powinny pozostawiać wątpliwości, co do ich interpretacji.

W wielu testach IAT jako obiekty wykorzystywane są na przemian bodźce wizualne i werbalne. Jednak każdy z tych komunikatów inaczej wpływa na wyniki badania,

dlatego rekomenduje się, aby wybrać jeden z nich (Feroni, Bel-Bahar, 2010). W badaniu dzieci dla uatrakcyjnienia testu wskazane jest stosowanie bodźców rysunkowych, a zamiast wyrazów pisanych nagrań dźwiękowych (m.in. Baron, Banaji, 2006; Cvencek i in., 2011; Greenwald, Nosek, 2001).

Pomiar IAT jest wykonywany w milisekundach, wyniki w dużej mierze zależą od otoczenia i okoliczności, w jakich jest wykonywany. Istotne zatem jest, aby zapewnić badanym dobre oświetlenie, ciszę i zadbać o zbliżone warunki dla każdej osoby badanej.

Jeśli badacz planuje, oprócz pomiaru postaw utajonych, poznać również postawy jawne, to rekomenduje się, aby pomiar postaw jawnych poprzedzał pomiar postaw ukrytych (Maison, 2004). Pomiar postaw ukrytych w dużej mierze nie podlega intencjonalnej kontroli badanego, a jego wykonanie może mieć charakter prymujący w przypadku postaw jawnych, bo badany wolicjonalnie może zmieniać swoje odpowiedzi. Ważne jest, aby ewentualne poprzedzające badania nie były zbyt wyczerpujące, może to bowiem znacząco zmieniać wyniki badania, podobnie jak potencjalne pogorszenie nastroju czy znużenie. W samym Teście Utajonych Skojarzeń, należy unikać rozbudowanych skal, które mogą wzbudzać lub nasilać refleksyjność.

Po przeprowadzeniu badania bazę danych należy odpowiednio przygotować do analiz. W obliczeniach uwzględnia się uśredniany czas wybranych zadań z kategoryzacją złożoną (zob. tabela 2). W pomiarze właściwym pomija się pierwszy bodziec, bo przejście od czytania instrukcji do planszy badawczej zajmuje więcej czasu niż udzielenie odpowiedzi w przypadku kolejnych egzemplarzy. Autorzy metody rekomendują, żeby ze zbioru usunąć odpowiedzi, w których czas był krótszy niż 300 ms lub dłuższy niż 3000 ms (Greenwald i in., 1998). Zbyt krótki czas kategoryzacji wskazuje na przypadkowe dotknięcie klawisza, dłuższy zaś na dekoncentrację lub doświadczenie zakłóceń podczas badania. Ponieważ projekty badawcze bywają specyficzne, nie zawsze można kierować się wyżej wskazaną zasadą, dlatego niektórzy badacze decydują się usuwać z bazy wyniki tak zwanych dewiantów, czyli osób których czas był dłuższy lub krótszy o dwa odchylenia standardowe od średniej. Ważne jest, żeby pisząc raport z badań, dokładnie opisać zasady, według których selekcjonowano dane, tak aby można porównywać wyniki badań między sobą lub zreplikować pomiar.

Ważną kwestią w badaniach z wykorzystaniem IAT jest etyka badań. Narzędzie zostało zaprojektowane z myślą o badaniach naukowych, a nie diagnozie indywidualnej, takie wykorzystanie testu twórcy metody uznają za nadużycie i wyraźnie podkreślają, że na podstawie pomiarów IAT nie można przewidywać jednostkowych zachowań.

Wciąż trwają prace nad udoskonaleniem IAT, jak również stworzeniem alternatywnych metod opartych na automatycznym aktywowaniu wiedzy, które pozwolą badać utajone postawy nie tylko wobec dychotomicznych zmiennych, ale również wobec pojedynczych obiektów (Nosek, Banaji, 2001) lub par kategorii (Bar-Anan i in., 2009).

Dotychczasowe badania Testem Utajonych Skojarzeń i możliwości wykorzystania metody w projektach pedagogicznych

Pomiary czasu reakcji kojarzone są najczęściej z badaniami w obszarze psychologii poznawczej. Ponieważ jednak Test Utajonych Skojarzeń bada postawy, stereotypy i uprzedzenia, wykorzystywany jest przede wszystkim w badaniach z zakresu psychologii społecznej i psychologii zachowań konsumentkich (Maison, 2004).

Najczęściej podejmowane tematy w badaniach z zastosowaniem Testu Utajonych Skojarzeń to postawy wobec grup defaworyzowanych, ludzi różnych ras i narodowości (Greenwald i in., 1998), między innymi Żydów i Azjatów (Rudman i in., 2002), mniejszości seksualnych (Banse i in., 2001; Lemm, Banaji, 1999), osób otyłych (Rudman i in., 2002), starszych (Karpiński, Hilton, 2001), ale również wobec palenia papierosów (Swanson i in., 2001) feminizmu (Jenen i in., 2009), przekonań związanych z płcią (Nosek i in., 2002; Rudman, Glick, 2001), preferencji konsumenckich (Maison i in., 2004) i politycznych (Maliszewski, 2009). Prężnie rozwijającym się obszarem badań są również eksploracje dotyczące postawy utajonej wobec samego siebie (Farnham i in., 1999; Greenwald, Farnham, 2000; Greenwald, Banaji, 1995).

Postawy, ich kształtowanie i zmiana to ważny problem pedagogiczny, jednak badania Testem Utajonych Skojarzeń nie są popularne w tej dziedzinie. Obszarem badań związanym z pedagogiką, w którym najczęściej dotychczas wykorzystywano IAT, są nastawienia wobec osób z niepełnosprawnością (m.in. Pruet, Chan, 2006; White i in., 2006). Analizy postaw jawnych na ten temat prowadzą do sprzecznych wniosków, można znaleźć przykłady publikacji, w których wskazano negatywne postawy i zachowania wobec osób z niepełnosprawnością (Colella i in., 1998; Louvet, 2007), jak i takie, w których wykazano pozytywne nastawienie wobec nich (Rohmer, Louvet, 2004). W badaniu postaw ukrytych stwierdzono zaś jednoznacznie, że osoby z niepełnosprawnością są oceniane niżej nie tylko na skali kompetencji, ale również ciepła interpersonalnego (Rohmer, Louvet, 2012).

Naszym zdaniem Test Utajonych Skojarzeń może być wykorzystywany do badania wielu innych, ważnych dla pedagogiki problemów. Widzimy możliwość zastosowania narzędzia między innymi w badaniu postaw wobec samej dyscypliny, nauczycieli czy programów nauczania. Można przypuszczać, że pozwoliłoby to uzupełnić wiedzę na temat stopnia legitymizacji obecnego systemu kształcenia i polityki edukacyjnej w Polsce.

Test Ukrytych Skojarzeń pozwala badać nie tylko postawy wobec wybranych problemów, ale także dobrostan wybranej grupy. Daje to możliwość poznania satysfakcji zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Wykazano, że zadowolenie uczniów z ich życia szkolnego jest inne na poziomie badania deklaracji, a inne na poziomie nieświadomionym (Tian, Liu, Gilman, 2010), do tej pory jednak nie jest jasny mechanizm wyjaśniający te różnice, ani konsekwencje tych rozbieżności. Tego typu badania mogłyby dostarczyć między innymi ważnych informacji o poczuciu sukcesu nauczycieli (Lebuda, 2014; Michalak, 2007), o emocjach uczniów związanych z uczestnictwem w różnego typu aktywnościach szkolnych, jak i ogólną oceną jakości życia.

Chciałybyśmy również zwrócić uwagę na niewielką wiedzę o utajonych postawach nauczycieli wobec wybranych problemów społecznych i uczniów o specyficznych charakterystykach (na przykład uczniów z różnymi typami niepełnosprawności lub o różnych uzdolnieniach czy wyglądzie). Takie dociekania prawdopodobnie doprowadziłyby, między innymi, do poszerzenia wiedzy na temat efektu Pigmaliona (Rosenthal, Jacobson, 1968) i mogłyby pomóc w zapobieganiu i niwelowaniu jego niepożądanych skutków. Jednym z zagadnień, które można badać z wykorzystaniem Testu Ukrytych Skojarzeń, są przekonania związane z płcią, między innymi na temat predyspozycji płciowych do podejmowania działań w naukach ścisłych i humani-

stycznych. Wiadomo na przykład, że zwykle zdolności z matematyki i fizyki przypisywane są płci męskiej w większej mierze niż żeńskiej (Kessels, Rau, Hannover, 2006; Nosek, Banaji, Greenwald, 2002), podzielane są przekonania na temat wrodzonych predyspozycji, ale również możliwości efektywnego funkcjonowania w różnych profesjach (White & White, 2006). Poznanie postaw nauczycieli wobec tych problemów jest nie tylko kwestią istotną z punktu widzenia diagnozy przekonań środowiska, ale również ze względu na skutki ich eksponowania, na poziomie bardziej lub mniej uświadomionym, w praktyce edukacyjnej.

Z kolei badanie postaw utajonych uczniów mogłoby dostarczyć wartościowych wskazówek do planowania i podejmowania odpowiednich działań prewencyjnych i umożliwiło uzupełnienie pomiaru efektywności działań interwencyjnych w zakresie zmiany lub kształtowania postaw. Jednym z ważnych i obecnie coraz częściej podnoszonych tematów jest badanie ukrytych teorii dotyczących inteligencji i zdolności (m.in. Dweck, 1999; Furnham, 2001; Karwowski, 2014), dotychczas badanych głównie kwestionariuszami. Problem jest o tyle istotny, że przekonania dotyczące charakteru potencjału i poczucie własnej skuteczności (Bandura, 1997) wiążą się istotnie z wyborami celów, wytrwałością w realizacji zadań, motywacją do podejmowania wyzwań, a w rezultacie również osiągnięciami szkolnymi i sukcesami w życiu zawodowym i prywatnym (Little, Lopez, 1997).

Test Utajonych Skojarzeń można również wykorzystać w celu określenia jakości relacji interpersonalnych z uczniami, nauczycielami czy rodzicami (Yang, 2013). Poznanie sieci i zależności społecznych może być źródłem informacji o tym, jakie kompetencje komunikacyjne i autoprezentacyjne wśród tych uczniów i nauczycieli, wymagają rozwinięcia.

Dzięki zastosowaniu metody, możliwe jest prowadzenie badań interdyscyplinarnych, eksplorujących problemy pedagogiczne z różnych perspektyw, ale również sprawdzenie, na ile postawy nieuświadomione są transmitowane na przykład od rodziców i nauczycieli uczniom i odwrotnie. Egzaminowanie postaw utajonych może wykraczać poza diagnozę oraz opis nastawień lub odczuć i prowadzić do ustalenia mechanizmów zachowań i skutków przekonań dotyczących świata i siebie.

Badanie postaw Testem Utajonych Skojarzeń jest metodą wykorzystywaną w naukach pokrewnych pedagogice od wielu lat. Jak każda metoda badań – ma swoich sprzymierzeńców i krytyków, wydaje się jednak, że jej stosowanie może dostarczyć nową wiedzę ważną dla pedagogiki jako nauki i użyteczną w praktyce edukacyjnej.

Przypisy

¹ Kategorie i bodźce zaprezentowane w tabeli, jak również dalsze przykłady jednostek testowych zostały stworzone specjalnie na potrzeby artykułu.

² <https://www.millisecond.com>

³ www.osf.io/i8yj5

⁴ www.projectimplicit.net

⁵ <https://implicit.harvard.edu/implicit/poland>

⁶ <http://www.badanie.edu.pl>

⁷ <http://faculty.washington.edu/agg>

⁸ <http://projectimplicit.net/nosek/>; <http://www.people.fas.harvard.edu/~banaji/>

Literatura

- Banaji M. R., Hardin C., & Rothman A. J. (1993): *Implicit stereotyping in person judgment*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 65
- Bandura A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York
- Banse R., Seise J., Zerbes N. (2001): *Implicitly attitudes towards homosexuality: Reliability, validity, and controllability of the IAT*. „Zeitschrift fur Experimentelle Psychologie”, 48
- Bar-Anan Y., Nosek B. A., Vianello M. (2009): *The Sorting Paired Features Task: A Measure of Association Strengths*. „Experimental Psychology”, 56
- Bargh J. A., Chen M., Burrows L. (1996): *Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 71
- Bargh J. A. (1999): *Automatyzmy dnia powszedniego*. „Czasopismo Psychologiczne”, 5
- Baron A. S., Banaji M. R. (2006): *The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6, 10 and adulthood*. „Psychological Science”, 17
- Blair I. V., Ma J. E., Lenton A. P. (2001): *Imaging stereotypes away: The moderation of implicit stereotypes through mental imagery*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 81.
- Bosson J. K., Swann W. B. Jr., Pennebaker J. W. (2000): *Stalking the perfect measure of implicit self-esteem: The blind man and the elephant revisited?* „Journal of Personality and Social Psychology”, 79
- Chaiken S., Trope Y. (1999): *Dual-process theories in social psychology*. Guilford Press, New York
- Chybicka A., Kosakowska N., Karasiewicz K. (2008): *Związek zachowania z jawnymi i utajonymi postawami wobec płci*. „Przegląd Psychologiczny”, 51
- Colella A., De Nisi A. S., Varma A. (1998): *The impact of rater's disability on performance judgments and choice as partner*. „Journal of Applied Psychology”, 83, doi:10.1037/0021-9010.83.1.102.
- Cvencek D., Greenwald A. G., Meltzoff A. N. (2011): *Measuring Implicit attitudes of 4-year-old children: The Preschool Implicit Association Test*. „Journal of Experimental Child Psychology”, 109
- Dasgupta N., McGhee D. E., Greenwald A. G., Banaji M. R. (2000): *Automatic preference for White Americans: Ruling out the familiarity explanation*. „Journal of Experimental Social Psychology”, 36
- Dasgupta N., Greenwald A. G. (2001): *On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 81
- Davidson A. R., Jaccard J. J. (1979): *Variables that moderate the attitude-behavior relation: Results of a longitudinal survey*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 37
- Devine P. G. (1989): *Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 56
- Dovidio J. F., Kawakami K., Johnson C., Johnson B. (1997): *On the nature of prejudice: Automatic and controlled processes*. „Journal of Experimental Social Psychology”, 33
- Dweck C. S. (1999): *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press, Philadelphia, PA
- Eagly A. H., Chaiken S. (1993): *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, TX
- Egloff B., Schmukle S. C. (2002): *Predictive validity of an Implicit Association Test for assessing anxiety*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 83
- Farnham S. D., Greenwald A. G., Banaji M. R. (1999): *Implicit self-esteem*. W: D. Abrams, M. Hogg (red.): *Social identity and social cognition*. Blackwell, Oxford, UK
- Fazio R. H., Sanbonmatsu D. M., Powell M. C., Kardes F. R. (1986): *On the automatic activation of attitudes*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 50
- Fazio R. H. (2001): *On the automatic activation of associated evaluations: An overview*. *Cognition and Emotion*, 15, 115–141. doi:10.1080/0269993004200024
- Fishbein A., Ajzen I. (1974): *Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria*. „Psychological Review”, 81
- Foroni F., Bel-Bahar T. (2010): *Picture-IAT versus Word-IAT: Level of stimulus representation influence on the IAT*. „European Journal of Social Psychology”, 40
- Furnham A. (2001): *Self-estimates of intelligence: Culture and gender difference in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences*. „Personality and Individual Differences”, 31
- Gilbert D. T., Hixon J. G. (1991): *The trouble of thinking: Activation and application of stereotypic beliefs*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 60
- Greenwald A. G. & Banaji M. R. (1995): *Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes*. „Psychological Review”, 102

- Greenwald A. G., Farnham S. D. (2000): *Using the Implicit Association Test to measure self-esteem and self-concept*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 79
- Greenwald A. G., McGhee D. E., Schwartz J. L. K. (1998): *Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 74
- Greenwald A. G., Farnham S. D. (2000): *Using the Implicit Association Test to measure self-esteem and self-concept*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 79
- Greenwald A. G. (2001): *What's wrong with the IAT?* Referat wygłoszony na konferencji Society of Experimental Social Psychology, Spokane, Washington
- Greenwald A. G., Nosek B. A. (2001): *Health of the Implicit Association Test at age 3*. „Zeitschrift für Experimentelle Psychologie”, 48
- Jenen J., Winquist J., Arkkelin D., Schuster K. (2009): *Implicit attitudes towards feminism*. „Sex Roles: A Journal of Research”, 60
- Karpinski A., Hilton J. L. (2001): *Attitudes and the implicit association test*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 81
- Karwowski M. (2014): *Creative mindsets: Measurement, correlates, consequences*. „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, 1
- Kessels U., Rau M. & Hannover B. (2006): *What goes well with physics? Measuring and altering the image of science*. „British Journal of Educational Psychology”, 76. doi:10.1348/000709905X59961
- Kim D.-Y. (2003): *Voluntary controllability of the Implicit Association Test (IAT)*. „Social Psychology Quarterly”, 66
- Kraus S. J. (1995): *Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature*. „Personality and Social Psychology Bulletin”, 21
- Lebuda I. (2014): *Kształtowanie poczucia sukcesu nauczycieli*. Wyd. Nomos, Kraków
- Lalonde R. N., Gardner R. C. (1989): *An intergroup perspective on stereotype organization and processing*. „British Journal of Social Psychology”, 28
- Lemm K., Banaji M. R. (1999): *Unconscious beliefs and attitudes about women and men*. W: U. Pasero, F. Braun (red.): *Wahrnehmung und Herstellung von Geschlecht (Perceiving and performing gender)*. Westdeutscher Verlag, Opladen
- Little T. D. & Lopez D. F. (1997): *Regularities in the development of children's causality beliefs about school performance across six sociocultural contexts*. „Developmental Psychology”, 33
- Louvet E. (2007): *Social judgment toward job applicants with disabilities: Perception of personal qualities and competences*. „Rehabilitation Psychology”, 52, doi:10.1037/0090-5550.52.3.297
- Maison D. (1997): *Wpływ utajonych sygnałów afektywnych na formułowanie ocen*. „Studia Psychologiczne”, 35
- Maison D. (2004): *Utajone postawy konsumenckie*. GWP, Gdańsk
- Maison D., Greenwald A. G., Bruin R. H. (2004): *Predictive validity of the Implicit Association Test in studies of brands, consumer attitudes, and behavior*. „Journal of Consumer Psychology”, 14
- Maliszewski N. (2005): *Regulacyjna rola utajonej postawy*. Wydawnictwa UW, Warszawa
- Maliszewski N. (2009): *Postawy Polaków wobec UE. Jawne i ukryte wybory*. Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa
- McGuire W. J. (1985): *Attitudes and attitude change*. W: G. Lindzey, E. Aronson: *Handbook of social psychology*. Random House, New York, NY
- Michalak J. (2007): *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Mika S. (1984): *Psychologia społeczna*. PWN, Warszawa
- Murphy S. T., Zajonc R. B. (1994): *Afekt, poznanie, świadomość: Rola afektywnych bodźców poprzedzających przy optymalnych i suboptymalnych ekspozycjach*. „Przegląd Psychologiczny”, 37
- Nosek B. A., Banaji M. R. (2001): *The go/no-go association task*. „Social Cognition”, 19
- Nosek B. A., Banaji M. R., Greenwald A. G. (2002): *Math = Male, Me = Female, therefore Math = Me*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 83
- Nosek B. A., Greenwald A. G., Banaji M. R. (2005): *Understanding and using the Implicit Association Test: II. Method variables and construct validity*. „Personality and Social Psychology Bulletin”, 31
- Olson J. C., Ray W. J. (1983): *Using brain – wave measures to assess advertising effects*. Marketing Science Institute, Cambridge, MA
- Petty R. E., Cacioppo J. T. (1981): *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. William C. Brown, Dubuque, IA

- Petty R. E., Cacioppo J. T. (1986): *The elaboration likelihood model of persuasion*. W: L. Berkowitz (red.): *Advances in Experimental and Social Psychology*. T. 19. Academic Press, San Diego, CA
- Pinter B., Greenwald A. G. (2005): *Clarifying the role of the „other” category in the self-esteem IAT*. „*Experimental Psychology*”, 52
- Pruett S. R., Chan F. (2006): *The Development and Psychometric Validation of the Disability Attitude Implicit Association Test*. „*Rehabilitation Psychology*”, 3, doi: 10.1037/0090-5550.51.3.202
- Rohmer O., Louvet E. (2004): *Familiarité et réactions affectives à l'égard des personnes handicapées physiques* [Familiarity and affective reactions toward people with a physical disability]. „*Bulletin de Psychologie*”, 57
- Rohmer O., Louvet E. (2012): *Implicit measures of the stereotype content associated with disability*. „*British Journal of Social Psychology*”, 51
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968): *Pygmalion In The Classroom Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston, New York
- Rudman L. A., Feinberg J. M. & Fairchild K. (2002): *Minority members' implicit attitudes: Ingroup bias as a function of group status*. „*Social Cognition*”, 20
- Rudman L. A., Glick P. (2001): *Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women*. „*Journal of Social Issues*”, 57
- Rudman L. A., Greenwald A. G., McGhee D. E. (2001): *Implicit self-concept and evaluative implicit gender stereotypes: Self and ingroup share desirable traits*. „*Personality and Social Psychology Bulletin*”, 27
- Shiv B., Fedorikhin A. (1999): *Heart and mind in conflict: The interplay of affect and cognition in consumer decision making*. „*Journal of Consumer Research*”, 26
- Swanson J. E., Rudman L. A., Greenwald A. G. (2001): *Using the Implicit Association Test to investigate attitude-behaviour consistency for stigmatized behaviour*. „*Cognition and Emotion*”, 15
- Tian L., Liu W., Gilman E. (2010): *Explicit and Implicit School Satisfaction*. „*Social Behavior and Personality: an International Journal*”, 10
- Uleman J. S., Bargh J. A. (1989): *Unintended thought*. Guilford Press, New York
- Wilson T. D., Lindsey S., Schooler T. Y. (2000): *A model of dual attitudes*. „*Psychological Review*”, 107
- Wittenbrink B., Schwarz N. (red.) (2007): *Implicit measures of attitudes: Procedures and controversies*. Guilford Press, New York
- White M. J., Jackson V., Gordon P. (2006): *Implicit and explicit attitudes toward athletes with disabilities*. „*Journal of Rehabilitation*”, 72
- White M. J. & White G. B. (2006): *Implicit and Explicit Occupational Gender Stereotypes*. „*Sex Roles*”, 55, doi:10.1007%2Fs11199-006-9078-z
- Wojciszke B. (2000): *Postawy i ich zmiana*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. GWP, Gdańsk
- Wojciszke B. (2002): *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa
- Yang Y. (2013): *Examining Chinese Undergraduates' Attitudes toward Their Parents with the Implicit Association Test*. „*Social Behavior and Personality: an International Journal*”, 3
- Yuker H. E. (1994): *How useful are indirect measures of attitudes toward people with disabilities? Comments on Livneh and Antonak*. „*Rehabilitation and Education*”, 8
- Zajonc R. B. (1985): *Uczucia a myślenie: Nie trzeba się domyslać, by wiedzieć, co się woli*. „*Przegląd Psychologiczny*”, 28.

Test Utajonych Skojarzeń (*Implicit Association Test – IAT*) – istota metody i potencjalne obszary zastosowania w badaniach pedagogicznych

W artykule zaprezentowałyśmy istotę postaw utajonych, a także zmiany, jakie wraz z ich pojawieniem zostały wprowadzone do metodologii badań. Opisałyśmy ewolucję metod pomiaru postawy, ze szczególnym wwróceniem uwagi na postawy utajone i Test Utajonych Skojarzeń. Scharakteryzowałyśmy istotę narzędzia, procedurę badania i czynniki wpływające na wartość pomiaru z wykorzystaniem IAT. Wskazałyśmy obszary dotychczasowych dociekań badawczych z wykorzystaniem Testu Utajonych Skojarzeń i potencjalne obszary badań pedagogicznych, w których dostrzegamy możliwość zastosowania pomiaru czasu reakcji.

Słowa kluczowe: postawa jawna, postawa utajona, Test Utajonych Skojarzeń

Implicit Association Test – IAT – the essence of the method and potential areas of application in educational studies

The article presents the essence of implicit attitudes as well as changes that were introduced into the methodology of the study, forced by the emergence of the construct. We described the evolution of methods measuring the attitudes with a special focus in on implicit attitudes and Implicit Association Test. Furthermore, we characterized the essence of the tool, the test procedure and factors affecting the value measured with the use of the IAT. We pointed out the areas of recent research studies that applied the Implicit Association Test and potential areas of educational research where we see the possibility of applying the reaction time measurement

Keywords: explicit attitude, implicit attitudes, Implicit Association Test

RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2014

Mirosław J. Szymański:
Edukacyjne problemy współczesności.
**Oficyna Wydawnicza „Impuls”,
Kraków–Warszawa 2014, s. 316**

Szeroko rozumiana współczesność dotyczy nie tylko dnia dzisiejszego ze wszystkimi problemami codzienności, ale też zakorzenionej przeszłości obecnej w naszym myśleniu i rozumieniu otaczającego nas świata oraz dającej się przewidzieć przyszłości. Tak też należy odczytywać teksty autorstwa znanego pedagoga profesora Mirosława J. Szymańskiego zebrane w tomie *Edukacyjne problemy współczesności*. Były one publikowane w ciągu ostatnich kilku lat w recenzowanych czasopismach naukowych i pracach zbiorowych. Wydanie ich w jednym tomie ułatwia dotarcie do rozproszonych rozważań autora, umożliwia śledzenie jego sposobu analiz – charakterystycznych dla podejścia interdyscyplinarnego. Warto podkreślić, że są one nadal niezwykle aktualne i mogą stanowić punkt wyjścia pogłębionej dyskusji o kondycji współczesnej edukacji.

Kolejne rozdziały recenzowanego tomu są jednocześnie tytułami publikowanych już tekstów:

- Zmiana społeczna i zmiana edukacyjna;
- Indywidualizacja i zróżnicowanie społeczne w okresie późnej nowoczesności;
- Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie;
- Edukacja jako wartość w warunkach gwałtownej zmiany społecznej;
- Tożsamość jako zadanie;
- Konstruowanie tożsamości człowieka jako problem edukacyjny;
- Podmiotowość – dryfująca idea polskiej edukacji;
- Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości;
- Dylematy demokratycznej polityki oświatowej;
- Wyrównywanie szans edukacyjnych;
- Fasadowe obrazy polskiej oświaty w III RP;
- Między wolnością a standaryzacją. Balansowanie polityki oświatowej od jednej skrajności do drugiej;
- Szkoła w obliczu demokratycznych przemian;
- Tożsamość szkoły jako edukacyjnej wspólnoty;

- Szkoła wyższa wobec wyzwań demokracji i rynku pracy;
- Kształcenie pedagogiczne w obliczu zmian;
- Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych;
- Szanse porozumienia i bariery dialogu w społeczeństwie;
- Przywództwo w rozwoju społecznym środowiska lokalnego;
- O niektórych trudnościach napotykanym przez liderów oświatowych w środowisku lokalnym;
- Przywództwo edukacyjne. Rola nauczyciela akademickiego w kształtowaniu elit naukowych;
- Interdyscyplinarność jako atrybut nauk o wychowaniu;
- Pedagogika – zintegrowana nauka społeczna i humanistyczna;
- O potrzebie prowadzenia badań jakościowych w pedagogice.

Wybrane do tomu teksty są poprzedzone merytorycznym wstępem, w którym autor zwraca uwagę na istotę i kierunki zmian edukacyjnych oraz przedstawia dylematy wynikające z globalizacji i informatyzacji życia społecznego. Całość zamyka bibliografia, indeks rzeczowy i indeks nazwisk.

Struktura publikacji jest klarowna – w kolejnych rozdziałach autor prowadzi Czytelnika od *zmiany społecznej i zmiany edukacyjnej do powinności pedagogiki jako zintegrowanej nauki społecznej i humanistycznej*. Między tymi dwoma zagadnieniami, połączonymi relacjami typu przyczynowo-skutkowego, znajdujemy teksty, które trafnie identyfikują tytułowe *edukacyjne problemy współczesności*. Zgadzam się w pełni z autorem, że owe problemy wynikają z *indywidualizacji i zróżnicowania społecznego w okresie późnej nowoczesności*, są też efektem *przemian wartości w zmieniającym się społeczeństwie*, w tym *edukacji traktowanej jako wartość w warunkach gwałtownej zmiany społecznej*.

Inny wyróżniony przez autora problem dotyczy *tożsamości* – danej i zadanej, a także czynników jej kształtowania i konstruowania. Tożsamość jest, w kolejnych rozdziałach publikacji, podstawą rozważań na temat *wychowania*

w zmiennej rzeczywistości i podmiotowości ucznia i nauczyciela. Nie zabrakło również refleksji nad dylematami demokratycznej polityki oświatowej, wśród których na pierwszy plan wysuwają się problemy wyrównywania szans edukacyjnych.

Wiele uwagi poświęca autor szkole w obliczu demokratycznych przemian oraz szansom i barierom tworzenia demokratycznej szkoły, z uwzględnieniem specyfiki szkół wyższych stojących przed wyzwaniem demokracji i rynku pracy.

Na tym tle zarysowane są problemy kształcenia pedagogicznego (podstawy prawne, dysfunkcje, perspektywy), a także coraz pełniej uświadamiane problemy przywództwa edukacyjnego (w środowisku lokalnym, w szkole).

Jak starałem się wykazać, struktura publikacji jest starannie przemyślana – charakteryzuje proces zainicjowany radykalną zmianą społeczną i będącą jej konsekwencją zmianą edukacyjną – wskazuje przy tym na przewartościowania pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne, a także aksjologiczne, specyficzne dla okresu transformacji.

Walorem wszystkich tekstów jest interdyscyplinarne podejście autora do złożonych problemów współczesnej edukacji, pogłębiona diagnoza stanu oparta na bogatej literaturze z zakresu nauk o edukacji oraz realistyczna i wielowątkowa prognoza dotycząca najbliższej przyszłości (istotna mimo towarzyszącego jej ryzyka).

Reasumując uważam, że ze względu na wysoki poziom naukowy tekstów składających się na publikację *Edukacyjne problemy współczesności*, na ich aktualność (wszędzie tam, gdzie była taka potrzeba teksty zostały zaktualizowane) i znaczenie dla toczącej się debaty o przyszłości szkoły (powracające problemy strukturalne, programowe, aksjologiczne i organizacyjne) **zebranie ich w jednym tomie było celowe**. Ich analiza upoważnia do stwierdzenia, że tworzą spójną całość, przybliżają potencjalnym Czytelnikom rzeczywistość i ważne *edukacyjne problemy współczesności*.

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

Barbara Smolińska-Theiss:
Dzieciństwo jako status społeczny.
Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej.
**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki
Specjalnej, Warszawa 2014, s. 327**

Ukazanie się książki Barbary Smolińskiej-Theiss pod wiele mówiącym tytułem: *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy*

średniej traktuję jako niezwykle ważny fakt naukowy, wnoszący nowe spojrzenie do tych obszarów pedagogiki społecznej, które dotyczą dziecka i jego szans życiowych determinowanych przez sytuację społeczno-ekonomiczną rodziców. Już w tytule (podtytule) autorka wskazuje na ścisły związek pomiędzy przynależnością rodziny do określonej klasy a jego szansami edukacyjnymi. Tym samym nawiązuje do – co wyraźnie sama autorka podkreśla we *Wstępie* – poglądów Pierre’a Bourdieu (uzależnienie praktyk społeczno-edukacyjnych od pozycji społecznej rodziny), a także do tez Heleny Radlińskiej eksponującej społeczne przyczyny powodzeń (i niepowodzeń) szkolnych. Takie ujęcie relacji: *status społeczny rodziny – zachowania i decyzje edukacyjne* wpisuje się nie tylko w europejski kontekst cywilizacyjno-kulturowy XX i XXI wieku, ale jest zbieżny z socjoekonomicznym modelem rozwoju i zachowań człowieka, dominującym w amerykańskiej przestrzeni społecznej jako system aksjologiczny (O. D. Duncan).

Treść rozdziału pierwszego jest znakomitą refleksją nad dzieckiem i dzieciństwem. Autorka niezwykle przekonująco pokazuje ewolucję społecznego postrzegania dziecka i warunków, w jakich ono dojrzewa. Szczególnie mocno brzmią stwierdzenia dotyczące dzieciństwa we współczesnej, informatycznej cywilizacji. „Symbolem współczesnego dzieciństwa – pisze autorka – jest dziecko przy komputerze, buszujące po Internecie. Wchodzi ono na różne strony, zdobywa różne informacje, nawiązuje różne kontakty (...). Dziecko przy komputerze to już nie dziecko chronione przed dostępem do różnych zakazanych drastycznych treści politycznych, seksualnych. To mały dorosły, który staje się dorosłym, który czuje się dorosłym”.

Jest to diagnoza trafna, artykułująca komunikatywnym językiem istotę rzeczy – socjopedagogiczny znak czasu. A zważywszy na fakt, że zarówno pedagogika teoretyczna, jak i praktyka edukacyjna nie znalazły skutecznych środków przeciwdziałania negatywnym skutkom wychowawczym cyberprzestrzeni – diagnoza ta jest pomocna w ich poszukiwaniu.

Omawiając teoretyczne i metodologiczne podstawy badań własnych autorka dość krytycznie oceniła z perspektywy rodziny ponowoczesność jako formację społeczno-kulturową współczesności. Ponowoczesność – twierdzi Barbara Smolińska-Theiss – na plan dalszy odsuwa rodzinę, zawiesza, a nawet znosi jej znaczenie. Wprawdzie idee postmodernizmu, ponowoczesności próbują się zadamowić w polskiej pedagogice, wprawdzie stanowią ważne inspi-

racje i skłaniają do refleksji, jednak to polska rzeczywistość – zdaniem autorki – nie przystaje do zachodnich (zachodnioeuropejskich i amerykańskich) realiów, w których te idee się zrodziły. Trudno bowiem określić nakładające się na siebie w polskich warunkach „różnorodne obszary tradycji i konserwatyizmu z ponowoczesnym zacieraniem wszelkich granic, totalną wolnością i dowolnością”. To odważne i mądre refleksje Barbary Smolińskiej-Theiss. Odważne – bo nadal we współczesnych pedagogicznych rozważaniach w naszym kraju dominuje brak krytycyzmu wobec wyrosłych w innych warunkach narzędzi analizy i opisu rzeczywistości. Mądre, gdyż nie odrzucają tych idei, widząc w nich przykłady innego, wielowymiarowego myślenia o zróżnicowanej przecież rzeczywistości społeczno-educacyjnej.

Głównym pytaniem, jakie stawia sobie autorka podejmując badania własne, było pytanie o możliwości i szanse edukacyjne, jakie swoim dzieciom stwarzają rodziny należące do wyższych warstw społecznych. Oprócz wspomnianych rozważań Bourdieu i Radlińskiej, autorka swą koncepcję badań oparła na teorii szans życiowych i edukacyjnych Ralpha Dahrendorfa, socjologia i polityka, profesora Uniwersytetów w Hamburgu i Londynie, również twórcę teorii konfliktu. Autorka w swych założeniach teoretycznych i metodologicznych przyjmuje za Dahrendorfem, że w polu więzów (*ligatures*, więzy społeczne traktowane jako relacje i wartości) i możliwości (zestaw środków, wariantów wyborów i zachowań) sytuują się szanse życiowe jednostki, a kategorie te dają się operacjonalizować.

Jako perspektywę metodologiczną badań nad relacją trzech obszarów, tj. dzieciństwa, statusu społecznego rodziny i edukacji (szans edukacyjnych?), przyjęto ostatecznie badania, wieloetapowe i *quasi* podłużne z zastosowaniem wzorca trendu Heinza-Hermanna Krügera, a w samym programie badań połączone zostały metody ilościowe z metodami jakościowymi.

Dlatego można polecić zastosowaną w tych badaniach procedurę jako przykład triangulacji metodologicznej w badaniach trudnych zjawisk społecznych.

Jedną z konkluzji, wynikająca głównie z przeprowadzonych badań, ale także z refleksji nad polską rzeczywistością społeczną, jest stwierdzenie (osobiście uznając to za tezę do dalszych dociekań badawczych), że z jednej strony polska klasa średnia będąca na dorobku szanuje pieniądze i uczy dzieci szacunku do nich, z drugiej zaś, iż uznanie wśród samych dzieci tej klasy społecznej budzi dodatkowe zarobkowanie, samodzielne zdobywanie pieniędzy. Jest to ciekawa, ale ryzykowna teza – jeśli ją odnieść do całej populacji rodzin zaliczanych do klasy średniej.

W podsumowaniu rozważań Barbara Smolińska-Theiss pisze: „To głównie rodzice w sposób mniej lub bardziej jawny »popychają« dzieci ku nowym wyzwaniom. Stwarzają im specjalne szanse edukacyjne i życiowe (...), przewodzą we wspólnej wędrówce ku Ziemi Obiecanej”. A więc dzieci z tych rodzin stanowią niewątpliwie grupę uprzywilejowaną – wynika to z dobrego urodzenia, dobrego wychowania, dobrej szkoły i dobrej nauki.

Z pełnym przekonaniem mogę stwierdzić, iż treść książki, przywołane przez autorkę stanowiska i ich analiza, rezultaty badań (w tym badań własnych) w pełni uzasadniają moją wysoką ocenę. Chciałbym podkreślić, że może być fascynującą lekturą nie tylko dla specjalistów, ale także dla rodziców.

Tę książkę należy koniecznie przeczytać. Jej wartość – ze względu na znakomite analizy i interpretacje różnych spojrzeń na omawiany problem, na zaprezentowaną strategię metodologiczną oraz na znakomite umiejętności piśmienne autorki – jest trudna do przecenienia.

Franciszek Szlosek
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2014

Jolanta Wiśniewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

OGÓLNOPOLSKIE SEMINARIUM BADAWCZE Ustroń, 3–5 lutego 2014 roku

W dniach od 3–5 lutego 2014 roku odbyła się w Ustroniu konferencja Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego (OSB). Było to już 24 spotkanie tej swoistej szkoły metodologicznej, powołanej i kierowanej przez prof. Franciszka Szloska z Akademii Pedagogiki Specjalnej. Zasadnicza problematyka będąca przedmiotem obrad konferencji OSB „Ustroń 2014” dotyczyła rozwoju badań jakościowych i wzrostu ich znaczenia w polskiej myśli metodologicznej. Spotkaniu „Ustroń 2014” przyświecały następujące cele:

- 1) przeprowadzenie dyskursu dotyczącego naukowości badań jakościowych;
- 2) określenie znaczenia badań jakościowych w naukach społecznych, a zwłaszcza pedagogice;
- 3) wyjaśnienie istoty wybranych metod jakościowych;
- 4) prezentacja wyników badań przeprowadzonych zgodnie z założeniami strategii jakościowej.

Konferencja rozpoczęła się od miłego akcentu, jakim było złożenie gratulacji trzem członkom Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego, którzy otrzymali z rąk Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Bronisława Komorowskiego tytuły profesorskie: prof. zw. dr. hab. Ryszardowi Gerlachowi, prof. zw. dr. hab. Romualdowi Kalinowskiemu, prof. zw. dr. hab. Zdzisławowi Wołkowi.

W pierwszym dniu obrad jako prelegenci wystąpili profesorowie: Franciszek Szlosek, Mirosław J. Szymański, Stanisław Juszczyk, Ryszard Gerlach, Zdzisław Wołek, Henryk Bednarczyk, ks. Norbert Pikuła, ks. Adam Solak, Janusz Gęsicki oraz Rafał Piwowarski. Po każdym wystąpieniu miała miejsce ożywiona dyskusja.

Specyficznym wprowadzeniem do problematyki było wystąpienie prof. Franciszka Szloska zatytułowane „Kariera naukowa drogą do elity społecznej?”. Mówca podjął rozważania w kierunku odpowiedzi na pytanie postawione w tytule referatu i analizował zagadnienie z perspektywy socjologicznej i pedagogicznej. W konkluzji przyjął, iż kariera naukowa jest rzeczywiście drogą w kierunku elit.

W wystąpieniu noszącym tytuł „O niezbędności badań jakościowych w pedagogice” prof. Mirosław J. Szymański przedstawił okoliczności powstania metodologicznej orientacji jakościowej, a także stanowiska uczonych dotyczące uprawiania nauk

humanistycznych. W podsumowaniu wyraźnie zaznaczył, iż badania jakościowe odgrywają szczególną rolę w humanistyce i mają obecnie większą niż kiedykolwiek misję do spełnienia.

Profesor Stanisław Juszczyk analizował problematykę współczesnych uwarunkowań badawczych, skupioną wokół tematu „Etnografia przestrzeni wirtualnej, czyli o jakościowych badaniach Internetu”. Prelegent zwrócił uwagę na rozwój sieci globalnej i potrzebę uczynienia jej przedmiotem badań jakościowych.

Kolejne trzy wystąpienia nawiązywały do obszaru pedagogiki pracy. Profesor Ryszard Gerlach rozwinął zagadnienie badań jakościowych w pedagogice pracy; prof. Zdzisław Wołk przedstawił metodę biograficzną i jej zastosowanie w pedagogice pracy; prof. Henryk Bednarczyk rozważaniom poddał jakość badań jakościowych w pedagogice pracy.

Następne wypowiedzi poświęcone były wybranym aspektom badań jakościowych. Na badania jakościowe jako nośniki wartości humanistycznych wskazywali w swoim wystąpieniu ks. prof. Norbert Pikuła oraz ks. prof. Adam Solak. Z kolei prof. Janusz Gęsicki zwrócił uwagę na kategorie socjologiczne w kontekście analizy pedagogicznej. O działalności nauczyciela jako obszarze badań jakościowych mówił prof. Rafał Piwowarski.

Drugi dzień obrad rozpoczął się od referatu prof. Jana Łaszczyka zatytułowanego „Statystyka w badaniach jakościowych”. Mówca analizował kwestię zasadności podziału badań naukowych na ilościowe i jakościowe oraz zaakcentował, iż nie ma on wyraźnie rysujących się przeciwstawieństw, według których dokonuje się różnicowanie „badania ilościowe – badania jakościowe”. Tematykę badań narracyjnych w pedagogice pracy poruszył prof. Stefan M. Kwiatkowski. Profesor Maciej Tanaś oraz dr Sylwia Galanciak przedstawili temat „Metody badań jakościowych twórców i użytkowników przestrzeni medialnej”.

Zagadnienie „Badania działające – między empiryzmem a hermeneutyką” zaprezentował prof. Mirosław S. Szymański. Niezwykle ciekawy wywód mówca zakończył konkluzją, że empiryzm ma służyć wyjaśnianiu rzeczywistości wychowawczej, hermeneutyka służyć ma jej rozumieniu, a „badanie w działaniu” jej zmienianiu. Kolejny prelegent – prof. Franciszek Szlosek – przedstawił temat „Paradygmatyczność naukowości badań jakościowych”. Konkluzją wystąpienia było stwierdzenie, że badania jakościowe są interdyscyplinarnym oraz transcendentальnym sposobem poznania naukowego.

O technice wywiadu w badaniach jakościowych mówiła prof. Urszula Jeruszka. W swym wystąpieniu dr Barbara Galas omówiła zagadnienie analizy jakościowej danych ilościowych w badaniach orientacji społecznych. Temat „Rozumienie i interpretacja podstawowymi kategoriami w dyskursie metodologii jakościowej” był przedmiotem rozważań dr Doroty Jankowskiej. W tej wypowiedzi zgłoszone zostały argumenty świadczące o istotności tematu i potrzebie powtórnego namysłu nad rozumieniem i interpretacją. Następnie dr Katarzyna Bocheńska-Włostowska zreferowała innowacyjne rozwiązania w badaniach jakościowych w kształceniu nauczycieli. Perspektywy badawcze i procedury w badaniach jakościowych przedstawił dr inż. Jan Sikora. Kwestię badań jakościowych w pedeutologii omówiła dr Joanna Łukasik. Kolejno głos zabrała dr Teresa Janicka Panek, która odniosła się do studium indywidualnych przypadków jako strategii badań jakościowych. Dr Jarosław Michalski rozpatrywał problematykę taktu pedagogicznego jako przedmiotu badań jako-

ściowych. Zagadnienie warsztatu badacza społeczności lokalnej rozwinęła dr Danuta Uryga. Następnie głos zabrały dr Beata Szurowska oraz dr Aleksandra Lukasek i zreferowały specyfikę prowadzenia badań jakościowych w trudnych środowiskach. Obrady zakończył dr Krzysztof Symela, który przedstawił modułowe kształcenie zawodowe jako pole stosowania jakościowej strategii badawczej.

W trzecim dniu obrad poruszane były różne aspekty badań jakościowych oraz zaprezentowane badania przeprowadzone z wykorzystaniem modelu jakościowego. Obrady rozpoczął dr Paweł Szmitkowski, który mówił na temat analizy jakościowej w badaniach systemu bezpieczeństwa państwa. Następnie dr hab. Fabian Andruszkievicz odniósł się do kwestii badań jakościowych w pracach historyczno-pedagogicznych. Działalność opiekuńczo-wychowawcza domów dziecka, jako przykład obszaru badań jakościowych w pedagogice stosowanej, była przedmiotem rozważań dr Jarosławy Lach. Dr Jolanta Wiśniewska odniosła się do problematyki badań biograficznych w andragogice. Mgr Aleksandra Niedźwiedzka-Wardak zwróciła uwagę na zagadnienie języka w badaniach jakościowych. Zagadnienie poradnictwa zawodowego dla wielokulturowości w kontekście badań jakościowych zaprezentowała mgr Barbara Kowalczyk.

Konferencja była bardzo owocna, ponieważ tematyka badań jakościowych przeanalizowana została wieloaspektowo. Miała także twórczy wymiar, gdyż w referatach oraz dyskusjach pojawiała się odważna myśl o uprawomocnieniu stwierdzenia: „nowe badania jakościowe”. Cele nakreślone przez organizatora spotkania „Ustroń 2014” z całą pewnością zostały osiągnięte. Pokłosiem konferencji jest publikacja *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu). Wybrane problemy badań jakościowych i ilościowych* zredagowana przez Franciszka Szloska.

Urszula Markowska-Manista

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

VIII LETNIA SZKOŁA UNESCO
„ZACHOWANIA PROBLEMOWE OKRESU DORASTANIA –
FORMY, UWARUNKOWANIA, ZAPOBIEGANIE”
(8th UNESCO International Summer School: Problem
behaviors in adolescence – forms, conditions, prevention)¹
Warszawa, 15–25 września 2014 roku

W dniach 15–25 września 2014 roku w siedzibie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie już po raz ósmy odbyła się Międzynarodowa Szkoła Letnia pod tytułem: „Zachowania problemowe okresu dorastania – formy, uwarunkowania, zapobieganie”. Pomysłodawcą i organizatorem szkoły była Katedra UNESCO im. Janusza Korczaka Interdyscyplinarnych Studiów nad Rozwojem i Dobrostanem Dziecka działająca od 2004 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Tegoroczna szkoła realizowana była przy wsparciu i we współpracy z Polskim Komitetem ds. UNESCO oraz Programem CEEPUS – Biurem Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej. Partnerami wydarzenia były: Krajowy Ośrodek Psychiatrii Sądowej dla Nieletnich w Garwolinie, Komenda Główna Policji – Biuro Prewencji; Krajowe Biuro do spraw Przeciwdziałania Narkomanii; Schronisko dla Nieletnich i Zakład Poprawczy dla Dziewcząt w Falenicy; Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy Don Orione w Warszawie; NASK (Research and Academic Computer Network) i Polska Internetowa Linia Kontaktowa Dyuzurnet.pl.

Tematyka zaproponowana przez organizatorów była kontynuacją rozważań podejmowanych podczas poprzednich szkół letnich nad psychologiczno-pedagogicznymi wątkami wsparcia ucznia o zróżnicowanych potrzebach („Psychological and educational support for pupils/students with diverse needs”, siódma edycja, 2013), prawami dziecka w świetle koncepcji pedagogicznych Janusza Korczaka (szósta edycja, 2012), indywidualnymi programami edukacyjno-terapeutycznymi w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami (piąta edycja, 2011), problemami niedostosowania uczniów (czwarta edycja, 2010), różnorodnymi perspektywami teoretycznymi i rozwiązaniami praktycznymi w podejściu do ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (trzecia edycja, 2009), problemami dzieci i młodzieży przez pryzmat pedagogiki Janusza Korczaka (druga edycja, 2008), teorii i praktyce wychowania i kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (pierwsza edycja, 2006). Współorganizatorką poprzednich szkół była pani dr hab., prof. APS Ewa Kulesza z Zakładu Terapii Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki Specjalnej APS.

Uczestnikami tegorocznej szkoły byli doktoranci i studenci oraz młodzi pracownicy naukowcy – specjaliści w dziedzinie psychologii i pedagogiki z Białorusi, Gruzji, Kazachstanu, Rumunii, Republiki Czeskiej, Ukrainy i Polski. Reprezentowali oni następujące uczelnie zagraniczne: Grodzieński Uniwersytet Państwowy im. Janka Kupaly (The Yanka Kupala State University of Grodno), Uniwersytet w Hradec Králové (University of Hradec Králové), Uniwersytet Babes-Bolyai w Cluj-Napoca (Babes-Bolyai University), Cluj-Napoca, Romania, Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Maksyma Tanka (Belarusian State Pedagogical University), Państwowy Uniwersytet w Tbilisi (Ilia State University in Tbilisi), Akademię Teologiczną w Tbilisi (The Tbilisi Theological Academy) Gruzja, Fundację dla dzieci w Taraz, Kazachstan (Foundation for Children in Taraz, Kazakhstan). Uczestnicy z Polski to doktoranci i asystenci uczelni macierzystej – Akademii Pedagogiki Specjalnej, aktywni na polu badawczym odnoszącym się do zróżnicowanych subdyscyplin psychologii i pedagogiki.

W dziesięciodniowym programie Międzynarodowej Letniej Szkoły były wykłady, warsztaty, dyskusje, wizyty studyjne oraz indywidualne aktywności badawcze uczestników. W ramach programów indywidualnych zaplanowano również spotkania z nauczycielami akademickimi Akademii Pedagogiki Specjalnej i kwerendy biblioteczne.

W pierwszym dniu trwania Szkoły, po wizycie w muzeum Marii Grzegorzewskiej i Historii Akademii, prof. Adam Frączek, kurator Katedry UNESCO, uroczyście zainauguował ceremonię. Głos zabrali zaproszeni goście: Jego Magnificencja prof. Jan Łaszczyk, Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej, oraz prof. Sławomir Ratajski, sekretarz generalny Polskiego Komitetu ds. UNESCO. Następnie wypowiadali się uczestnicy, prezentując indywidualne obszary działań i powiązane z własną aktywnością ośrodki naukowe oraz placówki edukacyjne w krajach pochodzenia.

Teoretycznego wprowadzenia do problematyki zachowań problemowych okresu dorastania w wykładzie pt. „Formy i zakres problemów behawioralnych w okresie dojrzewania” („Forms and scope of behavior problems in adolescence”) dokonał prof. Adam Frączek. Część praktyczną tego zagadnienia omówiła mgr Marta Rutkowska. Pierwsza część wykładu dotyczyła różnic w tradycyjnym pojmowaniu niedostosowanych społecznie i koncepcji zachowań problemowych według Jessora (US). Druga część prezentacji poświęcona była omówieniu wyników badań empirycznych nad relacjami między różnymi czynnikami socjalizacji wewnątrzrodzinnej a gotowością do zachowań agresywnych wśród nieletnich.

Pojęcie „zachowań problemowych okresu dorastania” – hasło przewodnie ósmej Letniej Szkoły, kryje w sobie szeroką gamę zjawisk, uwarunkowań, form oraz sposobów ich rozwiązywania i prewencji. Wszystkie te zagadnienia znalazły odzwierciedlenie w treści wykładów, warsztatów, dyskusjach oraz w tematyce wizyt studyjnych.

W drugim dniu trwania Szkoły, dr Izabela Tabak w wykładzie „Zachowania zdrowotne dzieci w wieku szkolnym (HBSC) Międzynarodowe Kolaboratywne Badanie WHO jako unikalne źródło danych o zachowaniach problemowych młodzieży w Europie i Ameryce Północnej” zaprezentowała badania poświęcone zachowaniom problemowym młodzieży w wymiarze międzynarodowym. Wystąpienie to dotyczyło badań HBSC – idei, celu, historii, metod badawczych, zasad współpracy międzynarodowej. Prelegentka przybliżyła również wyniki badań z 2010 roku nad rozpowszechnie-

nieniem zachowań problemowych wśród 11–15-letniej młodzieży w krajach Europy i Ameryki Północnej na tle uwarunkowań kulturowych i socjoekonomicznych. Doktor Tabak zaprezentowała także trendy zmian następujących w tym obszarze.

Spotkanie było okazją do zaprezentowania badań i praktycznych działań uczestników w ich krajach pochodzenia. Kolejnym elementem programu były zajęcia demonstrujące indywidualne aktywności uczestników Letniej Szkoły. Zaprezentowali oni swoje naukowo-badawcze aktywności realizowane na macierzystych uniwersytetach oraz działania prowadzone we współpracy z instytucjami i sektorem pozarządowym.

W trzecim dniu zajęć w siedzibie Akademii Pedagogiki Specjalnej, dr Magdalena Rowicka wygłosiła wykład poświęcony zachowaniom kompulsywnym i uzależnieniom oraz przeprowadziła dwuczęściowe warsztaty pt.: „Uzależnienia behawioralne”, w których skoncentrowała się na problematyce zachowań kompulsywnych i uzależnień behawioralnych – ich rozpoznawaniu oraz terapii. Część zajęć praktycznych poświęcona była aktualnym trendom w profilaktyce uzależnień, omówieniu i analizie przykładowych programów profilaktycznych i szkoleniowych.

W dalszej części trwania szkoły pani Anna Rywczyńska – Koordynatorka Polskiego Centrum Programu Safer Internet oraz Kierownik Zespołu Szkoleń i Projektów, NASK – „Youth Internet Safety” – opowiedziała o bezpieczeństwie młodzieży w Internecie, omówiła zagrożenia płynące z sieci wirtualnej oraz programy promujące bezpieczne korzystanie z nowych technologii i Internetu wśród dzieci i młodzieży. Przybliżyła też działania mające na celu budowanie świadomości o zagrożeniach, z jakimi w sieci mogą zetknąć się adolescenti.

Wszystkie wykłady, warsztaty i prezentacje uzupełnione były dyskusjami uczestników oraz indywidualnymi prezentacjami i odniesieniami do badań, zainteresowań naukowych i praktycznych działań uczestników Letniej Szkoły.

Szczegółowe omówienie przewodniej tematyki, zapoznanie się z zachowaniami problemowymi okresu dorastania, ich uwarunkowaniami, formami oraz sposobami ich rozwiązywania i prewencji oraz aktualnymi programami i metodami pracy z młodzieżą problemową było możliwe tylko poprzez połączenie teorii z praktyką: wizyty studyjne i programy indywidualne – spotkania uczestników Szkoły Letniej z pracownikami naukowymi – specjalistami z APS i z instytucji partnerskich.

W ramach programów indywidualnych i wizyt studyjnych, uczestnicy Międzynarodowej Szkoły Letniej odwiedzili: placówki, które wspierają adolescentów z zachowaniami problemowymi: Krajowy Ośrodek Psychiatrii Sądowej dla Nieletnich w Garwolinie, Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy Don Orione w Warszawie przy ul. Barskiej, Schronisko dla Nieletnich i Zakład Poprawczy dla Dziewcząt w Falenicy oraz instytucje, które stawiają sobie za cel przeciwdziałanie zachowaniom problemowym młodzieży: Krajowe Biuro do spraw Przeciwdziałania Narkomanii i Centrum Informacji o Narkotykach i Narkomanii w Warszawie.

W dniu 23 września 2014 roku uczestnicy wzięli również udział w specjalistycznej konferencji – krajowym spotkaniu ekspertów w dziedzinie strategii prewencji przestępstw. Zorganizowane ono było w Białobrzegach przez Komendę Główną Policji, Biuro Zapobiegania w Warszawie.

W czasie wolnym zaproponowaliśmy gościom zwiedzanie muzeum Marii Grzegorzewskiej, spotkania z pracownikami Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego

i Biblioteki APS, zwiedzanie Starego Miasta, Zamku Królewskiego, Łazienek, Wilanowa oraz Muzeum Powstania Warszawskiego.

Uroczystego zakończenia ósmej Międzynarodowej Letniej Szkoły UNESCO dokonał Prorektor ds. Nauki prof. Stefan M. Kwiatkowski. Uczestnicy otrzymali dyplomy oraz zaświadczenia. Podsumowania aktywności dokonała dr Urszula Markowska-Manista, sekretarz naukowa Katedry UNESCO.

Uczestnicy w trakcie merytorycznej dyskusji podzielili się refleksjami na temat 8. Międzynarodowej Szkoły Letniej. Poprosiliśmy ich również o krótką dwuczęściową ewaluację programu oraz jego przebiegu. W wypowiedziach oraz w przeprowadzonych ankietach podkreślano duże zróżnicowanie tematów i form (wykłady, dyskusje, warsztaty, wizyty studyjne) angażujących uczestników, jak również interesującą strukturę programu: „praktyczne implikacja prezentacji”, „ciekawe wizytacje w instytucjach i ośrodkach dla młodzieży z problemami wychowawczymi”. Doceniono możliwość wymiany doświadczeń i wiedzy: „udział w Letniej Szkole był świetną okazją do nabycia nowej wiedzy i wymiany wiedzy”, „ta szkoła to szansa, aby poznać nowych ludzi z tego samego obszaru zainteresowań”, „nabyta wiedza i doświadczenia umożliwiają przygotowanie publikacji”, „nowe doświadczenie i wiedza, mogą być użyteczne w praktyce, w pracy”. Wskazano na wartość płynącą z porównania systemów i programów wsparcia młodzieży z zachowaniami problemowymi w różnych krajach: „interdyscyplinarne podejście do zachowań problemowych”, „międzynarodową perspektywę komunikacji i współpracy z innymi uczestnikami”.

Pozytywnie oceniono również wizytowane placówki, w których – w czasie spotkań z kadrami – prezentowano praktyczne stosowanie teorii pedagogicznych i psychologicznych. Uznanie cieszyły się również programy indywidualne, które dały możliwość dyskusji na tematy związane z konkretnymi problemami zachowań trudnych wśród młodzieży, specjalnościami i zainteresowaniami naukowymi, jakie reprezentowali uczestnicy Letniej Szkoły oraz dyskusje wykazujące różnice w podejściu do uczniów z trudnymi zachowaniami w Europie Środkowej, Wschodniej i krajach partnerskich.

Uczestnicy zasugerowali, aby w przyszłości wydłużyć czas trwania szkoły, co pozwoliłoby wypracować wspólny dokument – program, strategię, publikację.

Kolejna, IX Międzynarodowa Letnia Szkoła UNESCO odbędzie się w II połowie września 2015 roku na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Robocza, planowana tematyka dotyczyć będzie problemów dzieci i młodzieży – uchodźców w sytuacji zagrożenia – łamania praw dziecka, szoku kulturowego, traumy konfliktu i wojny. Dzieci od zawsze były narażone na uwikłanie w zbrojne konflikty świata dorosłych. Podejmujemy ten temat z uwagi na wzrastającą potrzebę intensyfikacji międzynarodowych działań naukowo-badawczych i praktycznych w tym obszarze. Obecnie ponad 50 mln ludzi na świecie to uchodźcy. Ogromny procent z nich stanowią dzieci – świadkowie, ofiary i sprawcy przemocy we współczesnych konfliktach i wojnach, funkcjonujące w literaturze jako „dzieci niewidoczne” bądź „dzieci bez miejsca”. Losy dzieci należących do wymienionych kategorii pokazywane są w międzynarodowym i międzykulturowym dyskursie publicznym i naukowym. Brakuje jednak krytycznego naukowego spojrzenia na praktyki psychologicznego i edukacyjnego wsparcia dziecka w jego ponownej socjalizacji. Opis dziecięcych doświad-

czeń, wylaniający się z relacji dzieci uchodźców (Krym, Ukraina, Syria, Egipt, Libia, Palestyna), zawarty w narracjach rodziców, publikacjach naukowych, publicystyce i aktach sądowych, jest niezwykle mroczny, brutalny, a częstokroć trudny do zaakceptowania.

Serdecznie zapraszamy Państwa do współpracy².

Przypisy

¹ Sprawozdanie w wersji podstawowej polskojęzycznej i anglojęzycznej zamieszczone zostało na stronie Katedry UNESCO www.aps.edu.pl. W wersji anglojęzycznej przesłane zostało również do czasopisma naukowego „Psychologia Wychowawcza”.

² Więcej informacji o Międzynarodowych Letnich Szkołach Katedry UNESCO: <http://www.aps.edu.pl/unesco-chair.aspx> oraz kontakt do sekretarz organizacyjnej Katedry UNESCO: kurbanska@aps.edu.pl.

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.