RUCH PEDAGOGICZNY

5–6

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXV Warszawa 2004

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

5-6

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXV Warszawa 2004

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal,
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 330 57 46

Recenzent: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – Instytut Badań Edukacyjnych

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie na dyskietkach (z wydrukiem).
Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.
Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl
1420

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Michał Chruszczewski – Kondycja uzdolnionych i społeczne warunki przejawiania się ich uzdolnień 5

RELACJE Z BADAŃ

Maciej Karwowski – Dzieci twórcze czy konformistyczne? Wartości wychowawcze Polaków 1992–2002 23
Dorota Turska – Kreatywność najlepszych gimnazjalistów 43

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Dariusz Widelak – Międzywojenne doświadczenia edukacji skazanych w polskich jednostkach penitencjarnych 55

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Igor Dubinskij – Zasady i podstawowe kierunki działalności Akademii Edukacji na Odległość na Ukrainie 63
Wiktor Olijnyk – Nauczanie na odległość w systemie podwyższania kwalifikacji pracowników pedagogicznych w szkolach 68

RECENZJE

Jadwiga Jadczak, Krystyna Łangowska-Marcinkowska – Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki* 77
Walentyna Wróblewska – Zenon Jasiński, Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz (red.): *Plany życiowe młodzieży z terenów pogranicza* 79
Kazimierz Wieczorkowski – Paul Ricoeur: *O sobie samym jako innym* 81
Monika Szpringer – Andrzej Węgliński: *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna* 84
Hanna Kiper, Wolfgang Mischke – Stanisław Palka: *Einführung in die Allgemeine Didaktik* 86

KRONIKA

Alina Szwarc-Adamiuk, Monika Zińczuk – III Augustowskie Spotkanie Naukowe „Edukacja w Dialogu i Perspektywie" 89

BIBLIOGRAFIA

Dziecko zdolne, uczeń zdolny, zdolności. Bibliografia w wyborze za lata 1980–2004 – (oprac. Anita Rudaś) 93

CONTENTS

PAPERS

Michał Chruszczewski – Condition of the talented and social conditions of showing their talents 5

RELATIONS FROM RESEARCH

Maciej Karwowski – Creative or conformistic children? Educational values of the Poles 1992–2002 23
Dorota Turska – Creativity of the best students of lower secondary school 43

AID MATERIALS FOR STUDENTS

Dariusz Widelak – Experiences of education of the convicted in Polish penitentiary institutions in the period between World War I and World War II 55

SCHOOL IN TODAY'S WORLD

Igor Dubinskij – The rudiments and key areas of functioning of the Academy of Distance Education in the Ukraine 63
Wiktor Olijnyk – Distance learning in the system for the development of pedagogical qualifications of school teachers 68

REVIEWS

Jadwiga Jadczak, Krystyna Łangowska-Marcinkowska – Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (edit.): *Pedagogy* 77
Walentyna Wróblewska – Zenon Jasiński, Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz (edit.): *Life plans of the youth in borderland areas* 79
Kazimierz Wieczorkowski – Paul Ricoeur: *About myself as a different person* 81
Monika Szpringer – Andrzej Węgliński: *Educational microsystems in reclamation of the pupils. Pedagogical analysis* 84
Hanna Kiper, Wolfgang Mischke – Stanisław Palka: *Einfühlung in die Allgemeine Didaktik* 86

CHRONICLE

Alina Szwarc-Adamiuk, Monika Zińczuk – III Study meeting in Augustów "Education in dialogue and perspective" 89

BIBLIOGRAPHY

Talented child, talented pupil, talent. Selected bibliography in the years 1980–2004 – (Anita Rudaś) 93

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2004

Michał Chruszczewski
Uniwersytet Warszawski

KONDYCJA UZDOLNIONYCH I SPOŁECZNE WARUNKI PRZEJAWIANIA SIĘ ICH UZDOLNIEŃ

Diagnoza współczesności jest trudna, o ile w pełni możliwa. Żyjąc zawsze „na końcu czasu", łatwo patrzeć wstecz. Zwróciwszy wzrok ku teraźniejszości, tracimy perspektywę i pewność. Niemniej, nawet bez historycznych studiów, trzeba przyznać, że żyjemy w dobie radykalnych przemian społecznych (w skali krajowej), jak i przemian o charakterze cywilizacyjnym (w skali globalnej). Przemiany te cechuje **akceleracja** i właśnie to – nadzwyczajne z punktu widzenia historyka – przyspieszenie tempa wielorakich przemian jest najwyraźniejszym znamieniem naszych czasów.

Świadomość takiego stanu rzeczy rodzi, między innymi, potrzebę przeformułowania celów edukacji. Zostawiając to wielkie zadanie teoretykom oświaty, chcę we wstępie przedstawić kilka spostrzeżeń istotnych z punktu widzenia psychologa. Szybkie tempo zmian społecznych i cywilizacyjnych pociąga za sobą wzrost liczby ludzi z problemami adaptacyjnymi. Patrząc na pluralizację kulturową i postępujący relatywizm etyczny, trudno jest upierać się przy jednorodnym modelu człowieka jako wzorze do naśladowania. Sytuacja taka sama w sobie stwarza ludziom nowe problemy o charakterze tożsamościowym, kiedy (w różnych kontekstach życia) podlegają oni wzajemnie niezgodnym wpływom wychowawczym.

W związku z tym kształcenie należałoby skoncentrować bardziej na formie niż na treści, to znaczy nie tyle nasycać wiedzą, co kształtować umysłowość otwartą, gotową do różnorodnych poszukiwań, a w razie potrzeby do zmiany dotychczasowego sposobu myślenia, zaś generalnie: umysłu, który nie tylko wie, co myśleć, ale przede wszystkim **chce** myśleć i (co nader ważne) wie, **jak** myśli.

W stronę uzdolnień

Inteligencja, twórczość, efektywność?

Kluczowe właściwości tak scharakteryzowanego umysłu to, mówiąc językiem psychologii cech, **zarazem inteligencja i twórczość**. Są one tym samym

kluczowymi z podmiotowych („wewnątrzjednostkowych") wyznaczników sukcesu edukacyjnego i życiowego. Inteligentni i twórczy (a więc zdolni) uczniowie uczą się szybciej i łatwiej niż inni, nawet trudniejszego materiału, nierzadko przy tym wykazując się oryginalnością w dostrzeganiu, formułowaniu i rozwiązywaniu problemów (patrz np. Lewowicki, 1980). Ogólniej można powiedzieć, że przetwarzają informacje w sposób bardziej efektywny (patrz m.in. Ledzińska, 1996; także Borzym, 1979; Tyszkowa, 1990).

Na gruncie praktyki psychopedagogicznej bycie **zdolnym** (ten termin jest tu częściej używany) oznacza zwykle spełnienie co najmniej jednego z dwóch podstawowych kryteriów. Pierwsze dotyczy **wysokiego ogólnego poziomu intelektualnego,** czyli osiągającego lub przekraczającego próg 120 jednostek ilorazu inteligencji (przy odchyleniu standardowym równym 15 punktów). Zgodnie ze znanymi ze statystyki właściwościami rozkładu normalnego, wymóg odpowiednio wysokiej inteligencji spełnia około 9% populacji (czyli co jedenasta osoba). Oczywiście, mam na myśli tak zwaną populację generalną (wszystkich ludzi), w dobrej szkole średniej typu licealnego próg IQ = 120 przekraczać może nawet co trzeci uczeń. Za **wybitnie zdolnych intelektualnie** uznaje się tych, którzy w testach inteligencji wypadają lepiej niż co najmniej 99% populacji. Próg ten niekiedy ustawiany jest jeszcze wyżej. Warto zaznaczyć, że to, co w populacji ogólnej zdarza się bardzo rzadko, w polskiej populacji licealnej jest znacznie częstsze[1] (patrz Ćwiok, 1998). Drugie kryterium definicyjne pojęcia uczeń zdolny dotyczy **szczególnego poziomu rozwoju co najmniej jednej ze zdolności specjalnych.** W tym zakresie trudno o ścisłość pomiaru właściwą testowaniu inteligencji (wartościowym wyjątkiem są metody diagnostyczne stosowane w psychologii muzyki, patrz np. Manturzewska, 1969a, 1969b; Manturzewska i Kotarska, 1990). Zwykle za dość dobrą podstawę oceny zdolności specjalnych uczniów przyjmuje się wyróżniające osiągnięcia w określonej dziedzinie (tak w zakresie nauki, jak i w działalności artystycznej).

Zarysowana wyżej dwoistość kryteriów definicyjnych pojęcia uczeń zdolny odpowiada dwoistości samego pojęcia zdolność (zdolności ogólne, zdolności specjalne), konsekwentnie podkreślanej przez psychologów niemal od początku istnienia psychologii (Spearman, 1904, 1927; za: Gardner, Kornhaber i Wake, 2001). Zgodnie z tą tradycją **zdolności** proponuję rozumieć jako sprawności, w znaczącym stopniu uwarunkowane biologicznie, które umożliwiają człowiekowi biegłość, szybkość czy niezawodność wykonania określonych operacji **intelektualnych bądź sensomotorycznych** (Chruszczewski, 2000, 2001). Za operacje intelektualne odpowiadają tak zwane **zdolności ogólne** (nazywane inteligencją; w istocie i tu wchodzą w grę zdolności bardziej specyficzne: liczbowe, słowne i tym podobne). Z operacjami sensomotorycznymi związane są tak zwane **zdolności specjalne** (inaczej kierunkowe, na przykład słuch wysokościowy, wrażliwość na barwę, koordynacja ruchowa i tak dalej).

Intelekt i zdolności specjalne stanowią oczywisty fundament *et conditio sine qua non* społecznie uznanych osiągnięć i nie będę podważał ich znaczenia (jak na przykład czynią niektórzy autorzy popularnych opracowań z zakresu inteligencji emocjonalnej). Chcę tylko powtórzyć, że szeroko rozumiane zdolności,

chociaż są warunkiem koniecznym sukcesu, nie są warunkiem wystarczającym. Jeśli ktoś nie ma tak zwanego słuchu muzycznego, nie stanie się filharmonikiem pomimo najdojrzalszej choćby emocjonalności, tak samo, jak i przy nawet absolutnym słuchu nie zostanie artystą muzykiem ten, komu zabraknie pasji, wytrwałości, odporności, ambicji czy zainteresowania.

Psychologowie pomimo różnic orientacji teoretycznych od dawna uwydatniają znaczenie sfery „pozazdolnościowej" w determinowaniu osiągnięć uczącej się młodzieży i dorosłych. Zainteresowania badawcze kierują się ku osobowości, emocjom i motywacjom ludzi zdolnych. Przedmiotem tych zainteresowań, co najmniej tak ważnym jak iloraz inteligencji, stała się twórczość – pojmowana jako szczególna cecha indywidualna krystalizująca się na skrzyżowaniu intelektu, osobowości i motywacji. Twórczość – postrzegana z perspektywy nauczającego – wyraża się w zdolności „wyjścia poza dostarczone informacje", w stawianiu nowych pytań i projektowaniu na nie odpowiedzi, w niekonwencjonalnym sposobie łączenia i zestawiania ze sobą faktów z różnych dziedzin, w oryginalności kojarzenia (branego niekiedy przez innych za rozkojarzenie), w tolerowaniu różnorodnych, czasem sprzecznych, doświadczeń, i w swobodzie poszukiwań prowadzonych niezależnie od zwyczajowych praktyk, ustanowionych reguł, czy dominujących autorytetów. Oczywiście, uczymy się dzięki pamięci i powtarzaniu, taka jest prawda, zatem inteligencja – również w perspektywie nauczającego – wyraża się w szybszym i dokładniejszym opanowywaniu trudniejszych i obszerniejszych treści, jak też lepszym ich pamiętaniu.

Warto zauważyć, że o ile inteligencja jest terminem opisującym **wyłącznie** sprawność myślenia, głównie zaś rozwiązywania problemów typu prawda (dobrze) – fałsz (źle), o tyle twórczość jest **konglomeratem** rysów intelektualnych, a nawet percepcyjnych, ale też w znacznej mierze osobowościowo-motywacyjnych i aksjologicznych. Zwiększa to szanse oddziaływań wychowawczych ukierunkowanych na rozwój postawy twórczej. Możliwości rozwoju inteligencji – rozumianego w tym miejscu w sensie statystycznym: jako podwyższenia własnej pozycji na tle grupy odniesienia – są nikłe; inna rzecz to zmiany związane z wiekiem (rozwój w sensie ontogenetycznym), czy nawet doprowadzenie do pełniejszego wykorzystania tych możliwości intelektualnych, które ktoś posiada, ale których (z powodów, na przykład, środowiskowych) nie wykorzystuje.

Związek między inteligencją a twórczością jest **statystycznie dodatni o umiarkowanej sile**. (Jest to zresztą jedno z niewielu bezdyskusyjnie pewnych ustaleń psychologii.) Oznacza to, że częściej zdarzają się ludzie o zbliżonym – niskim, średnim, wysokim – poziomie inteligencji i twórczości, niż o poziomach skontrastowanych. Umiarkowana siła związku oznacza, że przypadki osób inteligentnych i mało twórczych oraz twórczych i mało inteligentnych, stanowią całkiem liczne mniejszości, wobec których wskazane są odmienne podejścia psychopedagogiczne. W rutynowej praktyce szkolnej premiowani są zwykle uczniowie inteligentni, zaś twórczy (zwłaszcza jeśli nie wyróżniają się inteligencją) uznawani są za kłopotliwych, utrudniających i dziwnych. Chociaż postęp należy do ludzi **inteligentnych i twórczych**, jeżeli środowisko nie sprzyja twórczości, wielu inteligentnych nie będzie twórczymi, co rysuje przed nimi w naj-

lepszym przypadku perspektywę ekspertów, którzy się nie mylą i mają niemal pełną wiedzę o swojej specjalności. Oczywiście to dużo, ale nie w odniesieniu do tych, których stać na więcej. Chcę powiedzieć, że jeszcze częstsze od niewykorzystywania swoich możliwości intelektualnych jest **niewykorzystywanie swoich możliwości twórczych**, jakie by one nie były. Odpowiada za to w dużym stopniu środowisko, więc i wiele można tu zmienić na lepsze oddziaływaniami psychopedagogicznymi. Inteligencja jest dość mało podatna na wpływy środowiska; to jedna z bardziej stabilnych cech indywidualnych znanych psychologom. Zmiany inteligencji zachodzą głównie z wiekiem (rozwój i starzenie się) lub w skrajnie złych warunkach środowiskowych.

Mając świadomość problemu osiągnięć poniżej możliwości, trzeba przyznać, że wnioskowanie o zdolnościach poprzez stwierdzane osiągnięcia przychodzi ludziom **nazbyt łatwo**. Dlatego chcę zapalić ostrzegawcze światło: osiągnięcia świadczą z reguły o zdolnościach, jednak brak osiągnięć nie musi dowodzić braku zdolności. W dodatku osiągnięcia młodzieży trzeba oceniać inaczej niż osiągnięcia dorosłych specjalistów, co powoduje komplikacje. Relacja zdolności – osiągnięcia nie jest logicznie odwracalną tożsamością. **Zdolności są – aż i jedynie – możliwościami osiągnięć.** Sukcesy nie wynikają niezawodnie z możliwości. Stąd w literaturze na temat uczniów zdolnych (m.in. Sękowski, 1998) nierzadko obok kryterium psychologicznego (przede wszystkim inteligencji) wyróżnia się kryterium pedagogiczne (sukcesy szkolne, naukowe, artystyczne), o czym była już mowa. Nie tylko w moim przekonaniu wątpliwe jest traktowanie tych kryteriów rozłącznie, a za nader interesującą uważam przestrzeń czynników mediujących pomiędzy potencją zdolności a ich aktualizacją w postaci osiągnięć. Wkraczamy tym samym w problematykę **uzdolnień**.

Specyficzność uzdolnień, talent

Sygnalizowane do tej pory wątki, często posplatane ze sobą, proponuję uporządkować i zintegrować pod hasłem uzdolnienia. W tym celu pojęcie uzdolnienia należy rozumieć szerzej, niż zwykle jest ono rozumiane. Proponuję zatem **uzdolnieniem** nazywać taki układ właściwości fizycznych, zdolności (intelektualnych bądź sensorycznych lub motorycznych) oraz innych cech psychicznych człowieka, który współwyznacza **ponadprzeciętne** (na tle grupy odniesienia) rezultaty działań **w danej dziedzinie aktywności**. Chcę podkreślić, że w swojej koncepcji uzdolnienia, traktuję je jako **zespół cech** indywidualnych, **związanych z daną dziedziną aktywności**. Inaczej mówiąc, to rodzaj aktywności (dziedzina działania) wyznacza pożądane cechy, jak i tryb ich wzajemnego oddziaływania. Oznacza to nierówną, względną, wagę tych samych cech i ich układów dla powodzenia w wykonywaniu różnych czynności złożonych – odpowiednio do dziedziny działania. Kluczowe jest nie tylko dopasowanie wzajemne cech w ramach całego ich układu, ale i dopasowanie tego układu do dziedziny. Daje to efekt nieredukowalny do sumy wpływów cech poszczególnych. Zapewne dlatego wystarczającym do określonych osiągnięć poziomem każdej cechy **z osobna** odznacza się stosunkowo wielu ludzi, lecz odpowiednie

konstelacje wielu cech o właściwych im przedziałach natężeń są całkiem rzadkie.

Współcześnie w psychologii coraz częściej słychać głosy mówiące o **specyfice** konkretnych dziedzin ludzkiej aktywności i specyficzności indywidualnych wyznaczników powodzenia w tych dziedzinach. W odniesieniu do sfery poznawczej wskazać można, między innymi, na Howarda Gardnera (1983) i jego teorię ośmiu inteligencji. Swoją drogą, sukces w którymkolwiek z wyodrębnionych przez niego obszarów aktywności (nazwanych umownie „inteligencjami") wymaga nie tylko inteligencji, nawet tak szeroko rozumianej, jak rozumie ją sam Gardner. Nie wystarczy nawet skoordynowany udział wielu władz intelektu. Trzeba pójść dalej – w stronę osobowości, motywacji i czynników środowiskowych (w tym: celowych oddziaływań pedagogicznych). Ta zmiana sposobu myślenia – reorientacja paradygmatu – już się dokonała. Obrazowo ujęła ją Maria Ledzińska (1996, str. 39) pisząc: **od zdolności jednostki do jednostki uzdolnionej**... od atrybutu-cechy do podmiotu-człowieka.

Specyficzność uzdolnień nie dotyczy tylko dziedzin, w jakich uzdolnienia się przejawiają, ale i tempa rozwoju uzdolnień. Mówi się o indywidualnym rozwoju kompetencji typowych dla dziedzin, niezależnie od ogólnego rozwoju intelektualnego. Oznacza to, że każdy człowiek ma wiele „historii rozwojowych" (tyle historii, ile dziedzin), z których to „historii" każda może przebiegać w innym tempie. D.H. Feldman (1980) w tym kontekście wskazuje na przypadki tak zwanych cudownych dzieci (*Wunderkinder*), czyli dzieci o wyjątkowych uzdolnieniach. Jak wspomniano, każdy znajduje się jednocześnie na wielu różnych poziomach rozwoju w zależności od rodzaju rozwijanych aktywności, ale u „cudownych dzieci" skala nierównomierności bywa znacznie większa. Stwarza to specjalne problemy, a właściwie wyzwania[2], psychopedagogiczne. Z teoretycznego punktu widzenia istotne jest to, że przypadki wybitnych uzdolnień przestają (przestały) być postrzegane jako trudne do zrozumienia wyjątki od ogólnie znanych praw teorii rozwoju człowieka. Uwypuklić przy tym warto ilościowe – a nie jakościowe – różnice w efektywności *Wunderkinder*, a efektywności przeciętnego dziecka w danym zakresie: tego, co utalentowane dziecko potrafi dokonać w wieku lat, dajmy na to, sześciu, dziecko przeciętnie zdolne dokona (o ile będzie ćwiczyło)... kiedy już nie będzie dzieckiem, na przykład w wieku siedemnastu lat. Różnice te, chociaż ogromne, są bardziej natury ilościowej niż kiedyś sądzono.

Inteligencja i twórczość, cechujące zdolnych, a według proponowanej tu terminologii: uzdolnionych, chyba każdemu – także laikowi – kojarzą się z talentem. Jednak nie każdy laik – choć każdy pedagog – wie, że także talent podlega rozwojowi, kształceniu. Na prawach dobrej analogii z diamentem i brylantem można powiedzieć: szlifowaniu. W psychologii znamy zaś pojęcie **krystalizacji** zdolności, czytelnie odsyłające do teorii Raymonda Cattella, który pisał o tak zwanej inteligencji płynnej i skrystalizowanej (patrz m.in. Strelau, 2002). Ostatnio, w polskim piśmiennictwie, E. Nęcka (2001) z inspiracji M. Manturzewskiej wspomina też o twórczości „płynnej" i „skrystalizowanej". Nie zamierzam teraz szczegółowo analizować twierdzeń teorii Cattella, czy

rozróżnień Nęcki – Manturzewskiej, skądinąd wartościowych. Niech wystarczy zawarta w Cattellowskiej teorii **metafora**, jak sądzę, inspirująca. Wyraża się ona w tym, że w toku rozwoju człowieka indywidualne potencje o charakterze niewyuczonych zdolności logicznego rozumowania „wlewają się" w pewne formy, wyznaczone kulturowo, w których nabierają treści konkretnej – odpowiednio do tego, czego człowiek się uczył, w czym ćwiczył, jakiego rodzaju wiedzę i doświadczenie gromadził. Metafora „płynne-skrystalizowane" ukazuje różnicę między potencją a aktualizacją, między tym, co możliwe, a tym, co faktycznie zrealizowane. Tak pojmowaną metaforę można łatwo rozszerzyć, aby zawrzeć w niej stosunek uzdolnień do osiągnięć. A wybitne osiągnięcia są wszak przejawami talentu.

Można bowiem powiedzieć, że talent jest szczególnym przypadkiem uzdolnienia, gdybyśmy talent zechcieli zdefiniować analogicznie jak uzdolnienie, tylko z zaakcentowaniem wybitnego charakteru wytworów działania (poziomu dokonań). Pogląd taki nie jest całkiem nowy: już Bolesław Hornowski w latach siedemdziesiątych XX wieku (Hornowski, 1978) nazwał talent najwyższym stopniem rozwoju uzdolnienia. Kategorię talentu rezerwujemy więc dla tych wybitnie uzdolnionych osób, które mogą „wylegitymować się" **uznanymi osiągnięciami w preferowanej dziedzinie aktywności**. Prawdopodobny jest brak odmienności psychologicznych mechanizmów czy uwarunkowań uzdolnienia i talentu – a właściwie: uzdolnień i talentów, ponieważ jest ich tyle, ile kulturowo istotnych dziedzin ludzkiej aktywności. A być może – już w sensie pedagogicznym – tyle, ile jednostek uzdolnionych lub utalentowanych, wszakże znany od dawna postulat indywidualizacji kształcenia może i powinien tutaj być jak najszerzej realizowany. Z, krytykowanych niekiedy (niekiedy niesłusznie), badań psychometrycznych wynika i to, że im wyższa inteligencja, tym zwykle większe zróżnicowanie jej profilu pośród jednostek o zbliżonym i wysokim poziomie tej cechy. A przecież uzdolnienie (zdefiniowane jak wyżej) nie jest zjawiskiem zamykającym się w sferze intelektu, stąd zróżnicowanie potęguje się.

Zdolności i osobowość a osiągnięcia szkolne

W nauczaniu powszechnym miernikiem osiągnięć są oceny szkolne. Od dawna wiadomo, że związki zdolności z postępami w nauce wyrażają się zwykle korelacjami od średnich do niskich, przy czym im bardziej zaawansowane kształcenie, tym słabszy bezpośredni związek zdolności z postępami szkolnymi. Oznacza to, że na wyższych szczeblach edukacji większość uczniów (studentów) ma zdolności wystarczające do sprostania wymaganiom nauki, zaś stopień, w jakim rzeczywiście im się to udaje, zaczyna zależeć głównie od czynników pozaintelektualnych (Borzym, 1979), czyli sfery motywacyjno-osobowościowej uzdolnienia, chociaż nie tylko.

Od czego jeszcze zależą oceny szkolne? Badania T. Szustrowej i A. Jaworowskiej (1992) pokazały, że osiągnięcia szkolne chłopców i dziewczynek z klas I – III szkoły podstawowej mierzone wystandaryzowanymi testami osiągnięć, skonstruowanymi odpowiednio do wymogów programowych, nie różniły się

od siebie, podobnie jak poziom intelektualny dzieci mierzony właściwym dla ich wieku testem psychologicznym, ale mimo to dziewczynki miały zdecydowanie wyższe oceny szkolne. Uwidocznił się ponadto związek inteligencji z wynikami testu osiągnięć, związek zaś inteligencji z ocenami stawianymi dzieciom przez nauczycieli był znacznie słabszy, zwłaszcza u chłopców. Sugeruje to wpływ stereotypów płci, aczkolwiek nie można wykluczyć takiej interpretacji, że małe dziewczynki po prostu „siedzą cicho na lekcjach" (co zresztą może też być wynikiem socjalizacji do roli płciowej). Tak czy inaczej wiadomo, że zachowanie uczniów rzutuje na oceny nauczycielskie na niższym szczeblu edukacji.

Stawia to w zmienionym świetle znaną prawidłowość o lepszym uczeniu się uczniów introwertycznych, tłumaczoną na gruncie teorii Eysencka (patrz omówienie: Strelau, 1998) ich większym potencjałem pobudzeniowym, a więc i łatwością nabywania nawyków. Uznając liczne argumenty, przemawiające za większą skutecznością warunkowania introwertyków (zwłaszcza, gdy bodźcem warunkowym jest kara), nie należy zapominać, że uczniowie bardziej introwertyczni z racji swego temperamentu są podczas lekcji mało aktywni. Oczywiście, wpływ cechy tak podstawowej jak ekstra-introwersja, musi być wieloraki – na przykład uczniowie introwertyczni więcej też czytają. Odrębnym problemem pozostaje znany fakt, że „siedzenie cicho" w perspektywie ekonomiki stopni szkolnych tak często urasta do rangi atutu porównywalnego z poziomem zdolności.

Zagadnienie jest bardziej skomplikowane. K. Konarzewski (1991) w zaawansowanych analizach statystycznych wykazał, że stopnie szkolne zależą w sposób złożony od płci uczniów i ich społecznego pochodzenia. Kiedy rozpatrywano dwie składowe ocen szkolnych, to znaczy aspekt umysłowy (problemowy, twórczy) i społeczny (ogłada, zaangażowanie), okazało się, że status rodzinny uczniów obu płci wpływał dodatnio na komponent umysłowy, zaś płeć uczniów – wpływała dodatnio na komponent społeczny ocen. Zapewne jest tak, że nauczyciele traktują wydzielone, zależnie od płci i pochodzenia społecznego, grupy swych uczniów w sposób zróżnicowany, po czym stwierdzone w wystawionych ocenach klasyfikacyjnych efekty takiego różnicującego traktowania odbierają jako potwierdzenie jego zasadności. Oznacza to stronniczość. Warto dodać, że ci nauczyciele, którzy działają stronniczo, wcale nie muszą mieć (i najpewniej nie mają) poczucia stronniczości. Cały proces obsadzania różnymi kategoriami uczniów różnych ścieżek szkolnej kariery na podstawie zgeneralizowanych nauczycielskich **oczekiwań** wobec określonych kategorii tych uczniów odbywa się dość subtelnie (i nie bez udziału samych uczniów!).

Niezależnie od powyższego, wielu uczniów ze szczególnymi osiągnięciami naukowymi, na przykład zwycięzcy konkursów i różnoracy stypendyści, ma z reguły wysokie, bardzo wysokie lub wybitne zdolności intelektualne, ale – również z reguły – nie aż tak rzadko spotykane w swojej wysokości jak osiągnięcia, które się stały ich udziałem. Przywołuje to pytanie o znaczenie motywacji, pilności, ćwiczeń i odsyła ku osobowościowej sferze uzdolnienia.

Osobowościowo-motywacyjna sfera uzdolnienia

Wytrwałość, której wielkie znaczenie uwypukla się zwłaszcza w odniesieniu do wybijających się jednostek, trudno sobie wyobrazić bez zogniskowania całych niemal zasobów energii człowieka na danym przedmiocie. Dochodzimy do powszechnie znanego praktykom fenomenu, który próbuje się oddawać w polskiej literaturze teoretycznej jako „formalne ćwiczenie celowe"[3]. Krótko mówiąc, chodzi o **nabywanie wprawy**, jednak nie jakiekolwiek, a możliwie najskuteczniejsze. Tak zwane formalne ćwiczenie celowe charakteryzuje się nastawieniem na poprawę danej umiejętności (jest to więc zawsze trening sprawności konkretnych, nie trening ogólny) i polega na wielokrotnym powtarzaniu tych samych schematów reagowania (wzorców czynnościowych). Schematy reagowania muszą być oczywiście odpowiednio złożone (czyli trudne, ale nie za trudne), żeby podnieść efektywność ćwiczenia. Formalne ćwiczenie celowe przyjmuje formę zajęć indywidualnych, czego zaletami nadzór i dostępność wytycznych nauczyciela oraz zrozumiałe i szybkie sprzężenie zwrotne. Skuteczność tak określonego nabywania wprawy bardzo silnie związana jest z **czasem** poświęconym na ćwiczenie, co wykazano w badaniach (m.in.: Ericsson, 1998; Sloboda, 1999; Sternberg, 2001). Rzecz jasna, liczba godzin poświęconych na ćwiczenie w umownym przedziale czasu to wskaźnik empiryczny, obliczany na użytek badań. Jego psychopedagogiczną interpretacją jest wysiłek włożony w pracę, będący z kolei funkcją **motywacji**.

Nie neguję przy tym – inaczej niż niektórzy radykalni adherenci psychologii poznawczej – znaczenia cech indywidualnych, w tym zdolności ze sfery intelektu. Doceniam ich wagę, pamiętając, że osoby wybitne nie tylko więcej korzystają z tego samego czasu praktykowania (jeśli poziom trudności ćwiczeń dobraliśmy właściwie!), ale i zwykle dłużej praktykują, co owocuje pozytywnym efektem spotęgowanym. Natomiast jeśli inne czynniki indywidualne i środowiskowe miałyby charakter wyrównany, wówczas czynnik formalnego ćwiczenia celowego (praktykowania) sam w sobie decydowałby o sukcesie. Poparcie dla tej myśli znajdujemy w wynikach badań Johna Slobody (1999) nad młodzieżą uzdolnioną muzycznie. Przypuszczam, że podobnie byłoby w balecie. Intensywność i częstość praktykowania, które jest niezbędne nawet dla umiarkowanego poziomu kompetencji, wyróżnia muzykę (i balet) na tle wielu innych rodzajów aktywności. Podkreślę, że wskazana różnica dotyczy bardziej skali nakładów niż samej istoty zależności efektów od nakładów. Istota zależności pozostaje ta sama, choćby i w pracy naukowej. W przykładzie, który nieraz podaję studentom, kontrastuję testy inteligencji i sukcesy w nauce: jeśli ktoś jest wybitnie inteligentny, test inteligencji rozwiąże znakomicie, czasem nawet bezbłędnie, w ciągu kilkunastu lub kilkudziesięciu minut. Osiągnięcia naukowe wymagają inteligencji, to oczywiste, ale wymagają też czasu liczonego nie w minutach, a miesiącach i latach. Wymagają zatem – obok inteligencji – wytrwałości, sumienności, konsekwencji (i paru innych walorów w przykładzie nieujętych). Wspomniany przykład uzmysławia nam jedną z różnic między zdolnościami a osiągnięciami.

Jak te osiągnięcia osiągnąć? Pytanie nie jest retoryczne. Doświadczenia praktyczne nie są mniej cenne niż wiedza teoretyków, a w odniesieniu do postawionego przed chwilą pytania – cenniejsze. Tak powszechny jest przecież problem osiągnięć poniżej możliwości (*underachievements*) i to nie tylko na najwyższym, a chyba na wszystkich poziomach. Jednak w przypadku najwybitniejszych strata jest największa. Jak więc ich motywować? Co brać pod uwagę? Tutaj otwiera się pole do dyskusji z udziałem różnorodnego grona specjalistów, której przecież w artykule być nie może. Dlatego poniżej przedstawione racje nie aspirują do miana pełnych odpowiedzi, czy generalnie słusznych rad lub też do miana rozstrzygnięć wyprowadzonych wprost z dobrych teorii, a są raczej wynikiem własnych obserwacji, przemyśleń bądź przeżyć autora.

Z pewnością koncentracja na technicznej poprawności wykonania nie powinna skutkować oderwaniem od motywów, wartości i zainteresowań. To przecież osobowość wyznacza cele i zadania aktywności podmiotu, zaś zdolności determinują przebieg i efekty działalności. W działaniu wyraża się więc zarówno osobowość, jak i zdolności. Zaangażowanie bez zdolności nie rokuje dobrze skuteczności działań, podobnie jak zdolności bez wewnętrznego zaangażowania. Ważne jest jedno i drugie. Zarazem w sytuacji działania i pod wpływem doświadczeń kształtuje się osobowość każdego człowieka. To ważne ze stanowiska pedagogiki. Zdolności wywierają na osobowość wpływ pośredni, odpowiadając za (na przykład poznawcze) opracowanie zdobytego doświadczenia. To ważne ze stanowiska psychologii. Bezpośrednio natomiast wiążą się zdolności z działaniem: urzeczywistniają się w nim i kształtują. Osobowość wpływa wreszcie na zdolności poprzez regulowanie aktywności oraz modyfikowanie skuteczności działania. Zależności między osobowością a zdolnościami są więc obustronne i złożone, co oznacza konieczność zastosowania podejścia holistycznego w praktyce dydaktyczno-wychowawczej i konieczność odejścia od poglądu **redukującego** jednostkę uzdolnioną czy utalentowaną do roli depozytariusza własnych zdolności. Byłbym pewnie ostatnim, który wagę zdolności by umniejszał. Rzecz w tym, że **zdolności to nie wszystko**.

Efektywnemu funkcjonowaniu wewnątrzpsychicznego systemu, jakim jest uzdolnienie, sprzyjają również w znacznej mierze własności charakteru i osobowości adepta: wysoka samoocena (zwłaszcza w zakresie intelektualnym), wysokie aspiracje, preferowanie wartości artystyczno-estetycznych, teoretycznych, moralnych – kosztem pragmatycznych czy utylitarnych (patrz Sękowski, 1998). Naturalnie, jeśli nauka (w ogóle lub konkretnego przedmiotu w szczególności) wiąże się z wartościami lokującymi się wysoko w hierarchii ucznia, bardziej prawdopodobne będzie wytrwałe dążenie do coraz większej kompetencji, pomimo incydentalnych niepowodzeń czy różnych utrudnień. W odniesieniu do zainteresowań okazuje się natomiast, że chociaż istotne, same w sobie wywierają slabszy wpływ na sukcesy niż zdolności.

Warte przytoczenia rezultaty uzyskał E. Ćwiok (1998), badając motywację uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności intelektualnych. Okazało się, że wybitnie zdolni uczniowie kierują się większą liczbą motywów uczenia się. Znacznie częściej ich **motywacja ma charakter wewnętrzny** (manifestowany

dążeniem do rozwoju intelektualnego, osobowego, własną satysfakcją, ciekawością i zainteresowaniami), w odróżnieniu od motywacji zewnętrznej (wyrażającej się w pragnieniu zdobycia uznania, opłacalnego zawodu czy też spełniania wymagań rodziny). Autor omawianego studium porównał swoje rezultaty z wynikami klasycznych już w polskiej literaturze badań M. Tyszkowej (1990), przeprowadzonych jeszcze przed 1989 rokiem. Najciekawszym (na tle współczesnej sytuacji ekonomicznej) efektem tego porównania okazała się **względna siła finansowego motywu uczenia się**: ujawnił on się przede wszystkim w populacji uczniów przeciętnie zdolnych końca lat dziewięćdziesiątych. (Wyższe szkoły prywatne odpowiadają na to zapotrzebowanie, toteż uczniowie zdolni rzadziej do nich trafiają.)

Z przydatnych cech osobowości koniecznie trzeba wskazać **otwartość na doświadczenie** (McCrae, 1987; Nęcka, 2001). Manifestuje się ona tolerancją nowości i zmienności, ciekawością tak świata zewnętrznego, jak i świata doznań subiektywnych, antydogmatyzmem, oryginalnością, wyobraźnią i postawą estetyczną. Chociaż wymieniona cecha bezpośrednio nie przekłada się na osiągnięcia, wyraźnie wiąże się z twórczym nastawieniem do rzeczywistości, a względem ewentualnych postępów pełni rolę co najmniej katalizatora – nie będąc prostą przyczyną, zwiększa prawdopodobieństwo ich wystąpienia. Do listy pożądanych właściwości indywidualnych dołączyć trzeba także odporność na stres, w tym emocjonalne cechy temperamentu (na przykład, neurotyczność czy reaktywność emocjonalna) oraz wytrwałość i ruchliwość procesów nerwowych (Strelau, 1992).

Niskiemu natężeniu otwartości na doświadczenia towarzyszy zarówno złe znoszenie sytuacji niejasnych czy wieloznacznych, jak i nieumiejętność dostrzeżenia, że w wielu dziedzinach życia nie sposób mówić o rozwiązaniach najlepszych, na które możliwie szybko trzeba wpaść, bo reszta jest gorsza lub wręcz zła. Prowadzenie hodowli pierwotniaków, uważne ich obserwowanie i formułowanie na bazie obserwacji własnych pomysłów na temat życia tych stworzonek nie jest zadaniem tej samej kategorii co podanie roku zawarcia pokoju augsburskiego, który się albo zna, albo nie. Nadmierny trening w radzeniu sobie z problemami drugiego rodzaju może utrudniać efektywne wykonywanie zadań pierwszego rodzaju, potencjalnie bardziej odkrywczych. W psychologii te pierwsze nazywa się dywergencyjnymi (zadania otwarte), drugie – konwergencyjnymi (zadania zamknięte).

Swoistym dla ludzi zdolnych osobowościowym czynnikiem oddziałującym negatywnie na poziom dokonań jest **obawa przed małością własnego dzieła** (Nęcka, 1995), stanowiąca niejako szczególną interpretację powiedzenia „albo być Cezarem – albo nikim". Z pozoru paradoksalnie może to pobudzać jednostkę do maksymalizowania średniej swych ocen szkolnych, lecz kiedy zadanie ma większy format i twórczy charakter, wymagając dłuższego i silniejszego zaangażowania, destruktywne skutki tego mechanizmu stają się widoczne, niekiedy udaremniając całe przedsięwzięcie.

Społeczne tło aktywności uzdolnionych

Zagrożenia

Jednym ze społecznych modyfikatorów funkcjonowania uczniów zdolnych jest **rywalizacja**, dość często wpisana w kontekst uczenia się w szkole. Nie ma prostej zależności: rywalizacja aktywizuje i mobilizuje, jednak jeśli jest szczególnie silna – może wywierać niekorzystny wpływ na działanie. W warunkach ostrej rywalizacji lepiej, niż w neutralnych, radzi sobie nie więcej niż około 20% ludzi (Prince, 1982; za: Nęcka, 1995). Odznaczają się oni szczególnymi cechami temperamentu (niskim poziomem lęku, silną potrzebą poszukiwania stymulacji, wysoką odpornością na stres).

Upowszechnianie się obecnie syndromu rywalizacji totalnej stwarza zagrożenia nie tylko dla samooceny, ale także dla zdrowia i jakości życia. Niezwykle trudno być zawsze najlepszym, a niemożliwym jest bycie najlepszym na każdym polu rywalizacji. Kiedy zaś ukształtuje się w kimś, skądinąd niezbyt odpornym psychicznie, przekonanie, że każda lokata niższa niż pierwsza jest porażką, i kiedy wartość własna utożsamiona zostanie z zajmowaną pozycją w rankingu, otwierać to może przykrą perspektywę dalszego życia jako nieustającej walki, podszytej lękiem, złością, niepewnością i ostatecznie przypłaconej zdrowiem. Szczególnie patogenne jest połączenie **bardzo silnej presji społecznej** (na przykład rodzinnej) na realizowanie przez dziecko **ambitnych celów edukacyjnych** w połączeniu z **podwyższoną wrażliwością**, a **obniżoną odpornością emocjonalną dziecka** (psychologowie temperamentu mówią o wysokiej reaktywności emocjonalnej). Stawia to ucznia w sytuacji chronicznego stresu, przyczyniając się do powstawania zaburzeń psychicznych bądź zaburzeń zachowania, a także – co warto podkreślić – jest czynnikiem ryzyka chorób psychosomatycznych, zwłaszcza wieńcowej choroby serca ujawniającej się w wieku późniejszym, co wykazali A. Eliasz i K. Wrześniewski (1988).

Postępom szkodzi też **nadmierne dążenie do jakiegokolwiek, byle szybkiego, rozwiązania** (Nęcka, 1995). Zdarza się przecież wiele słabych dzieł następujących po udanym debiucie, a w nauce mało jest bardzo dobrych doktoratów, po których następują nie gorsze habilitacje. Toksycznie działa konieczność regularnego i częstego „wykazywania się", swoisty przymus brania udziału w wyścigu, każdym kolejnym konkursie, potwierdzania swej wartości kolejnymi produktami, wytwarzanymi nieraz głównie po to, by nie wypaść z rytmu konkurowania czy nie utracić rozgłosu.

Skoro nie bez znaczenia jest rywalizacja, to prawdopodobnie również i jej przeciwieństwo – ugodowość – wpływa na funkcjonowanie uczniów zdolnych. Ugodowość to, poza tendencją do unikania konfliktów, cecha wyrażająca generalny stosunek do innych ludzi, oznaczająca zaufanie, wrażliwość na potrzeby innych i nastawienie na współpracę. Są podstawy, by twierdzić, że podwyższony (choć nie przesadnie wysoki) poziom ugodowości ułatwia socjalizację i nabywanie kompetencji społecznych. Wielu teoretyków i praktyków mówi (bez radości), że większe szanse na osiągnięcia w ramach istniejących systemów

edukacyjnych mają osoby zdolne, acz relatywnie ugodowe. Tak osobliwa i nieprzyjemna selekcja może dokonywać się już na dość niskim szczeblu kariery. Można sobie wyobrazić, że jeśli lokalne kolegium oceniające ma wybrać do udziału w jakimś prestiżowym konkursie jednego z dwóch wyróżniających się kandydatów o zbliżonym poziomie zdolności, z przyczyn pozamerytorycznych częściej wybierze tego ucznia, który nie sprawiał członkom tego kolegium kłopotów w szkole (lub sprawiał mniejsze). Praktyka szkolnictwa artystycznego wszystkich szczebli w znacznym stopniu opiera się na autorytecie nauczyciela i jego wyrokach, być może zatem w przytoczonym poglądzie o roli ugodowości jest nie tak nawet małe ziarno prawdy.

Sygnalizowane szczególne problemy z przystosowaniem uczniów zdolnych warto rozpatrywać, pamiętając, że osoby wybitne na ogół starają się przystosować świat do siebie, nie zaś siebie do świata. Nawet jeśli konformizm i ugodowość bywają premiowane, młodzi ludzie zdolni częściej kwestionują autorytety niż je uznają i są skłonni do krytycznej rewizji utrwalonego porządku, zwłaszcza ci najbardziej otwarci. Uczeń taki może być **wyzwaniem dla nauczyciela**, niedobrze jednak, jeśli nauczyciel zmieni swą percepcję sytuacji dydaktycznej z wyzwania na zagrożenie. Rodzi to obopólny stres, przy czym zwykle większą szkodę ponosi uczeń.

Z pewnością dla urzeczywistniania możliwości ważne są też **umiejętności społeczne** ucznia (na przykład, umiejętność autoprezentacji czy przekonywania), kojarzone z pojęciami inteligencji społecznej, praktycznej lub emocjonalnej, ponieważ jednak liczą się one nie tylko w odniesieniu do uczniów zdolnych, ale wszystkich ludzi, i ponieważ współdeterminują nie tylko osiągnięcia edukacyjne, artystyczne czy zawodowe, ale zapewne ogólną jakość życia, rezygnuję z omawiania tak niespecyficznego, chociaż istotnego, czynnika (odsyłając zainteresowanych do właściwych opracowań, patrz: Piotrowska, 1997; Salovey i Sluyter, 1999).

Wysoce specyficznym problemem społecznym uczniów zdolnych jest ich **niezrozumienie** przez innych, zdarzające się o ile różnica poziomów intelektualnych partnerów jest znaczna. Problem ten dotyczy nielicznej grupy najwybitniejszych, jednak właśnie dlatego, że dotyczy tak szczególnej grupy, jego konsekwencji nie wolno zlekceważyć. Negatywne skutki chronicznego braku porozumienia z rówieśnikami przybierają dwie formy. Pierwszy wariant to funkcjonowanie ucznia zdolnego na bardzo obniżonym względem jego możliwości poziomie; dzieje się tak, o ile zwyciężają u niego tendencje „prospołeczne". Umożliwia to spotkanie się na obszarze wspólnych doświadczeń; cena jest oczywista. Realizacja drugiego wariantu dokonuje się, kiedy tendencje „prospołeczne" nie zwyciężają. Wówczas dominuje nastawienie wyższościowe, swoista *splendid isolation* z wyraźnym tonem pogardy, ale i poczucia krzywdy (że niektórym trudniej ją usłyszeć niż pogardę, złe im wystawia świadectwo). Funkcjonowanie intelektualne nie musi, chociaż może być obniżone (z powodu napięć emocjonalnych, jednak nie aż tak bardzo jak w „rozwiązaniu prospołecznym"). Psychologiczna cena wariantu drugiego, nawet jeśli mniej oczywista, nie wydaje się niższa.

Zupełnie innym, i chyba nowym z uwagi na swą rosnącą skalę, problemem są perfekcjonistyczne i neurotyczne aspiracje niektórych rodziców dzieci zdolnych (a czasem i niezbyt zdolnych!). Chcą oni wychować dziecko na wybitny talent, najlepiej wszechstronny, zwykle kosztem jego szczęścia, nie zawsze licząc się z rzeczywistymi zdolnościami dziecka. Tworzą kuriozalną sytuację wychowawczą, kiedy dziecko, zazwyczaj całkiem małe, zamiast dostać się pod pieczę mistrza, pada – niczym „tresowane zwierzątko" – ofiarą kilku kompulsywnych trenerów.

Powyższy przegląd chcę zakończyć, wskazując to w środowisku społecznym, co z pewnością sprzyja dojrzewaniu i **krystalizacji talentu** (patrz Fowler, 1967, za: Pietrasiński, 1975). Jest to wczesne rozpoczynanie przez otoczenie intensywnego, wielorakiego i wieloletniego stymulowania rozwoju intelektualnego, stawianie przed dzieckiem zadań na granicy jego możliwości rozwojowych, a nawet nieco „na wyrost" (co koresponduje z pojęciem strefy najbliższego rozwoju u Wygotskiego, a służy rozwojowi wszystkich ludzi), zapewnianie **zindywidualizowanych** kontaktów z nieprzeciętnie zdolnymi i twórczymi nauczycielami oraz wychowawcami, a także uzyskanie aprobaty samego dziecka i jego najbliższego otoczenia dla tych wszystkich poczynań (ostatni wątek akcentują też Csikszentmihalyi i Csikszentmihalyi, 1993).

Szanse (wyznaczniki sukcesu) ludzi uzdolnionych w świetle szczególnie wartościowych badań polskich

W charakterze zilustrowania dyskutowanych wcześniej prawidłowości przytoczę dane z wyjątkowo szeroko zaprojektowanego badania podłużnego z udziałem osób uzdolnionych, które jest zasługą A. Firkowskiej-Mankiewicz (1993, 1999). Autorka, między innymi, zajmowała się ustaleniem konfiguracji czynników, od których zależał tak zwany **sukces życiowy** jej bardzo inteligentnych badanych („bardzo" znaczy tutaj: przeciętnie inteligentnych bardziej niż 98% populacji). Badanymi byli warszawscy uczniowie (początkowo w liczbie około 14 000) szkół podstawowych, później – wywodzący się z tej grupy trzydziestolatkowie (w dużo mniejszej liczbie). Oprócz konkluzji powszechnie znanych, a więc takich, że powodzeniu życiowemu sprzyja **dobra pozycja społeczna i sytuacja materialna rodziców oraz ich wykształcenie** (zwłaszcza ojca), badanie przyniosło rezultaty bardziej odkrywcze. Jednym z nich jest stwierdzenie różnic w samym pojmowaniu sukcesu życiowego przez osoby o bardzo wysokim *versus* przeciętnym poziomie zdolności. Osoby zdolne znacznie częściej sukces życiowy wiążą z **samorealizacją** oraz... udanym życiem rodzinnym. Mniej zdolni rozumieją sukces przede wszystkim jako zamożność (aż 50% przeciętnych kontra jedynie 24% bardzo zdolnych). *Notabene* to właśnie bardziej zdolnym częściej lepiej się powodzi, także w sensie materialnym, zaś tak silny w wartościach bezwzględnych związek sukcesu, szczęścia i zadowolenia z życia ze sferą materialną jest – w świetle innych badań (Czapiński, 1994) – nową polską specyfiką. Część osób przeciętnie zdolnych kojarzyła sukces życiowy ze spokojem i stabilizacją, co niemal się nie zdarzało wśród bardzo zdolnych (tylko

3% wskazań). Konkludując: odmienne pojmowanie sukcesu sugeruje znaczące odmienności w zakresie sfery aksjologicznej i motywacyjnej u osób o zróżnicowanym poziomie zdolności.

Drugi ciekawy z punktu naszych zainteresowań wynik badań A. Firkowskiej-Mankiewicz to kluczowe znaczenie sfery **osobowościowej** dla powodzenia życiowego (w tym i zawodowego) ludzi zdolnych, wykazane na tle innych czynników, między innymi biologicznych i społecznych. Szczególnie istotną zmienną ze sfery osobowości okazała się **wysoka samoocena**, wywierając silniejszy wpływ niż jakikolwiek inny pojedynczy czynnik. Wysoka **motywacja do nauki** z okresu szkoły ponadpodstawowej ujawniła się jako inny intrygujący korelat sukcesu (mierzonego w wieku lat trzydziestu! – patrz też Howe, 1993). Ponadto uwypuklić należy rolę indywidualnej aktywności, gotowości do podejmowania ryzyka (łatwiejszej wskutek ogólnie optymistycznego nastawienia do życia) oraz znaczenie wewnętrznego poczucia kontroli.

Realia i perspektywy

Realia są takie, że większość osób zdolnych chodzi do zwykłych szkół. Być może specjalne szkoły dla najzdolniejszych, chociaż potrzebne, nie są jedynym dobrym rozwiązaniem, jednak kiedy dodamy, że w zwykłych szkołach zbyt często nikt się uczniami zdolnymi w szczególny sposób nie zajmuje, łatwo poznamy to, co z pewnością jest rozwiązaniem złym. Dla wybitnie inteligentnych uczniów owo rozwiązanie oznacza – w sensie efektywności kształcenia – utratę połowy lat nauki, dla niezwykle zdolnych (IQ $\geq$ 170) może oznaczać zmarnowanie całego czasu (Hollingworth, 1942, za: Borzym, 1979).

Perspektywy to wczesna detekcja. Pomimo wszelkich zastrzeżeń względem testów inteligencji, one mierzą ją lepiej niż cokolwiek innego. Poza tym testy i procedury testowania też się zmieniają (na lepsze, por. Matczak, 1998). Trzeba podkreślić, że nie należy podejmować wiążących decyzji na podstawie pojedynczego pomiaru testowego (i tylko pomiaru inteligencji). Warto uwzględniać, już na wstępie, potencjał twórczy i kompetencje społeczne (szerzej patrz Matczak, 2001). A po rozpoznaniu uzdolnień pracować trzeba – co wykazywałem konsekwentnie – **nie z uzdolnieniami, a z uzdolnionymi** (wraz z ich osobowością, zainteresowaniami, problemami...) **i ze znajomością dziedziny, do jakiej są uzdolnieni.** Każda dziedzina „żąda" wszak od swych adeptów czegoś swoistego.

Pojawiają się też komplikacje uboczne, mniej naukowe, a bardziej praktyczne, między innymi spowodowane „polityką" konkretnych szkół, których dyrekcje nie zawsze są zainteresowane choćby sprawdzeniem, ilu uczniów uzdolnionych znajduje się danej szkole[4]. A uzdolnieni dość rzadko sami szukają pomocy. Jeśli wyróżniają się **uderzającymi** osiągnięciami, jest duża szansa, że dostrzegą to, na przykład, rodzice. Niestety, wiele osób wybitnie inteligentnych, o ile ma względnie dobre stopnie i „siedzi cicho", pozostaje niezauważone; a nie wiadomo, jak wiele się przez to traci. Paradoksalnie, niekiedy łatwiej

można stać się dostrzeżonym w mniejszej prowincjonalnej szkole niż w wielkiej miejskiej, „przerabiającej" setki uczniów. Głównym problemem jest droga od zdolności do efektu, od potencji do aktualizacji (wzory tej drogi pokazuje Gardner, 1993).

Inna jeszcze trudność wiąże się z **wymaganiem osiągnięć** przez wiele fundacji zajmujących się wspieraniem rozwoju dzieci i młodzieży uzdolnionej. Organizacje takie zwykle pomagają skrawkowi elity: dzieciom wybitnie zdolnym, które już zyskały wsparcie dla swego rozwoju u rodziców, wychowawców, nauczycieli (znalazły niejako „managerów" swego talentu), a do tego coś znaczącego już same osiągnęły. Powszechnie nazbyt często pokutuje przekonanie, że nie ma co szczególnie zajmować się zdolnymi, bo „oni i tak sobie poradzą", ale trzeba przede wszystkim podciągać słabszych[5]. Otóż **nie ma żadnej gwarancji, że zdolni sami sobie poradzą**, bo właśnie „radzenie sobie" – jak starałem się pokazać – zależy nie tylko od inteligencji lub innych zdolności, ale także od czynników pozaintelektualnych! Istotna jest w końcu i jakość owego radzenia sobie: cóż nam po zdolnych, którzy skończą jako przeciętni zarabiacze pensji? To, co dla przeciętnych jest sukcesem życiowym, dla wybitnych bywa marnotrawieniem siebie.

Zakończenie

Żeby wyrażać siebie w piśmie, trzeba znać alfabet. A jeśli „alfabet" danej dziedziny jest skomplikowany? Jak postępować, żeby nie uzyskać efektu paradoksalnego: opanowania kompetencji technicznych przy niemożności wyrażenia czegokolwiek poprzez te kompetencje? Leśmian napisał „kłamie ten, co zna słowa, a nut nie pamięta".

Co można zrobić? Wydaje się, że powyżej dano generalne wytyczne. Co zaś robić w przypadku osób (uczniów) wykazujących znamiona talentu? Po pierwsze, właściwie rozpoznawać jednostki inteligentne bądź twórcze; po drugie, właściwie stymulować ich rozwój (dzieci wybitnie zdolne często na lekcjach się nudzą; swoją drogą, co zakrawa na paradoks, nie zawsze mają doskonałe stopnie: niektóre tak, a niektóre nie), po trzecie, pomagać w trudnościach osobistych, będących nieraz ubocznym produktem sytuacji życiowej dziecka uzdolnionego; po czwarte, pomagać rodzicom i nauczycielom takich dzieci (jednym z zagrożeń jest zamęczenie takiego dziecka przymusem zdobywania kolejnych nagród czy wygrywania konkursów).

Żaden człowiek nie jest sumą swoich cech, nawet bycie inteligentnym i twórczym nie wystarczy, jeśli zabraknie **motywacji do pracy, wiary w siebie, konsekwencji w działaniu, umiejętności radzenia sobie w kontaktach międzyludzkich** (abstrahując od zdrowia psychicznego). Są i inne podmiotowe wyznaczniki powodzenia edukacyjnego i życiowego, a także inne zagrożenia i przeszkody. W rzeczywistości wszystkie trzeba brać łącznie, rzecz w tym, że **nie wszystkie mają równą wagę**.

Przypisy

[1] Na przykład próg 95 centyla pod względem inteligencji przekracza nie 5%, a 10% polskich licealistów. W tak zwanych dobrych liceach będzie to jeszcze wyższy odsetek, a w przypadku osób z krańcowo wysokimi poziomami inteligencji ich nadreprezentacja w populacji licealnej w stosunku do generalnej wzrośnie jeszcze bardziej.

[2] Ujęcie sytuacji problemowej w kategoriach wyzwania zwykle lepiej rokuje.

[3] W oryginale *deliberate practice* u Ericssona (1998).

[4] Wprowadzają za to zróżnicowanie oddziaływań edukacyjnych związane z cenzusem majątkowym: im niższa zasobność rodziców, tym uboższe oddziaływania edukacyjne na rzecz ich dzieci. Jest to postawieniem sprawy na głowie: rozumem do dołu.

[5] Przekonanie stare, bałamutne, a nadal często spotykane.

Bibliografia

Borzym I.: *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. PWN, Warszawa 1979.

Chruszczewski M.H.: *Czym zajmować się może psychologia twórczości?* „Psychologia Wychowawcza" 2000, nr 43.

Chruszczewski M.H.: *Twórczość z punktu widzenia psychologii: jedna czy wiele?* W: M.K. Stasiak (red.): *Twórczość użyteczna w zarządzaniu i działaniu*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2001.

Csikszentmihalyi M. i Csikszentmihalyi I.S.: *Family influences on the development of giftedness*. W: G.R. Bock i K. Ackrill (red.): *The origins and development of high ability*. Chichester: John Wiley & Sons, Baffins Lane 1993.

Czapiński J.: *Uzienienie polskiej duszy*. „Kultura i Społeczeństwo" 1994, nr 38.

Ćwiok E.: *Motywy uczenia się młodzieży wybitnie i przeciętnie zdolnej*. „Przegląd Psychologiczny" 1998, nr 41.

Eliasz A. i Wrześniewski K.: *Ryzyko chorób psychosomatycznych: środowisko i temperament a wzór zachowania A*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988.

Ericsson K.A.: *The scientific study of expert levels of performance: general implications for optimal learning and creativity*. „High Ability Studies" 1998, nr 9.

Feldman D.H.: *Beyond universals in cognitive development*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ 1980.

Firkowska-Mankiewicz A.: *Spór o inteligencję człowieka. Dziedziczność czy środowisko?* Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1993.

Firkowska-Mankiewicz A.: *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*. Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1999.

Gardner H.: *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, Inc., Publishers, New York 1983.

Gardner H.: *The relationship between early giftedness and later achievement*. W: G.R. Bock i K. Ackrill (red.): *The origins and development of high ability*. Chichester: John Wiley & Sons, Baffins Lane 1993.

Gardner H., Kornhaber M.L. i Wake W.K.: *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. WSiP S.A., Warszawa 2001.

Hornowski B.: *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. WSiP, Warszawa 1978.

Howe M.J.A.: *The early lives of child prodigies*. W: G.R. Bock i K. Ackrill (red.): *The origins and development of high ability*.Chichester: John Wiley & Sons, Baffins Lane 1993.

Konarzewski K.: *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka.* Oficyna Wydawnicza Akademos, Poznań 1991.

Ledzińska M.: *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne.* Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW, Warszawa 1996.

Lewowicki T.: *Kształcenie uczniów zdolnych.* WSiP, Warszawa 1980.

Manturzewska M.: *Struktura talentu muzycznego w ujęciu psychologów muzyki.* W: H. Kotarska (red.): *Materiały do psychologii muzyki* (t. 1: *Struktura, czynniki rozwoju i metody pomiaru zdolności muzycznych*, s. 7–18). Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Sekcja Psychologiczno-Pedagogiczna, Warszawa 1969a.

Manturzewska M.: *Wyniki badań eksperymentalnych nad rolą poszczególnych czynników w rozwoju talentu muzycznego.* W: H. Kotarska (red.): *Materiały do psychologii muzyki* (t. 1: *Struktura, czynniki rozwoju i metody pomiaru zdolności muzycznych*, s. 19–48). Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Sekcja Psychologiczno-Pedagogiczna, Warszawa 1969b.

Manturzewska M. i Kotarska H. (red.): *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki.* WSiP, Warszawa 1990.

Matczak A.: *O potrzebie modyfikacji procedury testowego badania zdolności – znaczenie uzasadnień odpowiedzi.* „Przegląd Psychologiczny" 1998, nr 41.

Matczak A.: *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość.* „Studia Psychologica UKSW" 2001, nr 2.

McCrae R.R.: *Creativity, divergent thinking, and openness to experience.* „Journal of Personality and Social Psychology" 1987, nr 52.

Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia.* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1995.

Nęcka E.: *Psychologia twórczości.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Pietrasiński Z.: *Zdolności.* W: T. Tomaszewski (red.): *Psychologia.* PWN, Warszawa 1975.

Piotrowska A.: *Z badań nad inteligencją społeczną.* „Psychologia Wychowawcza" 1997, nr 40.

Salovey P. i Sluyter D.J. (red.): *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna.* Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1999.

Sękowski A.: *Wybrane różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych.* „Przegląd Psychologiczny" 1998, nr 41.

Sloboda J.A.: *Poznanie, emocje i wykonanie – trzy wykłady z psychologii muzyki.* Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1999.

Sternberg R.J.: *Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence.* „High Ability Studies" 2001, nr 12.

Strelau J.: *Temperament and giftedness in children and adolescents.* W: F.J. Mönks i W.A.M. Peters (red.): *Talent for the future. Social and personality development of gifted children. Proceedings of the ninth world conference on gifted and talented children.* Van Gorcum, Assen-Maastricht 1992.

Strelau J.: *Psychologia temperamentu.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998

Strelau J.: *Psychologia różnic indywidualnych.* Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2002.

Szustrowa T. i Jaworowska A.: *Test Matryc Ravena. Wersja Kolorowa (1956). Badania walidacyjne 1992.* Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1992.

Tyszkowa M.: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów.* PWN, Warszawa 1990.

Summary

The article presents the results of the survey and interpretation of educational values of Poles in the years 1992–2002. The survey was conducted on a 3 000 – representative group of adults, who were asked about the desired children's good qualities. The survey paid particular attention to two contemporary educational objectives: independent thinking (creativity) and obedience – identified as conformism and authority. The results of the survey indicated that most of Poles would rather have children, who would think independently as opposed to obedience, which was rarely chosen as an educational aim. Nevertheless, these results were, in a great part, conditioned by specific demographic variables – education and age in particular.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2004

Maciej Karwowski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

DZIECI TWÓRCZE, CZY KONFORMISTYCZNE? WARTOŚCI WYCHOWAWCZE POLAKÓW 1992–2002

Uwagi wstępne – zakres prezentowanych danych

Problematyka wartości socjalizacyjnych, poglądów na temat wychowania dzieci uchodzi za klasykę socjologii i socjologii wychowania. Już prace M.L. Kohna (1969), D.F. Alwina (1988, 1990, 1996), J.A. Krosnicka (Krosnick, Alwin, 1988) i socjologizujących psychologów społecznych położyły podwaliny pod bardziej współczesne dociekania, mające miejsce na styku socjologii, psychologii i pedagogiki (np.: nieistniejący już Zespół Badań nad Socjalizacją w Instytucie Studiów Społecznych UW, łączący podejście psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne, czy Pracownia Podstaw Badań nad Socjalizacją przy Katedrze Nauk Psychologicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej, gdzie dominuje podejście psychopedagogiczne).

Wśród badaczy, którzy wnieśli największy wkład w naszą wiedzę poświęconą dynamice wartości wychowawczych, czynnikom na nie wpływającym oraz metodologii ich badania, najwięcej do zawdzięczenia nauka ma prawdopodobnie D.F. Alwinowi. Ten wybitny metodolog i socjolog, stały ekspert przy amerykańskim General Social Survey i profesor University of Michigan, przez wiele lat w ważnych pracach dostarczał danych o wartościach wychowawczych społeczeństwa amerykańskiego. Najważniejsze ustalenie D.F. Alwina (1988) to fakt, iż w społeczeństwie amerykańskim w latach 1924–1978 dał się zauważyć wyraźny zwrot ku wartościom wychowawczym, wiążącym się z większą autonomią dziecka. W pierwszej połowie XX wieku widoczne było duże uznanie dla wartości kojarzonych przez socjologów z autorytaryzmem i konformizmem (posłuszeństwo, bycie grzecznym etc.), które to uznanie zaczęło maleć i tracić popularność na rzecz przeciwstawnych wartości kojarzonych z nonkonformizmem, samodzielnością myślenia i kreatywnością.

Trend ten – bardzo wyraźny w społeczeństwie amerykańskim w pierwszej połowie XX wieku – stracił na intensywności od lat siedemdziesiątych XX wieku (Alwin, 1996). W USA wciąż widoczna jest znacząca przewaga uznania dla

celów stawiających na aktywność i samodzielność dziecka, trudno natomiast mówić o znaczących zmianach w poglądach na naturę wychowania, jakie dokonują się obecnie. Wyraźne są pewne różnice, będące konsekwencją czynników demograficznych – ze szczególnych naciskiem na kohortę wiekową – oraz społeczno-demograficznych, by wspomnieć o klasie społecznej i wykształceniu. Wydaje się, że zróżnicowanie poglądów na naturę wychowania i najważniejsze przymioty, jakie powinno posiadać dziecko, by radzić sobie w życiu, jest pochodną wielu zmiennych socjologicznych, a nie tylko – jak mogłoby się wydawać – postaw, przekonań czy wartości. Usytuowanie w strukturze społecznej warunkuje, a przynajmniej znacząco modyfikuje postrzeganie świata – takie poglądy znajdziemy nie tylko w klasycznych pracach K. Marksa, ale i budzących mniej kontrowersji studiach z zakresu mikrosocjologii strukturalnej (Szmatka, 1989) czy socjologii komunikowania masowego (Goban-Klas, 1998).

By stwierdzić, jak rysuje się kwestia wartości wychowawczych Polaków, czy widać dynamikę zmieniających się postaw wobec wychowania, czy też mają one charakter statyczny, przeprowadzono szereg analiz z wykorzystaniem danych PGSS 1992-2002.

Spośród pięciu badanych w programie PGSS wartości wychowawczych (samodzielne myślenie, posłuszeństwo, pomaganie innym, pracowitość i popularność) szczególną uwagę poświęcono dwóm pierwszym, uznając je na podstawie wyników analizy czynnikowej i skalowania wielowymiarowego za najbardziej od siebie odległe.

Analizując trendy pojawiające się aktualnie w literaturze z zakresu psychologii i pedagogiki twórczości, samodzielne myślenie uznano za pojęcie odpowiadające w dużej mierze postawie twórczej (Popek, 2000; Szmidt, 2001) lub kreatywności (Dobrołowicz, Karwowski, red., 2002). Posłuszeństwo powiązano zgodnie z klasycznymi pracami T.W. Adorno i współpracowników (1950) z autorytaryzmem i konformizmem. Powyższe stwierdzenia i interpretacja omawianych wartości nie mają charakteru wartościującego, lecz opisowy, wydaje się bowiem, iż pojęcia kreatywności i konformizmu są bardziej zrozumiałe i zachęcające do analizy z teoretycznego punktu widzenia.

Celem analiz przedstawionych w dalszej części artykułu jest nie tylko opis wartości wychowawczych Polaków, ale również próba stwierdzenia, jacy są Polacy. Zakładając, iż kreatywne dzieci chcą mieć kreatywni rodzice, zaś dzieci konformistyczne – osoby autorytarne, wydaje się, iż na bazie odpowiedzi na pytanie ankiety można spróbować wyciągać wnioski o polskim społeczeństwie.

Twórczość a kreatywność – problemy terminologiczne i próba ich rozwiązania

Mówienie o twórczości czy też kreatywności z pewnością odbywać się może przynajmniej na dwóch poziomach. Pierwszym – z którego chciałbym w miarę możliwości zrezygnować – jest podejście zdroworozsądkowe obecne w prywatnych i społecznych reprezentacjach umysłowych. Drugim poziomem

analizy jest naukowe ujęcie twórczości i kreatywności, które pojawia się w zasadzie we wszystkich naukach społecznych i humanistycznych – socjologii, psychologii, filozofii czy pedagogice.

Wydaje się, iż systematyzując dyskusję należy wprowadzić zasadniczą dymensję – rozróżnienie między twórczością a kreatywnością.

W języku potocznym, ale czasem również w nauce, pojęcia twórczości i kreatywności często traktowane są jako synonimy. Niemal identyczne traktowanie tych dwóch pojęć znajdziemy w wielu pracach (zob. np: Dobrołowicz, 1995; Dobrołowicz, Karwowski, 2002; Tomaszewska, 2003), z rzadka natomiast pojawiają się uzasadnione naukowo koncepcje podziału i wyraźnego dookreślenia konotacji tych dwóch terminów. (Być może, problem z wyraźnych wskazaniem znaczenia bierze się z faktu, iż pojawiające się w literaturze zachodniej słowa *creativity* lub też *creativité* tłumaczy się w zależności od kontekstu bądź jako twórczość, bądź kreatywność. Warto natomiast wspomnieć, iż w języku rosyjskim obok terminu *tworczost'* coraz śmielej funkcjonuje nowe słowo *kreatiwnost'*).

Można starać się wskazać różnice między kreatywnością a twórczością, powołując się na intuicję i wiedzę wyniesioną z życia codziennego, czyli prywatne przekonania i reprezentacje. Idąc tym tropem, należałoby pewnie za osobę twórczą uznać artystę malarza czy pisarza, wybitnego naukowca czy muzyka, natomiast takie osoby, jak sprawny przywódca, pracownik agencji reklamowej czy też dziecko mające wiele pomysłów są kreatywne, ale przypuszczalnie wzbranialibyśmy się przed określeniem ich mianem twórczych.

Stawianie wyraźnych granic między twórczością a kreatywnością nie jest jednak zadaniem łatwym, gdyż konotacje tych pojęć na siebie zachodzą. Powołując się jednak na niektóre z tworzonych obecnie podejść naukowych, można i należy starać się dążyć do ustalenia znaczenia tych terminów w sposób możliwie precyzyjny.

Wydaje się, iż do próby oddzielenia twórczości od kreatywności przydatne mogą być przynajmniej dwie koncepcje – jedna rozwijana w pracach Józefa Kozieleckiego (1987, 1997, 2001), druga – Edwarda Nęcki (2001).

Józef Kozielecki jest twórcą nowego kierunku w psychologii określanego mianem psychotransgresjonizmu, czy też transgresyjnej koncepcji człowieka. Podstawowym założeniem tego podejścia jest twierdzenie, iż człowiek jest jednostką transgresyjną, czyli dążącą do przekraczania granic (transgresji). Granice te mogą mieć zarówno wymiar symboliczny, gdy mówimy o nierozwiązanym dotychczas problemie, jak również bardziej namacalny, np.: przekraczanie granic wyznaczanych przez ciało, organizm itd. J. Kozielecki twierdzi (1997), iż transgresje dokonywane przez człowieka można podzielić na konstruktywne – gdy służą ogółowi, przyczyniają się do tworzenia kultury, oraz destruktywne – gdy ich efektem są niespotykane dotychczas zbrodnie pokroju tych wyrządzonych światu przez nazizm. Można by – odwołując się do definicji aktywności twórczej Zbigniewa Pietrasińskiego (1969; twórczość jest to aktywność przynosząca wytwory nowe i społecznie użyteczne) – stwierdzić, iż transgresje konstruktywne odpowiadają w gruncie rzeczy twórczości. By jednak nie było to

stwierdzenie przedwczesne, wspomnieć należy o drugim z podziałów poczynionych przez autora *Transgresji i kultury*. Otóż stwierdza on, iż akty transgresji podzielić można również na transgresje typu P oraz transgresje typu H. Transgresje typu P, określane mianem transgresji psychologicznych (choć można też powiedzieć, iż są to transgresje personalne), polegają na tym, iż jednostka tworzy dzieło, które posiada jedynie subiektywną wartość, tj. nie wzbogaca kultury, choć wzbogaca jednostkę. Przykłady takich transgresji odnajdujemy w pracach antropologów kultury, którzy czasem opisują „niezwykłe" odkrycia dokonywane przez mieszkańców małych wiosek, takie np.: iż suma kątów w trójkącie wynosi 180 stopni. Odkrycie tego faktu nie ma znaczenia dla kultury, gdyż jest to ustalenie znane na długo wcześniej, ma natomiast niewątpliwie znaczenie dla jednostki, gdyż rozwija ją i wzbogaca. Drugi rodzaj transgresji – transgresje typu H – dotyczy wszelkich tych działań, które dają efekty istotnie wzbogacające kulturę, jako przykłady wymienić można dzieła Marksa, obrazy Picassa czy muzykę Beatlesów.

Przenosząc podział Kozieleckiego na grunt dyskusji o znaczeniu terminów twórczość i kreatywność, można by wstępnie stwierdzić, iż transgresje typu P są czymś na kształt kreatywności, czy też „twórczości codziennej" lub „twórczości przez małe t" (Ripple, 1999), podczas gdy za twórczość *sensu stricte* uznać możemy i powinniśmy właśnie transgresje typu H, czyli te rzeczywiście wzbogacające kulturę.

Osoba dokonująca transgresji typu P dysponuje, być może, potencjałem, by kiedyś wnieść coś istotnego i ważnego do kultury. Tak więc osoba kreatywna jest obietnicą osoby twórczej, obietnicą, która wcale nie musi być spełniona, aby się tak stało, spełnionych musi być wiele innych – również pozajednostkowych warunków.

Zbliżony punkt widzenia, na bazie którego można zaryzykować traktowanie kreatywności jako „przedsionka" twórczości, odnajdujemy w pracy innego polskiego autora – Edwarda Nęcki (2001).

E. Nęcka kończy jedno ze swoich podstawowych dzieł – *Psychologię twórczości* – rozdziałem o wymownym tytule „Próba syntezy". Zarysowany zostaje tam podział na cztery wymiary, czy też poziomy twórczości: twórczość płynną, skrystalizowaną, dojrzałą oraz wybitną. Rezygnując ze szczegółowego omawiania każdego z poziomów, wypada jedynie stwierdzić, iż właśnie twórczość płynna wydaje się najbliższa kreatywności, gdyż jest ona wspomnianą wyżej „obietnicą": *Jest niczym więcej jak zadatkiem, możliwością, potencją. Stanowi niezbędny składnik i przesłankę rozwoju innych rodzajów twórczości, związanych z wyższymi poziomami analizy, sama w sobie niczego jednak nie przesądza ani nie gwarantuje* (Nęcka, 2001, s. 216). Wraz z przechodzeniem na kolejne etapy coraz zasadniejsze staje się mówienie o twórczości, mniej zasadne – o kreatywności.

Na bazie poczynionych wyżej ustaleń można by uznać kreatywność za twórczość „przez małe t", czy też odwołując się do zaproponowanej metafory – obietnicę twórczości. Osoby określane mianem kreatywnych łączą w sobie kilka czy też kilkanaście cech, tworzących swoistą mozaikę osobowości osób kreatywnych. Jaka to mozaika, czy też jakie cechy charakteryzują jednostkę kreatywną? Wydaje się, iż – z punktu widzenia tego artykułu – jest to pytanie najistotniejsze.

Często mówiąc o osobach kreatywnych stwierdza się, iż cechują się one postawą twórczą. Warto przy tym pamiętać, iż pojęcie postawy jest przy tym rozumiane nie zawsze tak, jak ma to miejsce w socjologii i psychologii społecznej. Jak pamiętamy chociażby z prac Stefana Nowaka (zob. np: 1972, 1973), za postawę uważa się względnie stały stosunek jednostki do kogoś lub czegoś, wyrażający się w trzech komponentach: emocjonalnym, poznawczym oraz behawioralnym. Innymi słowy, posiadanie postawy wobec kogoś lub czegoś zakłada konkretne zachowanie (komponent behawioralny) wobec tej rzeczy lub osoby, odczuwanie specyficznych pozytywnych lub negatywnych emocji (komponent emocjonalny) oraz specyficzne myśli związane z tą osobą, rzeczą (komponent poznawczy). Podążając tym tropem, gdyby starać się odpowiedzieć na pytanie, czym charakteryzuje się twórcza postawa, chciałoby się stwierdzić, iż jest to w miarę stały stosunek do otoczenia (świata), polegający na prezentowaniu twórczego zachowania, doznawaniu twórczych myśli oraz emocji w kontaktach z rzeczywistością. Nietrudno zauważyć, iż przytoczone spojrzenie przypomina w gruncie rzeczy definiowanie *ignotum per ignotum*, gdyż jeżeli nie wiedzieliśmy do tej pory, na czym polega twórczość czy też twórcza postawa, tak nie wiemy tego również w tym momencie.

W związku z powyższym, specjaliści, zajmujący się kreatywnością tworzą czasem koncepcje, piszą o twórczej postawie rozumianej w węższy sposób. Przykładem takiego spojrzenia jest propozycja Stanisława Popka (2000). Zdaniem autora, na postawę twórczą, traktowaną przeze mnie jako w dużej mierze synonim kreatywności, składają się dwie sfery: sfera charakterologiczna oraz sfera poznawcza. Sferę charakterologiczną (osobowościową) reprezentuje nonkonformizm, zaś sferę poznawczą (intelektualną) zachowania heurystyczne. Połączenie nonkonformizmu oraz zachowań heurystycznych (czyli aktywności intelektualnej cechującej się poszukiwaniem rozwiązania wykorzystującym wyobraźnię, płynność myślenia, spontaniczność etc.) daje w istocie charakterystykę bardzo przypominającą samodzielność myślenia, czyli intelektualną samodzielność.

Przeciwieństwem postawy twórczej jest postawa odtwórcza, na którą składają się konformizm (sfera osobowościowa) oraz zachowania algorytmiczne (sfera intelektualna). Połączenie schematyczności zachowań algorytmicznych oraz konformizmu daje jednostki, będące osobami sztywnymi, niezdolnymi do wychodzenia poza schematy i bloki umysłowe. Pamiętać trzeba, iż zarówno postawa twórcza, jak i odtwórcza są w większej mierze charakterystykami dynamicznymi i rozwojowymi niż statycznymi. Stąd też nie ulega wątpliwości, iż poziom postaw twórczych/odtwórczych zmienia się w ciągu życia pod wpływem rozmaitych czynników.

Za najważniejszy element wpływający na rozwój postaw twórczych należy uznać wychowanie w rodzinie oraz wtórną socjalizację, która dokonuje się w szkole. Nie bez znaczenia są też wrodzone cechy jednostki, wyznaczające specyficzne genetyczne granice rozwoju postaw twórczych czy też kreatywności. W rodzinach stawiających nacisk na konformizm większe jest prawdopodobieństwo pojawienia się postaw odtwórczych (konformizmu oraz schematycz-

nych zachowań), w rodzinach zaś kładących nacisk na samodzielność myślenia, większe są szanse na wychowanie jednostek kreatywnych.

Wiele kontrowersji budzi rola szkoły w rozwijaniu kreatywności uczniów. Otóż czasem w pracach badaczy procesów edukacyjnych (Dobrołowicz, 1993, 1995; Szmidt, 2003) znaleźć można uwagi, iż współczesna szkoła jest miejscem, które „zabija" kreatywność dzieci i młodzieży, albowiem od początku edukacji zostają one poddane procesowi zabijania kreatywności trwającemu do końca szkoły średniej. Jak pisze W. Dobrołowicz (1995), od dzieci i młodzieży wymaga się grzeczności i nieprzeszkadzania, wpaja im się, iż należy znać odpowiedzi na zadane pytania, samemu zaś pytać nie należy. Buduje się przekonania, iż nic już nie zostało do odkrycia, wszystko już wiadomo, a zadaniem ucznia jest jedynie „wykucie tego". Należy zauważyć, iż prezentowany punkt widzenia może być uznany za nieco skrajny. Być może, potoczne obserwacje rzeczywiście pozwalają sądzić, iż kultura szkoły nie jest kulturą twórczości, niewiele jest jednak rezultatów badań tezę tę potwierdzających. Na koniec wspomnę jedynie o dość zaskakujących wynikach badań, w których miałem okazję uczestniczyć.

Studium przeprowadzone wraz z Januszem Kujawskim (Karwowski, Kujawski, 2004) miało na celu sprawdzenie, jakimi kryteriami kierują się nauczyciele, określając każdego z uczniów jako zdolnego, przeciętnego czy też niezdolnego. Hipoteza mówiła, iż uczeń zdolny w oczach nauczyciela to przede wszystkim uczeń osiągający wysokie rezultaty w nauce. Biorąc pod uwagę wspomniane do tej pory informacje o sztywności szkoły, nie spodziewaliśmy się związków między poziomem kreatywności uczniów a ich oceną przez nauczycieli jako zdolnych czy też niezdolnych. Rezultaty badań uznać należy za mocno zaskakujące. Okazało się wprawdzie, iż fakt uznawania kogoś za zdolnego pozostaje dość silnie związany z rezultatami szkolnymi danej osoby – $r(194) = 0{,}38$; $p = 0{,}001$, ale zaskakująco również z poziomem zdolności twórczych mierzonych testami psychologicznymi – $r(194) = 0{,}24$; $p = 0{,}001$. Co bardziej zaskakujące, korelacja cząstkowa między poziomem zdolności twórczych a oceną zdolności przy kontroli rezultatów w nauce wyniosła $r_{part} = 0{,}27$; $p = 0{,}001$, co świadczy bardzo wyraźnie, iż nauczyciele uznają uczniów kreatywnych za zdolnych, nawet gdy nie uczą się oni dobrze. Byłby to więc osamotniony głos w dyskusji na temat doceniania kreatywności przez współczesną szkołę.

Jak bada się wartości wychowawcze w reprezentatywnych studiach socjologicznych – historia badań na bazie General Social Survey

Wiedzę o wielu zjawiskach społecznych uzyskujemy z dużych studiów prowadzonych na reprezentatywnych próbach przez ośrodki badania rynku i opinii oraz naukowe placówki badawcze. Warto jednak przyjrzeć się metodologii badań, gdyż da się zauważyć, iż różnie interpretowane wyniki wynikają czasem z faktu różnego zadawania pytań. Stąd też jest niezwykle pouczająca przynajmniej pobieżna analiza sposobu pytania o wartości wychowawcze.

Pewną ewolucję dobrze widać na przykładzie amerykańskiego General Social Survey.

W latach siedemdziesiątych i na początku lat osiemdziesiątych respondentom badanym w GSS prezentowano listę 13 różnych wartości wychowawczych, a następnie proszono o ich częściowe porangowanie. Procedura rangowania polegała na tym, że najpierw proszono respondenta o wybór trzech najważniejszych wartości, a później o najważniejsze spośród trzech wybranych, o wybór trzech najmniej ważnych i wybór spośród nich najmniej istotnej. Tego typu procedura powodowana była oczywistą trudnością z porangowaniem 13 wartości przez pojedynczego respondenta, a na poziomie grupowym dawała bardzo dobre rezultaty. Na podstawie analiz czynnikowych ustalono, że część z prezentowanych wartości odpowiada tendencjom do tego, by dziecko było konformistyczne (posłuszne, dobrze uczące się, grzeczne, schludnie ubrane), część zaś „ładowała" przeciwstawny czynnik kojarzony z autonomią czy kreatywnością (samodzielnie myślące, aktywne). Wykorzystanie tego rodzaju podejścia dawało bardzo dobre rezultaty i uznawane było za standard przez wiele lat.

W roku 1980 w ramach GSS przeprowadzono eksperyment metodologiczny, polegający na tym, że losowej podpróbie badanych zadano pytanie o preferowane i odrzucane wartości wychowawcze w inny sposób. Zamiast posługiwać się trudnym dla respondenta rangowaniem, wykorzystano 5-stopniowe skale typu Likertowskiego, prosząc badanych o ocenę każdej z 13 wartości na skali od „zdecydowanie niepożądana" do „bardzo pożądana". W rezultacie każdy badany oceniał niezależnie 13 wartości wychowawczych, procedura była więc różna od tworzenia rankingu, w którym wartości z konieczności musiały być ujmowane łącznie. Wyniki eksperymentu D.F. Alwina i J.A. Krosnicka zostały szeroko opisane w metodologicznej literaturze przedmiotu i po dziś dzień uznawane są za podstawowe studium, zawierające dane na temat zalet i wad posługiwania się rangami i skalami. Wykorzystanie skal sprawiło, że wielu respondentów zaczęło posługiwać się strategią określaną czasem mianem *satisficing*, tj. odpowiadaniem w taki sposób, by „kosztowało to" jak najmniej, a jednocześnie dawało rezultaty akceptowalne, niekoniecznie zaś najbardziej optymalne z punktu widzenia respondenta. W efekcie okazało się, że większość wartości uznana została za „raczej" lub „bardzo pożądane" – średnie przypisywane poszczególnym cechom, które należy wpoić dziecku, były znacznie zawyżone w stosunku do średnich rang, zaś wariancja między poszczególnymi wartościami okazała się znacząco niższa.

Wyniki te doprowadziły badaczy do przekonania, iż rangowanie jest procedurą efektywniejszą, bo uzyskane wyniki są mniej obarczone błędem wynikającym z odpowiadania respondentów „dla świętego spokoju". Do połowy lat osiemdziesiątych XX wieku wykorzystywano tę samą skalę 13 wartości, prosząc o rangowanie wartości. Na bazie wielokrotnych analiz czynnikowych oraz zaawansowanych metodologicznych procedur analitycznych zredukowano listę 13 wartości do pięciu – tak, by nie stracić informacji, a jednocześnie ułatwić badanym tworzenie rankingu. Tych pięć wartości, to: samodzielne myślenie, posłuszeństwo, pracowitość, pomaganie innym oraz popularność. Funkcjonują

one w amerykańskim GSS od roku 1986, zaś w polskim PGSS od początku badania, czyli roku 1992.

Metoda, próba i opis narzędzia

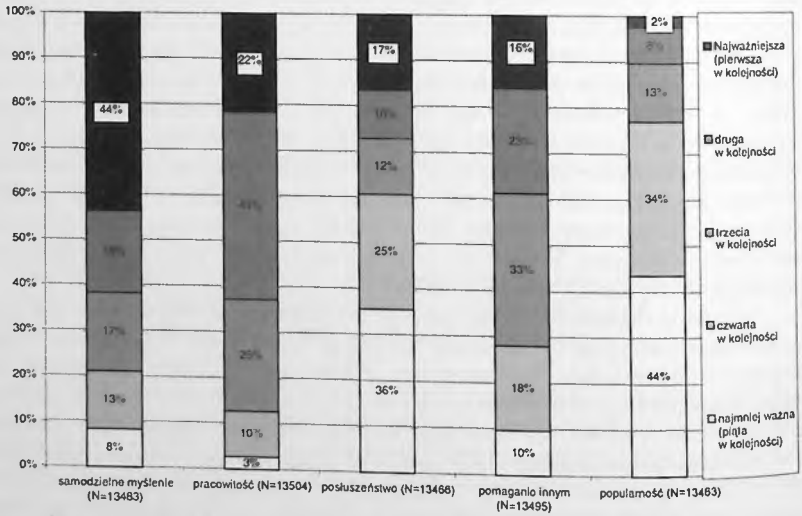
Korzystam z danych pochodzących z badań przeprowadzonych w ramach Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego w latach 1992–2002. Są to badania typu kwestionariuszowego (wywiad kwestionariuszowy).

PGSS jest badaniem przeprowadzanym na reprezentatywnej, losowej próbie Polaków. Ogółem w analizowanej próbie znalazło się ponad 13 000 respondentów – dorosłych Polaków, dobranych z operatu Głównego Urzędu Statystycznego.

Respondentów poddawano badaniu standardowym kwestionariuszem PGSS. Zasadniczą zmienną zależną było pytanie w oryginalnym kwestionariuszu oznaczone numerem 64, o treści „Czy mógłby(mogłaby) Pan(i) wybrać z tej karty to, czego przede wszystkim należy nauczyć dziecko, aby przygotować je do życia? Która z tych cech jest najważniejsza?". Do wyboru i uszeregowania przez respondenta pozostawało 5 cech: „być posłusznym", „być lubianym lub popularnym", „samodzielnie myśleć", „być pracowitym", „pomagać innym, gdy potrzebują pomocy".

Wartości wychowawcze

Strukturę „umieszczeń" poszczególnych wartości wychowawczych na kolejnych miejscach prezentuję na rysunku 1.



Rysunek 1. Struktura poszczególnych wartości wychowawczych Polaków

Analizując pozycje przypisywane poszczególnym wartościom, można by stwierdzić, iż prawie połowa Polaków uznaje za najistotniejszą wartość wychowawczą samodzielne myślenie, zaś analizując wskazania na dwie najwyższe pozycje (tzw. *top two boxes* – dwie najwyższe wartości) widzimy, iż 6 na 10 Polaków wyraźnie docenia rolę samodzielnego myślenia. Odrzucenie samodzielnego myślenia (tzw. *low box* – najniższa wartość) obserwujemy w przypadku 8% i (*low two boxes)* 21% Polaków. Można by więc stwierdzić, iż co piąty Polak uznaje samodzielne myślenie za mało istotną wartość wychowawczą, zaś 1 na 12 – za najmniej istotną.

Podobna analiza w odniesieniu do posłuszeństwa uzasadnia stwierdzenie, iż mamy do czynienia z sytuacją w dużej mierze odwrotną. 17% Polaków uznaje posłuszeństwo za najważniejszy cel wychowawczy (*top two boxes* 27%), zaś 36% – za najmniej ważny (*low two boxes* 61%).

Pracowitość – trzeci z celów wychowawczych – za najistotniejszą z wartości wychowawczych uznana została przez co piątego Polaka. Moglibyśmy więc stwierdzić, iż mamy do czynienia z przeciętnym uznaniem dla pracowitości, co byłoby dość dziwne. Sytuacja wygląda inaczej, gdy porównamy łączny procent „umieszczeń" pracowitości na pierwszym i drugim miejscu. Okazuje się wówczas, iż 63% Polaków ceni pracowitość i docenia jej znaczenie w wychowaniu dzieci. Tak więc z tej perspektywy można uznać pracowitość za wartość istotniejszą dla Polaków od samodzielnego myślenia, mimo iż analiza procentu wskazań na najwyższe miejsca obu tych wartości wypada zdecydowanie na korzyść samodzielnego myślenia (dwukrotnie większy procent wskazań na daną wartość jako najważniejszą: 44% – samodzielne myślenie i 22% – pracowitość). Jedynie 3% badanych odrzuca pracowitość jako cel wychowawczy (umieszcza ją na ostatnim miejscu), zaś 13% na dwóch ostatnich miejscach.

Popularność – kolejny cel wychowawczy – uznawana jest za najistotniejszą w hierarchii wartości przez co pięćdziesiątego Polaka (2% – *top two boxes* – 10%). Bez najmniejszych wątpliwości możemy więc stwierdzić, iż jest to wartość najrzadziej uznawana za najważniejszą. Odrzucenie popularności (uznanie za najmniej istotną wartość) obserwujemy w przypadku 44% (*low two boxes* – 78%). Popularność jest więc celem wychowawczym najmniej ważnym dla Polaków.

Ostatnią analizowaną wartością wychowawczą jest pomaganie innym. Jak widać na wykresie, co szósty Polak (16%) uważa pomaganie innym za najistotniejszą wartość wychowawczą, zaś 39% uważa za ważne nauczenie dzieci pomagania innym (*top two boxes*). Odrzucenie pomagania innym daje się zauważyć u co dziesiątego Polaka, zaś niskie miejsce w hierarchii ważności celów Polaków widzimy u co trzeciego mieszkańca Polski (*low two boxes* – 28%).

Fakt małego uznania dla popularności jako pożądanej cechy dziecka nie dziwi, zwłaszcza gdy uświadomimy sobie, iż ludziom bliższe są prawdopodobnie te wartości rodzicielskie, które wiążą się z zapewnieniem dziecku szczęścia i dostatku w życiu. W powszechnym przekonaniu wartością taką jest pracowitość, jest nią chyba również samodzielne myślenie utożsamiane z nonkonformizmem błyskotliwych przedsiębiorców, czy niezależnością osób twórczych.

Z kolei pomaganie innym jest wartością, którą określić można jako wartość bardziej interpersonalną niż intrapersonalną – jest ona bowiem z założenia skierowana „do innych" (choć w pewnym sensie również „ku sobie" poprzez „duchowe wzbogacenie" osoby pomagającej). Warto zatrzymać się nad tą kwestią na dłużej i spróbować odpowiedzieć na pytanie: „Dlaczego 40% Polaków uważa, iż dzieci należy nauczyć pomagać innym?". Czy chodzi o to, by były to osoby aktywnie uczestniczące w akcjach charytatywnych, profesjonalni „pomagacze"? Sądzę, iż niekoniecznie. Wydaje się bowiem, iż pomaganie ludziom jako wartość wpisuje się do kanonu cech pożądanych u dziecka, gdyż wiąże się z wrażliwością i otwartością. Jest przeciwieństwem skupienia na sobie. Wydaje się zatem, iż przeciętny Polak odpowiadając na pytanie, jak wychować dzieci, przede wszystkim kieruje się dobrem dziecka w przyszłości oraz cechami pożądanymi, by mogło ono dobrze kooperować z innymi ludźmi. Stąd popularność, która ani nie zapewnia profitów (poza dość ograniczonymi przykładami gwiazd kultury masowej i polityków), ani nie jest szczególnie ważna dla rozwoju charakteru, jest wyraźnie najmniej popularną wartością.

Wartościami uznanymi są natomiast zdecydowanie samodzielne myślenie i pracowitość, gdyż 6 na 10 Polaków stwierdza, że chciałoby mieć dzieci samodzielnie myślące i pracowite.

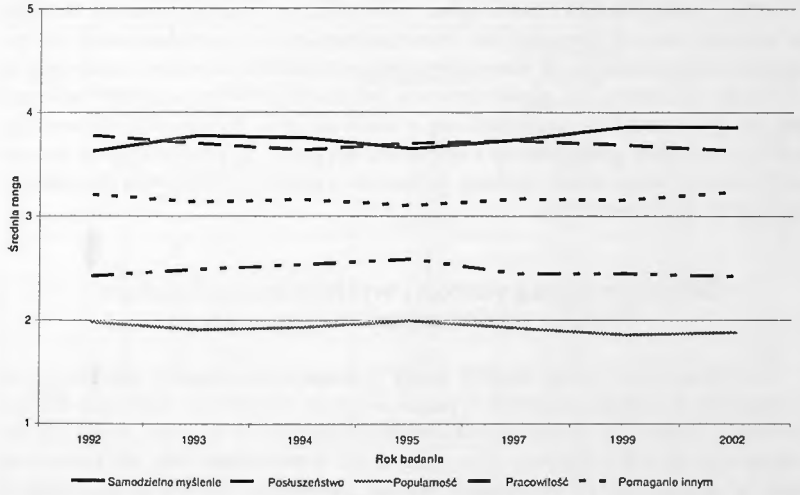
Dlaczego co trzeci Polak stwierdza, iż dzieci przede wszystkim powinny być posłuszne, dając tym samym dowód swego autorytaryzmu? Wybór konformizmu jako podstawowej wartości, którą należy wpoić dziecku, można i należy tłumaczyć możliwie wieloaspektowo, podobnie, jak wybór kreatywności (samodzielnego myślenia). Z jednej strony, odpowiadać mogą za to czynniki osobowościowe – szczególnie wspomniany wyżej autorytaryzm rodziców, wyrażający się w konwencjonalizmie, rygoryzmie i nietolerancji. Z drugiej strony, wydaje się, iż ta cecha charakterologiczna jest w dużej mierze wywoływana przez usytuowanie w strukturze społecznej oraz pewne czynniki obiektywne – w szczególności wiek, czy statusowe – jak dochód, czy też wykształcenie. Teza, iż autorytaryzm może być powodowany przez klasę społeczną, w której wzrasta jednostka, nie jest oczywiście rewolucyjna, albowiem wywodzi się w prostej linii z poglądów E. Fromma (1993). By jednak ją zweryfikować, potrzebne są dodatkowe studia i analizy.

Hierarchia wartości Polaków w latach 1992–2002 – stabilność czy zmiana?

Oszacowanie dynamiki/statyki hierarchii wartości wychowawczych Polaków możliwe jest dzięki porównaniu średnich rang przypisywanych poszczególnym wartościom w kolejnych latach badania PGSS.

Analizę hierarchii wartości w kolejnych latach rozpocznijmy od wartości najmniej istotnych. Jak widać, niezależnie od roku badania Polacy najmniej chcieliby wychowywać dzieci tak, by były one popularne. Kolejne miejsce zajmuje posłuszeństwo – jest ono przedostatnie niezależnie od roku badania. Na

trzecim miejscu w hierarchii wartości Polaków we wszystkich latach badania znajdowało się pomaganie innym. Wartościami najistotniejszymi – zdaniem Polaków – w wychowaniu dzieci są pracowitość i samodzielne myślenie. Jednakże w odniesieniu do tych dwóch wartości obserwujemy pewną dynamikę. Otóż okazuje się, iż w roku 1992 najistotniejszą wartością wychowawczą dla Polaków była pracowitość, drugie miejsce zajmowało samodzielne myślenie, kolejne: pomaganie innym, posłuszeństwo i popularność. W roku 1993 sytuacja zmieniła się – wartością najistotniejszą stało się samodzielne myślenie, drugie miejsce zajmowała pracowitość (pozostałe wartości bez zmian). Podobnie wyglądała sytuacja w roku 1994, zaś dwa kolejne badania PGSS wskazywały na fakt ponownej zmiany w hierarchii wartości socjalizacyjnych – znów wartością najważniejszą była pracowitość, samodzielne myślenie spadło zaś na drugie miejsce.



Rys. 2. Zmiany hierarchii wartości wychowawczych w latach 1992–2002

Samodzielne myślenie – $F(6,13483) = 8,92$, $p = 0,0001$, $eta = 0,06$, $eta^2 = 0,004$
Posłuszeństwo – $F(6,13463) = 3,22$, $p = 0,004$, $eta = 0,04$, $eta^2 = 0,001$
Pracowitość – $F(6,13503) = 5,06$, $p = 0,0001$, $eta = 0,05$, $eta^2 = 0,002$
Popularność – $F(6,13461) = 4,39$, $p = 0,0001$, $eta = 0,04$; $eta^2 = 0,002$
Pomaganie innym – $F(6,13495) = 2,72$, $p = 0,01$, $eta = 0,04$, $eta^2 = 0,001$

Przeprowadzone w 1999 roku badanie PGSS wykazuje zwiększającą się różnicę w hierarchii wartości – znów najważniejsza dla Polaków jest samodzielność myślenia dzieci, pracowitość zajmuje drugie miejsce, pomaganie innym trzecie, zaś posłuszeństwo i popularność dwa ostatnie miejsca. W roku 2002 różnice te ulegają jeszcze zwiększeniu.

Czy należy sugerować się zmianą w hierarchii wartości, jaka dokonała się w roku 2002 w stosunku do 1992? Wydaje się, iż można mówić co najwyżej o pewnym trendzie (choć różnice między średnimi rangami przyznawanymi poszczególnym wartościom w kolejnych latach badania są istotne statystycznie we wszystkich przypadkach, to wydaje się, iż nawet te istotności należy traktować ostrożnie, gdyż wpływa na nie wielkość próby PGSS – tu ponad 13 000, zaś procent wyjaśnianej wariancji [eta^2] jest znikomy), trendzie bardzo interesującym, choć nierewolucyjnym. Widać, że Polacy mają względnie stały układ wartości wychowawczych, pośród których zdecydowanie dominują samodzielne myślenie i pracowitość, w dalszej kolejności jest pomaganie innym, posłuszeństwo (autorytaryzm/konformizm) oraz popularność. Jednocześnie zauważalny jest wzrost uznania dla kreatywności w wychowaniu.

Analizując trend uznania dla posłuszeństwa, stwierdzić należy, iż widoczny jest wzrost rangi tej wartości, trwający do roku 1995 ($F[6,13463] = 3,22$, $p = 0,004$), następnie zaś obserwujemy niewielki, ale znaczący spadek. Rezultat ten wspiera tezę, iż początek lat dziewięćdziesiątych, charakteryzował się powolnym odchodzeniem od komunistycznej przeszłości. Dowodem może być to, iż wysoki szacunek dla posłuszeństwa hołubionego w poprzednim systemie (*byle się nie wychylać*) zmniejszał się z roku na rok. Wprowadzenie wolnego rynku, przemiany gospodarcze i społeczne sprawiły, iż posłuszeństwo zaczęło być wartością coraz mniej cenioną, uznawaną częściej za nieistotną dla funkcjonowania w społeczeństwie.

Od czego zależą wartości wychowawcze Polaków? Wyniki wielokrotnej analizy regresji

Przedstawione wyżej analizy miały pokazać, jak wygląda struktura oraz potencjalna dynamika wartości wychowawczych Polaków w ostatnich dziesięciu latach. Jednakże na podstawie przedstawionych do tej pory analiz nie dowiadujemy się, kto i dlaczego chce mieć dzieci konformistyczne, kto kreatywne. Mimo iż odpowiedź na istotniejsze pytanie „dlaczego?" nie jest łatwa, o tyle do sprawdzenia, co wpływa na uznanie dla poszczególnych wartości, przybliżyć nas mogą techniki analityczne. Statystyka i metody matematyczne pomagają zrozumieć pewne zależności nie udzielając odpowiedzi za badacza, ale wykorzystanie modeli wielozmiennowych znacznie przybliża do uchwycenia subtelnych związków między zmiennymi. Dlatego też dla dwóch najistotniejszych zmiennych zależnych, tj. wartości wychowawczych (konformizmu i kreatywności), policzono równania regresji liniowej, wyjaśniające charakter zależności między zmiennymi zależnymi a niezależnymi. Posługiwano się metodą wprowadzania (*enter*) – to zaś z powodu weryfikacji hipotetycznego modelu zakładającego, iż na przyjmowanie poszczególnych wartości wychowawczych wpływ mają: wykształcenie, samoocena pozycji społecznej, płeć oraz wiek. Gdyby udało się przy wykorzystaniu tych kilku zmiennych wyjaśnić duży procent wariancji wyników w przyjmowanych wartościach wychowawczych, to

można by skutecznie przewidywać na podstawie wieku, wykształcenia, usytuowania społecznego i płci, jak ktoś będzie wychowywał dzieci. Na kolejnych stronach znajdują się równania regresji, w których zmiennymi zależnymi są dwie z pięciu analizowanych celów wychowawczych – samodzielne myślenie i posłuszeństwo.

Samodzielne myślenie

Tabela 1 zawiera podstawowe dane związane z równaniami regresji dla kolejnych lat badania PGSS, w których zmienną zależną jest samodzielne myślenie, predyktorami zaś: wykształcenie, samoocena pozycji społecznej, płeć i wiek.

Tabela 1. Wyniki wielokrotnej analizy regresji – zmienna zależna: samodzielne myślenie

Rok	Współczynniki statystyczne	OG. WŁ. MODELU	Wykształcenie	Samoocena pozycji społecznej	Płeć	Wiek
1992	*B*	$R^2 = 0,19$;	**0,22**	-0,004	-0,04	**-0,01**
	Beta	$F(4,1604) = 92,27$	**0,36**	-0,02	-0,01	**-0,17**
	t	$p = 0,0001$	**15,29**	-0,78	-0,60	**-7,05**
	p		**0,00001**	0,43	0,55	**0,0001**
1993	*B*	$R^2 = 0,20$;	**0,20**	-0,003	-0,01	**-0,02**
	Beta	$F(4,1615) = 102,80$;	**0,34**	-0,02	-0,04	**-0,21**
	t	$p = 0,0001$	**14,81**	-1,08	-1,67	**-9,1**
	p		**0,00001**	0,28	0,11	**0,001**
1994	*B*	$R^2 = 0,20$;	**0,21**	-0,005	**-0,14**	**-0,02**
	Beta	$F(4,1582) = 98,29$;	**0,34**	-0,03	**-0,05**	**-0,23**
	t	$p = 0,0001$	**14,88**	-1,27	**-2,24**	**-9,78**
	p		**0,000001**	0,20	**0,03**	**0,0001**
1995	*B*	$R^2 = 0,21$;	**0,24**	**-0,01**	-0,1	**-0,01**
	Beta	$F(4,1574) = 107,44$;	**0,39**	**-0,05**	-0,03	**-0,16**
	t	$p = 0,0001$	**16,50**	**-2,22**	-1,44	**-6,83**
	p		**0,000001**	**0,03**	0,15	**0,0001**
1997/98	*B*	$R^2 = 0,18$;	**0,20**	-0,002	**-0,1**	**-0,01**
	Beta	$F(4,2375) = 128,29$;	**0,35**	-0,02	**-0,04**	**-0,15**
	t	$p = 0,0001$	**17,88**	-1,30	**-2,05**	**-7,70**
	p		**0,000001**	0,19	**0,04**	**0,0001**
1999	*B*	$R^2 = 0,18$;	**0,19**	0,02	**-0,10**	**-0,01**
	Beta	$F(4,2214) = 125,16$;	**0,36**	0,03	**-0,04**	**-0,1**
	t	$p = 0,0001$	**17,16**	1,37	**-2,05**	**-7,20**
	p		**0,000001**	0,17	**0,04**	**0,0001**
2002	*B*	$R^2 = 0,19$;	**0,20**	0,01	**-0,13**	**-0,01**
	Beta	$F(4,2423) = 140,39$;	**0,37**	0,02	**-0,05**	**-0,13**
	t	$p = 0,0001$	**19,22**	1,25	**-2,71**	**-6,96**
	p		0,00001	0,21	**0,007**	**0,0001**

Pierwszą ważną uwagą powinno być stwierdzenie, iż niezależnie od roku badania zaproponowane równania regresji wyjaśniają od 18% do 21% wariancji wyników zmiennej zależnej. Trzeba wyraźnie stwierdzić, iż jest to wynik bardzo dobry, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę fakt, iż mamy do czynienia z jedynie czterema zmiennymi niezależnymi.

Niezależnie od roku badania czynnikiem najsilniej wpływającym na preferowanie samodzielności myślenia w wychowaniu dzieci okazuje się wykształcenie (najwyższa wartość testu *t-Studenta*). We wszystkich przypadkach – tj. w każdym roku badania – mamy do czynienia z istotną statystycznie zależnością, polegającą na tym, iż ze wzrostem wykształcenia[1] wzrasta znaczenie przypisywane w wychowaniu samodzielności myślenia dziecka. Jako że analiza regresji pozwala na kontrolę wpływu innych zmiennych niezależnych, uzasadnione jest stwierdzenie, iż niezależnie od tego, w jakim ktoś jest wieku, niezależnie, czy jest kobietą czy mężczyzną i niezależnie od tego, czy jest na górze czy na dole drabiny społecznej – im lepiej jest wykształcony, tym większa szansa, iż wychowując dzieci będzie dbał, by samodzielnie myślały.

Drugą zmienną o istotnym wpływie na stosunek do samodzielnego myślenia okazał się wiek. Im Polacy starsi, tym mniej samodzielnie myślące dzieci chcieliby mieć. Fakt ten wynikać może z większego doświadczenia w wychowywaniu własnego potomstwa i patrzenia na kwestie wychowania w sposób mniej idealistyczny, a bardziej praktyczny. Warto też pamiętać, iż wartości *Beta* dla zmiennej wiek nie są zbyt wysokie, co mogłoby sugerować, iż związek nie jest do końca liniowy i dość słaby.

Kwestią interesującą i zasługującą na uwagę jest fakt, iż subiektywne usytuowanie na drabinie społecznej – czynnik mający bardzo wiele wspólnego z klasą społeczną, przy kontroli wykształcenia i wieku okazuje się nie pozostawać w istotnym statystycznie związku z samodzielnością myślenia (kreatywnością). Jedynie w roku 1995 obserwujemy istotny statystycznie związek, ale ma on kierunek odwrotny do tego, którego można by się spodziewać analizując literaturę przedmiotu – otóż okazuje się, iż ze wzrostem percypowanej pozycji społecznej maleje uznanie dla samodzielności myślenia, co mogłoby wskazywać na tradycjonalizm i przywiązanie do posłuszeństwa wśród osób z wyższych warstw społecznych.

Podobnie wpływ płci na uznanie dla samodzielności myślenia okazał się mocno nieregularny. Ze związkiem istotnym statystycznie mamy do czynienia w latach 1994, a od roku 1997 do 2002 i jest to zależność świadcząca, iż samodzielność myślenia bardziej cenią mężczyźni. Z drugiej strony, niskie wartości *Beta* każą patrzeć na te rezultaty dość ostrożnie.

Kontrolowany wpływ wielu zmiennych na uznanie dla kreatywności w wychowaniu wykazał, iż najczęściej istotny statystycznie wpływ na aprobatę kreatywności ma poziom wykształcenia i wiek, wszystkie inne czynniki łącznie z klasą (umiejscowienia siebie w strukturze społecznej) odgrywają mniejsze znaczenie. Potwierdzają się więc hipotezy wiążące uznanie dla aktywnej postawy wobec rzeczywistości z wykształceniem oraz względną młodością. Oka-

zuje się, iż niezależnie od innych czynników, jeżeli ktoś jest lepiej wykształcony, to większe są szanse, iż będzie wychowywał dzieci twórczo, niż ma to miejsce w przypadku osób z wykształceniem podstawowym. Podobnie można założyć, iż osoba młodsza bardziej będzie stawiała na kreatywność, niż starsza. Związki z płcią wymagają dalszych analiz.

Posłuszeństwo

Drugą z ważnych wartości wychowawczych analizowanych w tym studium jest posłuszeństwo. W tabeli 2 prezentuję odpowiednie równania regresji, oddające uwarunkowania uznania dla posłuszeństwa w kolejnych latach badania PGSS.

Tabela 2. Wyniki wielokrotnej analizy regresji – zmienna zależna – posłuszeństwo

Rok	Współczynniki statystyczne	OG. WŁ. MODELU	Wykształcenie	Samoocena pozycji społecznej	Płeć	Wiek
1992	*B*	$R^2 = 0,14$;	-0,22	0,0004	-0,06	0,008
	Beta	$F(4,1607) = 66$;	-0,34	0,002	-0,02	0,09
	t	$p = 0,0001$	-14	0,08	-0,92	3,65
	p		0,00001	0,93	0,36	0,001
1993	*B*	$R^2 = 0,18$;	-0,24	-0,0002	-0,1	0,009
	Beta	$F(4,1606) = 87,27$;	-0,38	-0,001	-0,04	0,1
	t	$p = 0,0001$	-16,36	-0,06	-1,56	4,36
	p		0,000001	0,95	0,12	0,0001
1994	*B*	$R^2 = 0,14$;	-0,20	0,002	-0,17	0,01
	Beta	$F(4,1581) = 63,10$;	-0,31	0,01	-0,06	0,16
	t	$p = 0,0001$	-12,88	0,43	-2,37	6,6
	p		0,00001	0,67	0,02	0,0001
1995	*B*	$R^2 = 0,14$;	-0,23	0,01	0,01	0,005
	Beta	$F(4,1576) = 64,12$;	-0,35	0,05	0,003	0,06
	t	$p = 0,0001$	-14,21	2,28	0,11	2,30
	p		0,00001	0,02	0,91	0,02
1997/98	*B*	$R^2 = 0,13$;	-0,21	0,001	-0,07	0,007
	Beta	$F(4,22363) = 89,71$;	-0,33	0,01	-0,02	0,08
	t	$p = 0,0001$	-16,48	0,61	-1,25	3,98
	p		0,00001	0,55	0,21	0,0001
1999	*B*	$R^2 = 0,14$;	-0,21	-0,02	-0,1	0,006
	Beta	$F(4,2216) = 91,99$;	-0,35	-0,02	-0,03	0,1
	t	$p = 0,0001$	-16,15	-1,09	-1,51	3,98
	p		0,00001	0,27	0,1	0,001
2002	*B*	$R^2 = 0,13$;	-0,20	0,01	-0,12	0,004
	Beta	$F(4,2422) = 89,67$;	-0,34	0,02	-0,04	0,05
	t	$p = 0,0001$	-17,05	0,94	-2,25	2,28
	p		0,0001	0,35	0,03	0,02

Wypada stwierdzić, iż dobór predyktorów do przewidywania posłuszeństwa jako celu w wychowaniu również cechuje się dużą trafnością. Wartości R^2 świadczą, iż zaprezentowane modele wyjaśniają od 13% do 18% wariancji posłuszeństwa, jest więc to wynik zbliżony do samodzielnego myślenia.

Na podstawie analizy roku 1992 można uzasadnić, iż popularność posłuszeństwa rośnie wraz z wiekiem Polaków, maleje zaś wraz ze wzrostem ich wykształcenia. Innymi słowy, im starsi są mieszkańcy naszego kraju, tym bardziej skłonni byliby uznawać posłuszeństwo za istotny cel wychowawczy, niezależnie od płci, wykształcenia czy samooceny pozycji społecznej. Druga zależność wykazuje, iż niezależnie od wieku, płci czy klasy wraz ze wzrostem wykształcenia zmniejsza się prawdopodobieństwo uznania posłuszeństwa za ważną cechę, której należy nauczyć dziecko.

W roku 1993 zauważamy podobnie silną ujemną zależność między wykształceniem a aprobatą dla posłuszeństwa jako celu wychowawczego oraz dodatnią zależność między wiekiem a posłuszeństwem, sugerującą, iż ze wzrostem wieku rośnie tendencja do uczenia dzieci posłuszeństwa.

W roku 1994 w odniesieniu do wykształcenia sytuacja jest analogiczna, jak w latach poprzednich, choć z istotnym statystycznie związkiem mamy do czynienia nie tylko w przypadku wieku, lecz również płci – okazuje się, iż mężczyźni bardziej akcentują w wychowaniu posłuszeństwo, co wskazywałoby na ich większą dominatywność i autorytaryzm. Warto przypomnieć, iż w tym samym roku model regresji wskazywał na większe uznanie dla kreatywności wśród mężczyzn niż wśród kobiet, co mogłoby świadczyć o mniej spójnym systemie przekonań wychowawczych mężczyzn niż kobiet.

Rok 1995 charakteryzuje się istotnymi statystycznie zależnościami między zmienną zależną a następującymi predyktorami – wykształceniem, wiekiem i samooceną pozycji społecznej. Ciekawa jest zwłaszcza ostatnia zależność, jest ona bowiem spójna z rezultatami zawartymi w poprzedniej tabeli, z których wynikało, iż w roku 1995 aprobata dla samodzielności myślenia wiązała się z niższą postrzeganą pozycją społeczną. Z danych tabeli 2 wynika, iż uznanie dla posłuszeństwa w roku 1995 rosło wraz ze wzrostem pozycji na drabinie społecznej.

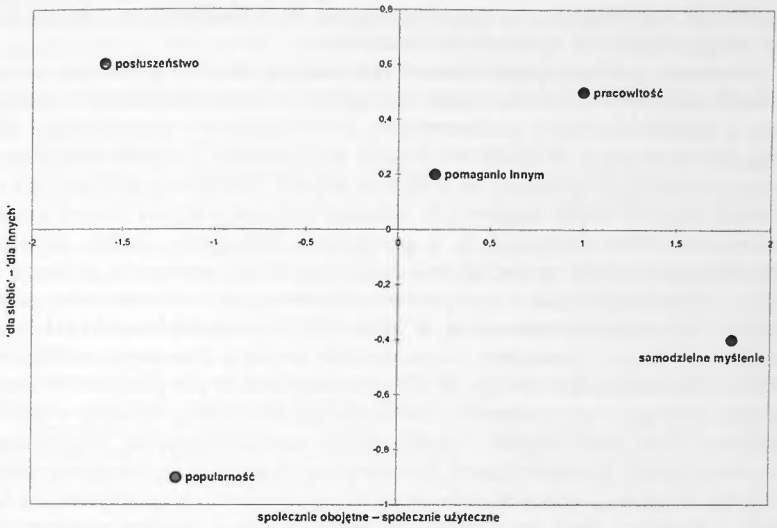
Lata 1997–2002 pokazują stabilny wpływ dwóch czynników – wykształcenia i wieku, polegający na tym, iż ze wzrostem liczby lat nauki Polacy mniej chcą mieć posłuszne dzieci, uznanie dla posłuszeństwa rośnie zaś wraz z wiekiem.

Zależności między poszczególnymi celami wychowawczymi – podsumowanie i wnioski

Analiza czynnikowa przeprowadzona w celu wychwycenia skupienia wartości wychowawczych wykazała, iż pięć wartości jest niezwykle daleko od siebie odległych i ładuje osobne czynniki. Analiza głównych składowych z wymuszonymi dwoma czynnikami dała układ ładunków czynnikowych, z których wynika, iż dwie wartości wychowawcze względnie sobie bliskie, to pracowitość

i pomaganie innym, dwie względnie odległe – to samodzielne myślenie i posłuszeństwo.

Aby udzielić odpowiedzi na pytanie o rzeczywiste odległości między poszczególnymi celami wychowawczymi, dane poddano procedurze skalowania wielowymiarowego (MDS-*Multi Dimensional Scalling*). Graficzną ilustracją rezultatów jest rysunek 3.



Rys. 3. Rezultaty skalowania wielowymiarowego

Nazwy dwóch skal, pomiędzy którymi rozpięte zostały najważniejsze zmienne, należy traktować jako dyskusyjną propozycję. Widać, iż największe odległości dzielą posłuszeństwo i samodzielne myślenie oraz pracowitość i popularność. Rezultaty te wydają się zrozumiałe nawet na poziomie zdroworozsądkowej wiedzy.

Skala „dla siebie – dla innych" oddaje zróżnicowanie wartości wychowawczych ze względu na kryterium, czy dana wartość wiąże się z ulepszaniem życia sobie czy innym, zewnątrzsterownością i wewnątrzsterownością. Jak widzimy, po stronie „dla siebie" znajduje się popularność i samodzielne myślenie, po stronie „dla innych" trzy pozostałe wartości. Możemy więc powiedzieć, iż samodzielne myślenie jest wartością podobną do popularności, gdyż obie te wartości stawiają na jednostkę, akcentują jej ważność i zwracają uwagę, iż w wychowaniu należy dbać, by dzieci działały dla siebie. *Per analogiam* możemy powiedzieć, iż pracowitość jest bardziej podobna do pomagania innym (i odwrotnie), zaś mniej podobna do posłuszeństwa, bo wszystkie trzy cechy kładą nacisk na funkcjonowanie jednostki, które – chcialoby się powiedzieć nawiązu-

jąc do socjologii kultury – jest charakterystyczne dla społeczeństw kolektywistycznych.

Nieco inny charakter ma – moim zdaniem – druga dymensja – określiłem ją jako wartości „społecznie obojętne – społecznie pożyteczne". Wedle tej klasyfikacji popularność i posłuszeństwo są do siebie podobne, bo są obojętne dla społeczeństwa, oznaczają bierność i najczęściej nie wnoszą nic nowego ze społecznego punktu widzenia. Analogicznie podobne są: samodzielne myślenie, pracowitość i pomaganie innym, gdyż wiążą się z aktywnością i działaniem, które mogą skutkować społecznymi korzyściami.

Zarówno rezultaty pominiętej w tym miejscu analizy głównych składowych, jak też zaprezentowane efekty skalowania wielowymiarowego świadczyć mogą o przeciwstawności posłuszeństwa (konformizmu) i samodzielnego myślenia (kreatywności). Wniosek ten wydaje się trywialny, bo takie zależności są dobrze uzasadnione zarówno na poziomie wiedzy zdroworozsądkowej, jak też przywoływanych teorii naukowych. Analizy prezentowane w innym miejscu (Karwowski, 2004) pokazują, iż w przypadku 25% społeczeństwa polskiego (i podobnego procenta społeczeństwa amerykańskiego) występuje tendencja do umieszczania tych dwóch – rzekomo przeciwstawnych – wartości obok siebie. Podobnie jak wspomniano wyżej, w roku 1994 mężczyźni bardziej od kobiet chcieli mieć dzieci i posłuszne, i samodzielnie myślące. Prawdopodobnym wytłumaczeniem może być uwaga, iż ich przeciwstawność jest pozorna. W istocie bowiem mówiąc o samodzielności myślenia (kreatywności) mówimy o pewnej charakterystyce intelektualnej – poznawczym nonkonformizmie. Wspominając o posłuszeństwie (konformizmie), bierzemy pod uwagę sferę interpersonalną – związaną bardziej z relacjami z ludźmi, czy w szczególności zależności na linii rodzic – dziecko[2]. Stąd też możliwe do wyobrażenia (i całkiem częste w rzeczywistości) są takie konfiguracje, gdy ktoś stwierdza, że chciałby mieć dziecko samodzielnie myślące, a zaraz później – posłuszne.

Konkludując wypadałoby stwierdzić, iż Polacy zdecydowanie wolą mieć dzieci kreatywne niż konformistycznie i uznanie dla kreatywności jeszcze się zwiększa. Podstawowym czynnikiem, który odpowiada za uznanie dla samodzielnego myślenia i odrzucenie posłuszeństwa, jest poziom wykształcenia. Wraz z jego wzrostem następuje zwiększanie się prokreatywnych przekonań wychowawczych, zaś ze spadkiem – wzrost konformizujących tendencji autorytarnych.

Przypisy

[1] A mówiąc bardziej precyzyjnie – ze wzrostem liczby lat nauki szkolnej.

[2] Uwagę o pozornej sprzeczności między dwiema wartościami i zaakcentowanie intelektualnej vs. interpersonalnej płaszczyzny powiązań zawdzięczam profesorowi Adamowi Frączkowi.

Bibliografia

Adorno T.W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D.J., Sanford R.N.: *The authoritarian personality*. Harper and Brothers, New York 1950.

Alwin D.F.: *From obedience to autonomy. Changes in traits desired in children 1924–1978*. „Public Opinion Quarterly" 1988, nr 52.

Alwin D.F.: *Cohort replacement and changes in parental socialization values*. „Journal of Marriage and the Family" 1990, nr 52.

Alwin D.F.: *Coresidence Beliefs in American Society 1973 to 1991*. „Journal of Marriage and the Family" 1996, nr 58.

Cichomski B. (kierownik projektu), Jerzyński T., Zieliński M.: *Polskie Generalne Sondaże Społeczne: skumulowany komputerowy zbiór danych 1992–1999*. ISS, UW, Warszawa 2002.

Dobrolowicz W.: *Psychika i bariery*. WSiP, Warszawa 1993.

Dobrolowicz W.: *Psychodydaktyka kreatywności*. APS, Warszawa 1995.

Dobrolowicz W., Karwowski, M. (red.): *W stronę kreatywności*. APS, Warszawa 2002

Fromm E.: *Ucieczka od wolności*. PWN, Warszawa 1993.

Goban-Klas T.: *Komunikowanie masowe*. PWN, Warszawa 1999.

Karwowski M.: „Dzieci twórcze, czy konformistyczne? Analiza wartości wychowawczych Polaków i Amerykanów 1992–1999 w perspektywie porównawczej". Referat wygłoszony na konferencji TWÓRczySTWÓR – Akademia Pedagogiki Specjalnej, 08.05.2004.

Karwowski M.: *Klimat dla kreatywności*. W: K.J. Szmidt (red.): *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*. Impuls, Kraków 2003.

Karwowski M., Kujawski J.: *Wybrane cechy osobowości uczniów zdolnych i twórczych*. W: S. Popek (red.): *Twórczość w teorii i praktyce*. UMCS, Lublin (w druku).

Kohn M.L.: *Class and Conformity*. Ill. The Dorsey Press, Homewood 1969.

Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. PWN, Warszawa 1987.

Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Żak, Warszawa 1997.

Kozielecki J.: *Psychotransgresjonizm*. Żak, Warszawa 2001.

Krosnick J.A., Alwin D.F.: *A test of the form-resistant correlation hypothesis. Ratings, rankings and the measurement of values*. „Public Opinion Quarterly" 1988, nr 52.

Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. GWP, Gdańsk 2001.

Nowak S.: *Teorie postaw i zachowań a pojęcie wychowania*. W: A. Kwilecki (red.): *Teorie i badania socjologiczne a praktyka społeczna*. PWN, Warszawa 1972.

Nowak S.: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych naukach społecznych*. W: S. Nowak (red.): *Teorie postaw*. PWN, Warszawa 1973.

Pietrasiński Z.: *Myślenie twórcze*. PZWS, Warszawa 1969.

Popek S.: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. UMCS, Lublin 2000.

Ripple R.E.: (1999). *Teaching creativity*. W: M.A. Runco, S. Pritzker (red.): *Encyclopedia of creativity*. Academic Press 1999.

Szczepański J.: *O indywidualności*. PWN, Warszawa 1980.

Szmatka J.: *Małe struktury społeczne. Wprowadzenie do mikrosocjologii strukturalnej*. PWN, Warszawa 1989.

Szmidt K.J.: *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*. UŁ, Łódź 2001.

Szmidt K.J.: *Szkoła przeciwko myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, nr 3/23.

Tomaszewska M.: *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*. USz., Szczecin 2003.

Summary

The article presents the results of the survey and interpretation of educational values of Poles in the years 1992–2002. The survey was conducted on a 3 000 - representative group of adults, who were asked about the desired children's good qualities. The survey paid particular attention to two contemporary educational objectives: independent thinking (creativity) and obedience – identified as conformism and authority. The results of the survey indicated that most of Poles would rather have children, who would think independently as opposed to obedience, which was rarely chosen as an educational aim. Nevertheless, these results were, in a great part, conditioned by specific demographic variables – education and age in particular.

Dorota Turska
Instytut Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

KREATYWNOŚĆ NAJLEPSZYCH GIMNAZJALISTÓW

Wyniki badań po pierwszym etapie reformy edukacyjnej

Bogata tradycja badań edukacyjnych świadczy, że najwyżej oceniani uczniowie przejawiają zdolności twórcze istotnie rzadziej niż ich koledzy, cechujący się niższym poziomem osiągnięć szkolnych (Jurczyk, 1989; Popek, 1989; Turska, 1994). Teza ta jednak nie upoważnia do wyciągnięcia wniosków, iż najlepsi uczniowie nie mają możliwości twórczych. Raczej nauczyli się, że aby osiągnąć sukces, nie należy wykorzystywać potencjału swych zdolności, związanego z myśleniem dywergencyjnym (Jurczyk, 1989). Nauczyciele z większą łatwością identyfikują ucznia aktywnego niż twórczego, pojmując jednoczenie aktywność jako „wdrukowanie się" we własny sposób myślenia (Jurkowski, 1989; Turska, 1994). Uczeń przeciwstawiający „kontrolowanej" aktywności własną inwencję i działanie niesterowalne, spotyka się z rygorystycznymi lub wręcz agresywnymi reakcjami nauczyciela (Gurycka, 1986). Warto nawiązać do znanych badań J. Trzebińskiego, wykazujących spadek poziomu oryginalności myślenia w sytuacji wzbudzenia u podmiotu negatywnych emocji i poczucia dezaprobaty autorytetu (Trzebiński, 1978). Wyniki przytoczonych badań dobitnie świadczą, że wielkie obszary potencjalnego rozwoju poznawczego pozostają przez szkołę niezauważone. Jeżeli możliwości twórcze okazują się nieprzydatne (szkodliwe), zaczynają dominować zachowania przystosowawcze – i taki proces może szczególnie mocno dotyczyć uczniów najlepszych.

Przytoczone dane odnoszą się zasadniczo do minionej rzeczywistości edukacyjnej. W badaniach własnych podjęto omawiany problem w odniesieniu do uczniów gimnazjum – nowego typu szkół, powołanego 1 września 1999 roku w ramach reformy strukturalnej, obwarowanej mocno uwypuklaną przez ministerstwo reformą programową. Materiały metodyczne dla nauczycieli podkreślają, że gimnazjum jest szkołą „nowej filozofii kształcenia, twórczego rozwiązywania problemów po to, by lepiej przygotować do pracy w zmiennych warunkach współczesnego świata" (Biblioteczka Reformy, 1999, s. 11). Założenie powyższe ma swą logiczną kontynuację w aspekcie kryterialnym wewnątrzszkolnych regulaminów oceniania.

W losowo wybranym Gimnazjum nr 10 w Lublinie kryteria wystawiania wysokich not określono następująco (Statut Szkoły, wrzesień 1999): „Na ocenę

dobrą: uczeń opanował treści konieczne, podstawowe i rozszerzające; umie samodzielnie pracować z podręcznikiem i materiałem źródłowym; ustnie i pisemnie stosuje terminologię typową dla danego przedmiotu; rozwiązuje typowe problemy z wykorzystaniem poznanych metod, bierze aktywny udział w zajęciach". Zatem uczeń „dobry" jest to osoba, która doskonale wpisuje się we wcześniej opisane wymogi unifikacji, standaryzacji, sterowanej aktywności. Oceny najwyższe natomiast wymagają odmiennych kryteriów, wychodzących poza odtwórczą reprodukcję: „uczeń potrafi samodzielnie interpretować i wyjaśniać fakty i zjawiska, umie bronić swoich poglądów, wnosi twórczy wkład w realizowane zadania" – ocena bardzo dobra; „umie formułować oryginalne i przemyślane wnioski, prowadzi własne prace badawcze pod kierunkiem nauczyciela" – ocena celująca. Jeżeli ten zapis wewnątrzszkolnego regulaminu oceniania miałby stać się treścią praktyki edukacyjnej, w doświadczeniu najwyżej ocenianych uczniów powinno pojawić się przeświadczenie o przydatności cytowanych umiejętności. Można byłoby oczekiwać także obiektywnych rezultatów stymulacji myślenia twórczego. Badania własne podejmują m.in. próbę weryfikacji tych założeń w odniesieniu do próby gimnazjalistów, którzy jako pierwsi ukończyli trzyletni etap edukacyjny (1999–2002) w szkole tego typu.

Problemy badawcze

Problemy badawcze dotyczą dwóch zasadniczych grup tematycznych:

1. Jaki jest poziom myślenia twórczego najlepszych uczniów gimnazjum?

Czy istnieje, a jeśli tak, to na czym polega odmienność uczniów uzyskujących najwyższe wyniki w nauce od ich mniej skutecznych rówieśników w omawianym zakresie?

2. Jakie jest subiektywne znaczenie cech ułatwiających „dywergencyjne poszukiwania" w samoopisie najlepszych uczniów?

Czy występuje zróżnicowanie wag przypisywanych tym cechom w związku z wysokością ocen szkolnych?

Metody badawcze

Poziom myślenia twórczego mierzono za pomocą **Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia** TCT-DP Urbana i Jellena (wersja A) w polskiej adaptacji A. Matczak, A. Jaworowskiej i J. Stańczak (2000). Założenia teoretyczne i konstrukcyjne narzędzia pozostają w związku z koncepcją twórczości K.K. Urbana (1990). Uwzględniają zatem różne komponenty twórczości (rozumiane jako predyspozycje twórcze), zarówno natury poznawczej, jak i osobowościowej. Grupę pierwszą określa poziom myślenia dywergencyjnego ze składowymi zdolnościami: płynności, giętkości, oryginalności i elaboracji. Należy jednak podkreślić szczególnie mocno akcentowaną w autorskim stanowisku przestrogę przed utożsamianiem twórczości z samym tylko myśleniem dywergencyjnym.

Komponent poznawczy powinien uwzględniać także umiejętności wytwarzania konwergencyjnego, to jest koncentrację na dostępnych informacjach, dostosowanie się do reguł zadania, a nawet kwestię szerokości percepcji danych. Istotne jest założenie o funkcjonalnym powiązaniu wymienionych predyspozycji z wyznacznikami osobowościowymi, takimi jak: wytrwałość, aktualizacja motywów sprzyjających twórczości (np. ciekawość, skłonności ludyczne), wreszcie – tolerancja wieloznaczności. Ponieważ zasadniczym wyznacznikiem twórczości jest końcowy produkt twórczy (będący efektem współdziałania wszystkich składowych), to adekwatne narzędzie diagnostyczne powinno umożliwiać ocenę zdolności wypracowania **całości**. Test Twórczego Myślenia stawia zatem badanego przed zadaniem dokończenia rysunku, którego początek stanowi: kwadratowa rama i sześć zróżnicowanych elementów graficznych – pięć z nich znajduje się wewnątrz ramy, jeden zaś poza nią. Rama pełni ważną funkcję, „dając badanemu możność przekroczenia wyznaczonych granic rysunku, zarówno w sposób pośrednio zasugerowany materiałem (małym kwadracikiem położonym poza ramą), jak i w pełni z własnej inicjatywy" (Matczak, Jaworowska i Stańczak, 2000, s. 15). Instrukcja akcentuje dowolność sposobu wykonania zadania, zaś czas jego realizacji (uwzględniony przy ocenie) nie powinien przekroczyć 15 minut. Po zakończeniu rysunku proponuje się nadanie tytułu wytworu.

Ocena[1] wyników tego testu uwzględnia 14 szczegółowych kryteriów abstrahujących od artystycznej czy technicznej wartości wytworu, dzięki czemu „wbrew pozorom, jest dość obiektywna" (Nęcka, 2001, s. 193). Odmiennie niż w przypadku testów typu guilfordowskiego, kryteria oceny w Rysunkowym Teście Myślenia Twórczego premiują nie tylko aspekty ilościowe (liczba kontynuacji, uzupełnień), lecz przede wszystkim – jakościowe (rozwiązania holistyczne).

Wynik surowy stanowi suma wszystkich punktów przyznanych rysunkowi. Wynik ten można odnieść do norm stenowych, opracowanych – co ważne z punktu widzenia potrzeb tej pracy – dla uczniów w wieku 14–15 lat.

Drugi problem badawczy diagnozowano za pomocą **Inwentarza Samowiedzy** (IS) Wiechnik i Drwala (1989). Narzędzie składa się z czterech części:

Część I – „Jaki jestem" zawiera 30 dziewięciostopniowych skal, które obrazują zmieniające się w sposób ciągły natężenie cech, dotyczących funkcjonowania intelektualnego, społecznego czy tzw. atrakcyjności zewnętrznej. Bieguny skal opisywane są poprzez przeciwstawne sobie określenia. Badany symbolem X zaznacza na każdej skali miejsce odpowiadające temu, jak widzi własną osobę.

Część II – „Jaki chciałbym być" oferuje identyczny jak uprzednio zestaw skal, tym razem jednak zadaniem badanego jest określenie znaczkiem O miejsca odpowiadającego temu, w jakim stopniu chciałby poszczególne cechy posiadać.

Część III – dotyczy wyboru z pełnej listy przymiotnikowej po trzech cech subiektywnie najważniejszych i zupełnie nieważnych.

Część IV – stanowi „Deklarację ogólnej samooceny", dokonywaną na jednej dziewięciostopniowej skali, której bieguny tworzą pary określeń: „oceniam siebie nisko" – „oceniam siebie wysoko".

Bogactwo informacji uzyskanych za pomocą Inwentarza Samowiedzy pozwala na budowanie szeregu wskaźników odpowiadających celom badań własnych. W niniejszym artykule skoncentruję się na części III, która umożliwia określenie wag cech, „a więc aspektu bardzo rzadko uwzględnianego przez badaczy konstruujących techniki pomiaru samooceny" (Wiechnik i Drwal, 1989, s. 95).

Dobór i charakterystyka osób badanych

Dobór osób do badań był dwustopniowy.

– W pierwszej fazie, na drodze celowej wybrano placówki edukacyjne, będące reprezentacją istniejących obecnie rodzajów szkół (**publiczne i niepubliczne – społeczne i katolickie**)[2]. Biorąc pod uwagę wzajemną proporcję wymienionych placówek, zdecydowano się na losowy wybór spośród nich: po jednej szkole społecznej i katolickiej oraz po pięć szkół publicznych.

– Etap drugi polegał na wyborze po trzech najlepszych uczniów z poszczególnych klas danej szkoły. Kryterium tegoż doboru stanowiły jednocześnie: najwyższa średnia ocen na świadectwie zakończenia nauki w klasie uprzedniej oraz najwyższa średnia ocen semestralnych w danym roku kształcenia. Nie ustalano zatem arbitralnej wartości omawianej średniej, lecz relacyjną. W ten sposób, w nawiązaniu do teorii atrybucji, podobnie jak czynili to H.W. Marsh, L. Cairns, J. Relich, J. Barnes i R.L. Debus (1984) we własnych badaniach edukacyjnych, wyodrębniono osoby, w których doświadczeniu zaistniało „bycie najlepszym w swojej klasie".

W niniejszej pracy konieczne było uwzględnienie grupy kontrolnej, jako płaszczyzny odniesienia w analizach porównawczych. Stanowili ją wszyscy uczniowie losowo wybranych klas, po jednej z każdej placówki edukacyjnej, w której przeprowadzano zasadniczą eksplorację. W ten sposób powstała grup zasadnicza (Gr Z – najbardziej skuteczni uczniowie) licząca **153** gimnazjalistów oraz grupa kontrolna (Gr K) – 139. Schemat grup badanych prezentuje poniższa tabela (tab. 1).

Tabela 1. Schemat badanych grup z uwzględnieniem średniej ocen

Grupy	Gimnazjum			
	X	M	sd	rozpiętość
Gr Z	5,16	5,22	0,22	4,50–5,92
Gr K	3,65	3,60	0,51	2,70– 4,85

Badania przeprowadzane były w lutym – maju 2002 roku. Uczestnikami byli uczniowie klas III (średnia wieku – 15,4).

Badania miały charakter zbiorowy, odbywały się w pomieszczeniach szkolnych, bez udziału nauczycieli. Uczniowie używali pseudonimów. Zacho-

wano postulat metodologiczny stosowania wykorzystywanych narzędzi w tej samej kolejności w każdej z badanych grup. W ustalonym etapie uczniowie korzystali z godzinnej przerwy, spędzonej poza miejscem badań. Współpracę badacza z uczniami zakończyła rozmowa, podczas której wyjaśniano niejasności czy pominięcia w odpowiedziach badanych. Był to także czas przeznaczony na omówienie wszystkich kwestii sygnalizowanych przez młodzież.

Omawiane badania zostały zrealizowane w całości przez autorkę tej pracy, co umożliwiło kontrolę porównywalności warunków ich przebiegu każdego uczestnika.

Analiza uzyskanych wyników

Rezultaty wnioskowania statystycznego w odniesieniu do uzyskanych wyników zawiera tabela 2.

Tabela 2. Wyniki analizy porównawczej[3] wyników Testu Myślenia Twórczego w analizowanych grupach

Grupy	Gimnazjum			
	$\overline{X}$	M	sd	rozpiętość
Gr Z	20,09	19	8,24	10-51
Gr K	22,46	20	9,27	10-53
Wart. Z i istn.różnic – GrZ a Gr K				1,62 p<.05

Średni wynik zasadniczej grupy gimnazjalnej jest niższy zarówno od uzyskanego: w próbie kontrolnej (i jest to różnica statystycznie istotna), jak i we współczesnych badaniach normalizacyjnych (o 5 punktów, co odpowiada piątemu stenowi; Matczak, Jaworowska i Stańczak, 2000, s. 89). Rezultaty „typowych uczniów" cechuje zasadnicza zbieżność z uzyskanymi w wymienionym studium normalizacyjnym (mieszczą się w przedziale wyników właściwych dla stenu 6).

Ponieważ referowane badania są częścią szerszego programu, możliwe było dokonanie charakterystyki funkcjonowania poznawczego gimnazjalistów nie tylko w aspekcie twórczym, lecz także i intelektualnym. Umożliwiło to nawiązanie do klasycznych już badań M.A. Wallacha i N. Kogana (1965), które wykazały zasadność „czteropolowego" podziału dzieci na:

1 – twórcze i inteligentne (T I),
2 – twórcze i nieinteligentne (T nI),
3 – nietwórcze i nieinteligentne (nT nI),
4 – nietwórcze i inteligentne (nT I)

oraz scharakteryzowali specyfikę ich szkolnego przystosowania. Najgorsze przystosowanie do warunków szkolnych stwierdzono u uczniów twórczych i nieinteligentnych, najlepsze zaś – u twórczych i jednocześnie inteligentnych (por. także Nęcka, 2001). Należy przypomnieć, że omawiane studium empi-

ryczne realizowano wiele lat temu, wśród dzieci 12-letnich, w zupełnie odmiennej od rodzimej rzeczywistości edukacyjnej. W tych samych jednak, bo amerykańskich realiach lat sześćdziesiątych, pojawił się pogląd (Getzels i Jackson, 1962), że „typowa" szkoła jest bardziej dostosowana do kształcenia uczniów o wysokim ilorazie inteligencji niż do uczniów twórczych. W warunkach polskich podobne badania przeprowadzili M. Czerwińska-Jasiewicz (1984) i R. Studenski (1992). Sformułowane przez nich, zgodne, wnioski, że „w szkole dobrze się czuje młodzież o wysokiej inteligencji i stosunkowo niskim poziomie uzdolnień twórczych, źle – młodzież o inteligencji stosunkowo niskiej i o wysokim poziomie zdolności twórczych" (Studenski, 1992, s. 352), zaprzeczają tezie Wallacha i Kogana co do determinant najlepszego przystosowania szkolnego. Ponieważ wymienione badania dotyczyły wszystkich uczniów z danego poziomu kształcenia, postawiono pytanie, czy wysoka skuteczność szkolna, przejawiająca się w wysokości uzyskiwanych not, właściwa dla grupy zasadniczej w strukturze badań własnych, będzie różnicować się ze względu na „czteropolowy" podział M.A. Wallacha i N. Kogana. Zanalizowano zatem średnią ocen (obiektywny wskaźnik dobrego przystosowania do szkoły) oraz poczucie kontroli sytuacji szkolnych – LOC szkolny, na podstawie kwestionariusza KBPK (Krasowicz, Kurzyp i Drwal, 1985) – (wskaźnik subiektywny) grup wyodrębnionych ze względu na możliwe współwystępowanie różnych poziomów zdolności intelektualnych i twórczych. Przyjęto następujące kryteria doboru osób badanych jako:

– twórczych – **T** – (co najmniej 7. sten w Rysunkowym Teście Twórczego Myślenia),

– nietwórczych – **nT** – (co najwyżej 4. sten w Rysunkowym Teście Twórczego Myślenia),

– inteligentnych – **I** – (co najmniej 75. centyl w Teście Matryc Ravena),

– nieinteligentnych – **nI** – (co najwyżej 50.centyl w Teście Matryc Ravena).

Uzyskane dane zawiera tabela 3.

Tabela 3. Struktura grupy najlepszych uczniów wyodrębniona ze względu na możliwe współwystępowanie odmiennych poziomów zdolności intelektualnych i twórczych

Gimnazjum	
T I (N=19) LOC szkolny = 7,01 średnia ocen = 5,1	**nT I** (N=24) LOC szkolny = 8,2 średnia ocen = 5,25
T nI – takiej grupy nie ma	**nT nI** (N=14) LOC szkolny = 7,93 średnia ocen = 5,05

Widoczne jest, że nawet w grupie prymusów „czteropolowy" podział (wg terminologii Wallacha i Kogana) utrzymuje moc różnicującą. Poszczególne próby charakteryzują się istotnie odmienną liczebnością (chi kwadrat 15,77, $p < 0,001$). Najsilniej reprezentowane próby uczniów nietwórczych i inteligentnych cechuje także najwyższa średnia ocen (chi kwadrat 33,65, $p < 0,001$) oraz

subiektywne poczucie kontroli sytuacji szkolnych (chi kwadrat 51,56, $p < 0,001$). Wśród najlepszych uczniów nie ma osób twórczych i nieinteligentnych. Nie ma zatem podstaw do odnotowania jakiejkolwiek pozytywnej zmiany w stosunku do konkluzji z badań M. Czerwińskiej-Jasiewicz (1984, s. 430), iż „same zdolności twórcze nie są dostrzegane przez nauczycieli", mogą zaś wzbudzać negatywne emocje i jawną dezaprobatę (Trzebiński, 1975; por. także Turska, 2000). Jednocześnie można pełnić rolę prymusa w przypadku niskich zdolności zarówno intelektualnych, jak i twórczych. Trzeba jednak przyznać, że grupa nT nI jest relatywnie nieliczna, o najniższych ocenach postępów szkolnych (jeżeli w ogóle zasadne jest użycie takiego sformułowania w stosunku do reprezentantów próby zasadniczej). Warto natomiast zwrócić uwagę na fakt, że subiektywne poczucie sprawstwa i zadowolenia z aktywności szkolnej (LOC szkolny) przewyższa w omawianej grupie to, które jest udziałem twórczych i inteligentnych (T I) ($Z = -1,72$, $p < 0,01$).

Drugi problem badawczy zweryfikowano za pomocą Kwestionariusza Samowiedzy w opracowaniu B. Wiechnik i R.Ł. Drwala. Poniższa analiza dotyczy wyników wyborów poszczególnych cech jako subiektywnie szczególnie ważnych (tabele 4 i 5) oraz zupełnie nieważnych (tabele 6 i 7). Zastosowano wspólny system oznaczeń w tabelach:

CzW I – oznacza częstość wyboru danej cechy w pierwszej kolejności, analogicznie należy rozumieć CzW II oraz CzW III

CzW O – częstość wyboru danej cechy ogółem, to jest we wskazaniach I–III

Tabela 4. Wykaz cech uznanych za najważniejsze z uwzględnieniem liczby wyborów i kolejności wskazań – grupa zasadnicza

Cecha najważniejsza	CzW I	CzW II	CzW III	CzWO
inteligentny	90	17	10	117 (76%)
uczciwy	16	29	18	63 (41%)
ambitny	11	23	17	51 (33,3%)
o dobrej pamięci	12	19	11	42 (27,4%)
towarzyski	8	12	17	37 (24,1%)
pracowity	6	3	22	31 (20,2%)
życzliwy	4	15	12	31 (20,2%)
Razem	147 (96% pierwszych wskazań)	116 (75,8% drugich wskazań)	107 (70% trzecich wskazań)	372 (81% wszystkich wyborów po 3 cechy)

W grupie prymusów wśród wskazań „tego, co subiektywnie najważniejsze" nie występują cechy ułatwiające dywergencyjne poszukiwania. Najwyższy wskaźnik wyboru, nieporównywalny z innymi, gdyż osiągający poziom 76% wszystkich uzyskanych deklaracji, dotyczy określenia *inteligentny*. O olbrzymiej subiektywnej wadze przypisywanej tej cesze świadczy także fakt, iż znakomita większość respondentów dokonała omawianego wskazania w pierwszej kolejności. Sferę poznawczą reprezentuje jeszcze określenie – *o dobrej pamięci*, wskazuje na to określenie jako najważniejsze co piąty gimnazjalista. Obecne są także

wybrane cechy sfery funkcjonowania społecznego: *uczciwy* (ponad 40% wyborów) i *życzliwy ludziom, towarzyski*. Sferę „motywacyjną" opisują określenia wspomagające efektywność jednostki – *ambitny* (ponad 50% wyborów) i *pracowity*. Dane zawarte w kolejnej tabeli (5) zestawiono w celu bezpośredniego porównania wskazań „cech najważniejszych" z tymi, które zostały wybrane przez uczniów z grupy kontrolnej.

Tabela 5. Wykaz cech uznanych za najważniejsze z uwzględnieniem liczby wyborów i kolejności wskazań – grupa kontrolna

Cecha najważniejsza	CzW I	CzW II	CzW III	Wskazania ogółem
towarzyski	41	22	20	93 (67%)
wesoły	16	21	23	60 (43,1)
uczciwy	24	18	16	58 (40,8%)
pomysłowy	15	17	12	44 (31,6%)
życzliwy	12	13	18	43(30,9%)
inteligentny	9	17	4	30 (21,4%)
otwarty	11	12	6	28 (20,1%)
Razem	128 (92% pierwszych wskazań)	120 (86,3% drugich wskazań)	99 (71,2% trzecich wskazań)	347 (83% wszystkich wyborów po 3 cechy)

W wyborach omawianej grupy – w relacji do uprzedniej – widoczna jest większa reprezentacja określeń dotyczących sfery funkcjonowania społecznego. Odmienne są także wskazania cech sfery poznawczej: po raz pierwszy w dotychczasowej analizie pojawia się określenie *pomysłowy*, zaś *inteligentny* traci dominującą pozycję zarówno w aspekcie częstości, jak i kolejności wskazań. Zupełnie nie występują określenia wspomagające skuteczność: *pracowity, ambitny*, co ma istotne miejsce w przypadku grupy zasadniczej. Analizy analogicznej do zaprezentowanej powyżej, tym razem w odniesieniu do wyborów cech subiektywnie zupełnie nieważnych, można dokonać na podstawie danych zawartych w tabelach 6 i 7.

Tabela 6. Wykaz cech uznanych za zupełnie nieważne z uwzględnieniem liczby wyborów i kolejności wskazań – grupa zasadnicza

Cecha zupełnie nieważna	CzW I	CzW II	CzW III	CzWO
przystojny	40	19	21	80 (52,2%)
atrakcyjny	21	22	13	56 (36,6%)
aktywny	19	15	17	51 (33%)
twórczy	16	15	18	49 (32%)
otwarty	10	18	17	45 (29%)
spostrzegawczy	8	16	15	37 (24%)
śmiały	10	14	10	34 (20,9%)
Razem	124 (81% pierwszych wskazań)	117 (76,4% drugich wskazań)	111(72,5% trzecich wskazań)	352 (76,6% wszystkich wyborów po 3 cechy)

Łatwo zidentyfikować zmianę – w stosunku do wyborów cech najważniejszych – zakresu dominujących wskazań. Obecnie stanowią je określenia związane z wyglądem zewnętrznym. Reprezentowana jest także sfera funkcjonowania poznawczego, z wyraźnym zaakcentowaniem jej dywergencyjnych aspektów. Okazuje się, iż dla prymusów niską subiektywną wartość mają cechy związane z otwartością na doświadczenie: zarówno natury społecznej (*śmiały*), jak i poznawczej (aktywny, twórczy, otwarty, spostrzegawczy). Kolejno przedstawiono rezultaty wyborów negatywnych, właściwe dla grupy kontrolnej (tab. 7).

Tabela 7. Wykaz cech uznanych za zupełnie nieważne z uwzględnieniem liczby wyborów i kolejności wskazań – grupa kontrolna

Cecha zupełnie nieważna	CzW I	CzW II	CzW III	Wskazania ogólem
przystojny	45	20	14	79 (55,8%)
elegancki	32	28	14	74 (53,2%)
wytrwały	12	19	24	55 (39,4%)
rozważny	15	11	19	45 (32,3)
ambitny	9	9	19	37 (26,6%)
o dobrej pamięci	7	17	10	34 (24,4)
Razem	120 (86,3% pierwszych wskazań)	104 (74,8% drugich wskazań)	100 (72% trzecich wskazań)	324 (77,7% wszystkich wyborów po 3 cechy)

Gimnazjaliści z grupy kontrolnej dodają jeszcze *elegancki* do dominującego w wyborach negatywnych określenia *przystojny*. Obie te cechy, charakteryzujące wygląd zewnętrzny, różnią się możliwością osobistego wpływu na ten rodzaj atrakcyjności – pierwsza dotyczy jej „wypracowania", druga – oznacza to, co jest dane. Jak się okazuje, na poziomie gimnazjalnym mają one wysoce negatywną konotację. Pozostałe wybory badanych warto zanalizować w porównaniu z tymi, jakich dokonali ich wyżej oceniani rówieśnicy. *Dobra pamięć*, jako wysoce wartościowany aspekt funkcjonowania poznawczego, oraz *ambicja* także znajdują się we wskazaniach zasadniczej grupy gimnazjalnej, jednakże w puli określeń najważniejszych.

Dyskusja

Uzyskane wyniki cechuje duża spójność. Okazuje się, że najlepsi gimnazjaliści wymieniają wśród cech subiektywnie nieważnych „prototypowe korelaty twórczości" (Stasiakiewicz, 1999), wykazują ponadto relatywnie niższą umiejętność sprostania zadaniu, które ma charakter produktywny, zarówno ze względu na cel, jak i na sposób wykonania. Można zatem przyjąć, że doskonałe funkcjonowanie w obszarze zadań kontrolowanych przez szkołę nie pomaga w realizacji wymagań pozostających poza kontrolą tej instytucji. Warto przypomnieć, iż taki system reprezentacji wiedzy, który nie pełni funkcji regulacyjnej,

nazywa się scholastycznym (Stemplewska, 1994), rytualnym (Perkins, 1992) lub wręcz martwym (Czerniawska, 1999).

Szczególnie intrygującym zjawiskiem jest wyraźna negatywna waloryzacja kreatywności w samowiedzy prymusów, szczególnie w kontekście braku takiego zjawiska w wypowiedziach niżej ocenianych rówieśników. Najlepsi uczniowie ewidentnie zaprzeczają tezie M. Stasiakiewicza (1999, s. 157), że „biorąc pod uwagę wysoką pozycję kategorii twórczości w społecznym systemie wartości, każdy chciałby mieć poczucie lub uzyskać społeczną rangę bycia twórczym". Wydaje się zatem, że badania własne ukazują pojmowanie twórczości w aspekcie jednostkowym jako zupełnie innej kategorii semantycznej niż zwykła ona funkcjonować w świadomości społecznej. Znaczenie terminu *twórczy* i wszystkich jego korelatów kojarzy się z nieprzydatnością, a nawet szkodliwością wyłącznie dla tych uczniów, którzy uzyskują najwyższe noty. Musi to być zapis specyficznych doświadczeń, które powodują nieporównywalnie wyższą waloryzację np. *dobrej pamięci*.

Interpretując uzyskane wyniki, warto odwołać się do niedawno opublikowanych rezultatów badań R. Wiechnik (2000). Autorka przedstawia obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych. Widoczna jest zbieżność listy cech pedagogów z przypisanymi przez najlepszych uczniów gimnazjalnych wagami cech własnych. Można więc sformułować przypuszczenie, że nauczyciele, nagradzając manifestacje cech uznanych za ważne u wychowanków, powodują podniesienie ich przydatności w samowiedzy młodzieży. Ponieważ nie ma gratyfikacji cech i zachowań dywergencyjnych, nonkonformistycznych, zapisują się one jako nieważne w doświadczeniach najlepszych uczniów. Oddziaływania edukacyjne odznaczają się zatem – jak można przypuszczać – bardzo wysokim stopniem skuteczności, przynajmniej w odniesieniu do badanej grupy zasadniczej (por. także Turska, 1994, 2000). Zauważmy bowiem, że wybory uczniów niżej ocenianych cechuje istotna odmienność. Widoczny jest ogromny rozziew pomiędzy: deklarowanymi kryteriami ocen najwyższych, wykraczającymi poza standaryzację i reprodukcję a subiektywnym zapisem znaczenia cech i zachowań twórczych u uczniów, uzyskujących takie noty. Ten niepokojący wniosek potwierdza także obiektywnie stwierdzony fakt nieobecności osób jednocześnie twórczych i nieinteligentnych w badanej grupie zasadniczej. Wydaje się, że zachowania twórcze są w szkole „tolerowane" jedynie w przypadku ich współwystępowania z wysoką inteligencją.

Najlepszy uczeń w polskiej szkole, po pierwszym etapie reformy programowo-strukturalnej, nadal nie ma okazji do stymulowania swych możliwości twórczych oraz do nabywania doświadczeń o ich pozytywnym znaczeniu w skutecznym funkcjonowaniu szkolnym. Samo stworzenie klimatu świadczącego o wadze zachowań twórczych we współczesnym świecie, ani opisana operacjonalizacja kryteriów ewaluacji nie zmienią rzeczywistości edukacyjnej. Można przypuszczać, iż afirmowana przez ministerstwo koncepcja gimnazjum – szkoły „twórczego rozwiązywania problemów" pozostaje w sprzeczności z ustanowieniem sprawdzianu testowego jako głównego sposobu oceny ucznia po całym etapie gimnazjalnego kształcenia i jednocześnie podstawy do kwalifi-

kowania go na etap wyższy. Ponieważ egzamin testowy pozwala zasadniczo na pomiar wiedzy reproduktywno-rozpoznawczej (Noizet i Caverni, 1988; Turska i Wiechnik, 2001), zatem trafne przygotowanie się doń wręcz zniechęca uczniów i nauczycieli do akcentowania wagi „dywergencyjnych poszukiwań" (Czerniawska, 1999).

Przypisy

[1] Należy poinformować, że autorka tej pracy uczestniczyła w szkoleniu poświęconemu zasadom oceniania TCT,-DP, które prowadzone było przez A. Matczak, A. Jaworowską i J. Stańczak, XXX Zjazd Naukowy PTP, Warszawa, wrzesień 1999.

[2] Informacje na temat liczby i struktury szkół ponadpodstawowych w Lublinie (stan na 1 września 2001 roku) uzyskano z Kuratorium Oświaty.

[3] Przyjęta droga postępowania badawczego spowodowała, że rozkład zmiennej zależnej (średnie ocen) w badanej grupie zasadniczej odbiega od normalnego. Zdecydowano zatem na stosowanie statystyki nieparametrycznej, także w odniesieniu do analiz porównawczych grup: zasadniczych i kontrolnych (Ferguson i Takane, 1997).

Bibliografia

Biblioteczka Reformy: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej*. Warszawa 1999, nr 9.

Czerniawska E.: *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1999.

Czerwińska-Jasiewicz M.: *Postawy nauczycieli i rówieśników w stosunku do uczniów wyróżniających się inteligencją i zdolnościami twórczymi*. „Psychologia Wychowawcza" 1984, nr 4.

Ferguson A.G., Takane Y.: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. PWN, Warszawa 1999.

Getzels J.W., Jackson P.W.: *The highly intelligent and the highly creative adolescent: a summary of some research findings*. W: C.W. Taylor, F. Barron (red.): *Scientific creativity: its recognition and development*. J.Wiley, New York, London 1962.

Gurycka A.: *Skuteczność szkolnego wychowania w aspekcie rozwoju orientacji podmiotowej dzieci i młodzieży*. „Edukacja" 1986, nr 3.

Jurczyk P.: *Wprowadzenie*. W: A. Gurycka (red.): *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. T.3. Wyd. UW, Warszawa 1989.

Jurkowski A.: *Szkoła jako źródło specyficznych doświadczeń uczniów w zakresie funkcji poznawczych*. W: A. Gurycka (red.): *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. T.2. Wyd. UW, Warszawa 1989.

Krasowicz G., Kurzyp A., Drwał R.Ł.: *Kwestionariusz KBPK jako rzetelna i trafna metoda pomiaru poczucia kontroli u młodzieży dorastającej*. „Psychologia Wychowawcza" 1985, nr 1.

Marsh H.W., Cairns L., Relich J., Barnes J., Debus R.L.: *The relationship between dimensions self-attribution and dimension of self-concept*. „Journal of Education Psychology" 1984, nr 1.

Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J.: *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena.TCT-DP*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000

Nęcka E.: *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Noizet G. i Caverni J-P.: *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*. PWN, Warszawa 1988.

Perkins D.: *Smart schools. From training memories to educating minds*. The Free Press, New York 1992.

Popek S.: *Zdolności i uzdolnienia a skuteczność procesu nauczania młodzieży w świetle ocen szkolnych*. W: A. Gurycka (red.): *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. T.3. Wyd. UW, Warszawa 1989.

Stasiakiewicz M.: *Twórczość i interakcja*. Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 1999.

Stemplewska K.: *Wiedza scholastyczna a naturalny rozwój poznawczy*. W: E. Dryll, J. Trzebiński (red.): *Wiedza potoczna w szkole*. Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW, Warszawa 1994.

Studenski R.: *Stres szkolny i rola uzdolnień twórczych w przystosowaniu się do szkoły*. „Psychologia Wychowawcza" 1992, nr 5.

Trzebiński J.: *Zaangażowanie egocentryczne, aprobata ze strony autorytetu i oryginalność myślenia*. „Studia Psychologiczne" 1975, nr 14 .

Turska D.: *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Wyd. UMCS, Lublin 1994.

Turska D.: *Zmiany w postawach twórczych licealistów*. „Psychologia Rozwojowa" 2000, tom 5, nr 3-4.

Turska D., Wiechnik R.: *Problemy rekrutacji uniwersyteckiej*. Wyd. UMCS, Lublin 2001.

Urban K.K.: *Recent trends in creativity research and theory in Western Europe*. „European Journal of High Ability" 1990, nr 1.

Wallach M.A., Kogan N.: *Modes of thinking in young children*. Holt, New York 1965.

Wiechnik R.: *Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych*. „Psychologia Rozwojowa" 2000, tom 5, nr 3-4.

Wiechnik R., Drwal R.Ł.: *Inwentarz Samowiedzy*. W: R.Ł. Drwal (red.): *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia*. UMCS, Lublin 1989.

Summary

The intensity of survey that indicate slowing or even destructive influence of school education on the development of creativity of the youth has been mentioned in world literature since the fifties of XX and in Polish literature since the eighties. Empirical verification applies mainly to past educational reality. Authorised survey was addressed to the III[rd] class pupils of lower secondary school (gymnasium) – a new type of school introduced by structural reform conditioned by the ministerial programme reform. It was agreed that gymnasium should be "a school of new philosophy of education and creative troubleshooting in order to better prepare its pupils to work in changeable conditions of today's world" (Reform library, 1999, s. 11). The award criteria of highest marks were specified as "unguided activity, independence and ability to formulate original deductions" (Intraschool Assessment System, Lower Secondary School no 2 in Lublin). If the concept of the Ministry was put in practice then the pupils achieving the highest marks should be convinced about the usefulness of the creative behaviour. Objective results of stimulation of creative thinking should also be expected. However, the results of the survey deny both assumptions.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2004

Dariusz Widelak
Uniwersytet Opolski

MIĘDZYWOJENNE DOŚWIADCZENIA EDUKACJI SKAZANYCH W POLSKICH JEDNOSTKACH PENITENCJARNYCH

We wrześniu 1917 roku władze okupacyjne przekazały Polakom sądownictwo. Nie przekazały im jednak więziennictwa[1]. Organizację polskiego sądownictwa powierzono utworzonemu wtedy w Warszawie Departamentowi Sprawiedliwości, w grudniu 1917 roku przekształconemu na ministerstwo, który podjął również przygotowania do przejęcia więziennictwa. W tym celu w ramach Departamentu utworzono Wydział Więzienny. Początkowo działał on wspólnie z Wydziałem Administracyjnym. Usamodzielnił się w maju 1918 roku (Bugajski, Neymark, 1925, s. 226–227).

Przejmowanie więzień od byłych władz okupacyjnych odbywało się etapami. Do 4 listopada 1918 roku objęto więzienia na terenie okupacji austriackiej, a w dniach 11–12 listopada 1918 roku na terenie zaboru niemieckiego. Na terenie byłej Kongresówki przejęto łącznie 68 więzień. Bezpośrednio po przejęciu więzień złagodzono nieco rygory i poprawiono wyżywienie, zapewne po to, aby uniknąć buntów. Jedną z pierwszych decyzji polskich władz było zmniejszenie o połowę wyroków wymierzonych przez niemieckie sądy okupacyjne[2].

Na Kresach Wschodnich więzienia początkowo podlegały Zarządowi Terenów Przyfrontowych i Etapowych. Administrację 18 więzień na tych terenach Ministerstwo Sprawiedliwości przejęło w kwietniu 1921 roku. Do tego doszły jeszcze 3 więzienia na Wileńszczyźnie, tak że było ich razem 21.

Łącznie polskie władze od okupantów i zaborców przejęły 400 zakładów, ale w tej liczbie były tylko 33 duże więzienia, 98 mniejszych i 269 aresztów przy sądach powiatowych (Rabinowicz, 1933, s. 95)[3]. Areszty i więzienia sądowe występowały tylko na ziemiach byłych zaborów austriackiego i pruskiego, bo zarówno w Austrii i w Prusach więziennictwo było związane z wymiarem sprawiedliwości. Nie było ich na ziemiach byłego zaboru rosyjskiego, bo w carskiej Rosji więziennictwo było związane z administracją państwową.

Przejęte więzienia, zwłaszcza na terenach okupacji austriackiej w byłej Kongresówce i na ziemiach byłego zaboru austriackiego, znajdowały się w bardzo złym stanie. Budynki były zdewastowane, a urządzenia poniszczone. Powszechnie występowały: brud, robactwo, głód i epidemie, najczęściej tyfus. Niewiele lepiej wyglądały więzienia na Kresach Wschodnich i na terenie okupacji niemieckiej w byłej Kongresówce. Cały wysiłek władzy więziennej w pierwszych latach istnienia państwowości skierowany był przede wszystkim na stworzenie osadzonym podstawowych warunków do życia (Cichomska, 1918; Rabinowicz, 1932).

Przed pierwszą wojną światową szkoły więzienne istniały na terenie zaboru pruskiego i austriackiego. Nie było ich na ziemiach zaboru rosyjskiego. Wielu nauczycieli szkół nie znało języka polskiego i z tego powodu nie mogli podjąć pracy w polskich więzieniach (Zakrzewski, 1929, s. 53). Toteż po wyzwoleniu polskie władze więzienne prawie od podstaw organizowały nauczanie więźniów. Działania te nie zawsze znajdowały dostateczne zrozumienie. Spotykano się z twierdzeniem, że nauczanie skazanych stawia ich w uprzywilejowanym położeniu w stosunku do osób, które prowadzą życie uczciwe, a które z przyczyn ekonomicznych nie mogły skorzystać z dobrodziejstwa oświaty, że szkoła odzwyczaja więźniów od pracy, wytwarza w nich wstręt do wysiłku fizycznego, wreszcie – dorośli uczą się gorzej, aniżeli dzieci, wobec czego nauczanie osadzonych jest w większości przypadków bezcelowe. Pomimo takich opinii kierownictwo polskiego więziennictwa pilnie starało się unormować w aktach prawnych i przepisach wykonawczych ten problem. Już dekret z 1919 roku zobowiązywał więzienia do objęcia nauką wszystkich nieletnich i analfabetów w zakresie, jaki obowiązywał w szkołach ludowych[4]. W artykule 11 pierwszego dekretu Naczelnika Państwa z dnia 8 lutego 1919 roku w sprawie tymczasowych przepisów więziennych podnoszony jest problem nauczania: „żadnemu więźniowi nie wolno odmawiać czerpania nauk moralnych i pociechy religijnej od duchownego swego wyznania. W zakładach i oddziałach przeznaczonych dla nieletnich więźniów, wszyscy bez wyjątku nieletni otrzymują naukę religii oraz naukę świecką. W pozostałych oddziałach nauka świecka winna być prowadzona dla dorosłych analfabetów" (Zakrzewski, 1929, s. 112).

W latach dwudziestych prawie połowa więźniów nie umiała czytać ani pisać. Odsetek analfabetów w więzieniach nie odbiegał od przeciętnej krajowej (Wroblewski, 1930).

Początkowo nie było jednolitych przepisów odnośnie nauczania więźniów, toteż na ziemiach każdego byłego zaboru szkolnictwo więzienne inaczej było zorganizowane. W zakładach karnych na ziemiach byłego zaboru pruskiego obowiązkiem nauczania objęto więźniów do 30 roku życia, a w więzieniach na ziemiach byłego zaboru rosyjskiego do 45 roku życia[5].

Zasadniczy przepis regulujący sposób nauczania więźniów i organizację szkolnictwa więziennego wydano w 1924 roku[6]. Obowiązkiem nauczania objęto wszystkich nieletnich oraz dorosłych skazanych na karę ponad rok więzienia, o ile przez przynajmniej 4 lata nie uczęszczali do szkoły powszechnej lub śred-

niej. Pozostali więźniowie mogli uczęszczać za zezwoleniem naczelnika, a prewencyjni za zgodą władzy, która nimi dysponowała.

Nauczanie odbywało się według programu dla szkół powszechnych. Obok przedmiotów ogólnokształcących wprowadzono naukę rzemiosła. Szkołę dla dorosłych podzielono na trzy oddziały:

I – dla analfabetów – nauka czytania i pisania, rachunków i religii,

II – dla półanalfabetów – uzupełnienie wykształcenia do poziomu wiedzy, jaki dają szkoły powszechne,

III – dla posiadających wykształcenie z zakresu pierwszych lat szkół powszechnych – pogłębienie ich wiedzy.

Więźniów zaliczanych do dwóch pierwszych oddziałów dzielono na niewielkie zespoły uczniowskie. Zajęcia w pierwszym oddziale miały odbywać się trzy razy w tygodniu po 2 godziny dziennie, w drugim oddziale dwa razy w tygodniu po 2 godziny dziennie, a w trzecim oddziale dwa razy w tygodniu po 1 godzinie. W niedziele i święta organizowane były odczyty i pogadanki na tematy religijne, historyczne, przyrodnicze, geograficzne i z zakresu fizyki. Przed rozpoczęciem nauki w szkole, przy przejściach z jednego oddziału do drugiego, a także po ukończeniu szkoły, skazani składali komisyjne egzaminy. W skład komisji egzaminacyjnej wchodzili: prokurator sądu okręgowego jako przewodniczący, naczelnik więzienia, kapelan i nauczyciel. Do komisji egzaminacyjnej mógł również wchodzić przedstawiciel inspektoratu szkolnego. W szkołach więziennych używano podręczników zatwierdzonych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Nadzór nad nimi sprawowały inspektoraty szkolne[7].

Te same zasady organizacji nauczania więźniów utrzymano w rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości o zasadach zaspokajania potrzeb religijnych więźniów i o działalności oświatowej, szkolnej i pozaszkolnej w więzieniach z 1926 roku[8]. Rozporządzenie Prezydenta RP z 1928 roku ustalało, że obowiązkowi szkolnemu podlegali więźniowie, którzy nie ukończyli czterech klas szkoły powszechnej[9]. Regulamin z 1931 roku wprowadzał wymóg, ażeby nauczyciele więzienni, obok odpowiednich kwalifikacji pedagogicznych posiadali jeszcze przygotowanie penitencjarne. Musieli zdawać odpowiedni egzamin. W szkołach przywięziennych wprowadzono program i metody nauczania ustalone dla szkół kształcących dorosłych. Liczbę godzin nauki w oddziale I zwiększono do 8, a w II do 6 tygodniowo. Określono też liczebność zespołów uczniowskich do 25 analfabetów i do 50 w wyższych oddziałach. Obowiązek nauki rozszerzono na skazanych na karę pozbawienia wolności powyżej sześciu miesięcy, o ile nie przekroczyli 40 roku życia[10].

Ustawa z 1939 roku na więzienia o progresywnym systemie wykonywania kary, dla niepełnoletnich, kolonie rolne i więzienia rzemieślnicze nakładała obowiązek posiadania szkół ogólnokształcących i zawodowych o niższym poziomie nauczania, a zezwalała na prowadzenie szkół i kursów zawodowych o wyższym poziomie nauczania. Akceptowała w zasadzie istniejący już stan. Zmieniała też skład komisji egzaminacyjnych. W miejsce prokuratorów i kapelanów przewidziała udział delegatów szkolnych lub samorządowych[11].

Szkoły więzienne rozpoczęto organizować bezpośrednio po wyzwoleniu i przejęciu więzień. Istniały już w 1919 roku[12]. Do 1923 roku zorganizowano 85 szkół, ale z powodu braku nauczycieli lekcje nie odbywały się aż w 21 szkołach (Zakrzewski, 1929, s. 53). Pod koniec lat dwudziestych szkoły działały w 63 więzieniach. Oceniano, że powinny działać w 77 więzieniach. Do szkół uczęszczało 4121 więźniów, co stanowiło 86,8% podlegających przymusowi nauczania. Uczyło ich 85 nauczycieli. Z czasem utworzono szkoły we wszystkich więzieniach, w których była osadzona większa liczba skazanych kwalifikujących się do nauczania. Szkoły istniały w więzieniach karnych i karno-śledczych, gdzie przeważali więźniowie karni. W więzieniach karno-śledczych przy sądach grodzkich, ze względu na niewielka liczbę więźniów podlegających przymusowi nauczania lub ich brak, szkół nie organizowano (Bugajski, 1925, s. 122–123). Więźniowie prewencyjni i skazani na krótkoterminowe wyroki nie podlegali przymusowi nauczania, ale w miarę posiadanych możliwości, analfabetów wśród nich starano się uczyć czytania, pisania, rachunków (tamże, s. 114).

W końcu lat dwudziestych i na początku trzydziestych odsetek uczących się więźniów był względnie stały i wynosił średnio 16%, zaś liczba uczniów zmieniała się w zależności od zatrudnienia. W latach 1927–1931 wzrosła z 4505 do 5705 osób[13].

Nauczanie prowadzono również w koloniach rolnych. Zakładano je w nowoczesnych majątkach ziemskich. Kierownikami kolonii byli wyżsi funkcjonariusze z wykształceniem rolniczym i odpowiednią praktyką. W każdej kolonii były dwie szkoły: rolnicza szkoła zawodowa i powszechna szkoła 6-klasowa[14]. Osadzeni w koloniach teoretycznie i praktycznie uczyli się nowoczesnego rolnictwa. Na uwagę zasługuje utworzenie szkół 6-klasowych, albowiem na wsiach dominowały wtedy szkoły powszechne 4-klasowe. Ich ukończenie nie dawało prawa ubiegania się o przyjęcie do szkół średnich[15]. Prawo takie dawało świadectwo ukończenia szkoły 6-klasowej. Tworzono je zatem po to w koloniach, ażeby osadzonym w nich młodym ludziom dać możliwość kontynuowania nauki po odbyciu kary.

W 1938 roku działało 8 kolonii rolnych, w tym 7 męskich w majątkach więziennych i jedna żeńska – Walendowa k. Warszawy prowadzona przez siostry zakonne Magdalenki. Kierowano do niej z całego kraju młode kobiety ze wsi skazane na krótkoterminowe kary, wyselekcjonowane przez oddział obserwacyjno-rozdzielczy przy żeńskim więzieniu w Warszawie. Zadaniem kolonii rolnych było zapewnienie młodym ludziom ciągłości pracy w ich naturalnym wiejskim środowisku i równocześnie danie przygotowania do samodzielnego prowadzenia gospodarstw rolnych na odpowiednim poziomie, a chętnym do nauki umożliwienie jej kontynuowania. Podobne zadania miały więzienia rzemieślnicze[16]. Osadzano w nich tę samą kategorię skazanych, co w koloniach rolnych, ale mieszkających w miastach i na wolności zajmujących się rzemiosłem. Osadzeni pracowali w warsztatach, uczęszczali do szkół zawodowych i kończyli szkołę powszechną 7-klasową. Były tylko dwa więzienia rzemieślnicze – w Nowym Wiśniczu k. Krakowa i Drohobyczu k. Lwowa.

Większość szkół więziennych zatrudniała jednego nauczyciela. Tylko w kilku więzieniach, gdzie liczba uczących się przekraczała 300, zatrudniano 2, a nawet 3 nauczycieli. Wraz ze wzrostem szkół zwiększyła się liczba nauczycieli. W 1931 roku było ich 92. Zdecydowanie przeważali nauczyciele kontraktowi. Etatowych było niewielu[17].

Przez wiele lat ani władze więzienne, ani też oświatowe nie interesowały się zbytnio szkołami więziennymi i zatrudnionymi w nich nauczycielami. Dopiero w grudniu 1937 roku Departament Karny przy współudziale Instytutu Oświaty Dorosłych zorganizował pierwszy dwunastodniowy kurs dla nauczycieli szkół więziennych i zakładów poprawczych[18]. Latem 1938 roku władze więzienne delegowały 17 nauczycieli i 18 instruktorów kolonii rolnych i więzień dla długoterminowych na kurs pedagogiczny, oraz 14 na kurs specjalny. Kursy te organizowało Towarzystwo Oświaty Zawodowej, a ich ukończenie było niezbędnym warunkiem uzyskania kwalifikacji nauczyciela względnie instruktora szkół zawodowych[19].

Wszystkim skazanym, którzy nie chodzili do szkół powszechnych, względnie ich nie ukończyli, polskie władze więzienne zamierzały dać wykształcenie na poziomie czterech klas szkoły powszechnej[20]. Takie wykształcenie dawały szkoły podstawowe I stopnia. Zamierzenie to zostało w zasadzie zrealizowane. Tylko niewielu skazanych – z reguły na krótkie wyroki odbywający karę w małych więzieniach, gdzie nie było możliwości tworzenia szkół – ich nie kończyło. Ale i tam starano się likwidować analfabetyzm.

W niektórych więzieniach organizowano jeszcze kursy oświaty pozaszkolnej, a organizowały je władze więzienia przy współudziale władz miejskich i „Patronatu". Nauczano na nich zarówno przedmiotów ogólnokształcących, jak też zawodowych[21].

Wybuch drugiej wojny światowej we wrześniu 1939 roku uniemożliwił ostateczne dopracowanie wszystkich rozwiązań w zakresie nauki i oświaty więziennej i sprawdzenie ich w praktyce.

W drugim dniu wojny ogłoszono amnestię, która darowała mniejsze, a znacznie skracała większe kary. Zajmujące kraj wojska niemieckie i radzieckie zastały w zasadzie puste więzienia – bez osadzonych i bez funkcjonariuszy.

Przypisy

[1] W pierwszej połowie XIX w., kiedy Królestwo Polskie posiadało polską administrację, istniało polskie więziennictwo. Mogło się ono poszczycić pewnymi osiągnięciami. M. Czerwiec: *Więziennictwo. Zarys rozwoju więziennictwa*, Warszawa 1958, s. 42–85. Po upadku powstania styczniowego razem z polską administracją zlikwidowano też polskie więziennictwo. W drugiej połowie XIX i na początku XX w. na ziemiach polskich działały więzienia państw zaborczych.

[2] Dekret Naczelnika Państwa w przedmiocie złagodzenia niektórych kar wymierzonych przez byłe sądy okupacyjne niemieckie. Dz. Praw Państwa Polskiego 1918, nr 21, poz. 73.

[3] L. Rabinowicz, *Podstawy nauki o więziennictwie*, Warszawa 1933, s. 95. Podane przez niego liczby 262 aresztów i 70 mniejszych więzień odnoszą się do późniejszego okresu.

[4] Dz. Praw Państwa Polskiego 1919, nr 15, poz. 202.

[5] Tymczasowe przepisy dla więźniów na obszarze byłego zaboru rosyjskiego, Dz. Urz. Min. Spr. 1922, nr 20.

[6] Dz. Urz. Min. Spr. 1924, nr 1.

[7] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 20 maja 1924 r. O nauczaniu w szkołach więziennych, Dz. Urz. MS 1924, nr 11, poz. 17.

[8] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 20 kwietnia 1926 r. O zaspakajaniu potrzeb religijnych więźniów i działalności oświatowej szkolnej, Dz. Urz. MS 1926, nr 9.

[9] Dz. U. 1928, nr 29, poz. 272, art. 31.

[10] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 20 marca 1931 r. W sprawie regulaminu więziennego, Dz. U. MS 1931, nr 71, poz. 577, § 186, 191, 193. B. Wróblewski proponował, ażeby obowiązkiem nauczania w postaci odczytów lub wykładów objąć wszystkich więźniów, także ze średnim wykształceniem, a nawet wyższym (stanowili oni około 1,6 % osadzonych). B. Wróblewski, 1930, s. 47.

[11] Dz. U. 1939, nr 68, poz. 457, art. 25 i 32.

[12] W Łomży, jak pisze U. Nachalnik, szkoła więzienna powstała na początku 1919 r., S. Milewski, *W żywym grobowcu. Więzienia oczami pamiętnikarzy II/I*, „Gazeta Penitencjarna" nr 10 z 16 maja 1986 r. W 1919 r. istniała również szkoła w Więzieniu Mokotowskim w Warszawie, APM Warszawy, Więzienie Mokotowskie w Warszawie sygn. 1477, k. 152, kwestionariusz w sprawie szkół z 31 lipca 1919 r.

[13] J. Loos: *Więzienia w Polsce cyfry i fakty*. Warszawa 1933, s. 41–42. Zdaniem autora zarówno odsetek analfabetów jak i słabo piszących i czytających był znacznie wyższy od odsetka objętych nauczaniem. Nauka więźniów niepracujących odbywała się przed południem, a pracujących po południu.

[14] „W Służbie Penitencjarnej" 1938, nr 3, wyjątki z przemówienia posła na Sejm Z. Siody referenta budżetu Ministerstwa Sprawiedliwości w Komisji Budżetowej Sejmu, „W Służbie Penitencjarnej" 1938, nr 16. AP Kraków, Więzienie w Wiśniczu sygn. 40, raport naczelnika więzienia z 23 września 1938 r., „W Służbie Penitencjarnej" 1938, nr 10, „Metody pracy w kolonii rolnej", referat wygłoszony na odprawie naczelników 28 maja 1938 r. przez naczelnika więzienia w Poznaniu J. Maciejewskiego.

[15] J. Czuba: *Na marginesie organizacji szkolnictwa więziennego*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1931, nr 1. W złych warunkach pracowała szkoła w Wiśniczu. Dopiero po przekształceniu więzienia w zakład rzemieślniczy i utworzeniu szkoły siedmioklasowej przydzielono jej odpowiednie pomieszczenia, „Gazeta Penitencjarna" 1983, nr 19, *Korzenie czasu teraźniejszego* – wywiad z M. Czerwcem.

[16] W więzieniu przy ul. Długiej w Warszawie w 1924 r. działała szkoła rzemieślnicza kształcąca szewców, stolarzy i introligatorów. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 20 maja 1924 o nauczaniu w szkołach więziennych, Dz. Urz. MS 1924, nr 11, poz. 17.

[17] J. Loos, 1933, s. 88. Trzech nauczycieli zatrudniały więzienia: w Białymstoku, Grudziądzu (ul. Wybickiego), Lublinie, Sieradzu, Rawiczu, Wilnie, Wronkach i Warszawie (Więzienie Mokotowskie i przy ul. Dzielnej), Z. Bugajski, E. Neymark, 1925, s. 272–273, pismo okólne nr 1033/III.A.A. W /26 z 9 czerwca 1926 r. w sprawie nauczania w szkołach więziennych, Dz. Urz. MS 1926, nr 12.

[18] „W Służbie Penitencjarnej" 1938, nr 1.

[19] „W Służbie Penitencjarnej" 1938, nr 16.

[20] T. Krychowski: *Polski system penitencjarny*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1936, nr 1, s. 14. Z. Kałuski: *Wyniki pracy w koloniach rolniczych*. „W Służbie Penitencjarnej" 1937, nr 10. Szkołę rolniczą zamierzano również utworzyć w majątku Targowa Górka, choć nie był on kolonią rolną. Duża liczba analfabetów wśród osadzonych uniemożliwiała realizację tego zamiaru. Poprzestano na utworzeniu szkoły dla analfabetów, „W Służbie Penitencjarnej" 1937, nr 20.

[21] Kurs oświaty pozaszkolnej w roku szkolnym 1933/34 zorganizowano w więzieniu w Grudziądzu przy ul. Budkiewicza, AP Poznań, Prokuratura Sądu Apelacyjnego w Poznaniu sygn. 202, s. 6-10, program kursu oświaty pozaszkolnej. Kursy magistrackie organizowano w Więzieniu Mokotowskim w Warszawie, APM Warszawy, Więzienie Mokotowskie w Warszawie sygn. 1831, sprawozdania statystyczne z 1936 r., „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1934, nr 3.

Bibliografia

Bugajski Z., Neymark E.: *Aktualne zagadnienia i projekty reformy więziennictwa*, Warszawa 1925.

Cichomska S.: *Więzienia w Polsce*. „Gazeta Sądowa Warszawska" 1918, nr 33.

Rabinowicz L.: *Drogi więziennictwa polskiego*. „Gazeta Sądowa Warszawska" 1932, nr 50.

Rabinowicz L.: *Podstawy nauki o więziennictwie*, Warszawa 1933.

Wróblewski B.: *Nauczanie więźniów ze stanowiska polityki karnej*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 1930, nr 3.

Zakrzewski J.: *Pierwsze pięciolecie więziennictwa polskiego*. W: *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1928*. Warszawa 1929.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2004

Igor Dubinskij
Akademia Edukacji na Odległość
przy Narodowej Akademii Zarządzania Państwowego
przy Prezydencie Ukrainy w Kijowie

ZASADY I PODSTAWOWE KIERUNKI DZIAŁALNOŚCI AKADEMII EDUKACJI NA ODLEGŁOŚĆ NA UKRAINIE

We współczesnych warunkach rozwoju społeczeństwa informacyjnego, państwa o gospodarce rynkowej dokonują strukturyzacji stosunków społeczno-gospodarczych w celu utworzenia nowych możliwości pracy, podzielonej w czasie i przestrzeni. Podejście takie umożliwia maksymalnie efektywne wykorzystywanie osiągnięć obecnych technologii informacyjnych we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Jest to bardzo ważne do poparcia niezbędnego rozwoju gospodarczo-politycznego we wspólnocie światowej, która szybko się integruje, zwłaszcza dzięki współczesnym środkom telekomunikacji.

Na światowym rynku technologii informacyjnych odbiorcy preferują serwis kompleksowy. Dotyczy to m.in. usług edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie nauczania na odległość.

W ostatnim dziesięcioleciu – w społeczeństwach przekształcających się z uprzemysłowionych na informacyjne – nauczanie na odległość jako innowacyjna forma procesu kształcenia rozwija się burzliwie i staje się powszechna. Uzyskanie wykształcenia za pomocą tej formy oferują wszystkie przodujące uczelnie świata, a w najbardziej rozwiniętych państwach blisko 25% dyplomów potwierdzających wykształcenie, szkolenie i podwyższenie kwalifikacji wydawanych jest w wyniku nauczania na odległość. Świadczy o tym także włączenie tej formy nauczania do Ustawy Ukrainy „O edukacji wyższej". Jednak wraz z tym rozwojem powstaje problem o znaczeniu państwowym, polegający na odpływie samokształcącej się młodzieży z uczelni stacjonarnych do nauczania na odległość w wirtualnych sieciach innych krajów.

Obecnie, w warunkach integracji edukacji na poziomie międzynarodowym i wysokiej konkurencji między uczelniami, student ma możliwość nauki na odległość w każdej uczelni, niezależnie od miejsca jej lokalizacji. Analiza po-

twierdza, że na rynku usług edukacyjnych Ukrainy praktycznie nie ma krajowych kompleksowych programów kształcących specjalistów w formie nauczania na odległość. Taka sytuacja może wywoływać zaniepokojenie.

Według danych Banku Światowego, liczba wyjeżdżających z Rosji, aby pobierać naukę za granicę, w ciągu ostatnich lat zwiększyła się trzykrotnie i wywieziono ponad 5 mld USD na cele edukacyjne. Dlatego ważne staje się angażowanie intelektualnego, a zwłaszcza naukowego i pedagogicznego potencjału państwa w opracowywanie i wdrażanie współczesnych technologii i form nauczania na odległość. Zadaniem kierowniczej kadry edukacji jest udostępnienie najlepszych szkół wyższych wszystkim warstwom ludności kraju, zwłaszcza zamieszkującej na prowincji i chcącej uzyskać wykształcenie, ale także specjalistom podwyższającym swe kwalifikacje. Właśnie dlatego rozwój edukacji na odległość jest nadzwyczaj ważnym zadaniem dla Ukrainy i jednym z priorytetowych kierunków rozwoju edukacji narodowej, przede wszystkim w zakresie przygotowania nowej generacji elit humanistyczno-technicznych i kierowniczych państwa. Uwarunkowane jest to również tym, że na Ukrainie – patrząc historycznie – wyższe wykształcenie skoncentrowane jest w stolicy i wielkich centrach obwodowych, gdzie znajdują się uniwersytety i akademie, w których pracuje najlepsza kadra dydaktyczna – profesorów i wykładowców, oraz kadra naukowa[1].

Wprowadzenie nauczania na odległość na wysokim poziomie, zwłaszcza przez resorty edukacji wyższej, jest kompleksowym i skomplikowanym procesem, wymagającym zaangażowania znacznych środków i specjalistów, którzy mogliby twórczo rozwiązywać problemy pedagogiczne, psychologiczne, metodyczne i techniczne podczas jego wdrażania. Za najbardziej efektywne uznane zostały wspólne prace przodujących uczelni na Ukrainie nad wdrożeniem edukacji na odległość. Współpraca uczelni w rozwiązywaniu jednego strategicznego zagadnienia na rynku usług edukacyjnych jest nowym na Ukrainie problemem edukacyjnym. Ma ono stać się podstawą do opracowania technologii nauczania na odległość dla poszczególnych uczelni, a także do dalszego rozbudowywania na Ukrainie systemu nauczania na odległość[2].

Do rozwiązania wymienionych zadań włączono najlepsze uczelnie i organizacje Ukrainy, które zgromadziły już doświadczenia w edukacji na odległość. Są to Narodowa Akademia Zarządzania Państwowego przy Prezydencie Ukrainy (NAZP), Instytut Administracyjnego, Politycznego i Gospodarczego Menedżmentu przy NAZP, Narodowy Uniwersytet Techniczny „Politechnika Charkowska", Narodowy Aerokosmiczny Uniwersytet „Charkowski Instytut Lotniczy", Centralny Instytut Podyplomowej Edukacji Pedagogicznej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Instytut Środków Nauczania ANP Ukrainy, wspólne przedsiębiorstwo „Parus – Ukraina", wydawnictwo „Millennium". Zgodnie z obowiązującym prawem powołano Centrum Szkoleniowo-Naukowo-Produkcyjne „Akademia Edukacji na Odległość". Później do Akademii Edukacji na Odległość przyłączyły się Kijowski Narodowy Uniwersytet im. Tarasa Szewczenki, Narodowa Akademia Służby Podatkowej, Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa oraz Czerkaska Akademia Menedżmentu.

Celem Akademii Edukacji na Odległość jest zapewnienie na bazie współczesnych technologii informacyjno-edukacyjnych warunków nauczania na odległość urzędników państwowych i osób na stanowiskach, resortów i organizacji wszystkich form własności. Poza tym do priorytetowych zadań Akademii Edukacji na Odległość zaliczone jest opracowywanie materiałów metodycznych i podstaw prawnych nauczania na odległość.

Strategicznymi celami Akademii Edukacji na Odległość są:

– sprzyjanie kształtowaniu w społeczeństwie nowatorstwa w zakresie koncepcji rozwoju edukacji zgodnie z wymaganiami cywilizacji informacyjnej, popularyzacji i promocji idei edukacji otwartej,

– wdrożenie do praktyki edukacyjnej technologii nauczania na odległość na bazie informacyjnych systemów telekomunikacyjnych,

– tworzenie jakościowo nowego, bardziej efektywnego środowiska edukacyjnego,

– promocja i rozwój idei „nauczania w ciągu całego życia" (ustawicznego, zwłaszcza ustawicznej edukacji zawodowej),

– objęcie kształceniem najszerszych warstw ludności na bazie wirtualnych technologii i rozbudowywanie przestrzeni informacyjno-edukacyjnej rozdzielonego typu,

– angażowanie i aktywizacja przodującego potencjału intelektualnego, zwłaszcza naukowo-pedagogicznego oraz techniczno-technologicznego, w celu maksymalizacji tempa rozwoju nauki i edukacji,

– wszechstronny rozwój przestrzeni informacyjnej Ukrainy i ułatwienie dostępu ludności do informacji.

Głównym czynnikiem łączącym członków Akademii Edukacji na Odległość stanie się portal edukacyjny www.ado.edu.ua, poprzez który zapewniane będzie świadczenie usług edukacyjnych szerokiemu gronu użytkowników we wszystkich regionach Ukrainy. Wśród usług edukacyjnych, planowanych przez Akademię Edukacji na Odległość, przedstawione będą programy szkoleniowe na różnych poziomach, rozpoczynając od testowania i celowego przygotowania do wstąpienia do szkół wyższych, programy przygotowywania licencjatów, magistrów, oferowanie drugiego kierunku wykształcenia wyższego, przygotowywanie aspirantów, a także krótkoterminowe kursy na odległość i szkoły, na podstawie programów certyfikowanego przeszkolenia zawodowego.

Aby zapewnić efektywne działanie portalu, Akademia Edukacji na Odległość na poziomie zawodowym powinna przeprowadzić szereg przedsięwzięć.

Pierwszy krok to wybór jednej – dla wszystkich członków Akademii Edukacji na Odległość – platformy systemu nauczania na odległość. Na jej podstawie planowane jest stworzenie międzyregionalnego systemu nauczania na odległość. Akademia Edukacji na Odległość ma za zadanie zorganizować i metodycznie przygotować elektroniczne rektoraty, dziekanaty i katedry, a także wspierać – na obecnym poziomie – niezbędne potoki informacyjne między wykładowcami (tutorami) i studentami.

Szczegółowa analiza istniejących platform systemu nauczania na odległość (zarówno krajowych jak i zagranicznych) świadczy o tym, że do długotermino-

wego wykorzystywania – z perspektywą znaczącego rozszerzenia potencjalnych słuchaczy – należy wybrać programy odpowiadające kryteriom bezpieczeństwa informacyjnego i optymalnego, zarówno ze względu na dalsze modyfikacje zabezpieczenia programowego, jak i koszty jego utrzymywania.

Aktualnie członkowie Akademii Edukacji na Odległość wykorzystują dwie platformy systemu nauczania na odległość: adaptowana ukraińskojęzyczna wersja „Prometeusz – 4" i system „Web-Klasa „CHP" Narodowego Uniwersytetu Technicznego „Politechnika Charkowska". W przyszłości planowane jest połączenie tych platform.

Następnym krokiem rozwoju Akademii Edukacji na Odległość jest przygotowanie wykładowców, którzy będą opracowywali w jednolitym formacie materiały metodyczne, odpowiadające kryteriom jakości stawianym nauczaniu na odległość. Przygotowane w ten sposób materiały informacyjne będą przechodziły pełną atestację, umożliwiającą ich wykorzystanie w Akademii Edukacji na Odległość. W tym celu w Akademii stworzono Wirtualne Centrum Metodyczne, poprzez które wdrożony jest system bezpośrednich i prowadzonych na odległość szkół dla wykładowców, tworzących w procesie nauczania wspólnie z doświadczonymi programistami i metodologami materiały metodyczne.

Takie podejście pozwoli członkom Akademii Edukacji na Odległość w dostatecznie krótkim czasie zaproponować potencjalnym użytkownikom kompleksowe programy edukacyjne dla konkretnych specjalności.

Trzeci perspektywiczny kierunek rozwoju technologicznego Akademii Edukacji na Odległość to rozbudowanie szybkiego kanału łączności, jednoczącego informacyjne zasoby Akademii Edukacji na Odległość i zapewniającego związek między centralnymi i regionalnymi serwerami, nadając zarejestrowanym słuchaczom łatwy dostęp do portalu edukacyjnego z dowolnego miejsca Ukrainy. Tworzona jest także wspólna biblioteka elektroniczna, łącząca zasoby biblioteczne oraz materiały dydaktyczne członków Akademii Edukacji na Odległość.

Równolegle ze stworzeniem biblioteki elektronicznej trwa gromadzenie drukowanych materiałów Akademii Edukacji na Odległość. Powołano wydawnictwo „Millennium", które aktualnie wspólnie z innymi członkami Akademii przygotowało i wydało ponad 20 prac o charakterze szkoleniowo-metodycznym i naukowym. W listopadzie 2003 roku rozpoczęto publikację czasopisma naukowo-metodycznego „Dziennik Akademii Edukacji na Odległość".

W warunkach rozwoju społeczeństwa informacyjnego usługi edukacyjne są towarem cieszącym się znacznym popytem. Krajowe i zagraniczne szkoły wyższe, oferujące aktualnie usługi edukacyjne na rynku Ukrainy, będą coraz bardziej konkurować ze sobą. Przy tym będą się coraz bardziej różnić ze względu na posiadane środki finansowe, a także zróżnicowanie i dywersyfikację oferowanych usług i produktów edukacyjnych. Większość organizacji, tworzących Akademię Edukacji na Odległość, jest organizacjami nie przynoszącymi zysków. Ich głównym celem nie jest uzyskiwanie dochodu, lecz osiąganie niezbędnego dla kraju efektu społecznego w zakresie rozwoju edukacji. Akademia planuje jednak uruchomienie komercyjnych projektów – aby finansować niezbędne etapy swego rozwoju.

Podkreślmy, że powołanie Akademii Edukacji na Odległość ma przyczynić się do:

– rozwoju czterech kierunków infrastruktury uczelni nowego typu, które umożliwią w dostatecznie krótkim okresie stworzenie efektywnego międzyregionalnego systemu nauczania na odległość o pełnym cyklu metodycznym i organizacyjnym, a także wsparcie na obecnym poziomie niezbędnego przepływu informacji między wykładowcami (tutorami) i studentami,

– przygotowania kadr o najwyższych kwalifikacjach ekonomicznych, a także przeszkalania urzędników państwowych, personelu inżynieryjno-technicznego, nauczycieli, wykładowców i menedżerów bez odrywania ich od pracy, przy angażowaniu w proces edukacyjny najlepszych specjalistów z uczelni krajowych i światowych,

– współpracy z przodującymi specjalistami z krajowych i zagranicznych organizacji niepaństwowych, specjalizujących się we wdrażaniu technologii informacyjnych, opracowywaniu i stosowaniu materiałów metodycznych w formie nauczania na odległość.

W ten sposób Akademia Edukacji na Odległość, łącząc istotne zasoby intelektualne i techniczne przodujących szkół Ukrainy, efektywnie osiąga cel główny – podwyższenie poziomu edukacyjnego ludności, zapewnienie na obecnym poziomie metodycznym i technicznym rozwoju edukacji i umożliwienie utalentowanej młodzieży, niezależnie od miejsca zamieszkania, uzyskiwania edukacji zgodnej ze standardami światowymi[3].

Przypisy

[1] Кремень В.Г.: Філософія освіти XXI століття. „Освіта України". -№102-103. – 28 грудня 2002 р. – С. 6–7.

[2] Андреев А.А., Солдаткин В.И.: Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.

[3] Олійник В.В.: Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект: Навч.посіб. – К.: ЦІППО, 2001. – 148 с.

Summary

The article gives an analysis of the basic rudiments and areas of functioning of the Academy of Distance Education in the Ukraine. The results of the analysis prove the propriety and topicality of creating such a system. Then the system itself is described: its basic functions, tasks, strategic and indirect objectives as well as its position and role in the area of contemporary educational services. The author concludes that the Academy of Distance Education has a significant impact on improving the educational background of Ukrainians and the development of the educational system as a whole (continuing vocational education system in particular) by combining essential intellectual and technical resources of leading schools in the Ukraine.

Wiktor Olijnyk
Centralny Instytut Podyplomowej Edukacji Pedagogicznej
Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie

NAUCZANIE NA ODLEGŁOŚĆ W SYSTEMIE PODWYŻSZANIA KWALIFIKACJI PRACOWNIKÓW PEDAGOGICZNYCH W SZKOŁACH

Analiza i uogólnienie osiągnięć światowych doświadczeń pedagogicznych świadczą o tym, że stan przejścia do otwartych systemów edukacji już teraz cechuje się istotnymi głębokimi zmianami, zachodzącymi przede wszystkim w rozwiązywaniu następujących zagadnień:

– przybliżenie treści edukacji do popytu, który kształtowany jest na rynku pracy i odzwierciedla obiektywne tendencje rozwoju gospodarki, nauki, społeczeństwa,

– opracowanie i realizacja technologii pedagogicznych, w tym bazujących na współczesnych systemach telekomunikacyjnych i informatycznych,

– uzasadnienie i praktyczne zastosowanie zasadniczo nowych podejść do działalności metodycznej i organizacyjnej w procesie świadczenia usług edukacyjnych, ich organicznego łączenia,

– stworzenie nowych metod dydaktycznych, a mianowicie: kompleksów naukowo-metodycznych z wykorzystaniem różnych nośników informacji, w tym podręczników sieciowych i multimedialnych, systemów testowania elektronicznego, organizacja wideokonferencji i edukacji poprzez telekomunikacje satelitarne, nauczanie z wykorzystaniem klas wirtualnych itp.,

– określenie i wdrożenie nowych systemów organizacyjnych, kompleksów naukowo-dydaktycznych, portali edukacyjnych i konsorcjów edukacyjnych.

Stabilność tendencji przejścia do edukacyjnych systemów kształcenia na odległość może być potwierdzona przez:

– Powstanie szkół nowego typu – uniwersytetów otwartych, to znaczy takich szkół, w których studenci samodzielnie określają formy i treści nauczania. Podkreślmy, że pierwszy uniwersytet otwarty założono w Wielkiej Brytanii w 1969 roku. Aktualnie uniwersytety otwarte istnieją praktycznie we wszystkich państwach świata, także na Ukrainie. Zwiększenie liczby szkół typu otwartego w świecie ilustrują dane: lata 1960–1970 – 70, 1970–1980 – 187, 1980–1990 – 700, 1990–2000 – ponad 700[1].

– Działanie na terytorium suwerennych państw zagranicznych organizacji edukacyjnych, prowadzących swą działalność z wykorzystaniem współcze-

snych technologii sieciowych i informatycznych. Na przykład, Otwarty Uniwersytet Wielkiej Brytanii ma swoje filie w 25 krajach świata, w tym także na Ukrainie (Kijów, Odessa, Kamieniec Podolski – LINK). Ogółem na Ukrainie działalność edukacyjną prowadzi około 10 międzynarodowych organizacji. W Federacji Rosyjskiej działalność edukacyjną prowadzi blisko 100 organizacji zagranicznych z 23 państw Europy Środkowej i Centralnej, Ameryki Północnej, Australii, Azji Południowo-Wschodniej i Bliskiego Wschodu.

– Zwiększenie liczby obywateli różnych krajów świata, którzy są słuchaczami i studentami zagranicznych organizacji edukacyjnych oraz pobierają naukę w trybie *online* na podstawie technologii nauczania na odległość. Na przykład, liczba osób Otwartego Uniwersytetu Wielkiej Brytanii przekracza 250 tys., a w Federacji Rosyjskiej w trybach ww. uczy się ponad 50 tys. osób (2000 r.).

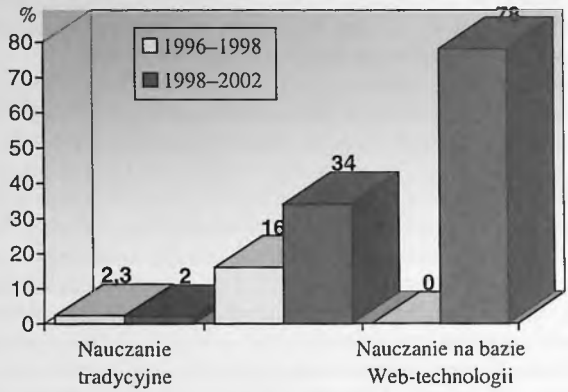
– Przekształcenie w wielu państwach świata (USA, Wielkiej Brytanii, Australii, Rosji i innych) narodowych systemów oświaty w systemy typu otwartego i nadanie im statusu kierunków polityki państwowej w dziedzinie edukacji. Na przykład, w Federacji Rosyjskiej opracowano federalny docelowy program pt. „Stworzenie systemu otwartej edukacji w Rosji" (2000 r.), zorganizowano specjalne państwowe organizacje naukowo-badawcze, wydawane jest naukowo-metodyczne czasopismo „Otwarta Edukacja" (2001 r.), działa Międzynarodowa Akademia Otwartej Edukacji i inne.

Zwiększenie zainteresowania rozwojem systemu otwartej edukacji uwarunkowane jest m.in.: przyśpieszeniem tempa wzrostu zmian na rynku pracy; zwiększającym się zapotrzebowaniem na wyższe wykształcenie wśród ludności i brakiem możliwości jego zaspokojenia w ramach tradycyjnych systemów edukacji; szybkim tempem rozwoju technologii informatycznych i telekomunikacyjnych; zrozumieniem przez obywateli, że informacja to podstawa rozwoju ekonomicznego, społecznego i kulturalnego, a edukacja to przeżycie zarówno każdego człowieka, jak i społeczeństwa; przekształcaniem szkół w edukacyjne sieci różnych poziomów przeznaczenia; przekształcaniem narodowych systemów edukacyjnych w dochodowe dziedziny gospodarki (USA, Australia i inne).

W ostatnich latach najszybciej rozwijały się technologie na odległość, bazujące na współczesnych technologiach w dziedzinie informatyki i telekomunikacji. Dynamikę średniorocznego rozwoju światowych technologii edukacyjnych pokazano na rys 1.

Idea edukacji otwartej pojawiła się nie przez przypadek. Jest ona skutkiem głębokich zmian, które zaszły w świecie w drugiej połowie XX wieku i bazuje ona na nowym rozumieniu świata i człowieka. Metodologicznymi zasadami podstaw edukacji otwartej są: całokształt, pluralizm metodologiczny, elastyczność procesu poznawania, integracja różnego rodzaju informacji i przedmiotów w kompleksy międzydyscyplinarne (integrowane kursy). Dlatego założony na wymienionych zasadach model edukacji otwartej przewiduje: otwartość edukacji na przyszłość, integrację wszystkich sposobów poznawania świata przez człowieka, rozwój i wprowadzenie w procesy edukacji poglądów synergistycznych o otwartości świata, całokształt i wzajemne związki między człowiekiem, naturą i społeczeństwem, swobodne wykorzystywanie zasobów informacyj-

nych, osobowościowe ukierunkowanie procesu edukacji, rozwój kultury informacyjnej, procesu stałego poszukiwania, zmiany i formowania nowych punktów orientacyjnych i celów, partnerstwo wykładowcy i ucznia[2].



Rys. 1. Średnioroczne tempo rozwoju w świecie technologii edukacyjnych[3].

Ważne jest, aby zrozumieć fakt, że przejście do modeli edukacji otwartej wymaga zmian w organizacji, treści i strukturze narodowych systemów edukacji. Przy tym należy pamiętać, że nie chodzi o całkowite zrezygnowanie z form, metod, organizacyjnych i kierowniczych struktur tradycyjnego kształcenia, a o docelowe wykorzystanie nowych podejść w edukacji.

Wskutek obiektywnych okoliczności ogólnoedukacyjna tendencja przekształcania narodowego systemu edukacji na system o otwartym typie przejawia się równomiernie. Na przykład, jeżeli w krajach Ameryki Północnej i Europy Zachodniej oraz w Rosji stworzenie systemu edukacji otwartej uznawane jest za priorytetowy kierunek polityki państwa w dziedzinie edukacji, to w innych krajach praca ta dopiero się rozpoczyna. Jest to wynikiem działania szeregu czynników, z których – naszym zdaniem – najważniejszymi są następujące. Po pierwsze, to dogmatyczny styl myślenia kierowników edukacji i szerokiej społeczności pedagogicznej, który przejawia się w braku akceptacji i obawami przed nowymi podejściami, konserwatyzmem i biernością, przewagą systemu administrowania i innymi. Po drugie, jest to stan społeczno-ekonomiczny, dezorganizacja rynków pracy i kapitałów, zburzenie naukochłonnych produkcji i, jako skutek, brak zapotrzebowania na specjalistów nowej formacji. Po trzecie, co jest zasadniczo ważne – to niski poziom informatyzacji społeczeństwa i niedostateczny rozwój współczesnych technologii sieci telekomunikacyjnych.

Na Ukrainie sytuacja w zakresie rozwoju edukacji otwartej jest następująca. Oddzielne zasady edukacji otwartej (otwartość, demokratyczność, dostępność, osobiste ukierunkowanie i inne) deklarowane są w państwowym narodowym programie „Edukacja" (Ukraina XXI wieku), w „Narodowej doktrynie rozwoju

edukacji", w ustawach Ukrainy w dziedzinie edukacji. Jednocześnie praktyczne mechanizmy ich realizacji nie są przygotowane, co, niestety, powoduje powstawanie niekorzystnych zjawisk. Na przykład, w ostatnich latach bardzo zmienił się dostęp nie tylko do wyższego wykształcenia w uczelniach państwowych, a również do średniego wykształcenia (liceów, gimnazjów i innych) na wysokim poziomie, zaznaczyły się takie negatywne tendencje, jak obniżenie konkurencyjności i prestiżu edukacji narodowej, odpływ kwalifikowanej kadry, a nawet dewaluacja w oczach społeczeństwa państwowej polityki w dziedzinie edukacji. Wszystko to dotyczy zarówno kształcenia ogólnego, jak i systemu podwyższania kwalifikacji pracowników pedagogicznych, zwłaszcza edukacji zawodowej.

Obowiązujący obecnie system podwyższania kwalifikacji kształtował się i rozwijał w społeczeństwie totalitarnym. W edukacji, w ciągu dziesięciu lat w związku z uzyskaniem przez Ukrainę niepodległości i deklarowaniem kursu na demokratyzację oraz przejściem do gospodarki rynkowej, zmiany prawie nie nastąpiły, a zatem ogólny stan systemu podwyższania kwalifikacji faktycznie pozostał taki sam. Można to udowodnić po rozpatrzeniu podstawowych charakterystyk istniejącego systemu podwyższania kwalifikacji wg właściwości, które zakładane są przez nowy paradygmat edukacyjny (tabela 1).

Zawartość tabeli świadczy o tym, że istniejący system podwyższania kwalifikacji wg podstawowych wskaźników nie może zaspokoić wymogów stawianych otwartym systemom edukacji.

To wszystko jeszcze raz potwierdza istniejącą potrzebę reformowania systemu kształcenia podyplomowego, a przede wszystkim podwyższenia kwalifikacji pedagogicznych pracowników zawodowej edukacji technicznej, czym zainteresowani są zarówno bezpośredni słuchacze, jak i społeczeństwo.

Na podstawie wyników przeprowadzonych przez nas badań przeważająca większość ankietowanych (pedagogiczni pracownicy technicznej edukacji zawodowej) uważa istniejący stan podwyższania kwalifikacji w branży za niedoskonały i jest zwolennikami zmian: treści – 83,3%, organizacji – 76,0%, form i metod nauczania – 75,0%.

Analiza ogólnoedukacyjnych doświadczeń reformowania narodowych systemów edukacji w celu nadania im charakteru edukacji otwartej wykazuje, że jednym z najefektywniejszych sposobów rozwiązywania tego zagadnienia jest wprowadzenie do procesu kształcenia nauczania na odległość na pełną skalę[4].

Naszym zdaniem, nauczanie na odległość jako nowoczesna technologia pedagogiczna, bazująca na osiągnięciach informatyki, środkach komputerowych i telekomunikacyjnych, w obecnych warunkach może odegrać rolę katalizatora procesu reformowania systemu podwyższania kwalifikacji. Taki punkt widzenia na ten problem podziela także znacząca część pracowników pedagogicznych, co potwierdzają wyniki przeprowadzonych przez nas badań.

Ukraina znacznie później niż rozwinięte państwa Ameryki, Azji i Europy zastosowała technologie nauczania na odległość w edukacji, co uwarunkowało jej opóźnienie. Dlatego dzisiaj niezbędne jest opracowanie i wdrożenie odpowiednich technologii we wszystkich dziedzinach edukacji i likwidacja tego opóźnienia w krótkim terminie.

Tabela 1. Właściwości obowiązującego systemu podwyższania kwalifikacji w kontekście wymagań współczesności

Lp.	Właściwości paradygmatu edukacyjnego	Faktyczne charakterystyki systemu podwyższenia kwalifikacji
1	Dostęp	*Reglamentowany*: nabór słuchaczy planowany i przeprowadzany jest przez organy państwowego zarządzania edukacją
2	Ustawiczność	*Praktycznie nie istnieje*: kursowe przygotowanie organizowane jest, z reguły, jeden raz na 5 lat; system międzykursowego przygotowania nie jest efektywny
3	Otwartość	*System ogólnie zamknięty*: funkcjonuje w ramach jednej dziedziny, brakuje nie tylko międzynarodowej współpracy na pełną skalę, a także wymiany informacji, doświadczeń z analogicznych systemów innych dziedzin
4	Współczesność	*Ograniczona:* w procesie szkoleniowym są niedostatecznie wykorzystywane obecne technologie informacyjne, osobiste komputery, technika komputerowa, technologie i sieci telekomunikacyjne
5	Ukierunkowanie osobowościowe	*Niedostateczne*: treści i warunki nauczania założone i obliczone na „średniego" słuchacza, wariantowość jest niedostateczna
6	Oszczędność	*Zbyteczna*: na okres kursowego przygotowania słuchacze otrzymują średnią pensję, przejazd, delegacje itp., w tej sytuacji przyrost wydajności pracy i zmiany na lepsze nie są określane
7	Bierność treści nauczania	*Mniej niż w wyższych szkołach, ale również ma miejsce.* Bieżące korygowanie planów edukacyjnych i programów nie rozwiązuje zagadnienia w pełni
8	Dydaktyczne i metodyczne podstawy procesu edukacyjnego	*Brakuje*: brak materiałów, brak wyspecjalizowanej literatury, metod itp., zasoby biblioteczne częściowo przestarzałe, współczesna baza wydawnicza nie istnieje. Współczesne nośniki informacji praktycznie nie są wykorzystywane

Już obecnie sytuacja istotnie zmienia się na lepsze. Utworzono i aktywnie funkcjonuje Ukraińskie Centrum Edukacji na Odległość, ponad 25 instytucji edukacyjnych i organizacji owocnie pracują w zakresie nauczania na odległość.

Rozpatrując celowość wdrożenia nauczania na odległość w systemie podwyższenia kwalifikacji nauczycieli kształcenia zawodowego, należy uwzględnić dwa aspekty tego procesu: wpływ tych technologii na tradycyjną edukację i organizacyjno-metodyczne problemy samego wprowadzenia.

Ogólnie znany jest fakt, że wprowadzenie w pełnym zakresie technologii nauczania na odległość w procesie podwyższenia kwalifikacji nauczycieli może zapewnić nowe, bardziej elastyczne ich przygotowanie, a więc zabezpieczana jest realna, a nie deklarowana ustawiczność. Kształcąc pracowników pedagogicznych powstaje możliwość współpracy międzykursowej (międzynarodowej)

w tworzeniu informacji treściowej (bloki, moduły na web-stronach) oraz indywidualnych planów i harmonogramów podwyższania kwalifikacji, które uwzględniają poziom zawodowego przygotowania każdego słuchacza. Aktywizowany jest proces wdrażania nowych środków nauczania utworzonych na bazie technologii komputerowych i telekomunikacyjnych, podwyższany jest poziom wizualizacji lekcji, seminariów, zajęć praktycznych. Rozwija się twórcza inicjatywa słuchaczy – dzięki wykorzystaniu sieci telekomunikacyjnych, w tym Internetu (dla poszukiwania i doboru profesjonalnej informacji, jej analiz i porównywania), wraz z możliwościami umieszczenia na stronach internetowych własnych opracowań itp. Ulegają polepszeniu związki między regionalnymi instytutami a praktyką pedagogiczną, przedsiębiorstwami, instytucjami naukowymi i szkołami zawodowymi.

Jak podano wyżej, w państwach zagranicznych, edukacja otwarta realizowana jest głównie poprzez nauczanie na odległość wielkich ilości ludzi w specjalizowanych szkołach – uniwersytetach otwartych. Otwarte uniwersytety, w tym państwowe, łączą się w zrzeszenia międzynarodowe, tworzone są konsorcja i sieci edukacyjne, kształtujące międzynarodową przestrzeń edukacyjną. W odróżnieniu od tego, na Ukrainie nie ma państwowych szkół wyższych typu otwartego. Istniejące szkoły wyższe wprowadzają technologie nauczania na odległość z oddzielnych dyscyplin i kursów oraz bardzo rzadko ze specjalności w całości.

Dlatego proponowane przez nas podejście do problemu przewiduje etapowe praktyczne wdrożenie technologii nauczania na odległość wg rodzajów kształcenia podyplomowego (podwyższanie kwalifikacji, przeszkolenie i inne), wg kategorii użytkowników (kierownicy, pracownicy merytoryczni, pracownicy pedagogiczni i inni), wg realizowanych poprzez organizację systemów (podsystemów) nauczania na odległość różnych poziomów (branżowego, regionalnego, miejscowego) i wszechstronnego ich stabilnego funkcjonowania (naukowego, naukowo-metodycznego, telekomunikacyjnego, informacyjnego, kadrowego itp.). Ale niski status kształcenia podyplomowego i jego niedostateczne możliwości (etaty, finanse, baza materiałowo-techniczna i wydawnicza) nie dają możliwości w pełnym zakresie i w dość ścisłych terminach przekształcić system podwyższenia kwalifikacji w system edukacyjny otwartego typu.

Tak więc, aby zrealizować zaproponowane podejście potrzebna jest konkretna wszechstronna pomoc ze strony państwa. Świadczą o tym już zgromadzone doświadczenia, zarówno zagraniczne jak i krajowe, które przekonująco udowodniły, że wdrożenie technologii nauczania na odległość daje pozytywne efekty wyłącznie wtedy, gdy stosowane są one w granicach wieloskalowych systemów nauczania na odległość (narodowego, branżowego itp.). Wychodząc z tego koncepcyjnego stanowiska, wysnuto wniosek, że należy kształtować nie lokalny, a branżowy system podyplomowego kształcenia na odległość. W procesie opracowywania i wdrażania takiego systemu zaproponowano kilka wariantów jego organizacji strukturalnej. Udowodniono, że głównym celem organizacji tego systemu jest podwyższenie jakości przygotowania zawodowego pracowników na podstawie praktycznego zastosowania technologii nauczania na odległość[5].

Naszym zdaniem, aby ukształtować system nauczania na odległość (narodowy, branżowy itp.), należy rozwiązać szereg pierwszorzędowych zagadnień:

– stworzyć normatywno-prawne podstawy opracowania, funkcjonowania i rozwoju takiego systemu,

– sformułować organizacyjną strukturę systemu, ściśle określić jej hierarchię, podział pełnomocnictw i obowiązków między jej uczestnikami, określić granice odpowiedzialności,

– określić warunki i tryb wykorzystania w systemie istniejących i nowo utworzonych sieci telekomunikacyjnych: Internetu, wszystkich rodzajów telewizji, poczty elektronicznej, przewodowych środków i łączności radiowej,

– opracować naukowo uzasadniony system wymogów (psychologicznych, pedagogicznych, socjalnych, technologicznych itp.) treści, form i metod nauczania na odległość oraz mechanizmów kontroli ich jakości,

– określić źródła finansowania, tryb wydatkowania środków, mechanizm opodatkowania, taryfy i tryb opłaty usług sieci telekomunikacyjnych itp.,

– zorganizować przeprowadzenie reklamowo-promocyjnej kampanii na pełną skalę w celu wyjaśnienia możliwości i zalet nauczania na odległość oraz wzbudzenie u ludności stałego zainteresowania różnymi aspektami nauczania na odległość,

– określić na podstawie rezultatów marketingu podstawowy zakres zainteresowań, zapotrzebowań i potrzeb potencjalnych użytkowników, skorygować treść, organizację, metody i formy nauczania na odległość.

Taki zakres różnoplanowych zadań wymaga odpowiednich uzasadnionych naukowo podejść do problemów, koncentrowania intelektualnych sił i możliwości oraz ścisłej organizacji i może być realizowany w ramach ogólnopaństwowego programu docelowego. Przeprowadzone przez nas naukowe poszukiwanie udowodniło, że projektowany system nauczania na odległość powinien być oparty na następujących zasadach[6]:

– Optymalności połączenia zarządzania państwowego z autonomią (niezależnością) jej podmiotów. W myśl tej zasady zarządzanie państwowe ma dotyczyć wyłącznie zagadnień zaopatrzenia normatywno-prawnego, standaryzacji, licencjonowania, atestacji i akredytacji szkół systemu (instytutów nauczania na odległość, otwartych uniwersytetów i innych), podczas gdy podmiotom systemu nadaje się możliwość zachowania ich pełnomocnictw w ramach praw i obowiązków, uwarunkowanych statutem, poziomem akredytacji itp.

– Maksymalnego wykorzystania istniejącego w edukacji systemu organizacyjno-etatowego, sieci telekomunikacyjnych, opracowanych procedur i innych. Przy tym celowość takiego wykorzystania ma być naukowo uzasadniona i wsparta odpowiednimi obliczeniami.

– Terenowo-branżowego zbudowania struktury i hierarchii systemu. Na tej zasadzie terenowe struktury nabywają możliwości realizowania nauczania na odległość poprzez organizację regionalnych (miejskich i innych) sieci telekomunikacyjnych w określonych warunkach i wyznaczonym trybie obsługi podmiotów systemu. Przy tym podmioty systemu powinny zachowywać wolność wyboru prowadzącego (operatora), prawo przystępowania do różnych zrzeszeń

użytkowników itp. Następnie branżowe struktury nabywają możliwości rozwiązywania kluczowych zagadnień w zakresie zarządzania podmiotami systemu i określania podstawowych kierunków ich działalności.

– Dobrowolności udziału, równości praw i obowiązków systemu. W tych warunkach stosunki między podmiotami systemu regulowane są przez ustawodawstwo Ukrainy, przez odpowiednie akty normatywne, umowy o współpracy i inne.

– Zachowania w całości już ukształtowanej organizacji procesu edukacyjnego. Na tej zasadzie proces edukacyjny realizują katedry; organizują, planują i kierują procesem nauczania – dziekanaty. Centra nauczania na odległość, które są strukturalnymi poddziałami szkół zawodowych, pełnią głównie funkcje organizacyjno-metodyczne. Centra nauczania na odległość, mające status szkoły, mogą nauczać na odległość posiadając licencję i certyfikaty, a także akredytację.

– Ekonomicznej celowości stworzenia systemu nauczania na odległość. Jest to szczególnie ważne, ponieważ istniejąca dzisiaj sieć szkół nie jest zdolna do zaspokojenia wzrastającego popytu ludności na usługi edukacyjne. Intensywność wykorzystania ich bazy materialnej balansuje w granicach możliwości (nauczanie w 2–3 zmiany), a zainwestowanie znaczących środków pieniężnych w budownictwo nowych szkół we współczesnej sytuacji społeczno-ekonomicznej nie jest możliwe.

W ten sposób system nauczania na odległość nadaje zasadniczo nowe możliwości rozwiązywania problemu ustawicznego fachowego wzrostu nauczycieli edukacji zawodowej i jest perspektywiczny.

Przypisy

[1] Волов В.Т.: История дистанционного образования //Инновации в образовании. – 2001. – № 3. -. 115.

[2] Федеральная целевая программа «Создание системы открытого образования в России» //Дистанционное образование. – 2000. – № 1.- С. 6.

[3] Тихомиров В.П.: Обращение к читателям //Открытое образование. – 2001. – № 1. – С. 1–2.

[4] Колмогоров В.П., Милитиков Е.М., Карпенко М.П. Теоретические и практические аспекты развития дистанционного образования в Российской Федерации // Образование. – 2001. – № 1. – С. 42–54.

[5] Олійник В.В.: Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект: Навч. посібник – К.: ЦІППО, 2001. – 148 с.

[6] Олійник В.В.: Проблеми впровадження дистанційного навчання в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр./Редкол.: Т.І.Сущенко (відп. ред.) та ін.- Київ-Запоріжжя.- 2002.- Вип. 27.-С.110–115.

Summary

The article describes the propriety of organising the system for the development of pedagogical qualifications of teachers in the field of technical and vocational education by taking into account new ideas of open educational systems and distance learning technology in particular. The article gives an overview of basic characteristics of the existing development system in the context of present requirements. It presents the advantages of applying such a system by describing experience of other foreign countries thereupon.

RECENZJE

Pedagogika. Podręcznik akademicki, tom 1 i 2
pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego.
Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003

Ukazało się dawno oczekiwane wydanie nowego podręcznika akademickiego do realizacji treści z przedmiotu pedagogika. Jest to dwutomowa praca zbiorowa pod redakcją naukową Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego pod tytułem *Pedagogika*. Tom I podręcznika stanowi kompendium wiedzy pedagogicznej, zawarto w nim podstawowe wiadomości z zakresu problematyki tej nauki, wyjaśniono pojęcia, omówiono najważniejsze prądy i kierunki pedagogiczne, a także pokazano związek teorii pedagogicznej z praktyką. Jest to pierwszy tom dzieła, liczący 496 stron. Składa się z trzech części.

Szczególnie godna polecenia jest część pierwsza pod tytułem „Pedagogika jako nauka" autorstwa Krzysztofa Rubachy, w której znajdujemy omówienie podstawowych pojęć pedagogicznych, wyjaśnienie, czym jest edukacja jako przedmiot badań pedagogiki i jej subdyscyplin, oraz charakterystykę metod zbierania danych w badaniach pedagogicznych i informacje o budowaniu teorii pedagogicznych. Treści owe zostały przedstawione w sposób bardzo przystępny; zilustrowano je przykładami oraz wskazano popełniane przez studentów błędy w ich interpretacji.

Druga część, bardzo rozbudowana, zawiera zagadnienia z historii wychowania i kształcenia. Zatytułowana jest „Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia". Autor Stefan Wołoszyn swoimi wykładami wprowadza czytelnika w edukację społeczeństw, rozpoczynając od czasów pierwotnych, starożytnego Wschodu i Europy, średniowiecza, renesansu, oświecenia aż po wiek XX. Przytacza osiągnięcia naukowe i zasługi dla pedagogiki wielkich myślicieli, filozofów i pedagogów tamtych czasów.

Trzecia część podręcznika zapoznaje z wielością prądów i kierunków występujących we współczesnej pedagogice. Wymieniono twórców i ukazano ich osiągnięcia naukowe oraz wpływ na rozwój dzisiejszej pedagogiki. Rozdział ten ma wielu autorów dobrze znanych w naukach pedagogicznych, jak np.: Teresa Hejnicka-Bezwińska, Bogusław Milerski, ks. Marian Nowak, ks. Janusz Tarnowski, Zbyszko Melosik, Ryszard Kucha, Tomasz Szkudlarek i autorzy poprzednich części.

Każda z części podzielona jest na rozdziały, a te z kolei na podrozdziały, co ułatwia poruszanie się po podręczniku. Ważniejsze treści wyróżnione są pogrubionym drukiem. Rozwinięciem każdego zagadnienia jest znajdująca się na końcu poszczególnych części bibliografia. Książkę zamykają informacje o autorach podręcznika, dzięki którym dowiadujemy się, iż jest ona dziełem wspólnym starszego i młodego pokolenia polskich pedagogów.

Tom II jest kontynuacją rozważań na temat treści z zakresu pedagogiki, niezbędnych do pełnych studiów tej dyscypliny wiedzy. Zawiera podstawowe, aktualne wiadomości pedagogiczne z dalszych jej działów, a mianowicie teorii wychowania, dydaktyki oraz teorii oświaty. Liczy 416 stron. Składa się z trzech wyraźnych części. Pierwsza poświęcona jest teorii wychowania. Poznanie tego działu pedagogiki czytelnik zaczyna od wprowadzenia w istotę i przedmiot badań teorii wychowania, następnie studiuje różne podejścia badawcze, orientacje oraz badania porów-

nawcze w teoriach wychowania. Te trzy rozdziały opracowane są przez Bogusława Śliwerskiego. Kolejny czwarty rozdział, napisany przez Krzysztofa Rubachę, zapoznaje czytelnika z głównymi kontekstami wychowania. Rozważania z teorii wychowania zamyka wieloaspektowe spojrzenie na kulturę w procesie socjalizacji zaprezentowane przez Zbyszko Melosika. Owe treści przedstawiono czytelnikowi dostępnie i wystarczająco przejrzyście. Ukazane różne ujęcia i różnorodne teorie zmuszają do własnych przemyśleń i wniosków.

Część druga, znacznie bardziej treściowo rozbudowana, zawiera zagadnienia z zakresu dydaktyki i zatytułowana została „Szkoła – kształcenie – nauczyciel". Zachęca w trakcie studiowania do samodzielnych poszukiwań wiedzy dotyczącej uczenia się i nauczania oraz konfrontacji osobistych poglądów i doświadczeń (zwłaszcza pedagogów) z prezentowanymi w podręczniku ideami, koncepcjami i strategiami. Ta część składa się z 7 rozdziałów. Cztery pierwsze – napisane przez Bogusławę Dorotę Gołębniak – poświęcone są roli szkoły jako instytucji wspomagającej rozwój, programom nauczania, analizie procesów nauczania i uczenia się oraz systemom oceniania. Wiedza zawarta w owych rozdziałach umożliwia poznanie najnowszych sposobów organizacji pracy szkolnej i nauczycielskiej. Została poparta licznymi praktycznymi wskazówkami, co nadaje jej bardziej komunikatywny charakter. Jest dobrym przewodnikiem i pomocą dla tych, którzy dopiero poznają tajniki pracy dydaktycznej, jak i tych, którzy pragną odświeżyć swe dotychczasowe wiadomości i poznać aktualne trendy. Część ta zawiera, także bardzo aktualne, rozważania zaprezentowane przez Mariolę Chomczyńską-Rubachę o kulturze szkoły, specyfice porozumiewania się w klasie, motywowaniu ucznia do osiągnięć, a także o przemocy i agresji jako zjawisku coraz bardziej powszechnym napisane przez Janusza Surzykiewicza. Ostatni rozdział, poświęcony współczesnemu nauczycielowi, jego kompetencjom i wymaganiom, przygotowany został przez Roberta Kwaśnicę. Treści te zaprezentowane są w postaci pytań, wątpliwości, na które znajdujemy odpowiedzi w trakcie uważnego wczytywania się w tekst.

Część trzecia i ostatnia podręcznika zatytułowana „Aktualne problemy oświaty" poświęcona jest głównym tendencjom rozwojowym systemów edukacyjnych i wprowadzonych w polskim systemie reform szkolnych. Autorzy Zbyszko Melosik, Mirosława Cylkowska-Nowak i Bogusław Śliwerski ukazują czytelnikowi różnorakie problemy związane ze społeczną funkcją edukacji, jakością kształcenia i wprowadzanymi w edukacji zmianami strukturalnymi i programowymi. Wśród wielu pytań stawianych przez autorów znajdujemy, między innymi: czemu służy współczesna edukacja, od czego zależy to, że edukacja stanowi potencjalnie najważniejszy instytucjonalnie czynnik „zmiany społecznej"?

Studiując dokładnie treść rozdziałów, uważny czytelnik znajdzie odpowiedzi na wiele pytań oraz łatwiej będzie mu zrozumieć toczące się w różnych krajach dyskusje na temat konieczności zmian w procesie finansowania nauki i edukacji. Ponadto autorzy skłaniają do zastanowienia się nad rolą współczesnej edukacji i przyszłością szkoły.

Struktura podręcznika jest przejrzysta, logiczna. Każda z części dzieli się na rozdziały, w ramach których treści podzielone są na „mniejsze tematycznie dawki materiału" komunikatywnie zatytułowane, a w nich ważne sformułowania i zwroty wyróżniono, co ułatwia penetrowanie książki. Bibliografia na końcu każdej części sugeruje poszerzenie zawartych w podręczniku treści o inne, dodatkowe źródła.

Język komunikatywny, łatwy dla odbiorcy – to dodatkowy atut tej pracy. Stanowi ona pomoc naukową wartą zauważenia nie tylko przez studentów, ale

także nauczycieli akademickich oraz tych wszystkich, którzy przygotowują się do zawodu nauczycielskiego, dla prowadzących szkolenia, działaczy oświatowych i samorządowych, psychologów i socjologów oraz tych wszystkich, którzy chcą zgłębić i uaktualnić swoją wiedzę pedagogiczną.

Książka może być przewodnikiem po pedagogice, zawiera kompendium wiedzy koniecznej do rozpoznania tej nauki, jej teorii i praktyki. Powinna stać się obowiązkową pozycją w bibliotekach pedagogicznych i akademickich.

Jadwiga Jadczak
Krystyna Łangowska-Marcinowska
Uniwersytet Opolski

Zenon Jasiński, Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz (red.):
Plany życiowe młodzieży z terenów pogranicza.
Opolska Oficyna Wydawnicza,
Opole 2004, s. 153

Przystępując do prezentacji wymienionej książki, odwolam się do założeń poznawczych teorii osobowości, zgodnie z którą człowiek opisywany jest jako osoba zdolna do świadomego kierowania własnym rozwojem, kształtująca zgodnie z przyjętym przez siebie systemem wartości i planem tak świat zewnętrzny, jak i samą siebie. Człowiek stara się intencjonalnie sterować wlasnym życiem, własnymi dążeniami i pragnieniami, chce spełniać siebie, stwarzając sobie nowe szanse i warunki zaspokojenia potrzeb. Czyni tak dlatego, aby rozwijać osobowość, dzięki której będzie w stanie ustalić sens swojego istnienia, przez co stanie się *jednostką, która utrzymując dystans psychiczny wobec potrzeb i pragnień, rozwija się, kierując się sensem swojego istnienia*[1].

[1] K. Obuchowski: *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 12.

Powyższe założenia, usytuowane w nurcie coraz bardziej rysującego się indywidualizmu, mają odzwierciedlenie w wypowiedzi – jednego z autorów prezentowanej książki – Jerzego Nikitorowicza, a mianowicie: *fundamentem europejskiej demokracji wydaje się być jej osobowy wymiar, a nie dominacja większości nad mniejszością, dopuszczanie na forum publiczne różnych stanowisk i poglądów, żadnego nie wykluczając, ani nie dyskryminując.*

Plany życiowe młodzieży są zagadnieniem wymagającym ustawicznego rozpoznawania potrzeb polityki edukacyjnej, życia społecznego, gospodarki i innych środowisk. Z definicji planu życiowego wynika, że jego komponentami są: preferowany system wartości, aspiracje, zwłaszcza perspektywiczne, które kierują działaniem człowieka na dłuższy czas oraz spełniają funkcję nadrzędną do zadań aktualnie wykonywanych.

Każdy człowiek ma w życiu określone cele, dążenia, plany, które chciałby w przyszłości zrealizować. Plany życiowe młodzieży są czymś szczególnym, ponieważ wyznaczają przyszłą drogę życia indywidualnego i społecznego. Młodzież jest kategorią społeczeństwa, od której zależy jego przyszłość. Preferencje młodzieży co do celów, dążeń, sposobów życia ulegają zmianom pod wpływem wielu czynników, np. regionu świata, warunków społecznych, sytuacji politycznej. Współcześnie istotne jest poznanie celów, dążeń, planów życiowych, które wspomagają stawanie się obywatelami Europy i świata, a jednocześnie utwierdzające przynależność do własnego kraju.

Rozpoznanie obrazu planów życiowych młodzieży pogranicza ma szczególną wartość badawczą, ponieważ młodzież żyjąca na pograniczu może obserwować przemiany (podobne i odrębne) dokonujące się w dwu społecznościach, jak też zderzanie i przenikanie odmiennych wartości, postaw i zachowań osób zamieszkujących ten obszar.

Powyższą problematykę analizowano w ramach projektu badawczego Komitetu Badań Naukowych „Tożsamość narodowa i plany życiowe mieszkańców pogranicza", a wyniki owych analiz przedstawiono w prezentowanej książce.

Książka pod redakcją znanych Profesorów, zajmujących się od wielu lat problematyką edukacji międzykulturowej, obejmuje raport z badań, odnoszący się do pogranicza: polsko-czeskiego, wschodniego, polsko-niemieckiego, polsko-słowackiego oraz polsko-białorusko-ukraińskiego.

Pracę otwiera wprowadzenie do prezentacji wyników badań dotyczących aspiracji i planów życiowych charakteryzujących młodzież pogranicza, dokonane przez jednego ze współredaktorów, Zenona Jasińskiego. W pierwszym rozdziale Tadeusz Lewowicki prowadzi dywagacje definicyjne wokół terminu „plan życiowy" oraz rozważania na temat społeczno-kulturowych uwarunkowań planów życiowych młodzieży. Kolejne rozdziały prezentowanej książki wypełniają raporty z badań nad planami życiowymi młodzieży z terenów pogranicza.

Urszula Kaczmarek prezentuje cele i zamierzenia życiowe młodzieży polskiej na pograniczu polsko-niemieckim na przykładzie woj. zachodniopomorskiego. Eugenia Karcz przedstawia plany życiowe młodzieży niemieckiej na pograniczu niemiecko-polskim. Blahoslav Kraus rysuje plany życiowe młodzieży regionu wschodnioczeskiego. Vladimir Krejći, Ladislav Langr przedstawiają obraz planów życiowych i wartości młodzieży pogranicza czesko-polskiego. Zenon Jasiński opisuje zamierzenia życiowe młodzieży polskiej z pogranicza polsko-czeskiego. Irena Lokśova i Dariusz Widelak prezentują plany życiowe i aspiracje młodzieży na pograniczu słowacko-polskim. Jerzy Nikitorowicz przybliża plany i aspiracje życiowe młodzieży na pograniczu wschodnim.

We wszystkich wyżej wymienionych raportach poruszano problematykę wizji zjednoczonej Europy. Pytano respondentów, czy możliwa jest realizacja idei „zjednoczonej, światłej i szczęśliwej Europy"? Analizowano wypowiedzi młodzieży na temat warunków życia w zjednoczonej Europie. Rozpatrywano poglądy młodzieży na własną sytuację finansową i zawodową w zjednoczonej Europie. Wnikliwie analizowano cechy, którymi powinien charakteryzować się przyszły Europejczyk oraz cechy negatywne, których powinni pozbyć się obywatele zjednoczonej Europy. Głównym elementem raportów była analiza celów życiowych, wartości preferowanych i planów deklarowanych przez młodzież zamieszkującą różne tereny pogranicza. Często również pytano respondentów o zjawiska niepokojące młodzież. Niektórzy autorzy w raportach z badań zwracali uwagę na znajomość przez młodzież problemów mieszkańców, historii i kultury swego kraju, jak i kraju sąsiadów. Pytano też badanych o świadomość przynależności do narodu oraz o zainteresowanie polityką. Autorzy przedstawiają bogaty materiał empiryczny i wnikliwą jego analizę. Dostarczają czytelnikowi bogatych treści do porównania aspiracji, wartości, planów życiowych deklarowanych przez młodzież różnych pogranicza.

Na szczególną uwagę, nie pomniejszając wartości tekstów innych autorów, zasługuje opracowanie Zenona Jasińskiego. Autor wnikliwie analizuje podjęte zagadnienia i porównuje je w dwóch grupach młodzieży: polskiej i czeskiej oraz w różnych grupach młodzieży wyróżnionych ze względu na wiek i poziom kształcenia.

Rekomendowaną książkę zamyka bogate i wnikliwe opracowanie materiału z badań Jerzego Nikitorowicza, dotyczące zróżnicowanej grupy pod względem narodowościowym. Autor zagadnienie analizuje na podstawie badań młodzieży wschodniego pogranicza, zamieszkującej po stronie polskiej, białoruskiej i ukraińskiej. Każdą część prezentowanego raportu kończy konstruktywnymi wnio-

skami, które należy wdrażać w życie (do rzeczywistości edukacyjnej), *do procesu wychowania kreującego idee zintegrowanej Europy*. Autor bardzo wyraźnie zwraca uwagę na *etap zakorzenienia w ojczyźnie prywatnej* jako niezbędny w sytuacji globalizacji świata. Wskazuje na ogromne znaczenie edukacji regionalnej, narodowej, wielokulturowej i międzykulturowej w ustawicznym poznawaniu siebie i innych.

Nieco odmienną kompozycję mają teksty: Marcina Bryzka „Aspiracje edukacyjne młodzieży szkół średnich" oraz Bożeny Ostrowskiej „Orientacje aksjologiczne studentów cieszyńskich". Pierwszy z autorów, badając aspiracje edukacyjne młodzieży, analizuje miejsce wykształcenia w hierarchii wartości preferowanych przez młodzież. Poziom aspiracji edukacyjnych wyznacza w bardzo tradycyjny i prosty sposób, a mianowicie na podstawie deklaracji podjęcia nauki na określonym szczeblu kształcenia. Dostępne są badania[2] nad aspiracjami edukacyjnymi, w których wieloaspektowo analizowano treść i na tej podstawie wyznaczano poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży. W omawianym tekście autor prowadzi eksplanację zależności między poziomem aspiracji edukacyjnych młodzieży a ich ocenami wyników w nauce oraz sytuacją rodzinną a poziomem aspiracji edukacyjnych. Wśród czynników środowiska rodzinnego uwzględnia wykształcenie rodziców, strukturę rodziny, miejsce zamieszkania badanych.

Bożena Ostrowska prezentuje bogaty materiał empiryczny i prowadzi wnikliwą analizę hierarchii wartości badanych studentów oraz warunków, od których zdaniem badanych uzależniona jest realizacja celów i dążeń życiowych.

Opracowania autorów, składające się na całość prezentowanej książki, dostarczają bogatego materiału do zarysowania obrazu dzisiejszej młodzieży, jej wizji życia, oczekiwań, dążeń, obaw i zagrożeń. Tak wielostronna diagnoza stwarza możliwość motywowania do podejmowania działań w kierunku kształtowania aktywnego stosunku młodzieży do życia, kultury, rozwoju własnej osobowości.

Recenzowaną publikację można polecić wszystkim tym, którym zależy na szczęśliwej przyszłości naszego społeczeństwa w strukturach Unii Europejskiej i globalnym świecie.

Walentyna Wróblewska
Uniwersytet w Białymstoku

Paul Ricoeur:
O sobie samym jako innym,
tłum. Bogdan Chełstowski,
wstęp i oprac. Małgorzata Kowalska.
Wyd. Naukowe PWN,
Warszawa 2003, s. 617

Paul Ricoeur[1] podejmuje jeden z ważniejszych problemów filozofii współczesnej – status i sens podmiotowości. M. Kowalska we wstępie pt. *Dialektyka bycia sobą* podejmuje zagadnienie *bycia sobą*, próbuje określić kategorię podmiotu i przytacza jej krytykę. Kreśli relacje między *byciem sobą* i *„ja"*. Definiuje bycie sobą jako możność działania i wyjaśnia dialektykę bycia sobą i bycia tym samym oraz bycia sobą i bycia innym. Porównuje przedmioty i metody hermeneutyki i dialektyki. Hermeneutyka[2] (grec. *Her-*

[2] Zob. m. in. W. Wróblewska: *Aspiracje edukacyjne studentów*. Trans Humana, Białystok 2001.

[1] Paul Ricoeur (ur. 1913) jest filozofem francuskim. W latach 1950–55 był wykładowcą na uniwersytecie w Strasburgu, a następnie na Sorbonie w Paryżu i Nanterre (1966–78). Kierował pracami Centre d'Etudes Phénomenologiques et Hérméneutiques (Centrum Studiów Fenomenologicznych i Hermeneutycznych) w Paryżu.

[2] Hermeneutyka pełni rolę pomocniczą w stosunku do nauk historycznych posługujących się różnego rodzaju dokumentami (np.: historii literatury i filozofii, religioznawstwa, historii jako takiej). Początki tak pojętej her-

meneutikos – „przydatny do objaśniania") jest dyscypliną naukową o charakterze filozoficznym zajmującą się badaniem, objaśnianiem i interpretacją źródeł pisanych po to, aby ustalić ich poprawny tekst i właściwy sens. Jej twórcami byli F.E.D. Scheeiermacher i W. Dilthey. W filozofii uprawiali ją M. Heideger i H.G. Gadamer, a obecnie kontynuuje rozważania P. Ricoeur. W historii rozwijali ją B. Groethuysen, O. Bollnow i Z. Lempicki, a w psychologii techniki interpretacyjne wyrosły na gruncie psychoanalizy. Współcześnie hermeneutyka odgrywa znaczącą rolę w literaturoznawstwie, religioznawstwie, a P. Ricoeur rozwinął ją także w antropologii kulturowej. Hermeneutyka jest – wg niego – metodą „czytania" dzieł ludzkich, a jej celem jest *lepiej zrozumieć autora, niż on sam siebie rozumiał*. Hermeneutyka nie jest jednoznacznie powiązana z jakąś metodologią, zastępuje ją konkretna sytuacja interpretacyjna: charakter dzieła, możliwości interpretatora, kontekst historyczno-kulturowy (MEP, 2002). H.G. Gadamer prowadził dywagacje na temat wiedzy i mniemania, uważał, że w logice w ogóle nie ma miejsca na mniemanie i poszukiwał metodycznej ścisłości. Według niego uniwersalny fenomen ludzkiego języka wynika z natury ludzkiego doświadczania świata[3]. Wyjaśnia pojęcie rozumienia i hermeneutyki sokratejskiej oraz retoryczny i hermeneutyczny aspekt językowej natury człowieka, które przenikają się wzajemnie.

„Pod naporem wielonurtowej krytyki w myśli współczesnej niemal całkowicie i bodaj bezpowrotnie upadła wiara w *cogito*..." (s. VII). M. Kowalska pisze, że *cogito* nie posiada żadnego filozoficznego znaczenia, jeśli jego ustanowienia nie przenika ambicja ostatecznego, najgłębszego ustanowienia (s. 11). Do rozbicia *cogito* doszło już u Kartezjusza. W sferze podmiotowości Ricoeur rozważa relacje „osoby" i identyfikującego odniesienia, indywiduum i indywidualizacji. Traktuje osobę jako podstawowy konkret, charakteryzuje pierwotne pojęcie osoby oraz związku ciała i osoby. Prezentuje podejście semantyczne i pragmatyczne. Analizuje akt wypowiadania się i mówiącego podmiotu. Konfrontuje wypowiadanie się z aktami mowy i sytuację podmiotu wypowiadania się. Wyjaśnia, na czym polega połączenie dwóch dróg filozofii języka.

Ricoeur wyjaśnia semantykę działania bez sprawcy i daje pojęciowy schemat działania. Semantyka zajmuje się znaczeniową stroną języka. W wąskim znaczeniu przedmiotem semantyki są badania nad stosunkiem wyrażeń językowych do oznaczanych przez nie przedmiotów, zjawisk itp. Semantyką w tym znaczeniu zajmuje się głównie językoznawstwo (w zakresie języków naturalnych) oraz logika (w zakresie języków sztucznych). W szerokim znaczeniu teoria znaku językowego bada sposoby funkcjonowania i rolę odgrywaną przez niego w społecznym procesie porozumiewania się ludzi.

Obecnie hermeneutyka pojmowana jest jako sztuka rozumiejącej interpretacji (rozumienie jest centralną kategorią tak pojętej hermeneutyki) różnych przejawów aktywności ludzkiej, zwłaszcza o charakterze kulturowy, zmierzającą do odkrycia ich głębokiego sensu i umieszczenia ich w szerszym kontekście historycznym, społecznym, światopoglądowym itp. Ricoeur rozróżnia dwa światy mowy: działanie przeciwko zdarzeniu i motyw przeciwko przyczynie. Przeprowadza pojęciową analizę intencji. Charakteryzuje semantykę działania i ontologię zdarzeniową. Hermeneutyka zakłada, że akt interpretacji zmierza do odsłonięcia zakrytych znaczeń, których nie da się

---

meneutyki można odnaleźć już w starożytności (np. prace prowadzone w Bibliotece Aleksandryjskiej), choć w swym obecnym kształcie rozwijała się od czasów renesansu (badania nad spuścizną literacką antyku). Jej pierwowzór stanowi hermeneutyka biblijna (MEP, 2002).

[3] Hans-Georg Gadamer: *Język i rozumienie*. Wybór i tłum. Piotr Dehnel, Beata Sierocka. Fundacja Aletheia, Warszawa 2003, s. 79.

uchwycić wyłącznie w zewnętrznej warstwie tego, co jest interpretowane. Podmiot i przedmiot interpretacji warunkują siebie nawzajem, dzieło lub badany problem z góry determinują sposób, w jaki będą postrzegane, a odkrycie ich sensu jest też rozpoznaniem własnej postawy interpretującego wobec nich (zasada tzw. koła hermeneutycznego)[4].

Ricoeur szuka związków działania z jego sprawcą i nakreśla drogi otwarte przez aporie, do których prowadzi zjawisko askrypcji. Pierwsza aporia odwołuje się do przejścia od semantyki do pragmatyki, należącego jeszcze do językowego punktu widzenia. W drugiej aporii trudności, na jakie napotkało nasze usiłowanie, aby odróżnić askrypcję od przysądzenia, nasuwają myśl, że przedział między jednym a drugim należy znieść przez dociekanie nad praktycznymi formami, które przez ową złożoność i organizację wykraczają poza granice samej teorii działania... Trzecia aporia, wywołana przez pojęcie mocy działania, przejście od dysjunkcyjnego do koniunkcyjnego etapu dialektyki, doprowadzenie do refleksyjnego i krytycznego poziomu tego, co jest już przedrozumiane w tej pewności możności robienia (s. 185–186).

Ricoeur określa tożsamość osobową i narracyjną i poświęca wiele miejsca na rozważania o nich. Podejmuje problemy i paradoksy tożsamości osobowej. „Problem tożsamości osobowej stanowi w jego oczach wyróżnione miejsce porównania dwóch głównych sposobów użycia pojęcia tożsamości" (s.192). Są nimi tożsamość jako bycie tym samym i tożsamość jako bycie sobą. Wyjaśnia, kim jest ten, który jest sobą, i jaka jest jego tożsamość narracyjna. Próbuje określić związki między tożsamością narracyjną i dialektyką bycia sobą i bycia tym samym. „Prawdziwa natura tożsamości narracyjnej objawia się dopiero w dialektyce bycia sobą i bycia tym samym" (s. 233). Przeprowadza pojęciową analizę tożsamości. Analizuje przestrzeń między opisywaniem a nakazywaniem (opowiadanie) oraz etyczne implikacje opowieści. Ricoeur analizuje dążenie etyczne *tego-który-jest-sobą*, jego dążenie do życia z innym i dla innego, do życia w sprawiedliwych instytucjach. Podejmuje zagadnienia normy moralnej, dążenia do życia dobrego, obowiązku, troskliwości, poczucia sprawiedliwości oraz tworzenia „zasad sprawiedliwości". Zajmuje się relacjami *tego-który-jest-sobą* i mądrością praktyczną (przekonanie) oraz relacjami konfliktu z instytucją, szacunkiem, autonomią itp. Ricoeur zastanawia się, ku jakiej ontologii zmierzamy i analizuje ontologiczne uwikłania poświadczenia oraz związku bycia sobą i ontologii z innością. Zajmując się teorią dyskursu, Ricoeur buduje teorię interpretacji tekstu, której zadaniem jest poszerzenie horyzontu własnej refleksji, poprzez zrozumienie kontekstów powstawania dzieła. Zajmuje się ponadto zagadnieniami egzystencjalnymi podejmowanymi w filozofii G. Marcela i K. Jaspersa (MEP, 2002).

P. Ricoeur szczegółowo analizuje działania człowieka i rozważa bycie sobą i bycie innym. Stany te okazały się kluczowe w interpretacji działań człowieka z punktu widzenia teorii działania. Nie zajmuje się on działalnością bezpośrednio wytwórczą, a raczej działaniami bycia kimś. „O hermeneutycznym charakterze ricoeurowskich rozważań świadczy w każdym razie ich dobrowolnie niedostateczny, nieapodyktyczny, niekonkluzyjny charakter" (s. XXXIV). „Metoda Ricoeura zasługuje też na miano dialektycznej, szczególnie koncepcja podmiotowości" (s. XXXV). Riceoeur zasta-

[4] Trudności związane z równoważnością argumentów przemawiających za daną tezą i za jej zaprzeczeniem w filozofii nazywane są aporiami (grec. *aporema* – wątpliwość). Wyszukiwanie i analiza aporii, zwłaszcza aporii logicznych (antynomia, paradoks), jest od starożytności przedmiotem zainteresowania i istotnym czynnikiem w rozwoju teorii poznania (MEP, 2002).

nawia się nad innością innego człowieka jako metakategorią. Odwołuje się do Husserla i Levinasa. Analizuje pojęcie sumienia człowieka i inność sumienia. Dziś w świecie zmaterializowanym i zrelatywizowanym rozważania te mają znaczenie uniwersalne. Powszechna utrata tożsamości wywoływana choćby procesami globalizacyjnymi i integracyjnymi sprawia, że problemy tożsamości występują coraz silniej.

Ricoeur proponuje aparat pojęciowy nie opierający się na zewnętrznej charakterystyce człowieka, lecz sięga do głębokich odczuć człowieka niezależnych od charakterystyki ogólnej. Zrozumienie tej tożsamości pozwala człowiekowi być tolerancyjnym, szanować godność drugiego człowieka, nie szkodzić mu, nie uprzedzać się do innych. Wszelka inność drugiego człowieka wzbogaca różnorodność i pozwala nam odczuwać więcej, lepiej uczestniczyć w kulturze, lepiej współodczuwać i podejmować działania dla innych.

Kazimierz Wieczorkowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Andrzej Węgliński:
Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna.
Lublin 2004, s. 326

Ostatnio na rynku ukazała się książka autorstwa Andrzeja Węglińskiego pt. *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*. Autor jest pracownikiem naukowych UMCS w Lublinie.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów, które poprzedza wstęp, a kończy podsumowanie i bardzo bogaty spis pozycji bibliograficznych. W aneksie podane są dwa interesująco skonstruowane narzędzia zastosowane przez autora w badaniach, których wyniki przedstawia w pracy. Są to: „Kwestionariusz dla Rodziców" i „Kwestionariusz dla Młodzieży".

Praca podzielona jest na część teoretyczną, do której można zaliczyć dwa pierwsze rozdziały zatytułowane „Rozwój mikrosystemów wychowawczych w instytucjach resocjalizacji zakładowej" i „Pedagogiczne uwarunkowania oddziaływań resocjalizacyjnych w mikrosystemach wychowawczych". W rozdziałach tych autor definiuje pojęcie mikrosystemu wychowawczego i prezentuje w bardzo wnikliwy sposób koncepcje penitencjarne i resocjalizacyjne w postępowaniu z nieletnimi – z uzasadnieniem i określeniem znaczenia socjopedagogicznych systemów w resocjalizacji nieletnich. W rozdziale przedstawione zostały także dylematy organizacyjne i pedagogiczne resocjalizacji instytucjonalnej nieletnich. Jest to bardzo aktualny problem przy zmianach zasad opieki nad dzieckiem i reformą systemu edukacji. Przy ciągle narastającej fali przestępczości wśród nieletnich, eskalacji zachowań agresywnych i aktów wandalizmu istotne jest poszukiwanie przyczyn słabej skuteczności podejmowanych działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych oraz wypracowanie nowych propozycji na miarę współczesnych potrzeb. Autor omawia również Raport Biura Interwencji Kancelarii Senatu, dotyczący wyników hospitacji w zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich oraz grup półwolnościowych. Wykazuje dysfunkcjonalność zakładów i schronisk dla nieletnich. Efektywność tych placówek jest znikoma, gdyż opierają one swoją działalność na strachu i izolacji. Autor dokonuje krytycznej analizy tego raportu i proponuje zmiany.

W drugim rozdziale przeanalizowane zostały pedeutologiczne uwarunkowania oddziaływań resocjalizacyjnych i rewalidacyjnych. W koncepcjach pedeutologicznych określona jest rola i zadania pedagoga w znaczeniu teoretycznym oraz zadania wynikające z oczekiwań wychowanków wyrażonych w ich

opiniach. Zaakcentowany został problem profilu osobowego wychowawcy zakładu specjalnego. Autor dokonał przeglądu badań obrazu i funkcjonowania pedagogów specjalnych w mikrosystemach wychowawczych, zarówno od strony wychowanków jak i wychowawców. Jest to tym cenniejszy materiał, iż dotyczy osobowości i działania pedagogów w realnych sytuacjach wychowawczych.

Na część empiryczną pracy składa się pięć kolejnych rozdziałów, które otwiera rozdział III „Metodologiczne podstawy badań własnych". W rozdziale tym autor podaje założenia badań, które przeprowadził według ogólnie przyjętych koncepcji metodologicznych, a także metodykę własnego postępowania w pozyskiwaniu materiału z charakterystyką terenu badań dotyczącą pedagogów-wychowawców i ich podopiecznych. Wybrany przez siebie model badań określił autor jako eksploracyjno-diagnostyczny model badań empirycznych, co z zastosowaniem metody analityczno-porównawczej należy uznać za bardzo zasadne z punktu widzenia metodologicznego, głównie w zakresie weryfikacji założonego celu pracy i przyjętych hipotez. Do oceny funkcjonowania wybranych mikrosystemów resocjalizacji zakładowej nieletnich wykorzystał autor analizę porównawczą, opinie pedagogów resocjalizujących i pedagogów prowadzących rewalidację oraz częściowo pedagogów innych szkół, badających proces wychowania instytucjonalnego.

W rozdziale IV „Autopercepcja wychowawcza pedagogów specjalnych" wyszczególnione są cechy pedagogów specjalnych, które decydują o powodzeniu w pracy z młodzieżą niedostosowaną i niepełnosprawną. Zaprezentowana jest rola i zadania wychowawcy w pracy z młodzieżą z zaburzeniami zachowania. Ciekawy jest fakt, iż wychowawcy pracujący w placówkach resocjalizacyjnych z nieletnimi szczególnie krytycznie ocenili siebie w zakresie takich cech, jak: cierpliwość, przezorność, wytrwałość, koleżeństwo – co w większym stopniu naraża ich na wypalenie zawodowe i przyjęcie postaw o charakterze rygoryzmu. Praca zawodowa w charakterze pedagoga resocjalizacyjnego wymaga pewnych predyspozycji osobowościowych – szczególnie w aktualnej rzeczywistości eskalacji zachowań patologicznych dzieci i młodzieży.

Rozdział V, zatytułowany „Sposoby wywierania wpływu wychowawczego w zakładowych mikrosystemach resocjalizacyjnych", zawiera szczególnie ciekawe informacje o stylu oddziaływań wychowawców na wychowanków niepełnoletnich w ich pracy z młodzieżą. Opisano w nim również cechy pedagogów specjalnych, zajmujących się resocjalizacją i pracą z młodzieżą niepełnosprawną. Najwyżej została oceniona przez wychowanków postawa szacunku wobec swoich podopiecznych.

Autor zwraca uwagę na metody oddziaływań wychowawczych, stwarzające największą szansę osiągnięcia sukcesu pedagogicznego. Ważne wydaje się przedstawienie wyników badań dotyczących błędów wychowawczych popełnianych przez pedagogów specjalnych.

Rozdział VI „Klimat społeczny w zakładowych mikrosystemach resocjalizacyjnych" zawiera wyniki badań na temat atmosfery panującej w zakładach i internatach wśród młodzieży niedostosowanej i niepełnosprawnej. Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować o oczekiwaniach młodzieży i poziomie zgodności z warunkami oraz atmosferą panującą w zakładach resocjalizujących i w placówkach dla niepełnosprawnych. Kształtowanie optymalnych cech klimatu społecznego instytucji korekcyjnych jest bardzo istotnym celem działalności organizacyjnej, socjotechnicznej i pedagogicznej, podejmowanej przez wychowawców. Diagnoza klimatu społecznego pozwala na dokonanie zmian, które przyczyniają się do skutecznego środowiska wychowawczego. Badani oceniali stosunki interpersonalne

w grupie wychowawczej, możliwości rozwoju osobistego w czasie pobytu w zakładzie i system organizacji placówki. Na podstawie tych danych autor stwierdza, iż Raport Biura Interwencji Kancelarii Senatu należy już do przeszłości, a atmosfera panująca w zakładowych placówkach dla nieletnich uległa radykalnej poprawie. Dalsze analizy materiału empirycznego prezentowane w recenzowanej pracy potwierdzają te wnioski.

W rozdziale VII „Organizacja i skuteczność oddziaływań w zakładowych mikrosystemach i wychowawczych w ocenie badanych pedagogów specjalnych" znajdujemy zasady organizacji pracy wychowawczej w internacie i ocenę jej efektywności. Według opinii badanych pedagogów, do najważniejszych czynników współdecydujących o efektywności zadań wychowawczych należą: umiejętności i zainteresowania kadry pedagogicznej, doświadczenie zawodowe w pracy z nieletnimi, samodoskonalenie się pedagogów, elastyczne metody pracy w zakładzie, identyfikacja z wykonywanym zawodem i dobre kontakty interpersonalne wśród pracowników. Również w tym rozdziale przedstawione są wyniki badań i wnioski, z których wynika, że bardzo trudny jest kontakt wychowawców z rodzinami nieletnich, przebywających w zakładach. Utrudnia to skuteczność pracy pedagogów.

Książka jest bardzo interesująca, a badania i wnioski mogą być przydatne w pracy nie tylko pedagogów zajmujących się resocjalizacją, ale również nauczycieli-wychowawców w szkołach na różnych poziomach kształcenia, do których uczęszcza młodzież niedostosowana społecznie, wymagająca specjalnej opieki psychologiczno-pedagogicznej i bardzo często wsparcia socjalnego.

O wartości książki najlepiej świadczy recenzja prof. dra hab. Lesława Pytki, który stwierdza, że książka A. Węglińskiego „ma podwójnie użyteczny charakter tak w sensie teoretycznym, jak i praktycznym", a ponadto „stanowi niezaprzeczalny wkład w rozwój pedagogiki specjalnej".

Opracowanie to stanowi solidne kompendium wiedzy dla specjalistów z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej. Bogactwo treści i bardzo interesujące wnioski mogą być inspiracją do dalszych poszukiwań w tym obszarze. Warto zatem polecać ją osobom zajmującym się profesjonalnie problemami resocjalizacji i to zarówno w znaczeniu teoretycznym, jak i praktycznym, a także studentom kierunku resocjalizacja i przygotowującym się do zawodu.

Monika Szpringer
Akademia Świętokrzyska w Kielcach

Hanna Kiper, Wolfgang Mischke:
Einführung in die Allgemeine Didaktik.
Weinheim und Basel 2004, Beltz Verlag.

Dydaktyka ogólna zaliczana jest w Polsce do podstawowych nauk pedagogicznych (obok takich dyscyplin, jak pedagogika ogólna, teoria wychowania, historia wychowania i myśli pedagogicznej), ma ona ugruntowaną pozycję w pedagogice z tego względu, że dysponuje dużym dorobkiem teoretycznym (czego świadectwem są liczne dziś podręczniki oraz liczne publikacje dotyczące szczegółowych zagadnień rozwiązywanych na drodze badań empirycznych) oraz znajduje zastosowanie w praktyce szkolnej.

Dydaktyka ogólna ma również uznaną pozycję w Niemczech, na co składa się zarówno dorobek związany z historią myśli pedagogicznej, jak i żywy ruch publikacji naukowych współczesnych. Dobrym przykładem tego jest podręcznik dla studentów, kandydatów na nauczycieli oraz nauczycieli autorstwa dwojga uczonych z Uniwersytetu w Oldenburgu Hanny Kiper i Wolfganga Mischke zatytułowany „Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej".

Analizowany podręcznik ma zgrabną strukturę i formę. Sklada się z wprowadzenia, 11 rozdziałów, bibliografii, oraz indeksu rzeczowego (terminów podstawowych) i nazwisk. Zasadniczy trzon publikacji stanowią rozdziały ułożone wedlug dobrze przemyślanej kolejności.

Pierwszy, krótki rozdział zatytulowany jest **„Co to jest dydaktyka?"**. Autorzy przyjąwszy ogólną definicję, że jest to **teoria nauczania i uczenia się** (str. 13) dokonują licznych uszczegółowień tego ujęcia, zwracając uwagę m.in. na to, że dydaktyka obejmuje zarówno procesy oddzialywania instytucjonalnego, grupowego, jak i samodzielne uczenie się, samokształcenie, to drugie wydaje się współcześnie szczególnie ważne zarówno w Niemczech, jak i w Polsce ze względu na konieczność uczenia się przez całe życie, szybkie zmiany w wiedzy naukowej. Zwracają także uwagę na refleksję dydaktyczną obejmującą różne szczeble szkolne i typy szkół, optymalizację nauczania dorosłych, młodzieży i dzieci, a także uczennice i uczniów osiągających slabe wyniki w nauce.

Drugi rozdział poświęcony jest historii i aktualnemu stanowi „myśli dydaktycznej".

W historii szczególna uwaga zwrócona jest na dwa wielkie dokonania dydaktyki niemieckiej: herbartyzm (dzieło J.F. Herbarta) oraz pedagogikę reformy (niemiecką odmianę ruchu „nowego wychowania"). Aktualny stan analizowany w kontekście historycznym dotyczy teorii i modeli dydaktycznych, m.in. dydaktyki humanistycznej, dydaktyki zorientowanej na cele nauczania – czyli inaczej rzecz ujmując dydaktyki prakseologicznej.

Rozdział trzeci obejmuje zagadnienia planów i programów nauczania w wymiarze doświadczeń historycznych i aktualnego podejścia, bez prób szczegółowych ilustracji, ale ze zwróceniem uwagi na dyskusyjne i ważne zagadnienia kumulowania wiedzy uczniów w toku nauczania oraz kanonu treści nauczania.

W *czwartym rozdziale* autorzy analizują teoretyczne, metodologiczne i praktyczne odniesienia dydaktyki ogólnej, ujmując tę dyscyplinę we współczesnych koncepcjach badawczych pedagogiki, m.in. z podejściem humanistycznym i przyrodniczym. Godne podkreślenia jest zwrócenie uwagi na relację między teorią dydaktyczną a praktyką szkolną, autorzy przyjmują, że teoria dydaktyczna powinna być nie tylko intersubiektywną wiedzą na temat nauczania i uczenia się, lecz również elementem użytecznym dla praktyki, dla działań praktycznych – planowania, obserwowania, analizowania, snucia refleksji w zakresie praktyki realizowania procesu nauczania. To stanowisko, dające dydaktyce walor użyteczności praktycznej, użyteczności społecznej, jest warte eksponowania także w Polsce, albowiem nie wszystkie dzieła dydaktyczne zorientowane są na praktykę pedagogiczną.

Piąty rozdział, w krótkiej, skondensowanej treściowo formie ujmuje zagadnienie wiadomości i umiejętności, natomiast *rozdział szósty* poświecony jest dydaktyce „zintegrowanej", ujmującej całościowo (opisującej i wyjaśniającej) działania nauczycieli i uczniów w sytuacjach nauczania i uczenia się oraz wspierającej się na dokonaniach psychologii kognitywnej. Zagadnieniom przygotowywania się nauczycieli do zajęć dydaktycznych, planowania procesu nauczania poświęcony jest *rozdział siódmy*.

Dużo miejsca poświęcają autorzy, *w rozdziale ósmym*, podstawowym kategoriom dydaktycznym: procesowi uczenia się i metodom nauczania, przy czym metody analizują nie w kategoriach typologii oraz objaśnień ich rodzajów, lecz w kontekście realizacji procesu nauczania w toku opowiadania, czytania, pisania – sporządzania tekstu, opanowywania umiejętności, kształtowania pojęć, rozwiązywania problemów i innych. Autorzy zwracają także uwagę (w *rozdziale dziewiątym*) na zagadnienie kierowania klasą szkolną, akcentując funkcjonowanie

tej klasy jako konstruktu pedagogicznego i jako systemu społecznego, wskazując na wagę dyscypliny (społecznego porządku) i klimatu społecznego w klasie.

W *rozdziale dziesiątym* rozważane są istotne i wzbudzające kontrowersje, także w Polsce, relacje między dydaktyką ogólną i dydaktykami przedmiotowymi („metodykami przedmiotowymi" w ujęciu polskim) oraz dydaktykami związanymi z określonymi dziedzinami nauczania, np. dydaktyką nauczania przedmiotów przyrodniczych, dydaktyką w zakresie wychowania zdrowotnego. *Rozdział jedenasty* poświęcony jest badaniom nad procesem kształcenia, służącym praktyce (m.in.: badaniom nad celami, treściami, podręcznikami, programami, motywacją, zainteresowaniami uczniów, strategiami uczenia się, osiągnięciami szkolnymi) i rozwojowi teoretycznej wiedzy dydaktycznej. Autorzy podnoszą wagę (dostrzeganą także i w Polsce) „badań w działaniu", badań ilościowych i jakościowych wiązanych w dziele poznawania dydaktycznego oraz badań eksperymentalnych.

Czytelnik przyzwyczajony do struktury treści polskich podręczników dydaktyki ogólnej nie znajdzie w recenzowanej książce rozdziałów na temat celów kształcenia, form organizacji procesu kształcenia i form organizacji pracy uczniów, zasad nauczania, niepowodzeń szkolnych uczniów.

Licząca blisko 12 stron bibliografia stwarza czytelnikowi możliwości samodzielnego studiowania zagadnień dydaktycznych, dodajmy, że w tym obszernym zestawie bibliograficznym wzmiankowanych jest zaledwie kilka publikacji angielskojęzycznych, nie ma ani jednej pozycji autorstwa polskiego, co może być zaskoczeniem dla czytelnika z Polski przekonanego o walorach naukowych naszej dydaktyki ogólnej oraz przyzwyczajonego do korzystania z dzieł amerykańskich oryginalnych lub licznie tłumaczonych.

Lektura książki Hanny Kiper i Wolfganga Mischke – dzieła objętościowo niewielkiego, ale bogatego treściowo – stanowi lekcję rozpoznawania dydaktyki ogólnej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej, mającej korzenie w odległej przeszłości, wspierającej się w dość znacznym stopniu na dokonaniach psychologii, mającej przydatność społeczną i perspektywy rozwojowe.

Stanisław Palka
Uniwersytet Jagielloński

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2004

Alina Szwarc-Adamiuk
Monika Zińczuk
Uniwersytet w Białymstoku

III AUGUSTOWSKIE SPOTKANIE NAUKOWE „EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE" Augustów, 15–17 września 2004 roku

Kreatorzy Myśli Dydaktycznej spotkali się na III Augustowskim Spotkaniu Naukowym. Zaproszenie Zakładu Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu w Białymstoku – organizatora cyklicznych Augustowskich Spotkań Naukowych – przyjęło 108 uczestników (24 profesorów, 60 doktorów i 24 magistrów) z wielu ośrodków naukowych w kraju. Celem konferencji, która przebiegała pod tradycyjnym hasłem „Edukacja w dialogu i perspektywie"[1], było podkreślenie konieczności kontynuacji rozważań koncentrujących się na priorytetowych zmianach w systemie oświaty. Uczestnicy spotkania mieli okazję do zaprezentowania poglądów, zabrania głosu w polemikach oraz wysunięcia własnych projekcji i postulatów – zgodnie z przesłaniem konferencji i jej podtytułem „prezentacje – polemiki – propozycje".

Uroczystego otwarcia spotkania dokonała prof. dr hab. Anna Karpińska – Kierownik Naukowy konferencji. Swą obecnością zaszczycił Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu w Białymstoku – prof. zw. dr hab. Marek Gębczyński, życząc przybyłym gościom owocnych obrad. Głos zabrał również Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii – prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, gratulując inicjatorom cyklicznych Augustowskich Spotkań Naukowych ich organizacji oraz wyrażając przekonanie, iż podjęty dialog edukacyjny wart jest kontynuowania.

Pedagogiczny dyskurs wyznaczyło 6 profili tematycznych, korespondujących z problematyką obrad poszczególnych sekcji:

1. Realia i prognozy edukacyjne.
2. Edukacja wobec zagrożeń i złożoności cywilizacyjnych (problemy aksjologiczne: dylematy opiekuńcze i wychowawcze).
3. Priorytetowe znaczenie dydaktyki w projektowaniu strategii edukacyjnych.
4. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
5. Nauczyciele w przemianie i perspektywie.
6. Obszary „głębokiej zmiany".

Inauguracją konferencji było wprowadzające wystąpienie prof. dr hab. Anny Karpińskiej „W poszukiwaniu edukacyjnego sukcesu", w którym zaakcen-

towała konieczność prowadzenia dyskusji nad minimalizacją niepowodzeń szkolnych, będących wyznacznikiem sukcesu szkolnego.

Pierwsza sesja plenarna, koncentrująca się na problematyce strategii edukacyjnych w integrującej się Europie, przebiegała pod przewodnictwem prof. zw. dr hab. Jerzego Niemca oraz prof. dr hab. Krystyny Chałas.

Z ważnych powodów osobistych nie mógł przybyć do Augustowa prof. zw. dr hab. Czesław Kupisiewicz, jednak uczestnicy konferencji mogli wysłuchać referatu, który w Jego imieniu wygłosił prof. J. Niemiec. Przedstawione zostały dzieje i rozwój dydaktyki po II wojnie światowej w kontekście analizy badań niemieckich („Definicja, przedmiot i zadania dydaktyki w świetle współczesnych badań niemieckich"). Prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek („Cele edukacji europejskiej") zainteresował audytorium problematyką celów kształcenia w nowym świetle, dając asumpt do poszukiwań nowych programów i strategii w ujęciu Unii Europejskiej. Zdaniem Profesora, kluczem do edukacyjnego porozumienia krajów Europy jest zbieżność celów kształcenia. Wśród najważniejszych celów wypracowanych przez UE wymienił m.in.: „uznanie w UE kwalifikacji szkolnych i zawodowych, wiedzy i umiejętności zdobytych w poszczególnych krajach UE"; „zagwarantowanie Europejczykom niezależnie od wieku – możliwości uczenia się przez całe życie"; „otwarcie Europy na współpracę z innymi regionami". W tak sprecyzowanych strategicznych celach jako „ideach przyszłości", Profesor upatruje edukacyjnych drogowskazów dla Polski.

Prof. J. Nikitorowicz rozważając „Dylematy wartości edukacyjnych wspierających rozwój i samorealizację humanistyczną", wiele uwagi poświęcił pojęciu kultury, czyniąc ją głównym wyznacznikiem wartości. Prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski („Reforma edukacji zawodowej w społecznym oglądzie"), poruszył aspekty reformy systemu edukacji z perspektywy założeń edukacji zawodowej, za podstawę rozważań przyjmując aktualny wymiar gospodarczy naszego kraju. Prof. zw. dr hab. Tadeusz Maszczak („Kultura fizyczna jako globalne wyzwanie edukacyjne i integracyjne"), mówiąc o sporcie wraz z jego wartościami i obowiązującymi w nim zasadami, sytuuje tę dziedzinę życia społecznego jako ważne ogniwo edukacji europejskiej, w której szczególne miejsce zajmuje edukacja olimpijska i zasada *fair play*.

Drugiej sesji plenarnej, podczas której dyskutowano o edukacyjnych problemach w okresie przemian, przewodniczyli prof. A. Karpińska i prof. K. Denek.

Prof. zw. dr hab. Franciszek Bereźnicki, poszukując modelu nowoczesnej szkoły, rozważania skupił na europeizacji polskiego szkolnictwa („Problemy polskiej szkoły w dobie integracji"). Prof. dr hab. Włodzimierz Goriszowski („Kształcenie menadżerów oświaty istotnym elementem skuteczności przeprowadzanych w Polsce reform"), podkreślając, iż w obecnym systemie kształcenia brakuje ofert skierowanych do kandydatów na stanowiska kierownicze, opowiedział się za systemowym kształceniem oświatowych kadr menadżerskich. Prof. dr hab. Eugeniusz Piotrowski („Koncepcje pracy z uczniem zdolnym w reformowanej szkole"), poruszył zagadnienie zdolności wychowanków, ukazując możliwości wspomagające edukację tej grupy uczniów. Prof. dr hab. Krystyna Chałas omówiła problematykę współczesnych barier i możliwości rozwoju dzieci z obszarów wiejskich („Dziecko wiejskie między blokadą a szansą rozwojową").

Prof. J. Nikitorowicz oraz prof. F. Bereźnicki kierowali obradami trzeciej sesji plenarnej, poświęconej zagadnieniu „Edukacji w dialogu".

Prof. dr hab. Stefan Kokociński („O nauczaniu i uczeniu się w „zielonych szkołach" – uogólnienia, postulaty i wnioski") wśród form organizacyjnych procesu nauczania i uczenia się, wyróżnił „zielone szkoły", przekonując o licznych walorach tej formy zajęć. Prof. dr hab. Kazimierz Żegnałek skupił swoją wypowiedź na wyzwaniach, jakie stoją przed edukacją XXI wieku w kontekście współczesnych tendencji i zagrożeń cywilizacyjnych, do których zaliczył m.in. procesy globalizacji, przyspieszenie rozwoju ludzkości, przejście do demokracji uczestniczącej („Współczesne wyzwania edukacyjne"). Prof. dr hab. Eugeniusz Kameduła zreferował sprawę reformy systemu oświaty, zwracając uwagę na konieczność dokonywania zmian w kształceniu akademickim przyszłych nauczycieli („Potrzeba zmian w kształceniu nauczycieli dla reformowanej szkoły"). Prof. dr hab. Ryszard Gerlach ukazał specyfikę pracy nauczycieli w kształceniu zawodowym, postulując konieczność określenia ich nowej roli w dobie wyzwań edukacyjnych („Stereotyp nauczyciela przedmiotów zawodowych a wyzwania okresu przemian"). Prof. dr hab. Małgorzata Suświłło podjęła problem edukacyjnego zastosowania koncepcji inteligencji we współczesnej szkole, przedstawiając jednocześnie jej założenia i perspektywy („Inteligencje wielorakie w edukacji").

Obradom sesji czwartej, koncentrującej się wokół dylematów reformowanej edukacji przewodniczyli: prof. T. Maszczak i prof. E. Piotrowski.

Prof. dr hab. Eugenia Potulicka („Dylematy współistnienia wolnego rynku i demokracji w edukacji"), dokonując analizy dzisiejszego rynku edukacyjnego, stwierdziła, iż przyczynia się on do powiększania nierówności edukacyjnych i społecznych, a także wiąże się z nasileniem procesów selekcyjnych w szkolnictwie. Prof. zw. dr hab. Mykoła Zymomrya („Zasady sprawiedliwości: Źródła argumentacji w wartościach transcendentnych według Augstyna Woloszyna i Hryhorija Waszczenki"), prezentując sylwetki oraz dorobek naukowy pedagogów w obliczu refleksji o sprawiedliwości jako cnocie i jako zasadzie, zaakcentował ideę godności osobowej człowieka, swoistej nienaruszalności jego uprawnień. Prof. dr hab. Teresa Bauman („Studia magisterskie i licencjackie – komplementarność i zróżnicowanie") przedstawiła wyniki badań dotyczące podobieństw i różnic pomiędzy stopniami kształcenia na szczeblu wyższym. Główny wniosek z przeprowadzonych badań to teza, iż przy obecnym modelu budowania studiów licencjackich ich program jest skróconą wersją programu studiów magisterskich. Prof. dr hab. Maria Kozielska przeanalizowała problemy z zakresu tworzenia warunków edukacji akademickiej, której podstawą uczyniła dialog, procesy interakcji i komunikacji. Zeprezentowane zostały klasyfikacje stylów uczenia się studentów w aspekcie komputerowego wspomagania procesu kształcenia („Zmiany stylu studiowania i warunków edukacji akademickiej w uczącym się społeczeństwie"). Prof. dr hab. Zbigniew Węgierski dokonał analizy wybranych problemów współczesnej polskiej rodziny w zakresie sieroctwa społecznego („Sieroctwo społeczne w Polsce i próby jego kompensowania").

Piątej sesji plenarnej, która przebiegała pod hasłem „Warunki realizacji strategii edukacyjnych", przewodniczyli prof. dr hab. Eugenia Laska i prof. Z. Wiatrowski.

Prof. E. Laska („Współczesna idea spotkań z Marią Montessorii") zaprosiła do wielowymiarowego spojrzenia na proces kształcenia i wychowania, prezentując poglądy M. Montessorii i jej niekonwencjonalne postrzeganie świata, skłoniła do refleksji nad nowymi paradygmatami w płaszczyźnie pracy z dzieckiem oraz osobowością nauczyciela-wychowawcy. Prof. dr hab. Elżbieta Gaweł-Luty („Edukacja wobec dramatów socjalizacji") tematem wystąpienia uczyniła dramat socjalizacji, który rozumie jako konieczność dokonywania wyborów pomiędzy wzorami zachowań preferowanymi przez różne grupy społeczne w procesie socjalizacji. Prof. dr hab. Ryszard Parzęcki („Poradnictwo zawodowe dziedzina zaniedbana w edukacji") poruszył zagadnienie poradnictwa zawodowego, próbując dowieść, że jest to proces całożyciowy, który dotyczy nie tylko dzieci i młodzieży, ale także osób dorosłych na przestrzeni ich całej drogi rozwoju zawodowego, jaki wspomaga jednostkę w kreowaniu kariery zawodowej.

Szósta sesja plenarna, będąca podsumowaniem konferencji, przebiegała pod hasłem „Edukacja w perspektywie – w poszukiwaniu syntezy".

Na szczególną uwagę zasługuje wystąpienie prof. J. Niemca, który w mistrzowski sposób dokonał *resume* podjętych dyskursów, koncentrujących się na: złożonych realiach współczesnej edukacji, tendencjach oświatowych (w kontekście wartości, możliwości i stopnia ich realizacji), zagadnieniach związanych z procesami integracji europejskiej, jak i problematyce z zakresu kompleksowej reformy systemu oświaty.

Efektywności obrad III ASN sprzyjało lokum prowadzenia dyskursów, którym był Oficerski Yacht Club RP „Pacyfic", znajdujący się w niepowtarzalnej scenerii obrzeży Puszczy Augustowskiej, na Półwyspie Pień, nad Jeziorem Białym. Prof. Kazimierz Denek podkreślił, iż „malowniczości tej scenerii dodaje to, że jest ona w porze odbywania ASN przeniknięta na przemian niesamowitą warstwą słonecznych promieni oraz otulona w mgłach i pokryta mozaiką liści". Do intelektualnych refleksji i inspirującej wymiany myśli zachęcał bogaty program rekreacyjny, obejmujący naukowy rejs statkiem Szlakiem Papieskim wraz z wizytą w Sanktuarium Maryjnym w Studzienicznej oraz akademicką biesiadę przy blasku ogniska. Nie obyło się bez anegdot, żartów, wesołych wydarzeń, gdyż dobry humor, ale i twórczy namysł nie opuszczał uczestników III Augustowskiego Spotkania Naukowego. „To, co dobre, szybko się kończy...". Ponownie spotkamy się za dwa lata. Już dziś zapraszamy do powrotu nad jeziora ziemi Augustowskiej „w poszukiwaniu źródeł edukacyjnego sukcesu".

Przypisy

[1] W latach 2001 i 2002 odbyły się I i II Augustowskie Spotkanie Naukowe. Organizowane są cyklicznie przez Zakład Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu w Białymstoku i skupiają interdyscyplinarne grono najwybitniejszych przedstawicieli większości środowisk akademickich i naukowych w kraju. Ich pokłosiem są książki pod red. A. Karpińskiej: *Edukacja w dialogu i reformie. Kreatorzy edukacyjnego dialogu* (Białystok 2002, wyd. Trans Humana), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie. Edukacyjne problemy czasu globalizacji. U podstaw dialogu o edukacji* (Białystok 2003, wyd. Trans Humana).

BIBLIOGRAFIA

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2004

DZIECKO ZDOLNE. UCZEŃ ZDOLNY. ZDOLNOŚCI

Bibliografia w wyborze za lata 1980–2004

1. *AKTYWNOŚĆ twórcza dzieci i młodzieży*: praca zbiorowa / pod red. Stanisława Popka. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.

2. BIELUGA Krystyna: *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*. – Kraków: Impuls, 2003.

3. ĆWIOK Edward: *Osobowość uczniów zdolnych poddanych przyspieszonemu nauczaniu*. – Gdańsk: Uniwersytet Gdański, 1989.

4. DYRDA Beata: *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych: diagnoza i terapia*. – Kraków: Impuls, 2000.

5. EBY Judy W., SMUTNY Joan F.: *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.

6. FECHNER-SĘDZICKA Iwona: *Szkolny system wspierania zdolności: jak rozpoznawać i rozwijać dziecięce uzdolnienia?* – Toruń: Papowo Toruńskie: Aker, 2003.

7. *FORMY i metody pracy z uczniem uzdolnionym i utalentowanym w domu i szkole*: materiały z konferencji naukowej / pod red. Wenancjusza Panka. – Białystok: Dział Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego, 1986.

8. GONDZIK Erwin: *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych a powodzenie w pracy zawodowej: z badań transferu sukcesów edukacyjnych na zawodowe*. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1982.

9. GONDZIK Erwin: *Sukces i kariera człowieka: z badań nad osiągnięciami edukacyjnymi i zawodowymi uczniów zdolnych*. – Katowice: b.w., 1993.

10. GÓRNIEWICZ Józef, RUBACHA Krzysztof: *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży: przegląd koncepcji i studium empiryczne*. – Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1993.

11. HORNOWSKI Bolesław: *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. – Wyd. 2. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986.

12. *IDENTYFIKACJA zdolnych i wczesna inicjacja pracy z nimi*: (materiały z konferencji naukowej nt. Formy i metody pracy z uczniem zdolnym w domu i w szkole. Cz. 2) / red. Wenancjusz Panek, Krystyna Śmietało. – Białystok: Dział Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego, 1990.

13. *JAK pracować z uczniem zdolnym w klasach I–III?: poradnik dla nauczycieli nauczania początkowego*: praca zbiorowa / pod kier. Marii Węglińskiej. – Szczecin: Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Oddział, 1990.

14. KOZŁOWSKI Waldemar: *Twórcze dziecko w szkole.* – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2004.

15. KRASOŃ Katarzyna, SZAFRANIEC Grażyna: *Dwa światy: ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie.* – Kraków: Impuls, 2000.

16. LANDAU Erika: *Twoje dziecko jest zdolne: wychowanie przykładem.* – Warszawa: Pax, 2003.

17. LEDZIŃSKA Maria: *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne.* – Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, 1995.

18. LEWIS David: *Jak wychować zdolne dziecko.* – Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1988.

19. LEWIS Geoff: *Jak wychowywać utalentowane dziecko.* – Poznań: Rebis, 1998.

20. LEWOWICKI Tadeusz: *Kształcenie uczniów zdolnych.* – Wyd. 2. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986.

21. LIMONT Wiesława: *Synektyka a zdolności twórcze: eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej.* – Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1994.

22. MAKARSKA Teresa: *Rodzina a stymulacja zdolności intelektualnych dziecka.* – Siedlce: Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna, 1991.

23. MATCZAK Anna: *Diagnoza intelektu.* – Warszawa: Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, 1994.

24. MINISTERSTWO Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym / oprac. pod kier. Wojciecha Książka. – Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1999.

25. *MODELE opieki nad dzieckiem zdolnym*: materiały z I i II Forum Wymiany Doświadczeń osób pracujących z dziećmi zdolnymi. Warszawa, maj 1998–maj 1999 / pod red. Mirosławy Partyki. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, 2000.

26. *MOJE dziecko – dobry uczeń*: praca zbiorowa / pod red. Hanny Balińskiej. – Wyd. 2. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.

27. NAKONECZNA Danuta: *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień.* – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.

28. NAKONECZNA Danuta: *Uczniowie zdolni i ich nauczyciele: 15-lecie Towarzystwa Szkół Twórczych: 1983–1998.* – Warszawa: Towarzystwo Szkół Twórczych, 1998.

29. NAKONECZNA Danuta: *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia zdolnych: 15-lecie Towarzystwa Szkół Twórczych 1983–1998.* – Warszawa: Towarzystwo Szkół Twórczych, 1998.

30. NOWACZYK Czesław: *Uczeń zdolny: rozpoznawanie zdolności i uzdolnień dzieci i młodzieży.* – Jelenia Góra: Instytut Kształcenia Nauczycieli. Oddział Doskonalenia Nauczycieli, 1988.

31. *OPTYMALIZACJA sytuacji szkolnej uczniów* / red. Jan Jakóbowski. – Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, 2000.

32. PACHOCIŃSKI Ryszard: *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*. – Wyd. 2. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1998.

33. PAINTER Frieda: *Kim są wybitni?: charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.

34. PANEK Wenancjusz: *Zróżnicowanie intelektualne w populacji uczniów szkolnych i opieka nad uzdolnionymi*. – Białystok: Dział Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego, 1990.

35. PARTYKA Mirosława: *Dzieci zdolne*. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, 2000.

36. PARTYKA Mirosława: *Zdolni, utalentowani, twórczy: poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, 1999.

37. PERLETH Christoph, SCHATZ Tanja, GAST-GAMPE Martina: *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci*. – Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, cop. 2003.

38. POPEK Stanisław: *Człowiek jako jednostka twórcza*. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2001.

39. *PRACA z uczniem uzdolnionym*: materiały z XI Sesji postępu pedagogicznego, [Szczecin] 9–11 czerwca 1989 r. 1 / red. Stefania Świderska. – Szczecin: Oddział Doskonalenia Nauczycieli, 1989.

40. *PRACA z uczniem uzdolnionym*: materiały z XI Sesji postępu pedagogicznego, [Szczecin] 9–11 czerwca 1989 r. 2, Materiały posesyjne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego / red. Stefania Świderka, Gabriela Konarzewska. – Szczecin: Oddział Doskonalenia Nauczycieli, 1989.

41. *PRACA z uczniem uzdolnionym*: materiały z XI Sesji postępu pedagogicznego, [Szczecin] 9–11 czerwca 1989 r. 3, Rozwijanie uzdolnień młodzieży w aspekcie edukacji komputerowej / red. Stefania Świderka, Kazimierz Wenta, Halina Urbanek. – Szczecin: Oddział Doskonalenia Nauczycieli,1989.

42. *PRACA z uczniem zdolnym: formy i efekty*: praca zbiorowa / pod red. Anny Marzec. – Kraków: Oddział Doskonalenia Nauczycieli, 1985.

43. *PRACA z uczniem zdolnym*: materiały z Sesji Postępu Pedagogicznego, Gdańsk 1987: praca zbiorowa / pod red. Jana Maślanki. – Warszawa: Instytut Kształcenia Nauczycieli, 1988.

44. *PRACA z uczniem zdolnym*: (zestawienie bibliograficzne w wyborze) / oprac. Anna Pawłowicz. – Lublin: Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka, 1980.

45. *PRACA z uczniem zdolnym w systemie oświaty i wychowania*. – Warszawa: Ministerstwo Oświaty i Wychowania, 1987.

46. *PSYCHOLOGIA zdolności: współczesne kierunki badań* / red. nauk. Andrzej E. Sękowski. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

47. *PSYCHOLOGICZNE uwarunkowania rozwoju uczniów zdolnych oraz wpływ na ich funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych i rodzinnych* / pod red. Wenancjusza Panka. – Białystok: Dział Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego, 1992.

48. PUŚLECKI Władysław: *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*. – Kraków: Impuls, 1998.

49. RIMM Sylvia B.: *Bariery szkolnej kariery: dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994.

50. SĘKOWSKI Andrzej E.: *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. – Wyd. 2 rozsz. – Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, cop. 2001.

51. SZEWCZUK Włodzimierz: *Trudności myślenia i rozwijania zdolności uczniów*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983.

52. *SZKICE do pedagogiki zdolności* / pod red. Andrzeja Góralskiego. – Warszawa: Scholar, 1996.

53. SZUMSKI Grzegorz: *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych: studium porównawcze o legitymizacji instytucji edukacyjnych*. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1995.

54. *TWÓRCZOŚĆ: zdolności, środowisko, edukacja* / red. nauk. Wiesława Limont. – Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1997.

55. *TWÓRCZOŚĆ, zdolności, wychowanie*: materiały z sympozjum naukowego / pod red. Stanisława Popka. – Lublin: Instytut Badań Problemów Młodzieży, 1988.

56. *TWÓRCZOŚĆ, zdolności, wychowanie*: materiały z sympozjum naukowego. T. 2 / pod red. Stanisława Popka. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskie, 1989.

57. TYSZKOWA Maria: *Zdolność, osobowość i działalność uczniów*. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.

58. *UCZEŃ zdolny: zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 1963–1987*. – Jelenia Góra: Instytut Kształcenia Nauczycieli. Oddział Doskonalenia Nauczycieli, 1987.

59. USZYŃSKA-JARMOC Janina: *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość perspektywy rozwoju*. – Białystok: Trans Humana, 2003.

60. *UZDOLNIENIA intelektualne i twórcze: teoria, diagnoza, metodyki*: praca zbiorowa / pod red. Jana Łaszczyka. – Warszawa: Universitas Rediviva, 2001.

61. *Z BADAŃ nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży* / pod red. Stanisława Popka. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1987.

62. *ZASADNICZE przesłanki skuteczności wychowania zdolnych: szkice do pedagogiki zdolności* / pod red. i autorstwa Andrzeja Góralskiego. – Warszawa: Wydawnictwo MEN. Jednostkowy Program Badań Podstawowych, 1991.

63. ZDOLNOŚCI i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka / red. nauk. Stanisław Popek. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1996.

64. ŻUK Tadeusz: *Uzdolnienie twórcze a osobowość*. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 1986.

Opracowała Anita Rudaś

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP w Warszawie

www.wsp.edu.pl

PROWADZIMY REKRUTACJĘ NA NASTĘPUJĄCE STUDIA PEDAGOGICZNE :

3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat) **na specjalnościach**

Praca socjalna
Doradztwo i terapia pedagogiczna
Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające i 3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat)

Pedagogika przedszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
Pedagogika wczesnoszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
Pedagogika turystyki i rekreacji
Pedagogika kulturoznawcza - menedżer i animator kultury
Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (tylko studia uzupełniające magisterskie)
Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z ustawodawstwem rodzinnym
Praca socjalna
Pedagogika pracy z ochroną pracy
Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu
Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
Doradztwo i terapia pedagogiczna
Edukacja informatyczna i medialna
Edukacja obronna
Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień

Podyplomowe studia kwalifikacyjne

Terapia zajęciowa
Terapia pedagogiczna z gimnastyką korekcyjną
Pedagogika przedszkolna
Pedagogika dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego
i inne

Podyplomowe studia doskonalące

Zarządzanie oświatą i marketing

Uczelnia posiada szeroką ofertę szkoleń i kursów

Szczegółowe informacje znajdują się na stronie internetowej uczelni www.wsp.edu.pl oraz dostępne są w dziekanacie pod numerem telefonu (022) 330-57-27

ISSN 0483-4992 INDEKS 37492