

**Od inspiracji ku przyszłości.
Wybrane zagadnienia
współczesnej edukacji**

Redakcja naukowa

prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak

mgr Remigiusz Chęciński

**© Copyright by Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu**

Poznań 2019

ISBN wersji online: 978-83-65599-22-3

ISBN wersji drukowanej: 978-83-65599-21-6

Redakcja naukowa:

prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak

mgr Remigiusz Chęciński

Recenzent:

prof. UŚ dr hab. Urszula Szućcik

Redakcja techniczna i językowa:

Agata Ługowska

Michał Przychodzki

Klaudia Stecka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ul. Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań

publikat@amu.edu.pl

wyd. 1, format B5, ark. wyd. 20

SPIS TREŚCI

prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak

Wprowadzenie: O edukacji ku przyszłości 6

CZĘŚĆ I: U źródeł edukacji – od inspiracji

dr Magdalena Kapała

W stronę wartości. Rozwijanie wrażliwości duchowej
a tożsamość..... 16

mgr Karolina Mudło–Głagolska

Rola rodziców w rozwoju pasji u dzieci 86

dr Joanna Koralewska - Samko

Funkcjonowanie społeczne dzieci w obliczu dysfunkcji
w systemie rodzinnym..... 109

Jakub Choryński, Igor Gontarz, Natalia Rosicka

Religia we współczesnych europejskich systemach edukacji .. 168

mgr Izabela Szwed

Wspieranie funkcjonowania rodziny i zapobieganie
patologiom w ujęciu współczesnej teologii na podstawie
nauki Jan Pawła II o rodzinie 200

mgr Anna Abramczyk

„3 z 11 metod.” Co nauczyciele wiedzieć i umieć powinni
- refleksja na temat skuteczności doskonalenia nauczycieli
na podstawie wyników badania dotyczącego koncepcji
kooperatywnego uczenia się..... 213

mgr Joanna Mikołajczyk

Efektywne wykorzystanie wzmocnień w nauczaniu dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju jako podstawowy aspekt metody zachowań werbalnych 232

mgr Grzegorz Kotłowski

Psy Pawłowa piją tran. O polskiej szkole z punktu widzenia nauczyciela polonisty, egzaminatora czyli o tym, jak fikcję polskiej szkoły zamienić w pasję uczenia się 251

dr Sylwia Zydek

Julia - Urszula Ledóchowska: system oddziaływań wychowawczych na przykładzie szkoły w Pniewach w latach 1920-1939..... 269

mgr Daria Szykowna

Deficyty teorii umysłu a funkcjonowanie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu 296

CZĘŚĆ II: W stronę nowych rozwiązań edukacyjnych - poszukiwania pedagogiczne

mgr Arleta Witek

Edukacja przyszłości, czyli o alternatywnych systemach nauczania..... 322

Mikołaj Wieczór

Myślenie postformalne jako przedmiot współczesnych badań w psychologii..... 346

mgr Marzena Dobosz

Aplikacje edukacyjne i e-learning jako elementy współczesnego procesu edukacyjnego w szkole 378

mgr Jolanta Gałęcka	
Ekspercki uczeń. Czy można zostać ekspertem w uczeniu się?	395
dr Izabela Symonowicz-Jabłońska	
Praca z uczniem zdolnym – skuteczne motywowanie <i>versus</i> wspieranie. Studium przypadku	449
mgr Marta Pokorska, dr Sylwia Nowacka – Dobosz	
Edukacyjny charakter zajęć Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej	475
Nicola Łazarów, Agata Dębek, Berenika Bartkowiak, Maciej Borzyszkowski, Magdalena Gimzicka, Martyna Jaśkowiak, Jan Pigoński, Elżbieta Szafranec	
Neuromity a edukacja	493
Paulina Bołtruczyk	
Uwarunkowania efektywnego procesu uczenia się w świetle opinii dziewięcio- i dwunastolatków	511
dr Jacek Kowalczyk, mgr Kamila Krzemińska	
Aspiracje zawodowe i edukacyjne w okresie wczesnej dorosłości wśród mieszkańców obszarów wiejskich województwa pomorskiego	532
Streszczenia	561
Noty o autorach	580

O edukacji ku przyszłości – refleksja wprowadzająca

Edukacja jest dziś rozumiana jako złożony i wieloaspektowy proces: wychowania, nauczania i uczenia się, podczas którego jednostka (indywidualnie lub przy udziale i aktywnym zaangażowaniu innych ludzi) konstruuje indywidualną wiedzę, rozwija umiejętności i kompetencje. Edukacja jest procesem zdobywania wielu różnorodnych doświadczeń w przestrzeni szkoły, przedszkola, ale także poza nimi: w domu, w trakcie nieformalnych relacji jednostki z rówieśnikami, podczas wycieczek, podróży, codziennych spacerów, zakupów, w muzeach, środkach komunikacji miejskiej, na placach zabaw, w parkach, podczas spotkań towarzyskich, w świecie realnym i wirtualnym. Aktualnie żadnych wątpliwości nie budzi fakt, że edukacja jest procesem całościowym i wychodzi daleko poza czas i mury kształcenia w instytucjach edukacyjnych. Warto też dodać, że funkcjonując poza murami szkoły w kulturze, którą można za Margaret Mead nazwać prefiguratywną, dzieci i młodzież podejmują istotne role i wynikające z nich zadania, które mają charakter edukacyjny. Funkcjonują jako ci, od których inni przejmują zachowania, styl życia, wartości¹. Umiejętność uczenia się w różnych sytuacjach i przez całe życie jest zatem ważną cechą współczesnego człowieka, któremu przyszło żyć w dynamicznie zmieniającej się, płynnej, niepewnej rzeczywistości- rzeczywistości, w której kolejnych zmian nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Nie jesteśmy też w stanie wyobrazić sobie tego, jak będzie wyglądał świat za

¹ Na ten temat więcej pisze np. A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2000, s. 205-207.

kilkanaście, kilkadziesiąt lat, z jakimi wyzwaniem będą mierzyć się nasi następcy. Nie sposób wobec tego przewidzieć, jakimi kompetencjami powinien dysponować człowiek w kolejnych dekadach XXI i XXII wieku. Zwrócę zatem uwagę za Yuvaalem Noahem Harrarim na to, iż możemy dziś włożyć mnóstwo wysiłku „w uczenie dzieci języka C++ albo języka chińskiego, a w 2050 roku okaże się, że sztuczna inteligencja potrafi pisać oprogramowanie znaczenie lepiej niż ludzie, a nowa aplikacja Googla Translate pozwala nam niemal doskonale rozmawiać po mandaryńsku, katalońsku czy w hakka, mimo, że jej użytkownik umie powiedzieć co najwyżej Ni hao”². Dziś wiemy jedynie to, że na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat widocznie zmienił się dostęp do wiedzy, do dóbr konsumpcyjnych, styl życia człowieka a wraz z nim styl pracy, wypoczynku, funkcjonowania w rolach zawodowych, rodzinnych i towarzyskich. Te zmiany dokonały się w dużym tempie, w sposób bardzo dynamiczny. Towarzyszą im nowe wyzwania. To, co jeszcze do niedawna nas zachwycało, fascynowało, jest dla dziś zadaniem, z którym trzeba się zmierzyć, problemem, który należy rozwiązać. Dla przykładu wspomnę: niedawno w sklepach pojawiały się pięknie opakowane produkty, które zapełniły puste wcześniej półki sklepów. Zachwyciliśmy się nowymi produktami, których wcześniej nie mogliśmy nabywać. Zachłyszliśmy się światem przedmiotów w przyciągających wzrok opakowaniach. Od jakiegoś czasu żyjemy w tym świecie, w którym opakowanie niejednokrotnie wzbudza większy zachwyt i

² Y. N. Harrari, *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 2018, s. 335.

pożądanie, niż zapakowany w nie przedmiot. Minęło trzydzieści lat od a świat tonie w odpadach, które przez chwilę służyły jako opakowania dla innych przedmiotów. Odpady, z którymi nie potrafimy sobie poradzić stanowią realne zagrożenie dla przyszłości człowieka. Żyjemy w świecie zagrożenia, niepewności i ryzyka z tym związanego. Jak pisze Ulrich Beck „w społeczeństwie ryzyka wraz z szybkością i radykalnością procesów modernizacji tematyzuje się skutki jej sukcesów. Powstaje nowa ryzykowność ryzyka, gdyż po części zawodzą możliwości jego kalkulacji i instytucjonalnego ujęcia”³. Wobec takich chociażby faktów nie można nie dostrzec i nie docenić ważnej roli edukacji. Rozumianej jednak inaczej, niż proces transmisji informacji i wiedzy od nauczyciela w stronę ucznia. „Na poziomie globalnym ujawnia się znaczenie rozproszonej wiedzy formalnej (poziom nauczania jest zdecydowanie wyższy niż w przeszłości), ale ta formalizacja nie idzie w parze z umiejętnościami”⁴. Współczesnemu społeczeństwu potrzebna jest edukacja, taka która odbywa się również poza ławką szkolną, ponieważ życie i jego problemy dzieją się poza przestrzenią szkoły. Trudno nie zgodzić się Yuvałem Noahem Hararim, że w XXI wieku „ostatnią rzeczą, którą powinna przekazywać swym uczniom nauczycielka w szkole są kolejne informacje. Dzieci i tak ich mają za dużo. Zamiast coraz większej ilości informacji ludziom potrzebna jest zdolność do ich rozumienia, odróżniania tego, co ważne od tego, co nie, przede wszystkim zaś

³ U. Beck, *Spółeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu bezpieczeństwa utraconego*, Scholar, 2012, s. 18.

⁴ Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*, Czarna Owca, Warszawa, 2018, s. 98.

zdolność łączenia wielu bitów w szerszy obraz świata”⁵. *Cogito ergo sum*- pisał Kartezjusz, tylko wtedy, gdy potrafimy operować wiedzą, gdy umiemy myśleć- wiedza staje się użyteczną. Współczesny człowiek potrzebuje zrozumieć mechanizmy rządzące światem społecznym gospodarczym, politycznym, łączyć przyczyny z konsekwencjami, analizować zagadnienia, poszukiwać rozwiązań, myśleć i tworzyć kreatywnie pracować w zespole, itp.

Warto też uzmysłowić sobie, że młodzi ludzie wiele cennych informacji zdobywają poza szkołą tworząc dla siebie środowisko edukacyjne. Dzieci i młodzież rozwijają w środowisku pozaszkolnym umiejętności i kompetencje potrzebne w codziennym życiu, jak te związane z obsługą smartfona, tabletu, laptopa, sprzętu gospodarstwa domowego, dowiadują się gdzie i w jaki sposób szybko dotrzeć do informacji, jak w gąszczu danych sprawnie się poruszać i uzyskać te dane, których się poszukuje. Wyobraźmy sobie, zachęcają Renate Nummela Caine i Geoffrey Caine, że czas się cofnął a uczniowie zostali pozbawieni wszelkich urządzeń zasilanych elektrycznie. „Odbierzemy im kolejno telewizję, odtwarzacze CD, komputer wideodyski, radio magnetofon, gramofon, gry elektroniczne, samoloty, klimatyzację, zakupy w wielkich centrach handlowych i możliwości nabywania mnóstwa rzeczy. Jak sobie poradzą w tej sytuacji?”⁶ - pytają. Po czym dodają: „jednym z miejsc, gdzie nie dostrzeże się prawie żadnej zmiany i które będzie w dużej mierze działało niemal jak

⁵ Y. N. Harrari, *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 2018, s. 33-334.

⁶ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka, Poznań, 2003, s. 81.

przed pięćdziesięciu laty pozostanie miejscowa szkoła”⁷. To oczywiście duże uproszczenie i z całą pewnością nie można powiedzieć, że każda szkoła pozostaje w tyle za dokonującymi się zmianami. Szkoła i edukacja w niej realizowane powinna te zmiany wyprzedzać. Zdaniem przywołanego już wcześniej Yuvala Noaha Harrariego współczesna szkoła powinna skoncentrować się na rozwijaniu tego, co będzie ważne dla kolejnego pokolenia: krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Mniejszy nacisk powinno się kłaść na umiejętności techniczne, a większy na uniwersalne umiejętności życiowe. I tu jest miejsce, by myśląc o edukacji przyszłości, sięgnąć do źródła. Augustyn Cieszkowski pisząc o edukacji najmłodszych na początku XIX wieku zauważył „Każde dziecko mając sobie prawie od kolebki dany kawałek gruntu do wyłącznego rozporządzenia, a resztę ogrodu uprawiając razem w towarzystwie swych współwzrostków, przywiąże się mocno do tego zatrudnienia, które później na większą skalę ma całe jego życie zapełnić”⁸. Edukacja od najmłodszych lat, podkreślił Cieszkowski, służy rozwijaniu kompetencji potrzebnych w świecie, w którym człowiek funkcjonuje. W tym kontekście ważne jest pytanie, czy to, czego uczy współczesna szkoła, czy kompetencje, które stara się ukształtować będą ludziom w przyszłości do czegoś potrzebne. Na jedną z takich umiejętności zwraca uwagę Umberto Eco. Wspomina on o umiejętności kaligraficznego pisania, która przez wieki była rozwijana w szkole. Jego zdaniem przyczyn schyłku

⁷ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka, Poznań, 2003, s. 81.

⁸ W. Bobrowska-Nowak, *Historia wychowania przedszkolnego*, WSIP, Warszawa, 1978, s. 413.

kaligrafii należy upatrywać w pojawieniu się komputerów i smartfonów. Dodaje, że urządzenia służące do komunikacji społecznej będą w przyszłości dynamicznie się rozwijać. Wobec tego warto się zastanowić, jakie jest uzasadnienie, by w programach edukacyjnych kłaść nacisk na rozwijanie umiejętności rysowania szlaczków, odtwarzania kształtów liter i odręcznego pisania. „Przecież umiejętność poprawnego i szybkiego pisania na klawiaturze uczy szybkiego myślenia, słownik automatycznie (choć nie zawsze) podkreśla nam błędy ortograficzne”⁹. Zdaniem wspomnianego autora, warto podjąć ten trud, gdyż sztuka odręcznego pisania uczy kontroli na dłonią i koordynacji między nadgarstkiem a mózgiem. Odręczne pisanie wymaga też skomponowania zadania w myślach, zanim przelejemy je na papier¹⁰. Trudno się z tym nie zgodzić. Nie mniej jednak istnieje duże prawdopodobieństwo, że *homo scribendi peritus* już całkiem niedługo przestanie istnieć. W przyszłości ludzkość będzie musiała zorientować się na osiągnięcie innych, bardziej potrzebnych umiejętności. Najważniejsza spośród nich, może być, podkreśla Harrari, zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowania równowagi psychicznej w nieznanych sytuacjach. „Aby nadążyć za tempem świata (...) trzeba będzie nie tylko tworzyć nowe pomysły i produkty, lecz także, a może przede wszystkim, raz po raz tworzyć na nowo samego siebie”¹¹. Z drugiej

⁹ U. Eco Pape Satan aleppe. *Kroniki płynnego społeczeństwa*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2016, s. 360.

¹⁰ U. Eco Pape Satan aleppe. *Kroniki płynnego społeczeństwa*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2016, s. 360.

¹¹ Y. N. Harrari, *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 2018, s. 335.

strony edukacja formalna traktowana jest jako kształtowanie kapitału jednostek i całych grup społecznych. „Efekty tego procesu dają się mierzyć w postaci wyników szkolnych, dalszych losów edukacyjnych i zawodowych”¹². Kiedy mówimy o edukacji szkolnej jawi się ona jako narzędzie budowania kapitału, rozwijania kompetencji, pozytywnych bodźców rozwojowych, które pozwolą jednostce w przyszłości odnieść sukces w postaci prestiżu społecznego, ekonomicznego, kulturowego. Ten kapitał tworzy również wiedza, która jak to zaznacza Umberto Eco, pozwala zachować pamięć historyczną i naszą relację z przeszłością. Dodaje „to o czym pisał Tukidydes, przedstawiając relacje między Ateńczykami i Melijczykami, nadal świetnie tłumaczy niektóre wydarzenia ze współczesnej polityki (...) wielcy naukowcy, tacy jak Einstein, mieli solidne przygotowanie filozoficzne, a Marks rozpoczął karierę pracą o Demokrycie”¹³.

Truizmem jest stwierdzenie, że przyszłość nie może istnieć bez przeszłości. Trzeba mieć świadomość, że edukacja ku przyszłości musi mieć solidne podstawy. Zatem czerpiemy z rozwiązań powstałych przed laty, w zupełnie innej rzeczywistości politycznej, społecznej, gospodarczej, kulturowej. Te koncepcje, pomysły, praktyczne rozwiązania inspirują, skłaniają do refleksji nad tym, co aktualne, ale też do wybiegania myślą w przód. W tekstach, które zawarte zostały w niniejszym tomie, pragniemy, właśnie czerpiąc ze źródeł spoglądać w przyszłość edukacji. Stąd propozycja podziału artykułów zawartych w tomie na dwie części, z

¹² P. Mikiewicz *Socjologia edukacji*, PWN, Warszawa, 2016, s. 298.

¹³ U. Eco *Pape Satan aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2016, s. 371.

których pierwsza zatytułowana została: *U źródeł edukacji- od inspiracji...*, zawiera teksty inspirowane osiągnięciami pedagogiki jako dyscypliny naukowej i praktyki edukacyjnej. Druga część materiałów zgromadzonych w tomie nosi tytuł: *W stronę nowych rozwiązań edukacyjnych- poszukiwania pedagogiczne*, to próba wyjścia myślą w przyszłość, ku temu, co jeszcze przed nami. Przy założeniu, które przyświeca autorom tego tomu, że edukacja powinna służyć przyszłości. Thomas Leoncini w ostatniej rozmowie z Zygmuntem Baumanem stwierdził, iż „młodzi są odbiciem zmieniających się czasów. Budzą jednocześnie nieodpartą miłość i nienawiść. Reprezentują to, co najbardziej cenimy w naszej przyszłości, a zarazem to, czego odruchowo nie znosimy – ponieważ nie okazało się wieczne, lecz zmienne, płynne”¹⁴, dodajemy, że edukacja jest odbiciem zmieniających się czasów i wywołuje wiele emocji, ale co ważniejsze tworzy przestrzeń do dyskursu, do wymiany myśli, do zmiany.

Prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak
Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

¹⁴ Z. Bauman, Leoncini T. *Płynne pokolenie*, Czarna Owca, Warszawa, 2018, s. 13.

Bibliografia:

Bauman Z., Leoncini T. *Płynne pokolenie*, Czarna Owca, Warszawa, 2018.

Beck U. *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu bezpieczeństwa utraconego*, Scholar, 2012.

Bobrowska-Nowak W. *Historia wychowania przedszkolnego*, WSIP, Warszawa, 1978.

Brzezińska A. *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2000 .

Dryden G., Vos J. *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka, Poznań, 2003.

Eco U. Pape Satan aleppe. *Kroniki płynnego społeczeństwa*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2016.

Harrari Y. N. *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, 2018.

CZEŚĆ I: U źródeł edukacji – od integracji

dr Magdalena Kapała

W stronę wartości. Rozwijanie wrażliwości duchowej a tożsamość

1. Tożsamość i jej rozwój w ciągu życia w świetle tradycyjnej psychologii

Człowiek, będąc istotą świadomą i intencjonalną, od zawsze stawiał sobie pytanie „kim jestem?” i w różny sposób próbował definiować istotę swojego bytu oraz cel istnienia. W wymiarze naukowym na pytania te starała się jako pierwsza odpowiedzieć filozofia – poczynając od myślicieli starożytności. We współczesności zainteresowanie problematyką tożsamości zyskało na znaczeniu praktycznym, ze względu na coraz szybciej zmieniający się świat, niosący nowe wyzwania, z którymi nie zawsze jesteśmy w stanie sobie w pełni poradzić. Tożsamość jest pojęciem pojawiającym się w naukach, w których w obszarze zainteresowania znajduje się człowiek, społeczeństwo, kultura¹.

Zagadnienie ludzkiej tożsamości, choć niespecyficzne dla psychologii, ma w niej jednak ugruntowane miejsce. Istnieją natomiast różnice między nurtami psychologicznymi w interpretowaniu zjawiska. Interpretacje te odzwierciedlają spór o podstawowe założenia dotyczące człowieka, natury jego zachowania oraz ostatecznego sensu jego istnienia. Gałdowa² zwracając uwagę na brak jednoznacznej definicji tożsamości, wskazuje, że zasadniczo jest ona rozumiana jako zbiór względnie

¹ A. Gałdowa, *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000.

² *Ibidem*.

trwałych, stabilnych, psycho-fizyczno-duchowych właściwości jednostki, które wprowadzają w jej życie (wewnętrzne i społeczne) stałość i spójność, a tym samym przewidywalność. Co ciekawe, niektóre kierunki psychologiczne nie widzą miejsca na analizowanie zagadnienia tożsamości³. Przykładem jest behawioryzm z mechanicystyczną i naturalistyczną wizją człowieka i jego zachowania⁴. W tej perspektywie jest on traktowany jako bierny organizm, którego zachowania są regulowane przez środowisko zewnętrzne, a zwłaszcza przez system nagród i kar.

Rozwój tożsamości odbywa się praktycznie przez całe życie, w którym pojawiają się zarówno okresy jej stabilności jak i – często subiektywnie emocjonalnie trudne, ale twórcze – etapy kryzysów⁵. W okresie dzieciństwa, gdy kształtują się podstawy tożsamości, człowiek jest naturalnie zależny od jakości otoczenia, również społecznego i tego w jakim stopniu zaspokaja istotne dla niego potrzeby. Szczególnie we wczesnym dzieciństwie od wrażliwości i aktywności dorosłych zależy rodzaj i intensywność działań dziecka oraz zdobytych w ich efekcie doświadczeń⁶. Stopniowo kształtujący się styl zaspokajania podstawowych potrzeb oraz spełniania oczekiwań otoczenia ma funkcję adaptacyjną⁷, wzmacnianą – poza naciskami w postaci oczekiwań

³ D. Fiske, *The limits of the conventional science of personality*, „Journal of Personality”, 1974, 42.

⁴ B. Skinner, *Science and human behavior*, New York 1953.

Watson James, *Behavior: An introduction to comparative psychology*, New York 1914.

⁵ E. Erikson, *Identity: Youth and crisis*, New York 1968.

⁶ H. R. Schaffer, *Wczesny rozwój społeczny* [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zys i S-ka, Poznań 1994.

⁷ A. Brzezińska, *Współzależność kontekstu rozwoju, stylu życia i struktury Ja*. [w:] J. Kmita, I. Kotowa, J. Sojka (red.), *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace*

i wymagań społecznych – przez dominującą w procesie wychowania oraz naturalnej i instytucjonalnej edukacji funkcję socjalizacyjną⁸. Patrząc historycznie, na ten etap kształtowania załączków tożsamości zwrócił uwagę już Freud⁹. Wg niego w stadium początkowym rozwoju biologiczne popędy natury agresywnej i libidinalnej determinują całkowicie i bezpośrednio zachowanie dziecka. W toku ontogenezy, dla organizmu ludzkiego niezbędne staje się uformowanie struktury psychicznej, która umożliwiłaby opanowanie konfliktów w oparciu o zdolność do mediacji między potrzebami i impulsami natury organicznej a wymogami rzeczywistości zewnętrznej, głównie społecznej. Struktura, którą Freud określa jako „Ego”, może być traktowana jako samoświadomość człowieka i może być w pewnym stopniu identyfikowana z jego tożsamością.

Tradycyjne podejście psychologii do formowania tożsamości koncentruje się na okresie dorastania. Erikson¹⁰ opisał silny związek kształtowania się tożsamości z warunkami kulturowymi w jakich jednostka wzrasta. Marcia¹¹ w koncepcji statusów tożsamości również koncentruje się na okresie młodzieńczym, definiując tożsamość jako strukturę Ja –wewnętrzny, stworzony przez człowieka, dynamiczny konglomerat popędów, zdolności,

dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000.

⁸ R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, WNiP, Warszawa-Toruń 1993.

⁹ Z. Freud, *Opere*, vol.1-12, Turyn 1966-1980.

¹⁰ E. Erikson, *Identity: Youth and crisis...*

¹¹ J. Marcia, *The identity status approach to the study of ego identity development*, [w:] T. Honess, K. Yardley (red.), *Self and identity. Perspectives across the lifespan*, Routledge & Kegan, Londyn-Newy Jork 1987.

przekonań i indywidualnego doświadczenia. Natomiast Mallory¹² wzbogaci koncepcję Marcii o odpowiednie charakterystyki statusów tożsamości (dyfuzyjna, lustrzana, moratoryjna i osiągnięta). W okresie dorastania, a szczególnie w drugiej fazie (tzw. późnej adolescencji), osobista i społeczna tożsamość nabiera kształtu (osiąga odpowiedni status) i to on – a już nie bezpośrednie naciski ze strony otoczenia – zaczyna decydować o jakości relacji z otoczeniem: od zależności, submisywności i bierności w przypadku statusu tożsamości dyfuzyjnej do niezależności i intencjonalnej, refleksyjnej ukierunkowanej na otoczenie aktywności w relacjach społecznych w przypadku tożsamości osiągniętej¹³. W wyniku rozwoju funkcji poznawczych i umiejętności introspekcji w okresie dorastania, człowiek podejmuje pierwsze próby zdefiniowania własnego ja, odnosząc się do innych, którzy stają się dla niego lustrem społecznym. Kwestia ukształtowania tożsamości w adolescencji jest od lat przez psychologów i pedagogów traktowana jako naczelne zadanie rozwojowe, które zyskuje jednak szczególny, nowy kontekst – wyzwania – w dobie globalizacji¹⁴. Specyfika współczesności każe się zastanowić nad tym, czy proces kształtowania tożsamości nie uległ wydłużeniu i nie obejmuje obecnie – choćby po części – również okresu dorosłości. Niektórzy autorzy¹⁵ (Hurrelman, Obuchowska, Liberska, Tyszka, Lanz i Rosnati, Giddens)

¹² M. Mallory, *Q-sort definition of ego identity status*, „Journal of Youth and Adolescence” 1989, 18.

¹³ A. Brzezińska *Współzależność kontekstu rozwoju, stylu życia i struktury Ja...*

¹⁴ J. Arnett, *The Psychology of Globalization*, „American Psychologist” 2002, v. 57, 10.

¹⁵ Patrz: bibliografia.

podkreślają, że powszechnie coraz późniejsze podejmowanie zadań i ról społecznych charakterystycznych dla dorosłości, co można wiązać ze zmianą samych zadań rozwojowych¹⁶, z koniecznością ich ponownego rozpoznania, adekwatnie do nowego, ponowoczesnego, globalizacyjnego kontekstu społecznego. Harwas-Napierała¹⁷, wskazuje na źródła współczesnych zagrożeń w kształtowaniu się tożsamości: niedostatek wartościowych wzorców identyfikacyjnych, pośpiech, zalew informacji oraz gwałtowność zjawisk społecznych, powodująca brak stabilności środowiska rodzinnego i pozarodzinnego – co jest niezmiernie istotne w przypadku adolescentów i osób wkraczających w dorosłość.

W okresie dorosłości jednostka zaczyna zachowywać się mniej impulsywnie i jednocześnie mniej reaktywnie w odpowiedzi na naciski otoczenia, staje się zaś bardziej zależna od posiadanego statusu tożsamości. Można mówić o kształtowaniu się określonej struktury życia, co przez wielu badaczy jest ujmowane jako jedno z ważniejszych zadań rozwojowych okresu dorosłości¹⁸. Osoby dorosłe o różnych statusach tożsamości będą zachowywały się odmiennie w takich samych sytuacjach, inaczej bowiem będą je spostrzegały i inaczej interpretowały ich znaczenie tak dla siebie, w kategoriach prywatnego świata sensów, jak i w kategoriach utrwalonych konwencją systemu znaczeń

¹⁶ I. Obuchowska, *Drogi dorastania*, Warszawa 1996.

¹⁷ B. Harwas-Napierała, *Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian* [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska(red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

¹⁸ R. Havighurst, *Developmental tasks and education*, New York 1981.

społecznych¹⁹. W kwestii znaczeń społecznych i ról w kontekście tożsamości wiele mieli już do powiedzenia prekursorzy psychologii – James²⁰ czy Cooley²¹. Ich spadkobiercami są przedstawiciele psychologii społecznej. Człowiek jest tu postrzegany jako istota społeczna, której zachowanie jest w głównej mierze uwarunkowane kontaktem z innymi ludźmi i wynika ze zdolności do interpretowania i uzgadniania wzajemnych oczekiwań oraz wzorców postępowania w ramach życia społecznego. Problem tożsamości jest traktowany jako zagadnienie (samo) świadomości ról, funkcji i wzorców zachowania w obliczu danego typu oczekiwań czy presji społecznych. Mead²² wskazywał, że struktura osobowości oraz tożsamość kształtują się poprzez coraz bardziej kompetentne uczestniczenie w życiu środowiska społecznego, w którym człowiek funkcjonuje. Parsons²³ interpretował tożsamość indywidualną jako rezultat socjalizacji polegającej na stopniowej internalizacji systemu społecznego (wzorce, funkcje i społecznie akceptowane sposoby zachowania w danej społeczności) i kulturowego (normy, symbole i znaki, dzięki którym system społeczny staje się intersubiektywnie zrozumiały), w którym żyje człowiek i który stopniowo uznaje za własny. Goffman²⁴ zwraca uwagę na modyfikacje tożsamości społecznej, które mają za cel selekcjonowanie zachowań i wzorców społecznych, w danym

¹⁹ L. Wygotski, *Problem rozwoju wyższych funkcji psychicznych*. [w:] L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

²⁰ W. James, *The principles of psychology*, New York 1890.

²¹ C. Cooley, *Human nature and the social order*, New York 1902.

²² G. Mead, *The genesis of the self*, [w:] Gordon C., Gergen K. (red.), *The self in social interaction*, Wiley, Nowy Jork 1968.

²³ T. Parsons, *The position of identity in the general theory of action*, [w:] C. Gordon, K. Gergen (red.), *The self in social interaction*, Wiley, Nowy Jork 1968.

²⁴ E. Goffman, *Il comportamento in pubblico*, Turyn 1971.

momencie prowadzących do osiągnięcia pozytywnych skutków oraz do wywarcia korzystnego wrażenia na partnerach interakcji. Człowiek nie posiada tożsamości wewnętrznej, lecz kieruje się wyuczonymi strategiami by odegrać „rolę” przed „publicznością”. Veelken²⁵ podkreśla, że tożsamość to wynik wzajemnego oddziaływania oczekiwań i presji społecznych, które człowiek akceptuje (tożsamość społeczna) oraz jego cech, będących pochodną niepowtarzalnej historii oraz specyficznych doświadczeń i dynamizmów psychicznych. Tożsamość integralna to zdolność człowieka do osiągnięcia równowagi między własną rzeczywistością a oczekiwaniami wynikającymi z życia społecznego²⁶. Dojrzała i zintegrowana tożsamość zakłada zdolność adekwatnego kontaktu ze sobą, z własnymi procesami somatyczno-psychicznymi oraz umiejętność prawidłowego komunikowania innym własnej niepowtarzalności i odrębności, a także właściwych sobie sposobów przeżywania i reagowania w ramach kontaktów międzyludzkich²⁷.

W miarę upływu lat i przechodzenia przez kolejne etapy dorosłości – wczesną, średnią i późną – ukształtowana tożsamość pełni coraz bardziej funkcję ekspresyjną, umożliwiając jednostce „realizowanie siebie” w formach coraz bardziej indywidualnych i funkcję impresywną, dostosowującą otoczenie do potrzeb jednostki. W kwestii samorealizacji wypowiada się psychologia

²⁵ L. Veelken, *Einführung in die Identitätstherapie*, Stuttgart 1978.

²⁶ M. Dziewiecki, *Psychologiczne interpretacje tożsamości człowieka* https://opoka.org.pl/biblioteka/II/IP/tozsamosc_czlowieka.html [dostęp online: 10.06.2019].

²⁷ H. Franta, G. Salonia, *Comunicazione interpersonale*, Rzym 1981.

humanistyczna. Interpretuje ona człowieka jako podmiot relatywnie autonomiczny zarówno w odniesieniu do wewnętrznych impulsów i dynamizmów, jak i w odniesieniu do presji i oczekiwań pochodzących ze środowiska, w którym żyje. W tym podejściu eksponowane są specyficznie ludzkie cechy i zdolności, jak np. samoświadomość, intencjonalność działania, odpowiedzialność i zdolność do twórczej aktywności, wartości i aspiracje, dążność do odkrycia sensu życia (Maslow, Allport, May, Thomae)²⁸, a także do nawiązania autonomicznych więzi z innymi ludźmi oraz z Absolutem²⁹. W przekonaniu Rogersa³⁰ natura ludzka jest całkowicie pozytywna, a przez to wewnętrznie bezkonfliktowa. Ostatecznym celem egzystencji człowieka jest jego aktywne i świadome samourzeczywistnienie się. Opierając się na tezach Goldsteina³¹, Rogers³² zakłada, że organizm ludzki przejawia spontaniczną tendencję do nieustannego rozwoju i ubogacania własnego doświadczenia w stosunku do swych potrzeb organicznych oraz do potrzeb i możliwości psychicznych. Tożsamość psychiczna jest interpretowana jako świadoma koncepcja siebie, czyli jako ta część pola świadomości, którą człowiek odnosi bezpośrednio do samego siebie i swoich cech. Jest najistotniejszą częścią całego pola świadomości i jest definiowana jako stosunkowo stały oraz zorganizowany całokształt

²⁸ Patrz: bibliografia.

²⁹ C. Buhler, Allen Melanie, *Introduction to humanistic psychology*, Monterey 1972.

³⁰ C. Rogers, *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the Client-Centered framework*, New York 1959.

³¹ K. Goldstein, *The organism*, Nowy York 1939.

³² C. Rogers, *Client-Centered Therapy: Its current practice, implications and theory*, Boston 1951.

percepcji na temat własnych cech i możliwości, wraz z ich subiektywną oceną (pozytywną lub negatywną) i wraz z przeżyciami emocjonalnymi, które towarzyszą autopercepcji. Dojrzała i integralna tożsamość obejmuje całokształt percepcji dotyczących własnych cech somatyczno-fizjologicznych i cech psychicznych (procesy kognitywne, kompetencje psychiczne, procesy emocjonalne, dynamizmy motywacyjne, ideały, aspiracje, wartości, itp.). Rozwija się stopniowo i spontanicznie, lecz jej prawidłowe kształtowanie się jest możliwe wtedy, gdy człowiek doświadcza w swoim środowisku (zwłaszcza rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym) poczucia psychicznego bezpieczeństwa, bezwarunkowej akceptacji oraz empatycznego rozumienia i respektowania własnej indywidualności³³. W przeciwnym przypadku oczekiwania innych zakłócają proces spontanicznego formowania się tożsamości, doprowadzając do ukształtowania się wymuszonej, „obcej” koncepcji³⁴.

Formy realizowania i wyrażania siebie u człowieka dorosłego mogą być różne, zależne przede wszystkim od struktury tożsamości indywidualnej³⁵. Proces rozwoju tożsamości przypomina jednak współcześnie tworzoną w ciągu całego życia i weryfikowaną na bieżąco narrację. Nie jest to proste – jednostka musi zaakceptować fakt, że żyje ciągiem heurystyk, a ostateczna definicja ja to stale oddalający się na drodze życia horyzont. Ludziom dzisiejszym doskwiera brak środków do budowy solidnych, trwałych tożsamości, a nie znajdują gruntu, w którym

³³ *Ibidem.*

³⁴ M. Dziewiecki, *Psychologiczne interpretacje tożsamości człowieka...*

³⁵ A. Brzezińska, *Współzależność kontekstu rozwoju, stylu życia i struktury Ja...*

mogliby nabytą świadomość zakotwiczyć, chroniąc ją przed dryfowaniem. Zważywszy zakres i głębokość zmian poznawczych, materialnych i społecznych można przypuszczać, że „nowe środowisko wymusza niejako narodziny nowego człowieka”³⁶. Optymistyczne stanowisko prezentują tu Arnett³⁷, Berzonsky i Adams³⁸. Twierdzą, że właśnie w czasach relatywizmu, człowiek ma szansę twórczej kreacji siebie na bazie różnorodności, dokonując wyboru najbardziej do siebie dopasowanych propozycji.

Okres średniej i późnej dorosłości jest momentem, gdy weryfikowanie hipotez dotyczących ja nabiera szczególnego dramatyzmu. Człowiek musi sobie odpowiedzieć na pytanie, czy udało się nadać/odkryć sens własnego życia. Potrzeba sensu jest czymś naturalnym, człowiek nie może normalnie funkcjonować bez zaistnienia w życiu wartości, które mógłby uznać za źródło sensu. Tu do rozważań o tożsamości wiele wnosi psychologia personalistyczno-egzystencjalna, która mówi o kategorii osoby. Bycie osobą nie jest redukowalne do rzeczywistości biologiczno-fizjologicznej, ani do mechanizmów, procesów i potrzeb natury psychicznej. Człowiek nie jest też efektem sumy swych doświadczeń i specyficznej historii życia. Istotą człowieka jest bycie podmiotem wolnym i odpowiedzialnym. Wprawdzie osoba przejawia się i uzewnętrznia w całokształcie swej rzeczywistości somatyczno-psychiczno-duchowej, ale nie zamyka się w żadnym z

³⁶ M. Ledzińska, *Globalizacja i transgresja*, [w:] Aranowska E., Goszczyńska M. (red.), *Człowiek wobec wyzwań i dylematów współczesności*, Scholar, Warszawa 2006, s.176.

³⁷ J. Arnett, *The Psychology of Globalization*, „American Psychologist” 2002, v. 57, 10.

³⁸ M. Berzonsky, G. Adams, *Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after thirty-five years*, „Developmental Review” 1999, 19.

tych wymiarów. Frankl³⁹ wyjaśnia, że w sferze somatycznej człowiek jest zdeterminowany, w sferze psychicznej jest on tylko relatywnie uzależniony od swych mechanizmów, natomiast w sferze duchowej jest całkowicie wolny, to znaczy może zająć postawę wobec swojej rzeczywistości psycho-fizycznej i nadać jej określony sens, decydując w ten sposób o kierunku swego stawania się. Bycie osobą zakłada transcendencję, wykraczanie poza ja. Natury osoby nie można całkowicie zrozumieć i wyjaśnić w ramach pojedynczego człowieka, bo bycie osobą to również bycie spotkaniem. To poprzez spotkanie i jego mocą osoba transcenduje siebie i własne granice⁴⁰. Tak więc, tożsamość ludzka nie może ograniczać się jedynie do świadomości własnego organizmu biologicznego, czy też stanów i procesów psychicznych. Nie może też wyczerpywać się w uświadamianiu sobie norm czy oczekiwań społecznych, ani polegać na interioryzacji określonych funkcji czy kompetencji w zakresie relacji międzyludzkich. Tożsamość integralna powinna odnosić się nie tyle do poszczególnych wymiarów człowieka, ale do faktu bycia osobą i dlatego zakłada odkrycie sensu własnego istnienia, odkrycie stylu życia właściwego osobie, do jakiego celu czy też do kogo ma ją ostatecznie odnosić, jakie ostatecznie zadanie czy powołanie w niej się zawiera. Tożsamość nie jest czymś gotowym i już istniejącym, nie jest jedynie świadomością „Ja” aktualnego w jego obecnym kształcie. Tworzy się wokół „Ja” idealnego, które nie jest

³⁹ V. Frankl, *Grundriss der Existenzanalyse und der Logotherapie*, Munchen-Berlin 1959.

⁴⁰ P. Christian, *Das Personenverständnis in modernen medizinischen Denken*, Tübingen 1952.

jeszcze zrealizowane, a wyraża wartości, aspiracje oraz powołanie, nadające kierunek egzystencji człowieka⁴¹. Wg Gebstatta⁴², tożsamość ludzka obejmuje dwa zasadnicze wymiary: sferę apersonalną oraz sferę personalną. Pierwsza to rzeczywistość psycho-somatyczna człowieka i jest kompetentnie wyjaśniana przez medycynę i psychologię. Sfera personalna obejmuje zaś wymiar duchowy człowieka, obszar jego wolności i odpowiedzialności oraz kwestię ostatecznego znaczenia ludzkiej egzystencji⁴³.

Człowiekowi współczesnemu nie jest łatwo odnaleźć sens życia. Tyszka np. twierdzi, że w środowisku społecznym opanowanym przez myślenie naukowo-technologiczne ekonomia, polityka, środki masowego przekazu i przemysł rozrywkowy tworzą system, który „(...) określa nie tylko użyteczne umiejętności oraz także postawy jednostki – określa także jej indywidualne potrzeby i aspiracje (...) poczucie sensu życia, kreuje nasz system wartości. Ludzka tożsamość i ludzkie bytowanie określone tu zostają przez normy produkcji i konsumpcji wykreowane wspólnie przez menedżerów, naukowców i artystów (...). Jest to jedna z najdrastyczniejszych prób ograniczenia podmiotowości człowieka, a co za tym idzie, jego tożsamości”⁴⁴. O patologii sensu pisał

⁴¹ A. Cencini, *Amerai il Signore Dio Tuo. Psicologia dell'incontro con Dio*, Bologna 1982.

⁴² V. Gebstattel, *Gedanken zu einer anthropologischen Psychotherapie*, Munchen-Berlin 1959.

⁴³ M. Dziewiecki, *Psychologiczne interpretacje tożsamości człowieka...*

⁴⁴ J. Tyszka, *Kryzys tożsamości a przemiany kultury* [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 172.

Obuchowski⁴⁵ i Frankl⁴⁶, wyróżniając jednostkę psychopatologiczną – nerwicę egzystencjalną. Jej źródłem może być wyparcie młodszych marzeń w zetknięciu z rzeczywistością i wymogami ról społecznych, zrealizowanie młodszego sensu, ale wadliwie skonstruowanego, nie będącego wynikiem wyboru, bądź konflikt: otwarte i świadome realizowanie sensu życia staje się sprzeczne z innymi pragnieniami – bardziej doraźnymi i o większym nasileniu motywacyjnym (często takie są działania stymulowane lękiem i niepokojem). Zrealizowanie celu – sensu życia grozi wtedy negatywnymi konsekwencjami, staje się jednocześnie spełnieniem i zagrożeniem.

2. Współczesne spojrzenie na dynamiczną tożsamość – próby ujęcia

Jak widać z powyższego omówienia, każdy z nurtów psychologicznych wnosi wkład do rozważań dotyczących tożsamości. Psychologia dynamiczna podkreśla, że tożsamość powinna obejmować psychiczny kontakt z mechanizmami i siłami biologicznymi ludzkiego organizmu. Psychologia społeczna ukazuje, że dojrzała tożsamość nie jest możliwa bez internalizacji aspektów dziedzictwa społeczno-kulturowego, w którym rodzi się i działa człowiek. Psychologia humanistyczna ma zasługi w ukazaniu wagi autentycznego, spontanicznego kontaktu z własną rzeczywistością psychosomatyczną. Psychologia personalistyczna

⁴⁵ K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb*, Poznań 1995.

⁴⁶ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2009.

podkreśla, że człowiek nie jest jedynie psycho-fizyczny, ale i duchowy⁴⁷.

Kondycja człowieka współczesnego i globalizacja domagają się jednak nowego ujęcia teoretycznego opisującego proces kształtowania tożsamości i jego dynamikę (np. Arnett)⁴⁸. Wg Rattansi i Phoenix⁴⁹ postmodernistyczne spojrzenie na tożsamość musi uwzględniać jej zmienność, decentrację, wielopostaciowość, płynność, kontekstualność i fragmentację. Oznacza to, zdaniem autorów, nieprzydatność dotychczasowych modeli tożsamości, np. wg Marcii, opartych na statusach rozumianych jako relatywnie stabilne struktury psychiczne.

W filozofii, z której narodziła się psychologia, tendencja ta ma wyraz w powstaniu nurtu antypozytywistycznego, deklarującego ponowne odkrycie podmiotu i jego roli w życiu społecznym oraz uwzględnienie subiektywnej perspektywy podmiotu w badaniu społeczeństwa. Dzięki fenomenologii egzystencjalnej, której twórcy odnosili się krytycznie do naturalizmu, historyzmu, pozytywizmu i sceptycyzmu, więź nauk społecznych i filozofii zacieśniła się, wnosząc nową metodę badania samoświadomości, a więc i tożsamości. Istotny wkład miały tu szkoła myśli społecznej i filozofii Heideggera i

⁴⁷ M. Dziewiecki, *Psychologiczne interpretacje tożsamości człowieka...*

⁴⁸ J. Arnett, *The Psychology of Globalization*, „American Psychologist” 2002, v. 57, 10.

⁴⁹ A. Rattansi, A. Phoenix, *Rethinking youth identities: Modernist and postmodernist frameworks* [w:] J. Bynner, L. Chisholm, A. Furlong (red.), *Youth, citizenship and social change in a European context*, UK: Ashgate, Aldershot 1997.

Wittgensteina, zainteresowane działaniem, znaczeniem i konwencją w kontekście życia społecznego⁵⁰.

W latach osiemdziesiątych XX wieku w psychologii pojawił się nowy sposób ujmowania tożsamości – jako rzeczywistości dynamicznej – narracyjnej. Podejście to miało swój pierwowzór w TAT Murraya. Jednak początek tego ujęcia jest utożsamiany z pracami Sarbina i Brunera⁵¹. Sarbin nawiązywał do jamesowskiego podziału struktury ja na aspekt przedmiotowy i podmiotowy. Wpisał to rozróżnienie w strukturę narracyjną, która jest sposobem organizowania zdarzeń, działań i ich opisów przez jednostkę⁵². Hermans założył, że narracja łączy elementy, których źródłem jest percepcja rzeczywistości i elementy będące wytworem wyobraźni jednostki. Charakterystyczna dla jego koncepcji jest próba odkrycia wiodących tematów (o charakterze kolektywnym), wyjaśniających sposób organizacji opowieści. Tematy te wiąże z psychologicznymi motywami na poziomie indywidualnym⁵³.

Franz i White⁵⁴ analizując korzenie tożsamości człowieka w okresie dzieciństwa mówią o przeplataniu się dwóch wątków w historii życia każdej osoby. Są to: wątek indywiduacji i wątek

⁵⁰ J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź 2001.

⁵¹ H. Hermans, *Voicing the self: Form information processing to dialogical interchange*, „Psychological Bulletin” 1996, 119.

⁵² T. Sarbin, *The narrative as a root metaphor for psychology* [w:] T. Sarbin, (red.), *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*, Praeger, Nowy York 1986.

⁵³ H. Hermans, *On the integration of idiographic and nomothetic research method in the study of personal meaning*, „Journal of personality” 1988, nr 56.

⁵⁴ C. Franz, K. White, *Individuation and Attachment in Personality Development Extending Erikson's Theory* [w:] A. Stewart, M. Lykes (red.), *Gender and Personality: Current Perspectives On Theory and Research*, Duke University Press, Durham 1985.

związków z innymi ludźmi, określany przez nie jako wątek przywiązania. W każdym z kolejnych okresów życia dominuje inny wątek, co powoduje, iż doświadczenia albo wzmacniają tożsamość indywidualną albo tożsamość społeczną. To także czyni z tożsamości rzeczywistość dynamiczną.

Ricoeur⁵⁵ proponuje fenomenologiczne ujęcie tożsamości i jej składników – poczucia spójności, stałości i odrębności. Określenie „poczucie” wskazuje na poznawczą naturę zjawiska, wyrażającą się różnymi formami ekspresji uwarunkowanymi społecznie i kulturowo. Wyróżnia on tożsamość społeczną, jednostkową i kulturową. Czerpie z eriksonowskiej koncepcji psychospołecznego rozwoju tożsamości i ujęcia life-span akcentującego dynamiczny proces trwający całe życie. Stadia rozwoju moralnego wyróżnione przez Kohlberga⁵⁶ odnosi do procesu kształtowania trzech elementów tożsamości od form konkretnych do coraz bardziej abstrakcyjnych (tożsamość społeczna, jednostkowa i kulturowa). Proponuje rozpatrywanie rozwoju i zmian tożsamości jako procesu ich autonomizacji w stosunku do otoczenia społecznego – uwolnienia się z konkretnej sytuacji na rzecz silniejszego związania się z wartościami o charakterze abstrakcyjnym – proponowanymi przez otoczenie społeczne i kulturowe normami i wartościami. Podsumowując: w podejściu narracyjnym szczególnie mocny nacisk kładzie się na tą część samowiedzy, która ma wymiar najbardziej konkretny i

⁵⁵ P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, Kraków 1992.

⁵⁶ L. Kohlberg, *The psychology of moral development*, New York 1984.

indywidualny, a jednocześnie związany z tożsamością ja⁵⁷. Podejście to może mieć charakter komplementarny zarówno dla psychologii poznawczej jak i dla psychologii osobowości.

Powyższe założenia znajdują odzwierciedlenie w pracach badawczych dotyczących problemu kształtowania tożsamości we współczesności. Giddens⁵⁸, opisując przemiany kulturowe, społeczne i cywilizacyjne, analizuje nowe mechanizmy tożsamościowe, w tym powiązania tożsamości z procesami globalnymi i lokalnymi. Według niego, trzema podstawowymi własnościami nowoczesności mającymi skutek dla kondycji człowieka są industrializm, kapitalizm i dynamizm. Wskazuje też na groźny proces reorganizacji czasu i przestrzeni – dwóch podstawowych wymiarów rzeczywistości, w kontekście których człowiek sytuuje swoje istnienie, które obiektywnie tracą na znaczeniu w obliczu zmian cywilizacyjnych takich jak np. wpływ odległych czasowo i przestrzennie wydarzeń na życie codzienne i tożsamość (rola masowych środków przekazu). Rolę usytuowania w czasoprzestrzeni własnego istnienia dla prawidłowego kształtowania tożsamości podkreślał już Erikson⁵⁹. Twierdził on, iż warunkiem zrozumienia tego, co aktualnie się z człowiekiem dzieje i jak funkcjonuje jest poznanie historii życia rodziny, znaczących zmian i ich powiązania ze społecznym ułożeniem rodziny,

⁵⁷ D. McAdams, *Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span* [w:] Heatherton T., Weinberger J.(red.), *Can personality change?*, APA, Waszyngton 1994.

⁵⁸ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

⁵⁹ E. Erikson, *Identity: Youth and crisis*, New York 1968.

historii ewentualnych prób (udanych bądź nieudanych) zasymilowania się z danym społeczeństwem.

Szlachcicowa⁶⁰, zgłębiając proces biograficznego kształtowania tożsamości, podkreśla, że zmiany historyczno-społeczne to doświadczenia biograficzne prowadzące do wyrazistych przemian tożsamościowych. Gwałtowne zmiany na poziomie makrostrukturalnym znajdują odbicie w życiu pojedynczych jednostek. Mamzer⁶¹ zaś, pisząc o dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, która staje się wielokulturowa, zwraca uwagę na zmiany cywilizacyjno-kulturowe: porzucanie struktur społecznych i narodowych na rzecz struktur ponadnarodowych. Dochodzi do przededefiniowania indywidualnych tożsamości i wchodzących w nie elementów: narodów, grup terytorialnych i jednostek. Dotychczasowe definicje „ja” tracą aktualność. Zdaniem Hall, tradycje lokalne mogą mieszać się z zagranicznymi formami tworząc mozaikę możliwości, spośród których każdy może wybrać styl życia dla siebie. W ten sposób mogą powstać „hybrydy tożsamościowe” zbudowane z elementów pochodzących z odmiennych, kontrastujących źródeł kulturowych⁶². Sztompka⁶³ zaś zagrożenia dla tożsamości doszukiwał się w tzw. „traumie kulturowej”, której sprzyjają warunki ponowoczesności. Analizując społeczne koszty transformacji,

⁶⁰ I. Szlachcicowa, *Trwanie i zmiana: międzygeneracyjne różnice w strategiach opracowywania zmiany społecznej* [w:] I. Szlachcicowa (red.), *Biografia a tożsamość*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2003.

⁶¹ H. Mamzer, *Tożsamość w podróży*, Poznań 2002.

⁶² S. Hall, *The Question of Cultural Identity* [w:] S. Hall, D. Held, T. McGrew (red.), *Modernity and its Future*, Polity, Cambridge 1992.

⁶³ P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Warszawa 2000.

wyróżnił sytuacje, które mogą ją wywołać. Pierwszą jest zinterpretowanie aktualnych zdarzeń jako niezgodnych z podstawowymi założeniami danej kultury, z jej najważniejszymi wartościami, z podstawami tożsamości osobistej i zbiorowej. Do traumy dochodzi też wtedy, gdy mamy do czynienia ze zderzeniem się nowych sposobów życia ze starą kulturą na skutek zmiany warunków politycznych, gospodarczych i/lub technologicznych. Trauma może pojawiać się wewnątrz kultury również na skutek odmiennego tempa rozwoju różnych jej segmentów – czyli tzw. zjawiska „opóźnienia kulturowego”, różnych innowacji kulturowych niespójnych ze „starą” kulturą, „wstrząsu kulturowego” wywołanego ujawnieniem różnych faktów z przeszłości.

Coraz częściej można też zetknąć się ze stanowiskiem, że o tożsamości decyduje nie gotowa forma w postaci takich czy innych charakterystyk, ale przebieg procesów, dzięki którym osoba wie, że jest sobą. Tożsamość zapewniająca wewnętrzną integrację też jest procesem, a nie statycznym samoopisem⁶⁴. Przykład to badania Gizy⁶⁵, które poruszają problem subiektywności autobiografii – wytworu aktywności interpretującej i rozumiejącej podmiotu wyrażonej oraz utrwalonej w symbolach. Warunkiem powstania autobiografii jest przekształcenie zbioru wydarzeń w intencjonalną, znaczącą i strukturalizowaną całość. Tworzenie autobiografii wiąże się z wyborem, w którego perspektywie

⁶⁴ P. Oleś, *O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie* [w:] P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Wydawnictwo KUL, Warszawa-Lublin 2008.

⁶⁵ A. Giza, *Biografia jako fakt empiryczny i kategoria tematyczna* [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 1990.

A. Giza, *Życie jako opowieść*, Wrocław 1991.

naświetlana i interpretowana jest przeszłość według określonych wartości. Zmieniające się w czasie okoliczności sprawiają, że autobiografia jest procesem stałego odczytywania życia na nowo. Niektórzy autorzy twierdzą, że istnieje – metaforycznie mówiąc – nowy, „zglobalizowany” człowiek, który posiada swoją specyfikę w aspekcie nowej, postmodernistycznej tożsamości. Opisuje się tu takie charakterystyki jak: płynność, tymczasowość, relatywność, zmienność (Straś-Romanowska, 2008; Oleś, 2011; Ritzer, 2003)⁶⁶. Podkreśla się również wielorakość, alternatywność tożsamości, czyli możliwość współistnienia u jednej osoby wielu różnych tożsamości oraz gotowość do aktualizacji tożsamości alternatywnych (Ja możliwe), nie podjętych w określonych okolicznościach życia ale pozostających w gotowości do realizacji w pamięci autobiograficznej⁶⁷. Inny przykład spojrzenia na tożsamość współczesną – Luyckx, który proponuje podwójny model kształtowania tożsamości⁶⁸.

Wg Mamzer⁶⁹ współczesność prowokuje nie tylko trudności w kształtowaniu tożsamości, ale daje i szanse. Świadomość istnienia innych równoprawnych kultur zwiększa prawdopodobieństwo kształtowania tożsamości otwartych. Globalizacja i migracje zwiększają częstość kontaktów międzykulturowych. Brak tzw. rytuałów przejścia w

⁶⁶ Patrz: bibliografia.

⁶⁷ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa 2011.

⁶⁸ K. Luyckx, B. Soenens, L. Goossens, K. Beckx, S. Wouters, *Identity exploration and commitment in late adolescence: Correlates of perfectionism and mediating mechanisms on the pathway to well-being*, „Journal of Social and Clinical Psychology” 2008, 27.

⁶⁹ H. Mamzer, *Tożsamość w podróży...*

postmodernistycznej kulturze sprawia, że zmiany tożsamościowe wymagają odkrywania i konstruowania tożsamości w ramach procesu, gdzie przemiana osobista przeplata się ze społeczną. Człowiek tworzy „refleksyjny projekt ja” polegający na utrzymywaniu spójnych, na bieżąco weryfikowanych narracji biograficznych. Projekt ten generuje programy samorealizacji i samodoskonalenia. Człowiek ma i przeżywa biografię układaną refleksyjnie w miarę napływu społecznych i psychicznych informacji o możliwościach życiowych⁷⁰. Zadaje sobie pytania egzystencjalne: o byt, o skończoność życia, o doświadczenia innych, o ciągłość tożsamości. Refleksyjny proces kształtowania tożsamości może mieć charakter uzdrawiający. Autonarracja łączy przeszłość z terażniejszością i szkicuje przyszłość – jest formą odczytywania siebie tu i teraz oraz konstruowania przebiegu życia zgodnego z pragnieniami.

Wbrew wszelkiemu pesymizmowi jaki towarzyszyć może analizie współczesnej rzeczywistości, człowiek o dojrzałej osobowości, silnym ego, rozwiniętej świadomości refleksyjnej nie daje się pokonać wymogom stawianym przez rzeczywistość i jest w stanie twórczo wykorzystać wyzwania współczesności.

3. Tożsamość a wartości

W psychologii pojęcie tożsamości występuje w kontekście dwóch zasadniczych dla człowieka relacji: stosunku do samego siebie oraz stosunku do innych, a poniekąd do kultury i tradycji⁷¹.

⁷⁰ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności...*

⁷¹ A. Gałdowa, *Tożsamość człowieka...*

Jest to zgodne z twierdzeniem, że pełen rozwój psychiczny człowieka przebiega w czterech wymiarach bytu – biologicznym, społecznym, podmiotowym i metafizycznym-duchowym⁷². W pełni ukształtowana tożsamość wiąże się z akceptacją i realizacją w działaniu uniwersalnych, ponadczasowych wartości, które pozwalają nadawać własnemu życiu sens. Człowiek doświadcza własnego istnienia jako wykraczającego poza aktualną egzystencję oraz czuje się częścią wszechświata.

Wyczerpującego przeglądu stanowisk teoretycznych w psychologii określających sposób istnienia wartości w życiu ludzkim dokonuje np. Oleś⁷³. W tym miejscu chcę tylko zasygnalizować, że w tradycji filozoficznej, z której psychologia się wywodzi, istnieją dwa kontrastowe stanowiska: subiektywizm i obiektywizm aksjologiczny. Kształtowanie tożsamości według pierwszego stanowiska polegałoby w głównej mierze na aktywności własnej podmiotu – wypracowywanie własnych wartości, aktywne ich poszukiwanie w sobie (w psychologii jest to przede wszystkim humanistyczny nurt samorealizacji, np. Maslow, Rogers), natomiast drugie stanowisko dopuszcza mniejszą aktywność podmiotu, która polegać ma głównie na przyjęciu „postawy wspaniałomyślności” – otwarcia się na zewnątrz, na dobro oraz oczekiwania na objawienie się obiektywnie istniejących wartości (jest to stanowisko bliższe psychologii egzystencjalnej, np. Frankl).

⁷² M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny: podstawy teoretyczne*, „Prace psychologiczne” 1992, t.32.

⁷³ P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość*, Lublin 1989.

O roli wartości w procesie kształtowania tożsamości pisze m.in. Koziński⁷⁴. Zwraca uwagę na fakt, iż wszystko, czego człowiek w życiu poszukuje – wiedza, układy społeczne, przeżycia – niesie dla niego określoną wartość. Jednostka tworzy własną, indywidualną hierarchię, odzwierciedlającą osobiste preferencje i cele. Hierarchia zależy od tradycji kulturowych i warunków społecznych, jest zbiorem wyznaczników, na podstawie których człowiek tworzy swoją tożsamość. Wartości naczelne – szczególnie ważne – decydują o drodze życiowej jednostki i są regulatorami postępowania. Filozofia, socjologia i psychologia znają różnego rodzaju typologie hierarchii wartości. Koziński, za Reykowskim, przytacza jedną z nich, wyróżniającą: hierarchię dionizyjską, hierarchię heraklesową, hierarchię prometejską, hierarchię apolińską, hierarchię sokratejską⁷⁵. Zazwyczaj wartości są przez jednostkę łączone i hierarchie rzadko występują w czystej formie. Jednak nie wszystkie wyróżnione orientacje da się z sobą pogodzić, stąd niektóre mają tendencje do współwystępowania z sobą. Obecne warunki społeczne sprzyjają tworzeniu przez jednostki hierarchii opartej na wartościach dionizyjskich, apolińskich i heraklesowych. Mniej popularne wydają się pozostałe – sokratejska i prometejska.

Współczesnemu człowiekowi niełatwo jest odnosić się do wartości i odnaleźć w ich świecie. Wydaje się, że podstawową kwestią, jaka leży u źródeł problemu, jest głęboko zakorzeniony lęk, który opisywali już filozofowie – Pascal i Kierkegaard. Obaj

⁷⁴ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1998.

⁷⁵ *Ibidem*.

zwracali uwagę na „zapychanie” przez człowieka czasu życia bezsensowną, nadmierną aktywnością i rozrywką oraz na lęk przed autorefleksją, skonfrontowaniem się z własnym człowieczeństwem, własną skończonością. Pascal⁷⁶ wspominał o „przebywaniu sam na sam ze sobą w pustej izbie”, gdzie zawiedziony racjonalizmem, odcięty od złudnej aktywności człowiek przeżywa lęk i zwątpienie zupełne. Wyjście ze zwątpień znajduje poprzez „porządek serca” odmienny od „porządku rozumu”. Warunki świata współczesnego (zwłaszcza alienacja i separacja doświadczenia) budują między ludźmi szklane ściany i zamykają ich w takich jednoosobowych, sterylnych „pustych izbach”. Tak jak w czasach Pascala, aby zagłuszyć niepokój człowiek ucieka w rozrywkę i nadaktywność. Jednakże wówczas – by sięgnąć po ten „środek znieczulający” – człowiek musiał wyjść na zewnątrz, do innych. Obecnie dostępne możliwości, które daje nam rozwój techniki (media, internet, w tym zakupy przez internet, rozwój transportu, środków komunikacji) powodują, że nie jest to już konieczne. Rozrywka przychodzi do człowieka sama, przenika do „pustej izby”, zagłuszając potrzebę refleksji, nasilając iluzję samowystarczalności i onnipotencji.

Kierkegaard⁷⁷ wspominał o dwóch różnych typach życia: estetycznym i etycznym. Typ życia etyczny to przeżywanie rzeczywistości, a nie tylko szukanie możliwości. Cechuje go powaga i poczucie odpowiedzialności, trwanie przy przeżyciach właściwych. Typ estetyczny – częstszy w naszych czasach, polega

⁷⁶ B. Pascal, *Myśli*, Warszawa 1958.

⁷⁷ S. Kierkegaard, *Pojęcie lęku*, Kęty 2001.

na pochłonięciu nie rzeczywistością, lecz wyobrażonymi możliwościami. Człowiek wówczas nie dotyka rzeczywistości, charakteryzuje go brak stabilizacji. Jego życie to ciągła przemiana prowadząca donikąd. Etyczny typ życia wprowadza nieskończoność do skończonego istnienia, a estetyczny nie.

Współczesny człowiek woli życie estetyczne od etycznego. Obawia się wszystkiego, co wiąże się z wyrzeczeniem, cierpieniem, śmiercią, skończonością. Jest „hedonistą z przymusu”, ucieka w stronę celów i wartości konformistycznych, narzuconych przez społeczeństwo. Odcina się od tzw. *ultimate concerns* – spraw ostatecznych, egzystencjalnych, traktując je jak tabu – samo pomyślenie o nich może aktywować możliwość ich wystąpienia. Stąd tylko krok do patologii społecznych, które możemy określić mianem „chorób cywilizacyjnych”. Są to najdziwniejsze uzależnienia będące znakiem czasów (np. od internetu, zakupoholizm), ucieczka w wirtualną rzeczywistość, maniackalna konsumpcja, obsesje, lęki, skrajny indywidualizm i nieufność. W końcu zmęczona obsesyjnym gonieniem za tym co materialne jednostka, widząc jednocześnie bezsens tej gonitwy, popada w depresję, która jest swego rodzaju przeżywaniem żałoby po umierającej tożsamości budowanej na złudnych wartościach współczesnego świata Zachodu⁷⁸. Vigne stawia kontrowersyjną tezę: depresja nie jest zjawiskiem jedynie patologicznym, ma też wymiar pozytywny – jest momentem dramatycznego przebudzenia, kiedy jednostka mierzy się ze swoim życiem, z przeszłością, aby uczynić krok naprzód. Byłoby to w pewnym sensie zgodne z

⁷⁸ J. Vigne, *Wprowadzenie do psychologii duchowej*, Warszawa 1995.

nurtem psychologii life-span zakładającej w rozwoju nie tylko permanentny przyrost funkcji, ale również momenty kryzysów, okresową regresję czy dezintegrację, o której tak wiele pisał, również w kontekście budowania tożsamości, Dąbrowski⁷⁹. Być może ten przykry stan jest bodźcem koniecznym, by człowiek współczesny wybrał się w uzdrawiającą podróż w poszukiwaniu prawdziwej tożsamości – od „mieć” ku „być”.

4. Wrażliwość duchowa

Naturalną sferą w ludzkim „być”, gdzie człowiek spotyka się ze światem wartości i je realizuje jest sfera duchowa. Duchowość jest zagadnieniem w psychologii istotnym, o ile zakładamy, że podstawowym dążeniem tej nauki jest pełne, holistyczne zrozumienie i opisanie człowieka w jego egzystencji. Do uwzględnienia duchowego wymiaru istnienia w koncepcji człowieka zachęcają wnioski z licznych badań, które wskazują m.in. na pragmatyczny aspekt duchowości, jako korzystnej dla dobrostanu (np. Reker)⁸⁰. Wg Dein i Loewenthal⁸¹ zainteresowanie duchowością w kategoriach zdrowia fizycznego, psychicznego i jakości życia oraz liczba publikacji naukowych na ten temat w obszarze psychologii sukcesywnie rośnie od lat 90-tych XX w. Socha⁸² wskazuje na duchowość, jako na jeden z pięciu obszarów

⁷⁹ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1972.

⁸⁰ G. Reker, B. Butler, *Personal meaning, stress, and health in older adults. Paper presented at the annual meeting of the CAG*, 1990, 1.

⁸¹ S. Dein, K. Loewenthal, *Editorial*, „Mental health, religion and culture” 1998, vol 1/1.

⁸² P. Socha, *Duchowy rozwój człowieka*, Kraków 2000.

problematyki *well-being* wyróżnionych przez APA. MacDonald⁸³ zaś proponuje, by klasyczny model Wielkiej Piątki uzupełnić właśnie o wymiar duchowy.

Duchowość jest jednak zjawiskiem złożonym, domeną teologii i filozofii, bywa traktowana przez psychologów jako nieobserwowalna, niemierzalna, nienaukowa. Nie brak stanowisk przeciwnych jej badaniu. Wysuwa się argument metodologiczny – nie można badać duchowości metodami naukowymi, bo jest ona zjawiskiem empirycznie nieuchwytnym, bądź argument normatywny – nie powinno się badać duchowości z racji etycznych. Argumentuje się, że można badać duchowość, ale w zakresie innych nauk, np. teologii czy antropologii filozoficznej⁸⁴. Inny argument uznaje potrzebę badania duchowości, lecz tylko w psychologii klinicznej, dostrzegając jedynie patologiczne formy i przejawy duchowości, nie widząc potrzeby jej badania w obszarze psychologii pozytywnej. Takie spojrzenie, doszukując się źródeł doświadczeń duchowych w zaburzonych procesach neurologicznych czy psychicznych, podważa uniwersalność potrzeb i doświadczeń duchowych. W końcu – istnieje argument negujący samo istnienie duchowości, wynikający z behawiorystycznej koncepcji człowieka.

Dlatego ciekawą propozycją wydaje się zastosowanie spojrzenia, które odnosiłoby tę abstrakcyjną czy ideacyjną sferę do konkretnego, codziennego życia osoby, np. do wyboru celów i

⁸³ D. MacDonald, *Spirituality: Description, Measurement and Relation to the Five Factor Model of Personality*, „Journal of Personality” 2000, t.68, 1.

⁸⁴ I. Heszen-Niejodek, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie* [w:] Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.

sposobów ich realizacji⁸⁵. Istnieją liczne koncepcje tzw. inteligencji duchowej. Łączenie jednak „nieracjonalnego” ducha z racjonalnym intelektem może się wydawać dla wielu kontrowersyjne. W kontekście powyższych założeń i uwag powstała autorska koncepcja duchowości traktowanej jako forma wrażliwości, opracowano też inwentarz do jej pomiaru⁸⁶. U źródeł konstruktów i metody legło pięć założeń, których respektowanie pozwoliło uniknąć pułapek teoretycznych i metodologicznych, na jakie narażony jest psycholog badający duchowość. Oto one:

1. Starano się spojrzeć na duchowość w sposób szeroki, interdyscyplinarny, co wiąże się ze skomplikowaną naturą zjawiska, leżącego w polu zainteresowań wielu dziedzin nauki (teologia, filozofia, psychologia, antropologia, socjologia, religioznawstwo), a jednocześnie dążono do ujęcia duchowości w akceptowalne, istniejące na gruncie psychologii ramy koncepcyjne. Spojrzenie na duchowość z perspektywy różnych dyscyplin wzbogaciło jej rozumienie, lecz z racji realizowania badań w obszarze psychologii, potraktowano ją jako *atrybut człowieka* i co oczywiste, zrezygnowano z badania czynników nadprzyrodzonych (*sacrum*)⁸⁷.
2. Rozważano duchowość nie tylko z punktu widzenia gałęzi psychologii, które od dawna dostrzegały istotność wymiaru

⁸⁵ R. Emmons, *Is spirituality an intelligence?*...

⁸⁶ M. Straś-Romanowska, J. Kowal, M. Kapała, *How to measure spiritual sensitivity at the IT user's workplace? The construction process and method of validation of Spiritual Sensitivity Inventory (SSI)*, „Ekonomometria: zastosowania metod ilościowych” 2016, nr 2 (52).

⁸⁷ Z. Chlewiński, *Psychologia religii*, Lublin 1982.

duchowego w życiu człowieka (psychologii osobowości, psychologii rozwoju, psychologii duchowości, psychologii transpersonalnej), ale też spojrzano na nią przez pryzmat psychologii poznawczej, ujmując ją jako formę wrażliwości.

3. Duchowość potraktowano holistycznie – religijność jest jednym z siedmiu jej wymiarów. Socha⁸⁸ pisze, że religijność nie jest tożsama z duchowością, stanowi jednak główny i najbardziej naturalny sposób realizowania duchowości. Postulat ten wynikał z chęci przeciwstawienia się upraszczającemu identyfikowaniu duchowości z religijnością, co jest mylne i szkodliwe dla rozumienia obu zjawisk.
4. Duchowość, a ściślej – wrażliwość duchowa – jest nieobserwowalna i bezpośrednio niemierzalna, jest konstruktem teoretycznym. To rodzaj dyspozycji do określonego zakresu funkcjonowania osoby – do transcendencji, przejawiającej się poprzez specyficzne formy obserwowalnej aktywności oraz formy doświadczenia wewnętrznego. Transcendencja polega na aktywności wykraczającej poza aktualne doświadczane ja, której towarzyszą specyficzne doznania. Kierunek aktywności wyznaczają wartości preferowane przez osobę: może być nakierowana na ja (samorozwój), na drugiego człowieka, na Absolut, na wszechświat⁸⁹. Kierunki te wiążą się ze składnikami wrażliwości duchowej, stanowiącymi kompetencje, służące realizowaniu określonych wartości.

⁸⁸ P. Socha, *Duchowy rozwój człowieka...*

⁸⁹ I. Heszen-Niejodek, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie...*

5. Metoda badania wrażliwości duchowej miała być w miarę możliwości uniwersalna, niezależna od tła religijnego i kulturowego, tak jak uniwersalna jest sama duchowość, będąca częścią natury człowieka. Uniwersalizm myślenia o duchowości miał pozwolić dotknąć jej rdzennych, pierwotnych właściwości, wspólnych dla wszystkich ludzi, niezależnie od wyznawanej religii, czy preferowanej ideologii, a więc tego, co Nosal⁹⁰ określa mianem „protoreligijności”.

Powyższe założenia pozwoliły potraktować duchowość i jej pomiar tak samo, jak to się robi w przypadku innych konstruktów teoretycznych w psychologii, które choć nie są bezpośrednio obserwowalne i mierzalne, mogą być oceniane za pośrednictwem obserwowalnych wskaźników⁹¹.

Kierując się tymi samymi założeniami skonstruowano narzędzie służące do pomiaru wrażliwości duchowej. Model psychometryczny zastosowany przy budowie SSI odpowiada klasycznej teorii testu, dobór itemów opierał się na analizie mocy dyskryminacyjnej, natomiast ostateczny model zjawiska potwierdzono dzięki metodom konfirmacyjnym (CFA).

Przyjęcie tezy, że wrażliwość duchowa jest konstruktem wielowymiarowym, wymagało określenia jej składników. Na poziomie ogólnym, pomocne było twierdzenie, że duchowość jest dyspozycją do transcendencji, przejawiającą się poprzez specyficzne formy aktywności i doświadczenia wewnętrznego, a

⁹⁰ C. Nosal, *Numinosum, poznanie B, różne drogi religijności*, „Roczniki Psychologiczne” 2006, KUL, s. 21-36.

⁹¹ M. Straś-Romanowska, J. Kowal, M. Kapała, *How to measure spiritual sensitivity at the IT user's workplace?...*

transcendencja ta może iść w czterech różnych kierunkach: własna osoba (samorozwój), drugi człowiek, Absolut, wszechświat⁹². Należało jednak uściślić i doprecyzować te kierunki.

Pierwszym krokiem była analiza koncepcji inteligencji duchowej oraz koncepcji odnoszących sferę duchową człowieka do sfery aktywności i życia codziennego. Do pierwszej grupy koncepcji zaliczają się: koncepcja Emmons (2000), Zohar i Marshalla (2001), Vaughan (2003), Hense (2006), Hyde'a (2004), Gardnera (1999), Johnsona (2006), Korcz (2006), McHoveca (2002), Wolmana (2001), Amrama (2007), Sisk i Torrance'a (2001), Wigglesworth (2003), Katza (2006), Smitha (2006) i Fairholma (1996)⁹³. Do drugiego rodzaju koncepcji zaliczyć można: koncepcję wrażliwości duchowej Hay (1998) i Bradforda (1995), koncepcję integralną Wilbera (2000), koncepcję duchowości Heszen (2003), koncepcję COR zasobów Hobfolla (1989, 2001), koncepcję duchowości Sochy (2000), koncepcję pozytywnej duchowości Hilla (2009), koncepcję służącą skonstruowaniu *Multidimensional Measurement of Religiousness/Spirituality* (Fetzer Institute, 1999)⁹⁴. Autorzy części koncepcji bezpośrednio wskazywali na składniki i wskaźniki inteligencji duchowej, inni czynili to pośrednio, skupiając się na opisie samej inteligencji jako fenomenu psychicznego i na umiejscowieniu jej w szerokim spektrum zjawisk psychicznych. Analiza treściowa polegała na ekstrahowaniu składników wrażliwości duchowej z koncepcji,

⁹² I. Heszen-Niejodek, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie...*

⁹³ Patrz: bibliografia.

⁹⁴ Patrz: bibliografia.

a następnie na porównaniu ich znaczeń i upewnieniu się, co do ich spójności.

Drugim krokiem było sprawdzenie, jak wrażliwość duchowa jest rozumiana w różnych tradycjach religijnych (i wyznaniach). Kierowano się założeniem, że religijność nie jest tożsama z duchowością, ale stanowi główny i najbardziej naturalny sposób realizowania duchowości⁹⁵. Wzięto pod uwagę postulat Hense⁹⁶, dotyczący respektowania różnic i podobieństw między tradycjami religijnymi w rozumieniu wrażliwości duchowej. Skonfrontowanie się z tym problemem miało zapobiec okrojeniu konstruktowi do znaczeń specyficznych dla danego wyznania i doprowadzić do uniwersalizacji znaczenia wrażliwości duchowej oraz jej składników. W tym celu przeprowadzono wywiady z ekspertami w zakresie duchowości. Byli to duchowni reprezentujący różne religie i wyznania. Wywiad koncentrował się wokół tematyki rozwoju duchowego oraz atrybutów osób osiągających jego wysoki poziom. Przeprowadzono analizę treściową wywiadów, wyszczególniono składniki wrażliwości duchowej, dokonano ich zestawienia i porównania znaczeń, sprawdzono ich spójność i nadano nazwę zgodną z terminologią religioznawczą/teologiczną.

Trzecim krokiem, służącym zwiększeniu trafności treściowej konstruktowi, było badanie ankietowe odwołujące się do tzw. „zdrowego rozsądku zwykłych ludzi”, których potraktowano jako odrębną grupę sędziów kompetentnych. W badaniu wzięło udział 75 losowo dobranych osób, zróżnicowanych pod względem płci,

⁹⁵ P. Socha, *Duchowy rozwój człowieka...*

⁹⁶ E. Hense, *Reflection on conceptual definition and empirical validation of the spiritual sensitivity scale*, „Journal of Empirical Theology” 2006, 19,1.

wieku, wykształcenia i wyznania. Poproszono je o wymienienie dziesięciu cech określających osobę o rozwiniętej wrażliwości duchowej. Zebrane wypowiedzi poddano analizie, porównano i uporządkowano pod względem spójności znaczeniowej, a następnie nadano nazwy składnikom.

Opisane kroki pozwoliły zdefiniować wrażliwość duchową i jej składniki oraz określić zakres i specyfikę zachowań umożliwiających ich diagnozę. Wyodrębniono wskaźniki składników, a samemu konstruktowi nadano strukturę hierarchiczną. Wskaźniki poddane zostały analizie trafności treściowej: trzech sędziów kompetentnych z zakresu psychologii przyporządkowało ostatecznie określone wskaźniki do składników. Uzyskano intersubiektywną zgodność co do ich wartości diagnostycznej. Ostateczny obraz struktury hierarchicznej wrażliwości duchowej, jej składników, wraz ze wskaźnikami (i operacjonalizacją w postaci itemów) potwierdzono w ramach confirmacyjnej analizy czynnikowej. Proces definiowania konstruktów i budowy narzędzia pomiaru miał więc charakter społeczny – włączał specjalistów z zakresu psychologii i teologii oraz zwykłych ludzi, niemających teoretycznej wiedzy o duchowości⁹⁷.

Ostatecznie, wrażliwość duchową zdefiniowano jako konstrukt ogólny, złożony z wchodzących ze sobą we wzajemne relacje składników, posiadających wskaźniki odnoszące się bezpośrednio do zachowania osoby. Składniki wrażliwości

⁹⁷ M. Straś-Romanowska, J. Kowal, M. Kapala, *How to measure spiritual sensitivity at the IT user's workplace?...*

duchowej odpowiadają wszystkim wymienianym w literaturze kierunkom transcendencji (własna osoba, inni, Absolut, wszechświat)⁹⁸. Definicję wrażliwości duchowej i jej składników zawiera tabela 1.

Istotne z punktu widzenia samego pomysłu opracowania metody, jak też pewnych trudności, na jakie napotkano w procesie jej konstruowania (np. problem z doбором alternatywnego kwestionariusza, który pomógłby sprawdzić trafność teoretyczną SSI) jest to, że SSI jest w Polsce pierwszą metodą badającą wrażliwość duchową. Zaletą narzędzia, oprócz nowatorskiego ujmowania fenomenu duchowości, jest dobroć dopasowania przyjętego modelu zjawiska, na bazie którego powstał inwentarz, duża trafność teoretyczna oraz ekonomiczność. Wadą natomiast, wynikającą po części ze strategii konstrukcyjnej, a po części z natury duchowości – zjawiska, w obrębie którego składniki są wzajemnie powiązane, a nawet przenikają się, jest redundancja pomiarowa (stosunkowo wysokie korelacje poszczególnych skal z innymi skalami inwentarza)⁹⁹.

Tab.1. Definicja wrażliwości duchowej i jej siedmiu składników

Fenomen	Definicja
wrażliwość duchowa	dyspozycja do doświadczania duchowości, przejawiająca się w ujmowaniu zdarzeń w perspektywie transcendentnej

⁹⁸ I. Heszen-Niejodek, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie...*

⁹⁹ M. Straś-Romanowska, J. Kowal, M. Kapała, *How to measure spiritual sensitivity at the IT user's workplace?...*

	<p>(pozaempirycznej) i ostatecznej, we wrażliwości moralnej oraz umiejętności odnajdywaniu sensu w sytuacjach paradoksalnych i granicznych (Straś-Romanowska, 2008). Jest ona zbiorem powiązanych ze sobą (specyficznych) zdolności i umiejętności, mających bezpośrednie odniesienie/zastosowanie do życia codziennego, służących adaptacyjnemu rozwiązaniu problemów i realizowaniu celów (zwłaszcza z dziedziny moralnej), co jest niezbędne do pełnego rozwoju w dorosłości (Emmons, 2000). Tak rozumiana wrażliwość duchowa jest bliska temu, co w psychologii rozwojowej określa się mianem mądrości (zwłaszcza mądrości transcendentnej).</p>
<p>Holizm i harmonia</p>	<p>przejawia się w poczuciu przynależności do większej całości (wszechświata, kosmosu, ludzkości, stworzenia itd.), bycia jej niepowtarzalną częścią, w poczuciu zjednoczenia z tą większą całością i świadomości wzajemnych zależności między nią a „ja”. Z odczuwania tej jedności osoba może czerpać głęboki, wewnętrzny spokój, radość oraz poczucie bezpieczeństwa i sensu życia.</p>
<p>Mądrość-</p>	<p>odnosi się do fundamentalnych życiowych</p>

<p>Świadomość- Sens</p>	<p>kwestii, tego, co w życiu ważne, lecz często niepewne. Wynika nie tyle z wiedzy teoretycznej, co z osobistego doświadczenia. Dotyczy wiedzy i zdolności wydawania sądów na temat biegu ludzkiego życia, jego przemian, uwarunkowań oraz na temat istniejących bytów, kontekstu ich istnienia w dynamicznej perspektywie i zależności między nimi (Baltes 1990). Przejawia się w potrzebie i wynikającym z niej dążeniu do zrozumienia istoty rzeczy, w stawianiu sobie pytań o sens zjawisk i wydarzeń, typu „Dlaczego?”, „Po co?”, „W jakim celu?” oraz w zdolności rozumienia samego siebie i głębokiego, intuicyjnego pojmowania kwestii egzystencjalnych. Polega na posługiwaniu się nie tylko logiką, ale też wglądem i intuicją, a co za tym idzie wymaga zaakceptowania w życiu irracjonalności, niepewności, względności, różnorodności i sprzeczności.</p>
<p>Religijność i wiara</p>	<p>rodzaj zaangażowania osobistego, wynikającego z głębokiej, wewnętrznej potrzeby i woli osoby, pozwalający odnosić codzienne i mniej codzienne zdarzenia życiowe do „wyższych sensów” – do spraw ostatecznych (<i>ultimate concerns</i>, Tillich). Jej rezultatem jest dążenie do spójności</p>

	<p>postępowania z wyznawaną religią, z zasadami wiary. Istotą religijności i wiary jest przekonanie o istnieniu Boga i Jego obecności w życiu człowieka oraz chęć budowania osobistej z Nim relacji. Religijność i wiara mogą przejawiać się w dążeniu do poznawania prawd wiary, zgłębianiu świętych pism/wiedzy religijnej, podejmowaniu prywatnych i zorganizowanych praktyk duchowych, uczestnictwie w życiu wspólnotowym. Religijność i wiara mogą być też traktowane jako zasoby wykorzystywane w radzeniu sobie z trudnymi zdarzeniami życiowymi.</p>
<p>Wrażliwość etyczno-moralna (sumienie)</p>	<p>przejawia się w posiadaniu zorganizowanego, hierarchicznego systemu wartości organizującego doświadczenia, umożliwiającego ustosunkowanie się człowieka do problemów życia w wielu jego aspektach – od codziennych zdarzeń, po dramatyczne życiowe decyzje. W wymiarze praktycznym owocuje zdolnością odróżniania dobra i zła, wyczuleniem na wartości, świadomym ich wyborem i realizowaniem w życiu codziennym. Prowadzi do doskonalenia siebie i rozwoju osobowego, a w szerszym wymiarze – do życia w zgodzie z własnym sumieniem.</p>

<p>Otwartość na Drugiego Człowieka</p>	<p>jest postawą wynikającą z wrażliwości etycznej. W wymiarze praktycznym przejawia się w zrozumieniu i szacunku wobec drugiego człowieka, umiejętności przebaczenia, współczuciu i empatii, dostrzeganiu potrzeb innych, podejmowaniu działań służących pomaganiu i realizowaniu ich dobra, poczuciu odpowiedzialności za innych, respektowaniu zasad sprawiedliwości społecznej i niegodzeniu się na ludzką krzywdę.</p>
<p>Zaangażowanie Duchowe</p>	<p>rozumiane jako czynnik dwuwymiarowy. Wyraża się ilościowo – w ilości czasu przeznaczanego na czynności związane z realizowaniem i rozwijaniem własnej duchowości, jak też jakościowo – w intensywności uczuć i doznań towarzyszących czynnościom służącym realizowaniu i rozwijaniu duchowości. Efektem zaangażowania duchowego jest skuteczne łączenie sfery wartości wyższych z codziennym działaniem.</p>
<p>Wrażliwość estetyczna</p>	<p>wyraża się w posiadaniu tzw. gustu i w zmyśle piękna – dostrzeganiu go wokół siebie, potrzebie otaczania się nim, poszukiwaniu wrażeń estetycznych. Osobę o tego typu wrażliwości cechuje finezja i wysmakowanie w zaspokajaniu potrzeb: od najniższych –</p>

	biologicznych, poprzez psychiczne, po najwyższe – duchowe (Socha 2000).
--	---

Źródło: opracowanie własne

W toku badań powstała też metoda pomiaru zjawiska. Inwentarz wrażliwości Duchowej (SSI) przeznaczony jest do diagnozy wrażliwości duchowej i składających się na nią kompetencji. Składa się z 56 itemów, których zsumowane wyniki tworzą wynik ogólny – umożliwia to pomiar globalnego nasilenia wrażliwości duchowej, zaś w obrębie inwentarza wyróżnić można pozycje składające się na skale mierzące składniki wrażliwości duchowej. Posiada instrukcję informującą osobę badaną o celu badania i trybie odpowiadania na twierdzenia. Jest to wybór jednej spośród kilku opcji odpowiedzi, bez opcji pośredniej, wyrażone za pomocą skali liczbowej od 1 do 4 (odpowiednio: 1-zdecydowanie nie zgadzam się, 2-raczej nie zgadzam się, 3-raczej zgadzam się, 4-zdecydowanie zgadzam się). Arkusz inwentarza SSI znajduje się w załączniku.

5. Rozwijanie wrażliwości duchowej przez edukację i autoedukację

Wrażliwość duchowa pozwala człowiekowi odwoływać się do sfery wartości, na bazie których konstruuje swoją tożsamość. Jak więc kształtować wrażliwość duchową? Przede wszystkim, należy zadbać o jej rozwój od najmłodszych lat. Zamiast wąskiego rozumienia edukacji jako kształcenia (oddziaływanie na sferę poznawczą, przekazywanie wiedzy) oddzielonego od wychowania

(oddziaływanie na afekt, osobowość, system wartości) i opieki (nakierowanej na potrzeby) wdrożyć kształcenie holistyczne, uwzględniające, obok psychofizycznej i psychospołecznej sfery funkcjonowania, sferę duchową (a więc podmiotową i metafizyczną)¹⁰⁰. Wg Witka¹⁰¹, dla pełnego rozwoju człowieka niezbędne jest równomierne rozkładanie działań wspierających w wymiarze życia biologicznego i duchowego (niezależnie od tego, jak będzie wyjaśniana natura człowieka). Nie jest to abstrakcja. Jak pisze Brown¹⁰², nie chodzi o kreowanie edukacyjnej Nirwany, ale o wzbudzenie zdolności dostrzegania sacrum w codzienności. Zdaniem Silverman¹⁰³, utalentowani uczniowie w wyjątkowy sposób postrzegają świat i swoje z nim relacje – myślą i czują inaczej. Piechowski¹⁰⁴ tłumaczy to jako intensywność, rozszerzone pole subiektywnego doświadczenia. Może się ono przejawiać w jakimś pragnieniu, w twórczości, potrzebie bycia dla innych, poszukiwaniu celu i odpowiedzi.

Niestety, na co zwraca uwagę np. Palmer¹⁰⁵, wyzwaniem dla edukacji jest lęk istniejący w kulturze, instytucjach, studentach, wychowawcach przed tym, co duchowe, który sprawia, że system skupia się na zadaniach akademickich, a nie odwołuje się do

¹⁰⁰ A. Brzezińska, *Psychologia wychowania* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 3, GWP, Gdańsk 2007.

¹⁰¹ S. Witek, *Duchowość religijna* [w:] R. Łukaszczyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. IV, WN KUL, Lublin 1989.

¹⁰² R. Brown, *The teacher as contemplative observer*, „Educational Leadership” 1998, v. 56, n 4.

¹⁰³ L. Silverman, *The gifted individual* [w:] L. Silverman (red.), *Counseling the gifted and talented*, Love, Denver 1993.

¹⁰⁴ M. Piechowski, *Overexcitabilities* [w:] M. Runco, S. Pritzker (red.), *Encyclopedia of creativity*, Academic Press, Nowy Jork 1999.

¹⁰⁵ P. Palmer, *Evoking the Spirit in Public Education*, „Educational Leadership” 1998/1999, v. 56, nr 4.

zagadnień istotnych w prawdziwym życiu. Często edukacja to przytaczanie faktów zamiast ukazywania sensu, znaczenia, uczenie informacji zamiast pogłębiania mądrości.

W życiu dorosłym, w obszarze kształtowania osobowości, podkreśla się rolę samowychowania i autoedukacji. Są one związane z ustanowieniem odpowiedzialności podmiotu za autokreację. Wg Szkudlarka¹⁰⁶, współcześnie „wobec braku silnych społecznych uwarunkowań tożsamości (ryzyko, płynność, mobilność etc.), całe zadanie konstrukcji tożsamości spoczywa na jednostce [...] Poszerza to zakres poczucia sprawstwa, a reorientacja edukacji w stronę uczenia się a nie nauczania przyczynia się do wzrostu roli indywidualnych predyspozycji i potrzeb i w tym zakresie”.

Wrażliwość duchową należałoby rozwijać w ramach tzw. „life long learning”. Marzec¹⁰⁷ podkreśla znaczenie uczenia przez całe życie, zwracając uwagę na sferę duchową, odnosząc się do koncepcji Wilbera. Warunki życia współczesnych dorosłych¹⁰⁸ implikują konieczność rozwoju, transformacji i przekraczania ograniczeń życia¹⁰⁹, a „całozyciowe uczenie się nie jest już jednym z aspektów kształcenia i doskonalenia; musi stać się wiodącą

¹⁰⁶ T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, „Forum oświatowe” 2008, nr specjalny, s.137.

¹⁰⁷ J. Marzec, *Ken Wilber – pasja rozwoju*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, 2.

¹⁰⁸ R. Sennet, *The Culture of the New Capitalism*, New Haven, Londyn 2006.

¹⁰⁹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności...*

zasadą zapewnienia continuum kontekstów uczenia się oraz uczestniczenia w nich”¹¹⁰.

Samowychowanie, edukacja i autoedukacja ku duchowości powinny uwzględniać trzy kierunki. Heszen¹¹¹ tłumaczy duchowość jako dyspozycję do transcendencji, przejawiającą się poprzez specyficzne formy aktywności i doświadczenia wewnętrznego, która może być nakierowana na własną osobę (samorozwój), na drugiego człowieka, na Absolut, na wszechświat. Wg Palmera¹¹², „duchowe” to poszukiwanie połączeń ja z innymi, ze światem, z historią i naturą, z tajemnicą życia. Duchowość jest naturalną predyspozycją i ukierunkowaniem człowieka. Zdaniem Szumana¹¹³, każdy, już u początku życia, zanim uświadomi sobie własne istnienie, spostrzega istnienie innych osób i rzeczy. W człowieku istnieje „wrodzone ty”, które nakierowuje go na drugiego i umożliwia odbieranie świata jako czegoś zewnętrznego, co stoi przed nim i jest obiektem poznania. Dlatego, wg Adamskiego¹¹⁴, właściwością duchowego wymiaru człowieka jest zdolność „bycia otwartym” na otoczenie.

¹¹⁰ P. Alheit, *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy cichej rewolucji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2(18), s.55.

¹¹¹ I. Heszen-Niejodek, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie...*

¹¹² P. Palmer, *Evoking the Spirit in Public Education*, „Educational Leadership” 1998/1999, v. 56, nr 4.

¹¹³ S. Szuman, *Dzieła wybrane*, Warszawa 1985, s.48.

¹¹⁴ F. Adamski, *Wprowadzenie. Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu* [w:] Adamski F. (red), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wyd. WAM, Kraków 2005.

Rozwój duchowości powinien też obejmować działania rozpisane na dwóch jej osiach. Wg Paloutziana i Ellisona¹¹⁵ oraz Chaima¹¹⁶ duchowość włącza wertykalny, religijny wymiar (to, co należy do *sacrum*, sens ostateczny, relacja do Transcendentu) oraz wymiar horyzontalny, egzystencjalny (przenika subiektywną rzeczywistość, tu: poczucie celu i sensu życia oraz satysfakcja życiowa). Dlatego, na co zwraca uwagę Czaja¹¹⁷, edukacja powinna się opierać na działaniu dwuwymiarowym: nie tylko tradycyjnym – horyzontalnym (relacje z innymi, światem), ale i wertykalnym (wartości, sens). Kierunek wertykalny wskazuje na cele duchowe, prowadzące do formowania pełnej osobowości, otwartej na rzeczywistość poza światem zmysłowym. Kierunek horyzontalny przebiega przez pole działalności, w którym człowiek doświadcza siebie jako znajdującego się w świecie.

6. Wskazówki do rozwoju wrażliwości duchowej

Jakie konkretne kroki może podjąć edukator bądź samowychowująca/autoedukująca się osoba dorosła, by rozwijać wrażliwość duchową?

Maslow¹¹⁸ wspominał o kształtowaniu u osoby poznania typu B, którego cechy to: a) doświadczenie całości, wykrywanie organizacji i struktury; b) dążenie do doskonałości; c) motywacja spełnienia; d)

¹¹⁵ R. Paloutzian, C. Ellison, *Loneliness, Spiritual Well-Being and the Quality of Life* [w:] L. Peplau, D. Perlman (red.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*, John Wiley & Sons, Nowy Jork 1982.

¹¹⁶ W. Chaim, *Psychologiczna analiza religijności niespójnej*, Lublin 1991.

¹¹⁷ Z. Czaja, *Wychowanie jako spotkanie. Główne założenia szensztackiego systemu wychowawczego w świetle wypowiedzi ks. J. Kentenicha*, Poznań 1994.

¹¹⁸ A. Maslow, *Toward a psychology of being*, New York 1968.

poszukiwanie sprawiedliwości; e) żywotność, dynamika, pełnia działania; f) bogactwo ujmowania, dostrzeganie złożoności, zróżnicowania; g) poszukiwanie prostoty, esencji, kanonicznego typu struktury; h) dostrzeganie piękna, wrażliwość na formę, kompozycję, harmonię; i) ukierunkowanie na dobroć, życzliwość, współczucie; j) preferowanie unikatowości i indywidualności; k) preferowanie łatwości, braku napięcia lub trudności; l) dbałość o dobry nastrój, radość, humor; ł) dążenie do prawdy; m) kreowanie samowystarczalności, autonomia, niezależność, dystans.

Sisk¹¹⁹, Kessler¹²⁰, Noddings¹²¹ wśród elementów edukacji ku duchowości wymieniają: a) naukę wglądu, refleksji i autorefleksji, pogłębianie świadomości i samoświadomości, np. prowadzenie pamiętnika/dziennika, samoobserwacja; b) uczenie holistycznego spojrzenia (ja jako część większej całości), np. ukazywanie wspólnych wartości, celów, kreowanie etosu grupy, praca nad zadaniami w grupach; c) eksplorowanie kwestii egzystencjalnych, stawianie pytań o sens, znaczenie zjawisk, zdarzeń, np. dyskusja o zdarzeniach rzeczywistych, z życia wziętych, lub fikcyjnych – w filmie, książkach itd.; d) rozwiązywanie dylematów z dziedziny moralnej (środki j.w.); e) uczenie empatii i odpowiedzialności, np. działania charytatywne i dobroczynne, opieka nad osobami starszymi, chorymi, dziećmi, zwierzętami.

Akcent w samowychowaniu, edukacji i autoedukacji ku duchowości powinien być też położony na zdolności związane z

¹¹⁹ D. Sisk, *Engaging the Spiritual Intelligence of Gifted Students to Build Global Awareness in the Classroom*, „Roeper Review” 2008, nr 30.

¹²⁰ R. Kessler, *Soul of education*, Alexandria 2000.

¹²¹ N. Noddings, *Educating for intelligent belief or unbelief*, New York 1993.

odbiorem rzeczywistości – wykorzystywanie elementów myślenia postformalnego: relatywizmu, dialektyzmu, odkrywania problemów, myślenia abstrakcyjnego, kontekstualnego, metasystemowego, paradoksalnego. Dalej, ważne jest rozwijanie myślenia twórczego: ciekawości, płynności, giętkości, tolerancji na dwuznaczności i niejasności, integrowania przeciwieństw, gestalt, oryginalności i wrażliwości na problemy, niezależności i odwagi oraz krytycyzmu i samodzielności myślenia.

By mieć wysoki poziom wrażliwości duchowej warto też zadbać o holistyczny ogląd rzeczywistości, jej kontekstualne, asocjacionistyczne, oparte na relacjach pojmowanie. Jest to właściwość wiązana nie tylko z uwarunkowaniami biologicznymi, np. funkcjonowaniem mózgu, ale też do pewnego stopnia wyuczalna. Gdy w eksperymentach czasowo wzbudzano niezależne pojęcie ja – myślenie badanych stawało się analityczne, pojawiała się tendencja do wyławiania obiektów z tła¹²², natomiast, gdy wzbudzano współzależne pojęcie ja – myślenie stawało się bardziej holistyczne¹²³.

Samowychowanie, edukacja i autoedukacja dorosłej osoby wrażliwej duchowo powinna też uwzględniać kształtowanie mądrości, ujmowanej jako: a) najwyższe stadium rozwoju poznawczego – rozwinięte myślenie relatywistyczne i

¹²² K. Kim, A. Markman, *Differences in Fear of Isolation as an explanation of cultural differences: Evidence from memory and reasoning*, „Journal of Experimental Social Psychology” 2006, nr 42(3).

¹²³ U. Kühnen, D. Oyserman, *Thinking about the self influences thinking in general: Cognitive consequences of salient self-concept*, „Journal of Experimental Social Psychology” 2002, nr 38(5).

dialektyczne¹²⁴, b) wiedzę ekspercką¹²⁵, c) zjawisko obejmujące wiedzę deklaratywną i proceduralną oraz świadomość jej ograniczoności, odnoszenie się do sensu życia, kierowanie życiem i rozwojem uwzględniające dobro osobiste i powszechne, odnoszenie się do wartości oraz nabywanie cnot charakteru przejawiających się w działaniu¹²⁶, d) zastosowanie ukrytej i jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku, przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych, w krótkim i długim okresie oraz adaptację, modyfikację i zmianę środowiska¹²⁷, e) mądrość duchową, egzystencjalną¹²⁸.

Wreszcie, działania samowychowawcze, edukacyjne i autoedukacyjne, sprzyjające wrażliwości duchowej, powinny objąć sferę rozumowania moralnego i sumienia. W toku procesu rozwoju moralnego wychowawca/edukator powinien stymulować, a sam podmiot powinien sukcesywnie „wspinać się” po szczeblach kolejnych stadiów, o których pisali Piaget¹²⁹ i Kohlberg¹³⁰, ale też

¹²⁴ D. Kramer, *The ontogeny of Wisdom in Its Variations* [w:] J. Demick, C. Andreoletti (red.), *Handbook of adult development*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2003.

¹²⁵ P. Baltes, U. Staudinger, *People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge*, „Psychology and Aging” 1995, nr 10(2), s.10.

¹²⁶ P. Baltes, J. Glück, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia* [w:] Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i innych cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

¹²⁷ R. Sternberg, *Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings*, „Educational Psychologist” 2001, nr 36(4).

¹²⁸ M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

¹²⁹ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych*, Warszawa 1971.

¹³⁰ L. Kohlberg, *Essays on Moral Development: Vol. 1. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco 1981.

L. Kohlberg, *The psychology of moral development*, New York 1984.

powinien uwzględniać to, o czym pisze Haidt¹³¹. Wskazuje on kryteria wpływające na rozbieżności ocen etycznych, tzw. fundamenty moralności/etyki: a) troski, („krzywda-opieka”); b) sprawiedliwości, („sprawiedliwość-wzajemność”); c) lojalności („lojalność wewnątrzgrupową”); d) autorytetu („autorytet-szacunek”); e) świętości („czystość-świętość”). Poszczególne społeczeństwa i środowiska różnią się pod względem wagi nadawanej tym etykom, np. istnieją rozbieżności między kulturą Zachodu a Wschodu, między społecznościami i jednostkami o poglądach liberalnych i konserwatywnych w zakresie polityki i religii. Wrażliwa duchowo osoba dorosła pamięta o tym i jest zdolna zrozumieć i uszanować te różnice.

7. Do czego nam wrażliwość duchowa?

Zgodnie z koncepcjami teoretycznymi (np. Emmons; Zohar i Marshall; Sisk i Torrance; Wigglesworth; Vaughan; Korcz)¹³², wrażliwość duchowa jest konstruktem łączącym w harmonijny sposób ulotną, ideacyjną sferę duchową z konkretną, obserwowalną sferą aktywności człowieka. Nadaje duchowości znaczenie poznawczo-motywacyjne i stanowi niejako pomost między tym, co człowieka inspiruje do działania – a więc wartościami, ideami, sensem – a efektami podejmowanych działań. Wg Straś-Romanowskiej¹³³ sfery metafizyczna

¹³¹ J. Haidt, *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka*, Sopot 2013.

¹³² Patrz: bibliografia.

¹³³ M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny: podstawy teoretyczne*, „Prace psychologiczne” 1992, t.32.

(koncentrująca się wokół wartości, *sacrum*) i podmiotowa (manifestująca się w aktywność, samorealizacji) decydują o duchowym charakterze istnienia osoby, a sama duchowość przez wielu jest rozumiana jako rodzaj metasfery, obejmującej czy raczej przenikającej wszystkie obszary życia człowieka (Straś-Romanowska; Shannon; May; Wagener i Malony; Wiseman)¹³⁴. Dzięki umiejętnościom składającym się na wrażliwość duchową, człowiek skutecznie realizuje cele życiowe, rozwiązuje problemy i w sposób twórczy radzi sobie z zadaniami życiowymi¹³⁵.

Nie dziwi więc, że zagadnienie wrażliwości duchowej – w tym jej diagnozy – może mieć znaczenie dla wielu obszarów życia, rozpatrywanego w wymiarze indywidualnym i społecznym. Posiadanie rozwiniętej wrażliwości duchowej jest korzystne w relacjach międzyludzkich, w domenie działań edukacyjnych, zawodowych i społecznych. W tym świetle, wrażliwość ta oraz trafne i rzetelne narzędzie diagnozy, może mieć zastosowanie w środowisku biznesowym i organizacyjnym (Zohar i Marshall; Wigglesworth; Korcz; Smith,; Katz)¹³⁶, ze względu na selekcję liderów, menadżerów i zarządzanie personelem, w psychologii edukacji, wychowania i w pedagogice¹³⁷, gdyż proces edukacyjny zakłada nie tylko przyswajanie wiedzy, ale też kształcenie holistyczne, edukację ku wartościom i działania służące formowaniu dojrzałej osobowości, a także – w życiu społecznym

¹³⁴ Patrz: bibliografia.

¹³⁵ R. Emmons, *Is spirituality an intelligence?...*

¹³⁶ Patrz: bibliografia.

¹³⁷ D. Sisk, *Engaging the Spiritual Intelligence of Gifted Students to Build Global Awareness in the Classroom*, „Roeper Review” 2008, nr 30.

i religijnym (Kriger; Wigglesworth; Hense; Amram; Sisk)¹³⁸, ponieważ posiadanie składających się na wrażliwość duchową umiejętności jest kluczowe dla skutecznego pełnienia roli lidera społecznego bądź religijnego, mediatora, coacha czy doradcy duchowego.

Natomiast narzędzie pomiaru wrażliwości duchowej (SSI) może posłużyć badaczom zgłębiającym zagadnienie duchowości w obszarze psychologii.

Wrażliwość duchowa przydaje się w życiu codziennym nam wszystkim. Przejawia się ona w doświadczeniu wspólnotowości, ugruntowanym w potrzebie jedności i harmonii (poszukiwane w świecie przyrody, jak i w świecie kultury oraz relacji międzyludzkich), motywującej dążenie do dobra i piękna. Również – doświadczenia etyczne, kwestie sumienia, to mało ceniony w badaniach psychologicznych przejaw wrażliwości duchowej. Wreszcie – wrażliwość duchowa to przeżycia estetyczne, rodzące się dzięki kontaktom z pięknem – przyrody, dzieł sztuki, itp. Szczególnie krytycznymi dla ujawniania się wrażliwości duchowej okresami życia są średnia dorosłość (kryzys „połowy życia” – zob. Oleś)¹³⁹ oraz starość, kiedy to najczęściej dokonywany jest bilans życia¹⁴⁰. Jednak co najważniejsze – wrażliwość duchowa może „przydać się” w sytuacjach nietypowych, wyjątkowo trudnych życiowo, granicznych (np. ciężka choroba, cierpienie, konfrontacja ze śmiercią itp.), gdzie może stanowić zasób w radzeniu sobie.

¹³⁸ Patrz: bibliografia.

¹³⁹ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa 2011.

¹⁴⁰ E. Erikson, *Identity and the life cycle*, New York-London 1980.

Jest bowiem pomocna w znalezieniu odpowiedzi na ostateczne, egzystencjalne pytania, wobec których bezradnym pozostaje logiczny rozum i praktyczne czy pragmatyczne działania¹⁴¹.

8. Podsumowanie – potrzeba rozwijania wrażliwości duchowej

Wiek XX to okres zachłyśnięcia się nowymi możliwościami, jakie zyskał człowiek w efekcie postępu cywilizacyjnego. Jednak początkowa bezkrytyczna fascynacja rosnącymi możliwościami nauki, a później – rodzącą się techniką, ustąpiła miejsca obawom związanym ze skutkami ubocznymi tego postępu. Najboleśniejszym z nich stało się rosnące zagubienie i problemy ze zdefiniowaniem swojego miejsca w szybko zmieniającym się świecie.

Duchowość jest sferą, w której człowiek stawia sobie pytanie o to kim jest i po co żyje. Wiąże się ze zdolnością odkrycia i zrozumienia tajemnicy bycia i stawania się człowieka oraz sensu życia. Dzięki temu staje się ona centralnym systemem regulacyjnym, „zarządzania życiem”, nadającym mu znaczenie, kierunek, spójność. Stanowi „kotwicę” dla okrętu życia poruszającego się na oceanie płynnej i labilnej rzeczywistości. Mnogość dostępnych obecnie możliwości realizowania własnej duchowości jest ogromna, nie brak też zagrożeń duchowych. Przypomina to swoisty „supermarket”, bo współczesny człowiek ma często wobec rzeczywistości, w której żyje, również do tej

¹⁴¹ M. Kapala, *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche: propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia” 2017, Vol. 30, nr 1.

duchowej, podejście konsumpcyjne. Współczesny świat nie jest miejscem w którym łatwo kultywować jakąkolwiek tradycję duchową, bo wiąże się to często z dysonansem, a próby jego redukcji mogą skutkować albo fundamentalizmem, albo rozmyciem znaczenia duchowości. Ani jedno, ani drugie nie ma nic wspólnego ze „zdrową” duchowością, dojrzałą osobowością i samorozwojem. Z drugiej strony u człowieka współczesnego pojawia się uniwersalny i przyrodzony mu głód sacrum. Stąd poszukiwanie alternatywnych form duchowości czy aktywności quasi-religijnych. W czasach, w których mamy do czynienia jednocześnie ze zmierzchem i renesansem duchowości, rozwinięta wrażliwość duchowa może okazać się cennym zasobem ułatwiającym funkcjonowanie na co dzień i w sytuacjach trudnych. Może też przysłużyć się budowaniu stabilnych zrębów własnej, niepowtarzalnej i spójnej tożsamości.

Bibliografia:

Adamski Franciszek, *Wprowadzenie. Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu* [w:] Adamski, F. (red), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wyd. WAM, Kraków 2005.

Alheit Peter, *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy cichej rewolucji*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2002, nr 2(18).

Allport Gordon, *Becoming: Basic considerations for a psychology of personality*, New Haven 1955.

Amram Yosi, Dryer Christopher, *The Development and Preliminary Validation of the Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS), Working Paper* <http://www.yosiamram.net/papers> [dostęp online: marzec 2010].

Arnett Jeffrey, *The Psychology of Globalization*, „American Psychologist” 2002, v.57, 10.

Arnett Jeffrey, *The Moral Dimensions of Globalization*, „American Psychologist” 2003, v. 58, 10.

Baltes Paul, Staudinger Ursula, *People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge*, „Psychology and Aging” 1995, s.10.

Baltes Paul, Glück Judith, Kunzmann Ute, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia* [w:] Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i innych cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Berzonsky Michael, Adams Gerald, *Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after thirty-five years*, „Developmental Review” 1999, nr 19.

Binswanger Ludwig, *Ausgewahlte Vortrage und Aufsätze*, Bern 1947.

Brown Richard, *The teacher as contemplative observer*, „Educational Leadership” 1998, v. 56, nr 4.

Brzezińska Anna, *Współzależność kontekstu rozwoju, stylu życia i struktury Ja*. [w:] Kmita J., Kotowa I., Sojka J. (red.), *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000.

Brzezińska Anna, *Psychologia wychowania* [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 3, GWP, Gdańsk 2007.

Buhler Charlotte, *Grundbegriffe humanistischen Psychologie*, „Psychologie und Praxis” 1972, nr 15.

Buhler Charlotte, Allen Melanie, *Introduction to humanistic psychology*, Monterey 1972.

Cencini Amadeo, *Amerai il Signore Dio Tuo. Psicologia dell'incontro con Dio*, Bolonia 1982.

Chaim Władysław, *Psychologiczna analiza religijności niespójnej*, Lublin 1991.

Chlewiński Zdzisław, *Psychologia religii*, Lublin 1982.

Christian Paul, *Das Personenverständnis in modernen medizinischen Denken*, Tübingen 1952.

Czaja Zygmunt, *Wychowanie jako spotkanie. Główne założenia szensztackiego systemu wychowawczego w świetle wypowiedzi ks. J. Kentenicha*, Poznań 1994.

Cooley Charles, *Human nature and the social order*, New York 1902.

Dąbrowski Kazimierz, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1972.

Dein Simon, Loewenthal Kate, *Editorial*, „Mental health religion and culture” 1998, vol 1/1.

Dziewiecki Marek, *Psychologiczne interpretacje tożsamości człowieka*

https://opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/tozsamosc_czlowieka.html

[dostęp online: 10.06.2019].

Emmons Robert, *Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern*, „International Journal for the Psychology of Religion” 2000, 10.

Erikson Erik, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

Erikson Erik, *Identity: Youth and crisis*, New York 1968.

Erikson Erik, *Identity and the life cycle*, New York-London 1980.

Fairholm Gilbert, *Spiritual leadership: fulfilling whole-self needs at work*, „Leadership & Organization Development Journal” 1996, 17/5.

Fiske Donald, *The limits of the conventional science of personality*, „Journal of Personality” 1974, 42.

Frankl Viktor, *Grundriss der Existenzanalyse und der Logotherapie*, Munchen-Berlin 1959.

Frankl Viktor, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2009.

Franta Herbert, *Psicologia della personalità. Individualità e formazione integrale*, Rzym 1982.

Franta Herbert, Salonia Giovanni, *Comunicazione interpersonale*, Rzym 1981.

Franz Caroll, White Kathleen, *Individuation and Attachment in Personality Development Extending Erikson's Theory* [w:] Stewart A., Lykes M. (red.), *Gender and Personality: Current Perspectives On Theory and Research*, Duke University Press, Durham 1985.

Freud Zygmunt, *Opere*, vol.1-12, Turyn 1966-1980.

Gałdowa Anna, *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000.

Gebattel Viktor , *Gedanken zu einer anthropologischen Psychotherapie*, Munchen-Berlin 1959.

Giddens Anthony, *Socjologia*, Warszawa 2006.

Giddens Anthony, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

Giza Anna, *Biografia jako fakt empiryczny i kategoria tematyczna* [w:] Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 1990.

Giza Anna, *Życie jako opowieść*, Wrocław 1991.

Goffman Erving, *Il comportamento in pubblico*, Turyn 1971.

Goldstein Kurt, *The organism*, Nowy Jork 1939.

Haidt Jonathan, *Prawy umysł. Dlaczego dobrych ludzi dzieli religia i polityka*, Sopot 2013.

Hall Stuart, *The Question of Cultural Identity* [w:] Hall S., Held D., McGrew T. (red.), *Modernity and its Future*, Polity, Cambridge 1992.

Harwas-Napierała Barbara, *Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian* [w:] Harwas-Napierała B., Liberska H. (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

Havighurst Robert, *Developmental tasks and education*, New York 1981.

Hense Elizabeth, *Reflection on conceptual definition and empirical validation of the spiritual sensitivity scale*, „Journal of Empirical Theology” 2006, 19,1.

Hermans Hubert, *On the integration of idiographic and nomothetic research method in the study of personal meaning*, „Journal of personality” 1988, nr 56.

Hermans Hubert, *Voicing the self: From information processing to dialogical interchange*, „Psychological Bulletin” 1996, 119.

Heszen-Niejodek Irena, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie* [w:] Juczyński Z., Ogińska-Bulik N. (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.

House James, *The three faces of social psychology*, „Sociometry” 1977, 40(2).

Hurrelman Klaus, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994.

James William, *The principles of psychology*, New York 1890.

Johnson Aaron, *Becoming Fully intelligent*, Encounter, 2006, vol. 19, nr 4.

Kapała Magdalena, *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche: propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia” 2017, Vol. 30, nr 1.

Kessler Rachael, *Soul of education*, Alexandria 2000.

Kierkegaard Søren, *Pojęcie lęku*, Kęty 2001.

Kim Kyuwoong, Markman Arthur, *Differences in Fear of Isolation as an explanation of cultural differences: Evidence from memory and reasoning*, „Journal of Experimental Social Psychology” 2006, 42(3).

Kohlberg Lawrence, *Essays on Moral Development: Vol. 1. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco 1981.

Kohlberg Lawrence, *The psychology of moral development*, New York 1984.

Korcza Ida, *Inteligencja duchowa w rozwoju zawodowym* [w]: Kozubska A., Zduniak A. (red.), *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, T. 1, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2006.

Koziński Józef, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1998.

Kramer Deidre, *The ontogeny of Wisdom in Its Variations* [w:] Demick J., Andreoletti C. (red.), *Handbook of adult development*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2003.

Krappmann Lothar, *Soziologische Dimension der Identität*, Stuttgart 1998.

Kühnen Ulrich, Oyserman Daphna, *Thinking about the self influences thinking in general: Cognitive consequences of salient self-concept*, „Journal of Experimental Social Psychology” 2002, 38(5).

Lanz Margherita, Rosnati Rosa, *Adolescent' and young adults construction of the future: Effects of family relations self-esteem and sense of coherence*, [w:] Trempała J., Malmberg L.E. (red.), *Adolescents' future orientation. Theory and research*, Peter Lang, Wiedeń 2002.

Ledzińska Maria, *Globalizacja i transgresja* [w:] Aranowska E., Goszczyńska M. (red.), *Człowiek wobec wyzwań i dylematów współczesności*, Scholar, Warszawa 2006.

Liberska Hanna, *Współczesny obraz moratorium* [w:] Harwas-Napierała B., Liberska H. (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

Luyckx Koen, Soenens Bart, Goossens Luc, Beckx Katrien, Wouters Sophie, *Identity exploration and commitment in late adolescence: Correlates of perfectionism and mediating mechanisms on the pathway to well-being*, „Journal of Social and Clinical Psychology” 2008,27.

MacDonald Douglas, *Spirituality: Description, Measurement and Relation to the Five Factor Model of Personality*, „Journal of Personality” 2000, t.68, 1.

Mallory Mary, *Q-sort definition of ego identity status*, „Journal of Youth and Adolescence” 1989, 18.

Mamzer Hanna, *Tożsamość w podróży*, Poznań 2002.

Marcia James, *The identity status approach to the study of ego identity development* [w:] Honess T., Yardley K. (red.), *Self and identity. Perspectives across the lifespan*, Routledge & Kegan, Londyn-Nowy Jork 1987.

Marzec Jarosław, *Ken Wilber – pasja rozwoju*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, 2.

Maslow Abraham, *Toward a psychology of being*, New York 1968.

May Rollo, *Existential psychology*, New York 1961.

McAdams Dan, *Can personality change? Levels of stability and growth in personality across the life span* [w:] Heatherton T., Weinberger J. (red.), *Can personality change?*, APA, Waszyngton 1994.

Mead George, *The genesis of the self* [w:] Gordon C., Gergen K. (red.), *The self in social interaction*, Wiley, Nowy Jork 1968.

Merton Robert, *Teoria e struttura sociale*, Bolonia 1959.

Noddings Nel, *Educating for intelligent belief or unbelief*, New York 1993.

Nosal Czesław, *Numinosum, poznanie B, różne drogi religijności*, „Roczniki Psychologiczne” 2006, nr 9(1).

Obuchowska Irena, *Drogi dorastania*, Warszawa 1996.

Obuchowski Kazimierz, *Przez galaktykę potrzeb*, Poznań 1995.

Oleś Piotr, *O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie* [w:] Oleś P., Batory A. (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Wydawnictwo KUL, Warszawa-Lublin 2008.

Oleś Piotr, *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa 2011.

Oleś Piotr, *Wartościowanie a osobowość*, Lublin 1989.

Palmer Parker, *Evoking the Spirit in Public Education*, „*Educational Leadership*” 1998/1999, 56/4.

Paloutzian Raymond, Ellison Craig, *Loneliness, Spiritual Well-Being and the Quality of Life* [w:] Peplau L., Perlman D. (red.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*, John Wiley & Sons, Nowy Jork 1982.

Parsons Thomas, *The position of identity in the general theory of action*, [w:] Gordon C., Gergen K. (red.), *The self in social interaction*, Wiley, Nowy Jork 1968.

Pascal Blaise, *Myśli*, Warszawa 1958.

Piaget Jean, *Rozwój ocen moralnych*, Warszawa 1971.

Piechowski Michael, *Overexcitabilities* [w:] Runco M., Pritzker S. (red.), *Encyclopedia of creativity*, Academic Press, Nowy Jork 1999.

Piekarski Jacek, Urbaniak-Zajac Danuta, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź 2001.

Rattansi Ali, Phoenix Ann, *Rethinking youth identities: Modernist and postmodernist frameworks* [w:] Bynner J., Chisholm L., Furlong A. (red.), *Youth, citizenship and social change in a European context*, UK: Ashgate, Aldershot 1997.

Reker Gary, Butler Barbara, *Personal meaning, stress, and health in older adults. Paper presented at the annual meeting of the CAG*, 1990, 1.

Ricoeur Paul, *Filozofia osoby*, Kraków 1992.

Ritzer George, *The Globalization of Nothing*, California 2003.

Rogers Carl, *Client-Centered Therapy: current practice, implications and theory*, Boston 1951.

Rogers Carl, *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the Client-Centered framework*, New York 1959.

Rorty Richard, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności* [w:] Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, WNiP, Warszawa-Toruń 1993.

Sarbin Theodore, *The narrative as a root metaphor for psychology* [w:] Sarbin T. (red.), *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*, Praeger, Nowy Jork 1986.

Schaffer H. Rudolph, *Wczesny rozwój społeczny* [w:] Brzezińska A., Lutomski G. (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań 1994.

Sennet Richard, *The Culture of the New Capitalism*, New Haven, Londyn 2006.

Silverman Linda, *The gifted individual* [w:] Silverman L. (red.), *Counseling the gifted and talented*, Love, Denver 1993.

Sisk Dorothy, *Engaging the Spiritual Intelligence of Gifted Students to Build Global Awareness in the Classroom*, „Roeper Review” 2008, 30.

Sisk Dorothy, Torrance Paul, *Spiritual intelligence: Developing higher consciousness*, Creative Education Foundation Press, Nowy York 2001.

Skinner Burrhus, *Science and human behavior*, New York 1953.

Smith Dawie, Katz Robert, *Spiritual leadership: Readings for MBA elective*, University of Stellenbosch, Stellenbosch 2006.

Socha Paweł, *Duchowy rozwój człowieka*, Kraków 2000.

Sternberg Robert, *Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings*, „Educational Psychologist” 2001, 36(4).

Straś-Romanowska Maria, Kowal Jolanta, Kapała Magdalena, *Gender and spiritual sensitivity in an IT users workplace : an experimental study in Poland. ICTM 2016. Proceedings of the International Conference on ICT Management for Global Competitiveness and Economic Growth in Emerging Economies*, Conference Theme: Economic, Cultural and Social Innovations for Human Capital in Transition Economies, Wrocław, 2016.

Straś-Romanowska Maria, Kowal Jolanta, Kapała Magdalena, *How to measure spiritual sensitivity at the IT user's workplace? The construction process and method of validation of Spiritual Sensitivity Inventory*, „Ekonometria: zastosowania metod ilościowych” 2016, nr 2 (52).

Straś-Romanowska Maria, *Tożsamość w czasach dekonstrukcji* [w:] Zimoń-Dubowik B., Gamian-Wilk M. (red.),

Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

Straś-Romanowska Maria, *Późna dorosłość* [w:] Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Straś-Romanowska Maria, *Los człowieka jako problem psychologiczny: podstawy teoretyczne*, „Prace psychologiczne” 1992, t. 32.

Straś-Romanowska Maria, Kowal Jolanta, Kapała Magdalena, *Wrażliwość duchowa w kontekście projektowania i rewitalizacji przestrzeni miejskiej* [w:] Leniartek M. (red.), *Przestrzeń mieszkańców i turystów po rewitalizacji*, Usługi Poligraficzne Bogdan Kokot vel Kokociński, Nowa Ruda 2016.

Szkudlarek Tomasz, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, „Forum oświatowe” 2008, nr specjalny.

Szlachcicowa Irena, *Trwanie i zmiana: międzygeneracyjne różnice w strategiach opracowywania zmiany społecznej*, [w:] Szlachcicowa I. (red.), *Biografia a tożsamość*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2003.

Sztompka Piotr, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Warszawa 2000.

Szuman Stefan, *Dzieła wybrane*, Warszawa 1985.

Thomae Hans, *Das Individuum und seine Welt: eine Persönlichkeitstheorie*, Göttingen 1968.

Tyszka Juliusz, *Kryzys tożsamości a przemiany kultury* [w:] Harwas-Napierała B., Liberska H. (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

Veelken Ludger, *Einführung in die Identitätstherapie*, Stuttgart 1978.

Vigne Jacques, *Wprowadzenie do psychologii duchowej*, Warszawa 1995.

Watson James, *Behavior: An introduction to comparative psychology*, New York 1914.

Witek Stanisław, *Duchowość religijna* [w:] Łukaszczyk R., Bieńkowski L., Gryglewicz F. (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. IV, WN KUL, Lublin 1989.

Wygotski Lew, *Problem rozwoju wyższych funkcji psychicznych* [w:] Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

Zohar Dannah, Marshall Ian, *Inteligencja duchowa*, Atticus, Poznań 2001.

**Instytut Psychologii
Uniwersytetu Wrocławskiego**

Maria Straś-Romanowska, Jolanta Kowal, Magdalena Kapła

INWENTARZ WRAŻIWOŚCI DUCHOWEJ

Data badania (wpisz): __ / __ / _____	Data urodzenia (wpisz): __ / __ / _____	Wiek (wpisz): _____
e-mail / nr telefonu (wpisz) :		Płeć (zaznacz): K M

Wykształcenie	Zaznacz:
(a) podstawowe lub gimnazjalne	
(b) średnie	
(c) wyższe (licencjat/inżynier/magister)	
(d) ponad-wyższe	
(e) inna możliwość (wpisz):	

Religia/ wyznanie	Zaznacz:
(a) ateizm	
(b) brak przynależności lub osoba niepraktykująca	
(c) katolickie	
(d) protestanckie	
(e) prawosławne	
(f) judaizm	
(g) islam	
(h) buddyzm	
(i) hinduizm lub hare-kriszna	
(j) inna możliwość (wpisz):	

Prosimy o uważne wypełnienie wszystkich rubryk powyższej metryczki, a następnie, o zapoznanie się z instrukcją ...

INSTRUKCJA:

Masz przed sobą Inwentarz Wrażliwości Duchowej. Zawiera on 56 ponumerowanych twierdzeń, które dotyczą Twojego ustosunkowania się wobec własnej osoby, innych ludzi, życia, wartości. Przeczytaj kolejno każde z twierdzeń i określ, na ile każde z nich odnosi się do Ciebie.

Badanie jest całkowicie anonimowe, służy wyłącznie celom naukowym. Nie ma tu ani złych ani dobrych odpowiedzi, ważne jest, aby Twoje odpowiedzi były zgodne z tym, co czujesz czytając dane twierdzenie. Prosimy o odpowiedzi zgodne z Twoim zwyczajnym (nie: wyjątkowym) zachowaniem.

Do każdego twierdzenia należy ustosunkować się zaznaczając jedną z czterech możliwych odpowiedzi:

1 – zdecydowanie nie zgadzam się

2 – raczej nie zgadzam się

3 – raczej zgadzam się

4 – zdecydowanie zgadzam się

Czas na udzielenie odpowiedzi jest nieograniczony. Zastanów się nad każdą odpowiedzią, a po skończeniu wypełniania Inwentarza, sprawdź, czy żadne twierdzenie nie zostało pominięte.

1	Dążę do rozwoju duchowego.	1 2 3 4
2	Wzruszam się i zachwyam dziełami sztuki.	1 2 3 4
3	Często zastanawiam się nad sensem różnych wydarzeń.	1 2 3 4
4	Mocno przeżywam czyjeś nieszczęście.	1 2 3 4
5	Nakazy religijne są dla mnie drogowskazem, którym staram się kierować w życiu.	1 2 3 4

6	Moje życie stanowi jedną duchową całość z życiem innych.	1 2 3 4
7	Moim działaniom codziennym towarzyszy poczucie realizowania uniwersalnych wartości (prawda, dobro, piękno itd.)	1 2 3 4
8	Istnieje osoba stanowiąca dla mnie autorytet moralny.	1 2 3 4
9	Uważam, że w pięknie świata objawia się to, co Boskie.	1 2 3 4
10	Mam poczucie wspólnoty i odpowiedzialności wobec współwyznawców.	1 2 3 4
11	Kiedy myślę o swoim życiu i o świecie, czuję, że jestem na właściwym miejscu.	1 2 3 4
12	Jestem przekonana/ny, że w moim życiu nic nie dzieje się przypadkowo.	1 2 3 4
13	Czuję się odpowiedzialna/ny za innych.	1 2 3 4
14	Dzięki wierze dostrzegam sens tego, co spotyka mnie w życiu.	1 2 3 4
15	Staram się tak organizować sobie czas, by każdego dnia znaleźć chwilę na realizowanie potrzeb duchowych.	1 2 3 4
16	Najważniejsze w życiu jest to, by pozostawać w zgodzie z własnym sumieniem.	1 2 3 4

17	Angażuję się w działania służące dobru innych.	1 2 3 4
18	Zachwyca mnie piękno i harmonia świata.	1 2 3 4
19	Wierzę w istnienie Istoty Najwyższej, od której ostatecznie zależą losy świata.	1 2 3 4
20	We wszystkim staram się znaleźć coś pozytywnego.	1 2 3 4
21	Są momenty, gdy mam poczucie jedności z innymi ludźmi i całym światem.	1 2 3 4
22	Staram się pogłębiać wiedzę dotyczącą mojej wiary/religii.	1 2 3 4
23	Akceptuję to, że w życiu nie wszystko jest pewne, przewidywalne i racjonalne.	1 2 3 4
24	Czuję się niekomfortowo, gdy z jakichś powodów muszę przebywać w nieestetycznym (brzydkim, nieharmonijnym) środowisku.	1 2 3 4
25	Staram się żyć w zgodzie z wyznawanymi wartościami.	1 2 3 4
26	Pomimo trudności i przeciwności, czuję wdzięczność wobec losu, kiedy myślę o swoim życiu.	1 2 3 4
27	Realizuję się w miłości wobec drugiego człowieka.	1 2 3 4
28	Wierzę, że Istota Najwyższa jest sprawcą porządku i harmonii.	1 2 3 4

29	Mam silną potrzebę rozumienia sensu tego, co spotyka mnie w życiu.	1	2	3
		4		
30	Uważam, że bez względu na okoliczności warto kierować się najwyższymi wartościami.	1	2	3
		4		
31	Potrafię dostrzec piękno wewnętrzne w innych ludziach.	1	2	3
		4		
32	Mam świadomość, że pomagając innym pomnażam dobro	1	2	3
		4		
33	Mimo różnych przeciwności uważam się za człowieka szczęśliwego.	1	2	3
		4		
34	Uważam, że uczucia i intuicja są ważnym dopełnieniem rozumu.	1	2	3
		4		
35	Kieruję się zasadami moralnymi i etycznymi przy podejmowaniu decyzji.	1	2	3
		4		
36	Jestem przekonana/ny, że czynione dobro powraca.	1	2	3
		4		
37	Dzięki wierze potrafię dystansować się do tego, co dzieje się w moim życiu.	1	2	3
		4		
38	Wierzę, że duchowa droga, którą zmierzam doprowadzi mnie kiedyś do celu.	1	2	3
		4		
39	Mój światopogląd pomaga mi radzić sobie z zewnętrznymi wpływami.	1	2	3
		4		

40	Staram się zrozumieć motywy, jakimi kierują się ludzie, nawet wówczas, gdy moim zdaniem postępują źle	1	2	3
		4		
41	To, w co się angażuję, traktuję poważnie i z należytą uwagą.	1	2	3
		4		
42	Staram się głębiej rozumieć samą/ego siebie, ludzi i świat.	1	2	3
		4		
43	Uważam, że ludzie nie są z natury źli, tylko czasem zdarza się im błędzić.	1	2	3
		4		
44	Doświadczam bliskości Boga na co dzień.	1	2	3
		4		
45	Wartości, które wyznaję kierują całym moim życiem.	1	2	3
		4		
46	To, co widzę dookoła, budzi we mnie czasem niezadowolenie, ale też dopinguje do czynienia dobra.	1	2	3
		4		
47	Staram się, aby w moim otoczeniu panowała zgoda.	1	2	3
		4		
48	Jestem pogodzony/pogodzona z tym, co spotkało mnie w życiu.	1	2	3
		4		
49	Staram się przebaczyć tym, którzy mnie skrzywdzili mimo, że jest to nieraz trudne.	1	2	3
		4		
50	Modlitwa (medytacja) jest dla mnie czymś ważnym i wynikającym z wewnętrznej potrzeby.	1	2	3
		4		

51	Zasady moralne ułatwiają i porządkują moje życie.	1	2	3	4
52	Często wzruszam się słuchając muzyki.	1	2	3	4
53	Poszukuję odpowiedzi na pytania dotyczące mojego życia, mojego miejsca w świecie oraz celu, do którego chcę (powinnam/nienem) zmierzać.	1	2	3	4
54	Odczuwam współczucie wobec słabszych i cierpiących	1	2	3	4
55	Aktywnie uczestniczę w życiu kościoła/wspólnoty, do której przynależę.	1	2	3	4
56	Wyznawane i realizowane przeze mnie wartości sprawiają, że jestem tym, kim jestem.	1	2	3	4

Teraz sprawdź jeszcze raz, czy żadne twierdzenie nie zostało pominięte... Dziękujemy!

KLUCZ:

Holizm i harmonia – 6, 11, 21, 26, 33, 47

Mądrość, Świadomość, Sens - 3, 12, 20, 23, 29, 34, 38, 42, 48, 53

Religijność i Wiara – 5, 10, 14, 19, 22, 28, 37, 44, 50, 55

Etyka, Moralność, Sumienie - 1, 8, 16, 25, 30, 35, 39, 46, 51, 56

Otwartość na Drugiego – 4, 13, 17, 27, 32, 36, 40, 43, 49, 54

Zaangażowanie – 7, 15, 41, 45

Wrażliwość Estetyczna – 2, 9, 18, 24, 31, 52

Sfera	1 HH	2 MŚS	3 RW	4 EMS	5 OD	6 Z	7 WE
Wynik							
Wynik globalny							

Rola rodziców w rozwoju pasji u dzieci

Pasja w Polsce dotąd rozpatrywana była potocznie, zatem w literaturze naukowej nie poświęcono jej zbyt wiele uwagi. Wyniki badań zachodnich naukowców wskazują jej znaczący wpływ na funkcjonowanie człowieka. W badaniach tych szczególnie skupiano się na osobach dorosłych i wyłącznie kilkakrotnie grupę badanych stanowiły dzieci. Dokładna analiza wyników tych badań pozwoli wskazać, na jakie obszary życia dziecka pasja może oddziaływać oraz co mogą zrobić rodzice, aby sprzyjać jej rozwojowi.

1. Definicja pasji i zainteresowań

Pasja w ujęciu Dualistycznego modelu pasji Valleranda i współpracowników definiowana jest jako silna chęć ludzi do działania, które sprawia im przyjemność, uznają za wartościowe, uważają za część swojej tożsamości, i na które poświęcają swój czas i energię¹. Model ten zakłada istnienie dwóch wymiarów pasji – pasji harmonijnej, która wiąże się z pozytywnymi rezultatami i pasji obsesyjnej, która na ogół prowadzi do negatywnych konsekwencji. Wymiary te różnią się pod względem sposobu internalizacji zajęcia w tożsamości osoby. W przypadku pasji harmonijnej internalizacja zajęcia jest autonomiczna i następuje,

¹ R.J. Vallerand i in. *Les Passions de l'âme: On Obsessive and Harmonious Passion*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, 85(4), s. 756–67.

gdy osoba naturalnie zaakceptowała działanie jako istotne, zintegrowane z jej życiem oraz posiada autonomiczną motywację do aktywności. Pasja harmonijna jest zgodna z innymi aspektami życia pasjonata. Osoby z pasją harmonijną inwestują czas i energię także w zajęcia inne niż te pasjonujące, czerpiąc przy tym satysfakcję.

Z kolei w przypadku pasji obsesyjnej proces angażowania się w zajęcia jest skutkiem działania czynników intra i/lub interpersonalnych, na przykład samooceny czy potrzeby społecznej akceptacji, lub emocji wynikających z zaangażowania w zajęcia, które stają się niekontrolowane² ³. Osoba z pasją obsesyjną angażuje się w zajęcia bez względu na okoliczności, sztywno trwa w zaangażowaniu.

Ze względu na ograniczone zasoby literaturowe dotyczące rozwijania pasji i wpływu osób znaczących na ten proces zdecydowano odwołać się do pojęcia zainteresowania Hidi i Renninger. Wybrano te ujęcie ze względu na jego szeroko opisane podłoże teoretyczne i konceptualne podobieństwo z pasją. Badaczki definiują zainteresowanie jako unikalną zmienną motywacyjną i stan psychologiczny, który zachodzi pomiędzy osobą a obiektem zainteresowania i charakteryzuje się zwiększoną koncentracją oraz pobudzeniem afektywnym. Jest stałą dyspozycją

² *Ibidem.*

³ H. W. Marsh i in. *Passion: Does One Scale Fit All? Construct Validity of Two-Factor Passion Scale and Psychometric Invariance Over Different Activities and Languages*, „Psychological Assessment” 2013, 25(3), s. 796–809.

do wielokrotnego angażowania się w daną treść, aktywność, wydarzenie lub ideę przez dłuższy czas⁴.

W obu przypadkach osoba lubi zajęcie, w które się angażuje, poświęca mu czas i uważa za ważne. Ponadto oba pojęcia stanowią stałą dyspozycję do wielokrotnego angażowania się. Podstawową różnicę stanowi fakt, że Hidi i Renninger⁵, definiując pojęcie, w odróżnieniu od Valleranda i współpracowników⁶, nie wykorzystwały aspektu internalizacji zajęcia w tożsamości. Zinternalizowanie aktywności w tożsamości stanowi ostatni etap rozwoju pasji. Definicje porównywanych pojęć różnią się i zwrócono w nich uwagę na różne aspekty, jednak można przypuszczać, że czynniki wywołujące zainteresowanie i pasję czy zmiany w sferze poznawczej i emocjonalnej są porównywalne.

Dotychczasowe badania wskazały szereg zależności pomiędzy pasją a różnymi aspektami funkcjonowania człowieka. Szczególnie istotne w kontekście realizowanych przez dzieci zadań czy aktywności wydają się wyniki wskazujące zależności pomiędzy pasją a wydajnością uczniów^{7 8}, celową praktyką⁹,

⁴ S. Hidi, K. A. Renninger, *The Four-Phase Model of Interest Development*, „Educational Psychologist” 2006, 41(2), s. 111–27.

⁵ Ibidem.

⁶ R.J. Vallerand i in., *Les Passions de l'âme...*, op. cit..

⁷ A. Bonneville-Roussy, G.L. Lavigne, R.J. Vallerand, *When Passion Leads to Excellence: The Case of Musicians*, „Psychology of Music” 2011, 39(1), s. 123–38.

⁸ R.J. Vallerand i in., *On the Role of Passion in Performance*, „Journal of Personality” 2007, 75(3), s. 505–534.

⁹ R.J. Vallerand, *The psychology of passion: A dualistic model*, The psychology of passion: A dualistic model, New York, NY, US: Oxford University Press 2015.

wytrwałością¹⁰, orientacją na cel¹¹, motywacją do nauki^{12 13}, koncentracją¹⁴ oraz dobrostanem psychicznym^{15 16}.

Celem prezentowanego artykułu jest przegląd dotychczasowych doniesień na temat rozwoju pasji u dzieci i roli rodziców (opiekunów) w jej rozwijaniu i kształtowaniu.

2. Rozwój pasji u dzieci i rola rodziców

Według Eriksona centralnym zadaniem rozwojowym adolescencji (od około 10/12 do około 20/23 r.ż.) jest ukształtowanie tożsamości¹⁷. Z kolei aktywność można określić pasją, gdy zajmuje znaczącą przestrzeń w tożsamości osoby. Pozornie wydaje się to zaprzeczać możliwości ukształtowania pasji u dzieci. Prawdopodobnie dziecko nie zinternalizuje pasji w swojej tożsamości, jednak będzie mogło stworzyć ku temu podłoże.

¹⁰ G.A. Mageau i in., *On the Development of Harmonious and Obsessive Passion: The Role of Autonomy Support, Activity Specialization, and Identification With the Activity*, „Journal of Personality” 2009, 77(3), s. 601-646.

¹¹ J.A. Fredricks, C. Alfeld, J. Eccles, *Developing and Fostering Passion in Academic and Nonacademic Domains*, „Gifted Child Quarterly” 2010, 54(1), s. 18–30.

¹² Z. Ruiz–Alfonso, J. León, *Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades*, „Contemporary Educational Psychology” 2017, 51, s. 284–92.

¹³ J. Stoeber, J.H. Childs, J.A. Hayward, A.R. Feast, *Passion and Motivation for Studying: Predicting Academic Engagement and Burnout in University Students*, „Educational Psychology” 2011, 31(4), s. 513–528.

¹⁴ V.T. Ho, S. Wong, C.H. Lee, *A Tale of Passion: Linking Job Passion and Cognitive Engagement to Employee Work Performance*, „Journal of Management Studies” 2011, 48(1), s. 26–47.

¹⁵ A. Bonneville-Roussy, Lavigne, i Vallerand, *When Passion Leads to Excellence....*, op. cit.

¹⁶ R.J. Vallerand i in., *On the Role of Passion in Performance....*, op. cit.

¹⁷ E.H. Erikson, *Identity: youth and crisis*, Oxford, England: Norton & Co., 1968.

Vallerand wskazał, że charakter pasji może podlegać zmianom. Istnieją dwie przyczyny takich wahań¹⁸. Pierwsza jest związana z naturalną tendencją człowieka do samorozwoju¹⁹. Kiedy ludzie dorastają i stają się dojrzałsi częściej wykorzystują adaptacyjne procesy *self*²⁰. Zatem pasja harmonijna staje się bardziej widoczna z biegiem lat w ciągu życia.

Druga przyczyna związana jest procesem internalizacji. Proces ten nie działa na zasadzie *wszystko albo nic*²¹, dlatego możliwa jest sytuacja, że oba wymiary pasji będą obecne w tożsamości osoby, jednak w różnych stopniach. Ponadto zaistnienie pewnych czynników sytuacyjnych czy podmiotowych może wywołać pasję harmonijną albo obsesyjną. Takie zmiany mogą być internalizowane w *self*, co prowadzi do zmian wobec pierwotnej pasji. Zatem regularnie angażując się w kontrolujące środowisko, początkowy poziom pasji harmonijnej może stopniowo obniżać się, tym samym pozostawiając miejsce pasji obsesyjnej. Może być także odwrotnie – regularnie angażując się w środowisko wspomagające autonomię, poziom pasji obsesyjnej może stopniowo zmniejszać się na rzecz harmonijnej²².

¹⁸ R. J. Vallerand, *The psychology of passion: A dualistic model*, New York, NY, US: Oxford University Press, 2015.

¹⁹ E.L. Deci, R.M. Ryan, *The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*, „Psychological Inquiry” 2000, 11(4), s. 227–68.

²⁰ K.M. Sheldon i in., *Doing One’s Duty: Chronological Age, Felt Autonomy, and Subjective Well-Being*, „European Journal of Personality” 2005, 19 (2), s. 97–115.

²¹ R.J. Vallerand, *The psychology of passion...*, op. cit.

²² R.J. Vallerand, *The psychology of passion...*, op. cit.

Rozwojowe badanie zainteresowań, a tym bardziej pasji, jest w obecnych czasach praktycznie niespotykane²³. Klichowski, wykorzystując badania retrospektywne, zaklasyfikował zainteresowania adolescentów w oparciu o dwie kategorie: ze względu na stałość zainteresowań – profil stały *versus* profil płynny oraz ze względu na wielość zainteresowań – profil jednotorowy (na danym etapie rozwoju osoba interesuje się jednym przedmiotem) *versus* profil interferencyjny (na danym etapie rozwoju osoba interesuje się wieloma, nakładającymi się na siebie przedmiotami) w efekcie wyróżniając cztery profile zainteresowań. Wykazano, że w badanej grupie uczniów w wieku 15–19 lat ponad jedna trzecia dziewcząt przejawiała stały profil rozwoju zainteresowań (jednotorowy – 19,44%, interferencyjny – 16,67%). Wśród chłopców występował on zdecydowanie rzadziej (co dziesiąty badany). Wskazano także, że 90,00% badanych chłopców reprezentowało płynny profil rozwoju zainteresowań (jednotorowy – 20,00%, interferencyjny – 70,00%). W grupie dziewcząt ujawnił się on mniej licznie – 63,89% (jednotorowy – 8,33%, interferencyjny – 55,56%). Z kolei w badaniach Mageau i współpracowników w grupie uczniów w wieku 11-15 lat wykazano, że 36% badanych początkujących w uprawianiu danej aktywności (badanie 3) zostało zidentyfikowanych jako pasjonaci, 92% dzieci i nastolatków w wieku od 6 do 16 lat ze średnim 3–letnim doświadczeniem w aktywności (badanie 2) i 100% pasjonatów–ekspertów w wieku od 12 do 38 z około 10–letnim doświadczeniem

²³ M. Klichowski, *Rozwój zainteresowań uczniów a Płynna Nowoczesność Zygmunta Baumana*, „Studia Edukacyjne” 2011, 15, s. 43.

było pasjonatami swojej aktywności (badanie 1)²⁴. Zatem pasja dziecka, prawdopodobnie wzmacniana przez czynniki zewnętrzne, w tym osoby znaczące, z czasem może się rozwinąć. Mimo że u dzieci w młodszym wieku zainteresowania często nie mające charakteru trwałego, w towarzystwie czynników im sprzyjających mogłyby się utrzymać.

Mageau i współpracownicy badali początkowy punkt rozwoju pasji (pierwsze zetknięcie z zajęciem) i stwierdzili, że 36% dzieci rozwinęło umiarkowany poziom pasji do muzyki po upływie pięciu miesięcy (badanie 3)²⁵. Z drugiej strony, Schellenberg i Bailis wykazali, że pasja uczenia się zmieniła się nieznacznie w ciągu semestru u studentów pierwszego roku²⁶. Na podstawie tych wyników można wnioskować, że początkowy rozwój pasji w dzieciństwie lub we wczesnym zaangażowaniu w działalność (od braku pasji do pasji) następuje bardziej dynamicznie, z kolei w okresie wczesnej dorosłości prawdopodobnie będzie przebiegał wolniej^{27 28 29}. Ponadto wyniki badań Tóth–Király, Bőthe, Jánvári, Rigó i Orosz wykazały, że pasja pozostaje wysoce stabilna w okresie czterech miesięcy³⁰. W badaniu Mudło–Głagolskiej,

²⁴ G.A. Mageau i in., *On the Development of Harmonious and Obsessive Passion...*, op. cit.

²⁵ Ibidem.

²⁶ B.J.I. Schellenberg, D.S. Bailis, *Predicting Longitudinal Trajectories of Academic Passion in First-Year University Students*, „Learning and Individual Differences” 2015, 40, s. 149-155.

²⁷ Ibidem.

²⁸ R.J. Vallerand, *The psychology of passion: A dualistic model*, New York, NY, US: Oxford University Press, 2015.

²⁹ I. Tóth–Király, B. Bőthe, M. Jánvári, A. Rigó, G. Orosz, *Longitudinal Trajectories of Passion and Their Individual and Social Determinants: A Latent Growth Modeling Approach*, „Journal of Happiness Studies” 2018, s. 1-14.

³⁰ Ibidem.

Lewandowskiej i Kasprzak na potrzeby analiz walidacyjnych wyliczono współczynniki korelacji wewnątrzklasowej w celu oceny stabilności bezwzględnej narzędzia. Badania te przeprowadzono w grupie tancerzy–amatorów z dwumiesięcznym odstępem czasu. Współczynniki korelacji wewnątrzklasowej między wynikami w podskalach były od wysokich do bardzo wysokich³¹, co także potwierdza wysoką stabilność w czasie. Synteza dotychczasowych badań pozwala stwierdzić, że proces rozwoju pasji jest złożony, ponieważ wydaje się być stosunkowo plastyczny w młodym wieku, ale wraz z wiekiem staje się bardziej stabilny.

Porównując doniesienia dotyczące zainteresowań i pasji oczywiście należy pamiętać, że konceptualnie pojęcia te różnią się. Jednak wydają się one wskazywać na różnice związane z możliwościami ukształtowania pasji. Klichowski przeprowadził badanie w populacji polskich uczniów, z kolei Mageau i współpracownicy w populacji amerykańskiej. Wskazuje się, że w Polsce „uczenie się szkolne oderwane jest od zainteresowań dzieci”³², natomiast w szkołach amerykańskich jest polem do rozwijania zainteresowań i pasji uczniów lub zaspokajania ich ciekawości świata. Pozwala to przypuszczać, że brak wyraźnego facylitatora, którym mogłaby być szkoła, sprawia, że zainteresowania, a tym bardziej pasje uczniów w Polsce są nadal

³¹ K. Mudło–Głagolska, M. Lewandowska, E. Kasprzak, *Adaptacja i walidacja narzędzia do badania pasji harmonijnej i pasji obsesyjnej: Passion Scale Marsha i współpracowników*, „Przegląd Psychologiczny” 2019, 62(1), 59–75.

³² K. Kuszak, *Dziecko samodzielne w szkole: empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Garmond Oficyna Wydawnicza 2008, s. 35-36.

płynne. Podkreśla to także szczególną rolę rodziców w tym obszarze.

Wskazano, że przedmioty i czyny wzbudzające zainteresowanie zmieniają się wraz z rozwojem dziecka i można określić datę pojawienia się każdej kategorii zainteresowań³³. Najwcześniejsze są zainteresowania spostrzeżeniowe (1. rok życia), następnie mową (2. rok życia), potem ogólne (3–7 lat), w dalszej kolejności specjalne i przedmiotowe (7–12 lat), estetyczne i społeczne (12–18 lat)³⁴. Jako typowe dla dzieci sześciolletnich i siedmioletnich kategorie zainteresowania podaje się: zabawy na świeżym powietrzu, zabawy zabawkami w mieszkaniu, książki i papier oraz udział w zajęciach osób dorosłych³⁵. W wieku 11, 12 lat pojawiają się zainteresowania teoretyczne, które odnoszą się do aktywności racjonalnej i naukowej; ekonomiczne, estetyczne, społeczne, polityczne, religijne³⁶. Aktywności specyficzne dla dzieci od 7 roku życia mogłyby także stanowić obiekt pasji.

Treść czasu wolnego dzieci i młodzieży przyjmuje formy takie jak: gry i zabawy ruchowe (sportowe), turystyka, imprezy artystyczne, środki masowego przekazu, aktywność intelektualna, zajęcia artystyczne, aktywność społeczna, inne formy aktywność uwzględniające indywidualne zainteresowania³⁷. Można zauważyć,

³³ H. Słoniewska, *Psychologiczna analiza zainteresowania*, Poznań: Wyd. PTPN 1959, s. 6.

³⁴ W. Szewczuk, *Psychologia: zarys podręcznikowy*, Warszawa: WSiP 1975, s. 642.

³⁵ D. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa: PWN 1972, s. 58.

³⁶ N. Sillamy, *Słownik psychologii*. Katowice: Wyd. Książnica 1994, s. 333.

³⁷ M. Banach, T. W. Gierat, *Formy spędzania czasu wolnego*, Kraków: Wydawnictwo „Scriptum” 2013.

że wymienione formy spędzania czasu wolnego mogą także stanowić treść pasji dzieci.

Rodzice mogą mieć wpływ na kształtowanie pasji dzieci, szczególnie tych związanych z czasem wolnym. „Czas wolny dziecka, to ten okres dnia, który pozostaje do wyłącznej dyspozycji dziecka, po uwzględnieniu czasu przeznaczanego na naukę szkolną, posiłki, sen, odrabianie lekcji, niezbędne osobiste zajęcia domowe”³⁸. Jakość i sposoby spędzania czasu wolnego są szczególnie ważne, gdyż w jego ramach, poprzez różne zajęcia, każdy człowiek kształtuje zainteresowania.

Wskazuje się, że istotnym czynnikiem warunkującym sposób spędzania czasu wolnego jest poziom kulturowy rodziny. Wyższy poziom kulturalny rodziny związany jest z efektywniej spędzonym czasem wolnym. Badania wykazały, że preferowany kierunek aktywności dzieci w czasie wolnym związany jest z przykładem, który dają rodzice czy opiekunowie. Treść i charakter pasji będą kształtowały nawyki kulturalne rodziców, preferowane przez nich rodzaje zajęć, atmosfera w domu, pozycja rodziny w środowisku, status społeczno–ekonomiczny rodziny. Zatem czynniki te kształtują system potrzeb dziecka oraz sposoby ich zaspakajania. Jurewicz podkreśla, że w efekcie współdziałania i codziennego życia z rodziną dziecko przejmuje od niej część doświadczenia społecznego i kulturalnego, której oni są uczestnikami i reprezentantami³⁹.

³⁸ K. Czajkowski, *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979, s. 39.

³⁹ M. Jurewicz, Czas wolny młodzieży i jego społeczne uwarunkowania. Наукові записки. Серія улж“Психологія і педагогіка” 2009, s. 510.

Według Blooma rodzice tworzą kontekst, w którym dzieci mogą angażować się w celową praktykę, która w połączeniu z początkowym talentem dzieci prowadzi do wyższych poziomów wydajności⁴⁰. Większość badań dotyczących zależności pomiędzy zaangażowaniem rodziców a jego konsekwencjami u dzieci była związana z aktywnościami sportowymi dzieci. Według Fraser–Thomas, Côté i Deakin rodzice są odpowiedzialni za wprowadzenie swoich dzieci do uprawiania sportu i zapewnienie niezbędnych środków i zasobów, aby dzieci pozostały w nim aktywne⁴¹. Rodzice, którzy są zbyt entuzjastycznie nastawieni do wsparcia swoich dzieci, mogą także zaszkodzić karierze swoich dzieci. Niektórzy rodzice mają trudności z dostrzeżeniem, że ich stopień zaangażowania w sport może być rozumiany przez dzieci, w niektórych przypadkach, jako źródło stresu⁴². Zaangażowani rodzice mogą wywierać nadmierny nacisk, ustanawiając wysokie standardy dla swoich dzieci, a jednocześnie zbyt krytycznie podchodząc do osiągnięć swoich dzieci. Z kolei rodzice, których życie rodzinne koncentruje się na sporcie, mogą również tworzyć podatność na wypalenie⁴³.

⁴⁰ B. S. Bloom, *Developing Talent in Young People*, Ballantine Books 1985.

⁴¹ J. Fraser–Thomas, J. Côté, J. Deakin, *Examining Adolescent Sport Dropout and Prolonged Engagement from a Developmental Perspective*, „Journal of Applied Sport Psychology” 2008, 20(3), s. 318–33.

⁴² M.A. Kanters, J. Bocarro, J. Casper, *Supported or Pressured? An Examination of Agreement Among Parent’s and Children on Parent’s Role in Youth Sports*, „Journal of Sport Behavior” 2008, 31(1), s. 1–17.

⁴³ T. D. Raedeke, K. Lunney, K. Venables, *Understanding Athlete Burnout: Coach Perspectives*, „Journal of Sport Behavior” 2002, 25(2), s. 181.

3. Determinanty rozwoju pasji u dzieci

W dotychczasowych badaniach tylko kilkakrotnie podjęto kwestię wpływu osób znaczących na rozwój pasji. Badania te dotyczyły nauczycieli i rodziców. Zauważono, że nauczyciele, którzy umożliwiają uczniom zaangażowanie związane z motywacją wewnętrzną, czyli wspierają ich autonomię, sprzyjają rozwinięciu pasji w swoich podopiecznych⁴⁴. Uczniowie z pasją postrzegają swoich nauczycieli jako wspierających, motywujących i troskliwych⁴⁵. Fredricks i współpracownicy wskazali, że uczniowie zazwyczaj rozwijają pasję do działań postrzeganych jako wyzwania, a także do aktywności zgodnych z własnymi zainteresowaniami⁴⁶. Wykazano, że nauczyciele matematyki, którzy wyjaśniają przydatność omawianych treści i użyteczność proponowanych przez nich zajęć skutecznie promują pasję w uczniach⁴⁷. Zidentyfikowano trzy konkretne strategie nauczycieli, którzy kształtują pasję u swoich uczniów: zapewnienie optymalnych wyzwań i pozytywnej informacji zwrotnej oraz skupienie się na procesie, zamiast efekcie działania⁴⁸.

Analizę zależności pomiędzy zachowaniami rodziców, ich postawą wobec aktywności dziecka a rozwojem jego pasji podjęli

⁴⁴ A. Bonneville–Roussy, R.J. Vallerand, T. Bouffard, *The Roles of Autonomy Support and Harmonious and Obsessive Passions in Educational Persistence*, „Learning and Individual Differences” 2013, 24, s. 22–31.

⁴⁵ L.J. Coleman, A. Guo, *Exploring Children’s Passion for Learning in Six Domains*, „Journal for the Education of the Gifted” 2013, 20 (10), s. 1–21.

⁴⁶ J.A. Fredricks, C. Alfeld, J. Eccles, op. cit.,

⁴⁷ Z. Ruiz–Alfonso, J. León, *Passion for math: Relationships between teachers’ emphasis...*, op.cit.

⁴⁸ Z. Ruiz–Alfonso, J. León, *Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2019, s. 1–19.

Mageau i współpracownicy. Wskazali, że wycena aktywności rodziców i wsparcie autonomii przewidują rozwój pasji. Wykazano, że dzieci i młodzież, których otoczenie wspiera ich autonomię działania, z większym prawdopodobieństwem rozwiną pasję harmonijną niż obsesyjną. I odwrotnie, dzieci i nastolatki, których rodzice wysoko cenią działalność, częściej rozwijają obsesyjną pasję. Dodatkowo wraz z postępem dzieci w ich aktywności, silne preferencje dotyczące specjalizacji (własnej lub rodziców) mogą być doświadczane jako przymus, gdyż związana jest z koniecznością rezygnacji z innych ważnych dla dziecka czynności. Wyniki te sugerują, że to, co jest odpowiednie do wspierania rozwoju pasji na początkowym jej etapie może nie być już odpowiednie na dalszych etapach⁴⁹.

Tóth–Király wraz ze współpracownikami przetestowali zależność pomiędzy postrzeganymi stylami rodzicielskimi a pasją. Nadopiekuńczość rodziców była związana z pasją obsesyjną. Negatywne praktyki rodzicielskie utrudniają dzieciom swobodne odkrywanie otaczającego środowiska w ramach różnych działań. Gdy dzieci, których rodzice preferowali takie style rodzicielskie, odnajdą swoją pasję, prawdopodobne jest, że będą się w nią nadmiernie angażować. Nadmiernie ochraniające środowisko sprzyja kontrolowanej internalizacji w efekcie prowadząc do rozwoju pasji obsesyjnej. Z kolei pozytywne praktyki –rodzicielskie – opieka i autonomia, zapewniają poczucie bezpieczeństwa, które może pozwolić dziecku zaangażować się w różne czynności czy

⁴⁹ G.A. Mageau i in., *On the Development of Harmonious and Obsessive Passion...*, op. cit.

rozwinąć pasję harmonijną. Takie praktyki mogą zaspokoić podstawowe potrzeby psychologiczne dziecka, umożliwiając eksplorację i zaangażowanie pozbawione presji⁵⁰.

Dotychczasowe badania dowiodły, że zaspokojenie potrzeb psychologicznych było istotnie i silnie związane z pasją harmonijną, natomiast niezwiązane bądź związane negatywnie z pasją obsesyjną^{51 52}. Tóth–Király i współpracownicy postawili hipotezę, że w sytuacji, gdy podstawowe potrzeby psychologiczne są zaspokajane w ważnej dziedzinie życia, ludzie nie tylko angażują się harmonijnie w nią, ale mogą także zaangażować się w inną aktywność w sposób harmonijny, nieskonfliktowany. Zadawalające doświadczenia w istotnej dziedzinie życia mogą „pomóc” w znalezieniu aktywności, w którą można zaangażować się w harmonijny i optymalny sposób. Zatem preferowany styl rodzicielski stwarza środowisko sprzyjające bądź uniemożliwiające zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych.

Wspieranie autonomii⁵³ oznacza, że osoba na pozycji autorytetu uznaje uczucia drugiej osoby i dostarcza jej stosownej informacji i możliwości wyboru, przy jednoczesnym zminimalizowaniu presji i wymagań⁵⁴. Grolnick i Ryan wskazali, że

⁵⁰ I. Tóth–Király i in., *Longitudinal Trajectories of Passion....*, op.cit.

⁵¹ T. Curran, P.R. Appleton, A.P. Hill, H.K. Hall, *The mediating role of psychological need satisfaction in relationships between types of passion for sport and athlete burnout*, „Journal of Sports Sciences” 2013, 31, 6, s. 597–606.

⁵² J. Verner–Filion, R. J. Vallerand, *A longitudinal examination of elite youth soccer players: The role of passion and basic need satisfaction in athletes’ optimal functioning*, „Psychology of Sport and Exercise” 2018, 39, s. 20–28.

⁵³ E.L. Deci, R.M. Ryan, R.M., *Intrinsic Motivation and Self–Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

⁵⁴ A.E. Black, E.L. Deci, *The effects of student self–regulation and instructor autonomy support on learning in a college–level natural science course: A self–determination theory perspective*, „Science Education” 2000, 84(6), s. 742.

rodzice, którzy wspierają autonomię, kładą nacisk na inicjatywę dziecka, zachęcają je do wyboru, samodzielnego rozwiązywania problemów i udziału w podejmowaniu decyzji⁵⁵. Motywacja wewnętrzna jest związana z poczuciem kontroli nad aktywnością. Z kolei osoby motywowane zewnętrznie angażują się w aktywność ze względu na zewnętrzne rezultaty, które będą wynikały z tego zaangażowania. Postrzegana autonomia wpływa na proces internalizacji, który z kolei związany jest z rozwojem pasji. Mageau i Vallerand wymienili zestaw zachowań właściwych osobom wspierającym autonomię. Wskazali, że wspieranie autonomii to: zapewnianie możliwie największego wyboru w ramach określonych ograniczeń i zasad; uzasadnianie zadań, ograniczeń i zasad, zainteresowanie i uwzględnianie uczuć innych osób, umożliwienie podejmowania inicjatywy i samodzielnej pracy, zapewnienie informacji zwrotnych, unikanie jawnej kontroli, krytyki i wymiernych nagród oraz zapobieganie zaangażowaniu poczucia własnej wartości w realizację zadania⁵⁶. Te zachowania razem reprezentują styl wspierający autonomię.

Dotychczasowe badania podkreśliły rolę rodziców w rozwoju pasji u dzieci. Ich zachowania/ zaangażowanie stanowią ważne determinanty rozwoju określonego wymiaru pasji.

⁵⁵ W.S. Grolnick, R.M. Ryan, *Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school*, „Journal of Educational Psychology” 1989, 81(2), s.143–54.

⁵⁶ G.A. Mageau, R.J. Vallerand, *The Coach–Athlete Relationship: A Motivational Model*, „Journal of Sports Sciences” 2003, 21(11), s. 883–904.

4. Zakończenie

W zaprezentowanym artykule podkreślono jak ważną rolę odgrywają rodzice (opiekunowie) w rozwoju pasji u dzieci. Można zauważyć, że w każdym z omówionych badań istotną rolę odgrywała autonomia, którą rodzice zapewniają dziecku. Jest to kluczowy aspekt, gdyż od niego zależy przebieg internalizacji zajęcia w tożsamości. Zatem szczególnie istotną wskazówką dla rodziców jest to, aby zapewnić dziecku wybór aktywności, które będzie podejmowało. Tylko wtedy obiekt zaangażowania dziecka będzie zgodny z jego upodobaniami, które mogą wiązać się z jego zainteresowaniami⁵⁷ czy pasją.

Rodzice często są przekonani, że aktywności związane z edukacją powinny stanowić centrum aktywności dziecka. Z pewnością są niezwykle ważne i niekiedy właśnie one stają się pasją dziecka. Jednak nie zawsze dziecko ma możliwość czuć się ekspertem, osobą kompetentną w tym obszarze. Nie oznacza to, że nie ma dziedziny, w której będzie czuło się pewnie, dlatego ważne jest, aby pomóc dziecku ją odnaleźć i pozwolić na zaangażowanie. Ponadto pasja harmonijna jest istotną zmienną w kształtowaniu pozytywnej samooceny⁵⁸. Trzeba jednak pamiętać o drugim obliczu pasji – pasji obsesyjnej. Ważne jest, aby być uważnym na sygnały świadczące o nieadaptacyjnym charakterze zaangażowania dziecka i wówczas w zależności od ich nasilenia podjąć odpowiednie kroki – od obserwowania dziecka, rozmów po

⁵⁷ T. Wujek, *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*, Warszawa 1969, s. 12.

⁵⁸ G.A. Mageau, J. Carpentier, R.J. Vallerand, *The role of self-esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion*, „European Journal of Social Psychology” 2011, 41(6), s. 720–729.

zwrócenie się o pomoc do specjalisty. W takich sytuacjach pomocni mogą okazać się nauczyciele, pedagodzy przy psychologowie szkolni. Podsumowując, należy przede wszystkim pamiętać, że w zaangażowaniu rodziców w aktywności dziecka najważniejsze jest zachowanie „zdrowego rozsądku”.

Bibliografia:

Banach Marek, Gierat Tadeusz W., *Formy spędzania czasu wolnego*, Kraków: Wydawnictwo „Scriptum” 2013.

Black, Aaron E., Deci Edward L., *The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective*, „Science Education” 2000, 84(6).

Bloom, Benjamin Samuel, *Developing Talent in Young People*. Ballantine Books, New York 1985.

Bonneville-Roussy Arielle, Lavigne Geneviève L., Vallerand Robert J., *When Passion Leads to Excellence: The Case of Musicians*, „Psychology of Music” 2011, 39(1), <https://doi.org/10.1177/0305735609352441>.

Coleman Laurence J., Guo Aige. *Exploring Children's Passion for Learning in Six Domains*, „Journal for the Education of the Gifted” 2013, 20(10), <https://doi.org/10.1177/0162353213480432>.

Curran Thomas, Appleton Paul R., Hill Andrew P., Hall Howard K., *The mediating role of psychological need satisfaction in relationships between types of passion for sport and athlete burnout*, „Journal of Sports Sciences” 2013, 31(6), <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.742956>.

Czajkowski Kazimierz, *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979.

Deci Edward L., Ryan Richard M., *The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of*

Behavior, „Psychological Inquiry” 2000, 11(4),
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

Erikson, Erik H., *Identity: youth and crisis*. Oxford, England: Norton & Co. 1968.

Fraser-Thomas Jessica, Côté Jean, Deakin Janice, *Examining Adolescent Sport Dropout and Prolonged Engagement from a Developmental Perspective*, „Journal of Applied Sport Psychology” 2008, 20(3),
<https://doi.org/10.1080/10413200802163549>.

Fredricks Jennifer A., Alfeld Corinne, Eccles Jacquelynne, *Developing and Fostering Passion in Academic and Nonacademic Domains* „Gifted Child Quarterly” 2010, 54(1),
<https://doi.org/10.1177/0016986209352683>.

Grolnick Wendy S., Ryan Richard M., *Parent styles associated with children’s self-regulation and competence in school*, „Journal of Educational Psychology” 1989, 81(2),
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>.

Hidi Suzanne, Renninger K. Ann, *The Four-Phase Model of Interest Development*, „Educational Psychologist” 2006, 41(2),
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4.

Ho Violet T., Wong Sze-Sze, Lee Chay Hoon, *A Tale of Passion: Linking Job Passion and Cognitive Engagement to Employee Work Performance*. „Journal of Management Studies” 2011, 48(1), <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00878.x>.

Jurewicz Monika, *Czas wolny młodzieży i jego społeczne uwarunkowania*, „Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка” 2009, 13.

Kanters Michael A, Bocarro Jason, Casper Jonathan, *Supported or Pressured? An Examination of Agreement Among Parent's and Children on Parent's Role in Youth Sports*. „Journal of Sport Behavior” 2008, 31(1), 1-18.

Klichowski Michał, *Rozwój zainteresowań uczniów a Płynna Nowoczesność Zygmunta Baumana*, „Studia Edukacyjne” 2011, 15.

Kuszak Kinga, *Dziecko samodzielne w szkole: empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Garmond Oficyna Wydawnicza 2008.

Mageau Geneviève A., Vallerand Robert J., *The Coach–Athlete Relationship: A Motivational Model*, „Journal of Sports Sciences” 2003, 21(11), <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>.

Mageau Geneviève A., Vallerand Robert J., Charest Julie, Salvy Sarah-Jeanne, Lacaille Nathalie, Bouffard Thérèse, Koestner Richard, *On the Development of Harmonious and Obsessive Passion: The Role of Autonomy Support, Activity Specialization, and Identification With the Activity*, „Journal of Personality” 2009, 77(3), <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00559.x>.

Mageau Geneviève A., Carpentier Joëlle M., Vallerand Robert J., *The role of self-esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion*, „European Journal of Social Psychology” 2011, 41(6).

Marsh Herbert W., Vallerand Robert J., Lafrenière Marc-André K., Parker Philip, Morin Alexandre J. S., Carbonneau Noémie . . . Paquet Yvan, *Passion: Does one scale fit all?*

Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. „Psychological Assessment” 2013, 25(3), 796-809, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032573>.

Mudło-Głagolska Karolina, Lewandowska Marta, Kasprzak Elżbieta, *Adaptacja i walidacja narzędzia do badania pasji harmonijnej i pasji obsesyjnej: Passion Scale Marsha i współpracowników*, „Przegląd Psychologiczny” 2019, 62(1).

Raedeke Thomas D., Lunney Kevin, Venables Kirk, *Understanding Athlete Burnout: Coach Perspectives*, „Journal of Sport Behavior” 2002, 25(2).

Ruiz-Alfonso Zuleica, León Jaime, *Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades*, „Contemporary Educational Psychology” 2017, 51, s. 284-292, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.010>.

Ruiz-Alfonso Zuleica, León Jaime, *Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity*, „School Effectiveness and School Improvement”, <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1562944>. [dostęp online: 03.01.2019].

Schellenberg Benjamin J.I., Bailis Daniel S., *Predicting Longitudinal Trajectories of Academic Passion in First-Year University Students*, „Learning and Individual Differences” 2015, 40, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.04.008>.

Sillamy Norbert, *Słownik psychologii*, Katowice: Wyd. Książnica 1994.

Sheldon Kennon M., Kasser Tim, Houser-Marko Linda, Jones Taisha, Turban Daniel, *Doing One's Duty: Chronological Age, Felt Autonomy, and Subjective Well-Being*, „European Journal of Personality” 2005, 19(2), <https://doi.org/10.1002/per.535>.

Słoniewska Helena, *Psychologiczna analiza zainteresowania*, Poznań: Wyd. PTPN 1959.

Stoeber Joachim, Childs Julian H., Hayward Jennifer A., Feast Alexandra R., *Passion and Motivation for Studying: Predicting Academic Engagement and Burnout in University Students*, „Educational Psychology” 2011, 31(4), <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>.

Super Donald, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa: PWN 1972.

Szewczuk Włodzimierz, *Psychologia: zarys podręcznikowy*, Warszawa: WSiP 1975.

Tóth-Király István, Bőthe Beáta, Jánvári Miriam, Rigó Adrien, Orosz Gábor, *Longitudinal Trajectories of Passion and Their Individual and Social Determinants: A Latent Growth Modeling Approach*, „Journal of Happiness Studies” 2018, <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0059-z>.

Vallerand Robert J., *The psychology of passion: A dualistic model*. The psychology of passion: A dualistic model. New York, NY, US: Oxford University Press 2015, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199777600.001.0001>.

Vallerand Robert J., Blanchard Céline, Mageau Geneviève A., Koestner Richard, Ratelle Catherine, Léonard Maude, Gagné

Marylène, Marsolais Josée, *Les Passions de l'âme: On Obsessive and Harmonious Passion*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, 85(4), <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>.

Vallerand Robert J., Salvy Sarah-Jeanne, Mageau Geneviève A., Elliot Andrew J., Denis Pascale L., Grouzet Frédéric M. E., Blanchard Céline, *On the Role of Passion in Performance*, „Journal of Personality” 2007, 75(3), <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00447.x>.

Verner-Filion Jérémie, Vallerand Robert J., *A longitudinal examination of elite youth soccer players: The role of passion and basic need satisfaction in athletes' optimal functioning*, „Psychology of Sport and Exercise” 2018, 39, <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.005>.

Wujek Tadeusz, *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia*, Warszawa 1969.

dr Joanna Koralewska - Samko

Funkcjonowanie społeczne dzieci w obliczu dysfunkcji w systemie rodzinnym

1. Wstęp

Terminem obrazującym całokształt funkcjonowania społecznego dziecka jest jego przystosowanie do otaczającego go środowiska. Patrząc na przystosowanie z punktu widzenia adaptacji można powiedzieć, że stopień przystosowania się jednostki zależy od tego w jakiej mierze akceptuje i przestrzega ona zasad panujących w grupie. Dziecko uczy się zasad i norm obowiązujących w poszczególnych środowiskach - rodzinnym, rówieśniczym itp. Zdaniem Lewickiego przystosowanie to zdolność zaspokajania potrzeb w takich warunkach jakie gwarantuje środowisko lokalne jednostki. Przetacznikowa i Kaiser¹ twierdzą, że w przystosowaniu chodzi nie tylko o zaspokojenie potrzeb, ale o całą organizację otoczenia. Dziecko kształtuje, przeobraża swój świat dookoła siebie, przy czym może zaburzyć świadomie harmonię, aby utworzyć nowe wartości i cele. Aby dziecko właściwie przystosowało się do środowiska bardzo ważny jest jego prawidłowy rozwój społeczny, który umożliwia jednostce właściwe pełnienie ról społecznych. Środowisko rodzinne stanowi bardzo złożony konstrukt oddziałujący na dziecko wieloma bodźcami. Nartowska w swoich teoriach tłumaczy, iż atmosfera w domu,

¹ E. Jackowska (1980). *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 100-108.

postawa emocjonalno-uczuciowa rodziców wobec dziecka tworzą jego obraz świata i siebie samego. Sposób odzwierciedlania świata przez dziecko związany jest ze stopniem i sposobem zaspokajania przez rodziców potrzeby bezpieczeństwa, miłości, uznania itp.² Badania Ochmańskiego pokazały, że dzieci z rodzin alkoholowych wykazują statystycznie istotnie więcej zachowań antyspołecznych niż dzieci z rodzin bez alkoholu (wyższa aktywność ogólna, podatność na zachowania agresywne, zaburzenia przystosowania społecznego itp.)³. Zaburzenia w zachowaniu mogą kształtować się pod wpływem nieprawidłowego rozwoju osobowości lub długotrwałego, wysokiego poziomu doświadczanego stresu spowodowanego niekorzystnymi warunkami życia, nieprawidłowościami w systemie rodzinnym⁴.

Badania Konopczyńskiego obrazują, iż takie zachowania jak kradzieże, kłamstwo, agresja występują częściej u dzieci wychowywanych w rodzinach o złej atmosferze domowej z brakami wychowawczymi. Co więcej aż 88 dzieci (na 150) wychowywanych było w rodzinach rozbitych⁵. Obecnie badacze zauważyli fakt, że na nieprawidłową adaptację społeczną nie ma wpływu tylko jeden czynnik ryzyka, ale cała historia życia dziecka w rodzinie nieprzystosowanej społecznie. Dzieci z takich rodzin określa się mianem dzieci z grupy ryzyka np. prawdopodobieństwo

² H. Nartowska (1980). *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwojowe dziecka przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 162.

³ M. Ochmański (1993). *Nadużywanie alkoholu przez ojców a sytuacja domowa i szkolna dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curii-Skłodowskiej.

⁴ R. Opora (2011). Nieletni niedostosowani społecznie, lecz odporni psychicznie. W: W. Junik (red.) *Teoria- badania- praktyka. Resilience*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia. 29-44.

⁵ M. Konopczyński (2008). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: PWN

problemów emocjonalnych i agresywnego zachowania u dzieci wychowywanych w rodzinach zrekonstruowanych jest dwukrotnie wyższe niż w przypadku dzieci z rodzin pełnych - badania Hetherington i Elmore (2003)⁶. Ważne jest tu jednak rozróżnienie zdarzeń wynikających z nieprzystosowania (np. wagary), nad którymi jednak jednostka może panować, od sytuacji czysto losowych, bez wpływu dziecka (np. rozwód rodziców). Badania podłużne prowadzone przez Loebera i współpracowników⁷ pokazały, że do czynników ryzyka zaliczyć należy: trudności szkolne, nadpobudliwość psychoruchową, słabą kontrolę i komunikację w rodzinie, zachowania przestępcze rodziców, zażywanie substancji psychoaktywnych, zaburzenia zachowania i agresji, depresję, nieśmiałość oraz wycofywanie. Za typowe czynniki ryzyka uważa się również wcześniactwo, ubóstwo rodziny, choroby psychiczne występujące u rodziców, rozwód, rozpad rodziny, przemoc wobec dzieci⁸. Także niski socjoekonomiczny status rodziny stanowi wskaźnik ryzyka (model ekologiczny). Wskaźnik ten zawiera w sobie: niski status zawodowy rodziców, niski poziom wykształcenia lub jego całkowity brak, wielodzietność, nieobecność któregoś z rodziców. Obecnie wiadomo, że dopiero

⁶ A. Borucka, A. Pisarska (2010). *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*. Warszawa: Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M”.

⁷ A. Borucka, K. Ostaszewski (2008). Koncepcje resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Med Wieku Rozwój*, 12 (2), 587 – 597.

⁸ *Ibidem*.

współwystępowanie kilku czynników zaburza rozwój i może prowadzić do nieprzystosowania społecznego u dziecka⁹.

2. Dziecko w kontekście rodziny

Rodzina stanowi pierwotną i podstawową a przy tym najważniejszą grupę społeczną w ramach której dziecko uczy się zasad funkcjonowania w świecie społecznym. Dziecko kształtuje, przeobraża swój świat dookoła siebie, przy czym może zaburzyć świadomie harmonię, aby utworzyć nowe wartości i cele. Pierwszą rolą jaką pełni człowiek przychodząc na świat jest rola dziecka. Środowisko rodzinne stanowi bardzo złożony konstrukt oddziałujący na dziecko wieloma bodźcami. Do czynników środowiska rodzinnego możemy zaliczyć:

- czynniki społecznoekonomiczne (warunki mieszkaniowe, źródła utrzymania, więzi uczuciowe między członkami rodziny),
- czynniki kulturalne (wykształcenie, podział obowiązków w rodzinie, zasady i styl wychowywania),
- czynniki pedagogiczne (normy i wartości, zakazy, wymagania wobec dziecka, system nagród i kar),
- czynniki psychologiczno-społeczne (struktura rodziny, cechy indywidualne członków rodziny oraz ich stosunek do siebie nawzajem)¹⁰.

⁹ A. Masten, J. Powell (2003). A Resilience Framework for Research Policy and Practice. W: S. Luthar *Resilience and Vulnerability*. Cambridge University Press, 1–28.

Kawula do czynników społeczno-ekonomicznych zalicza:

- wielkość i strukturę rodziny,
- źródła dochodu dla rodziny,
- opieka materialna dla dziecka (mieszkanie, żywienie, ubiór),
- podział pracy i pełnionych w rodzinie ról.

Co więcej w literaturze podkreśla się znaczącą rolę czynników ekologicznych (infrastruktura społeczna, stopień urbanizacji, rynek pracy, struktura zawodów, tryb życia ludności) na przebieg socjalizacji dziecka¹¹. Warunki socjalne rodziny oraz symbole, wartości z nimi związane wpływają na świadomość członków rodziny oraz na sposób w jaki zachowują się rodzice w stosunku do dziecka i siebie samych. Socjalizacja dziecka nie może się odbywać w oderwaniu od rodziny. Matka i ojciec odgrywają znaczącą rolę. To rodzice w zależności od własnej przestrzeni życiowej, przeszłej socjalizacji oraz przynależności społecznej kształtują u dziecka system preferencji i wartości. W obecnym świecie w wyniku wielu przemian zmienił się obraz rodziny tworząc nowy model rodziny egalitarnej. Badacze Kosiński, Han-Ilgiewicz oraz inni podają cechy opisujące współczesną rodzinę, takie jak np.:

¹⁰ E. Jackowska (1980). *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

¹¹ D. Rybczyńska (1998). *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.

- niebranie pod uwagę kryteriów finansowych przy zakładaniu,
- nacisk na funkcję wychowawczą,
- wspierana przez państwo (funkcja socjalizacyjno-wychowawcza),
- nuklearna, dwupokoleniowa,
- brak różnic między rodzinami różnych klas społecznych,
- mała władza rodziców,
- zanikanie tradycji,
- wzrost liczby matek pracujących,
- wzrost niezależności członków rodziny,
- większa ilość rozwodów,
- rozluźnienie więzi emocjonalnych między członkami rodziny,
- mniej kontaktów wewnątrzrodzinnych,
- ambiwalencja przy wzroście troski opiekunów o dobra materialne dla dziecka przy jednoczesnym spadku ich zainteresowania potrzebami potomstwa¹².

Według Łobockiego jedną z ważniejszych funkcji rodziny jest wychowanie a to wymaga spełnienia kilku zadań:

- zaspokajanie potrzeb dziecka (bezpieczeństwo, miłość, itp.),
- prezentowanie potomstwu akceptowanych społecznie wzorów zachowania się,
- przekazywanie i wpajanie uznanych społecznie wartości i norm,

¹² N. Han-Ilgiewicz (1966). *Więź rodzinna w aspekcie pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.

- włączanie dziecka w różnego rodzaju aktywności,
- pomoc dziecku w nawiązywaniu i pogłębianiu relacji międzyludzkich¹³.

Inne zdanie na temat spełniania przez rodzinę funkcji wychowawczej ma Wroczyński, który twierdzi, że aby spełniać tę funkcję rodzina musi posiadać:

- odpowiednie warunki bytowe- zasoby finansowe umożliwiające zaspokajanie potrzeb wszystkich członków rodziny,
- zatrudnienie dla rodziców oraz wyznaczony czas wolny na odpoczynek,
- właściwy poziom społeczno-kulturowy rodziców,
- dobre stosunki między rodzicami w relacji małżeńskiej.

Autor twierdzi, że dwie sytuacje mogą zaburzać lub uniemożliwiać spełnianie w sposób prawidłowy funkcji wychowawczej- rozbiecie rodziny lub jej rozkład¹⁴.

3. Model Zakłócenia Funkcjonowania Rottera

Oscar Lewis¹⁵ w swojej teorii kultury ubóstwa twierdzi, że u ludzi z enklaw biedy okres dzieciństwa w ogóle nie występuje. Ludzie żyjący w nędzy ograniczają ten okres do czasu, kiedy wymagana jest biologiczna opieka. Model Zakłócenia

¹³ M. Łobocki (2004). *Teorie wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

¹⁴ M. Ochmański (1993). *Nadużywanie alkoholu przez ojców a sytuacja domowa i szkolna dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curii-Skłodowskiej.

¹⁵ O. Lewis(1976). *Nagie życie*. t. I, II, Warszawa: PIW.

Funkcjonowania pokazuje, że prawdopodobieństwo trudności u dzieci z domów o jednym czynniku stresowym niewiele różni się od ryzyka dzieci z domów bez czynników dysfunkcyjnych, natomiast wystąpienie kolejnych czynników zmienia sytuację w sposób gwałtowny. Dwa stresory zwiększają prawdopodobieństwo trudności dziecka czterokrotnie, natomiast cztery aż dwudziestokrotnie. Do stresorów tychże autor zaliczył: niski status socjoekonomiczny rodziny, konflikty w rodzinie, problemy psychiczne rodziców w tym różnego rodzaju uzależnienia, zaniedbywanie i przemoc wobec dzieci, przestępczość oraz wieloliczność rodzin.

4. Ubóstwo

W Polsce nacisk kładzie się na rozumienie biedy w kontekście ludzi dorosłych, a więc sposobami na zaradzenie sytuacji stają się sposoby zwiększania dochodów (np. aktywizacja zawodowa, zasiłki rodzinne). Nie uwzględnia się aktywnej roli dzieci. Trudność uwzględnienia dzieci w problemie ubóstwa może wynikać z kilku przesłanek:

1. przekonania, że to, co dobre dla dorosłych, jest dobre dla dzieci,
2. ubóstwo dzieci jest niewygodne politycznie, zagraża wizerunkowi państwa demokratycznego,
3. ideologicznego sporu czy dzieci można uważać za odrębne podmioty, czy też jako składnik rodziny,
4. postrzegania dzieci jako „przyczynę” biedy a nie jej ofiarę,
5. trudności ze zdefiniowaniem i pomiarem zasięgu dziecięcej

biedy¹⁶.

Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że dzieci żyjące w biedzie to dzieci żyjące w gorszych warunkach i gorzej przygotowane do samodzielnego życia, co jest niewygodne dla społeczeństwa jako ogółu. Dramat biedy dzieci w Polsce polega na utrwaleniu się wzorców funkcjonowania w biedzie, negatywnych schematów działania, specyficznych systemów wartości oraz na prezentowaniu tych mechanizmów przez następne pokolenia trwające na marginesie społecznym. We współczesnym konsumpcjonizmie mniejszy dochód oznacza mniejszy dostęp do zasobów oraz wyższy stres w życiu codziennym. Taka sytuacja może nasilać ekspresje napięć i negatywnych emocji rodziców na dziecko, które także może czuć się zablokowane w realizacji swoich planów życiowych¹⁷.

4.1. Dziecko w rodzinie skrajnie ubogiej

Jędrzejewski w badaniach nad „dziećmi ulicy” zwraca uwagę na kształtowanie się ich cech osobowości ponieważ spędzając całe dni na ulicach stykają się one z obojętnością lub wrogością otoczenia. Nierzadko pozbawione są troski i opieki. W badaniach nad ubóstwem wykazano również, iż rodzice z enklaw biedy nie przykładają wagi do przyszłości dzieci, nie deklarują oczekiwań wobec własnych dzieci a swoje uczucia często

¹⁶ W. Warzywoda-Kruszyńska (2011). Modele wyjaśniania biedy i sposoby konceptualizacji biednych. *Życ i pracować w enklawach biedy (klimaty łódzkie)*. Łódź: Przedsiębiorstwo Specjalistyczne Absolwent, 21-22.

¹⁷ K. Oatley, J. M. Jenkins (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

pokazują poprzez materialne dobra¹⁸. Tarkowska pokazała, że w rodzinach ubogich problemem jest wszystko (zaspokojenie pożywienia, ubrania, mieszkania, opieka nad dzieckiem). Dzieci uczone są od małego, że nie mogą zaspokoić swoich potrzeb w sposób akceptowany społecznie a więc szukają własnych metod - wczesne pójście do pracy lub kradzieże. Doniesienia naukowe pokazują, że u ludzi z enklaw biedy kształtuje się brak samodzielności, możliwości radzenia sobie w akceptowalny społecznie sposób co z kolei prowadzi często do uzależniania się od pomocy społecznej. Co więcej wyposażenie dzieci do szkoły zapewniane jest dzięki pomocy socjalnej, jednakże nie kupuje się książek innych niż podręczniki, nie chodzi do kina czy teatru. Dzieci pochodzące z rodzin skrajnie ubogich od samego początku doświadczają życia w bezrobociu, co kształtuje też ich postawy. Praca zarobkowa samych dzieci oraz nadmierne obciążenie obowiązkami domowymi w konsekwencji prowadzą do dziedziczenia sposobu życia opartego na bezrobociu i poziomie aspiracji kończącym się na szkole podstawowej co uniemożliwia podniesienie w przyszłości poziomu życia tychże osób, ich pozycji społeczno-ekonomicznej. Z wypowiedzi pracowników socjalnych wiemy, że coraz młodszy ludzie korzystają z zasiłków socjalnych i zapomóg. Osoby takie nie podejmują starań o poprawę własnej sytuacji życiowej, ponieważ nie zostały nauczone takiego postępowania. Pracownicy socjalni sygnalizują, że ich klientami

¹⁸ A. Skulmowska-Lewandowska (2006). *Życie w biedzie. Analiza wzorów kulturowych ubogich mieszkańców Torunia*. Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne.

stają się osoby, które wychowały się w rodzinach korzystających ze wsparcia. Matka z córką przychodząc razem ubiegać się o zasiłek uczy ją zachowań wobec instytucji, procedur postępowania. Takie zachowanie pokazuje dziecku, że korzystanie z darowizn pomocowych nie jest niczym niewłaściwym a wręcz przeciwnie jest zachowaniem aprobowanym, codziennym i naturalnym. Uzyskiwane wsparcie jest sposobem życia. Problem dziedziczenia biernych zachowań jest poważny, gdyż nie jest łatwą sprawą zmiana postawy ludzi nieznających innych wzorców radzenia sobie. Są także osoby dla których ubieganie się o wszelką pomoc wiąże się z upokorzeniem, wstydem i starają się ograniczyć ją do minimum¹⁹. Zdaniem Lewisa jedną z przyczyn trwania ludzi w ubóstwie jest ich niezorganizowanie i brak zaufania do wszelkich instytucji państwowych i pomocowych. Skutkuje to np. nie posyłaniem dzieci na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne i nie przykładaniem wagi do takiej instytucji jaką jest szkoła, co przyczynia się do braku kształtowania u dzieci postaw odpowiedzialności za własne wykształcenie oraz nie uznawanie wykształcenia jako wartości²⁰.

Ponadto wieloletnie badania bardzo wyraźnie podkreślają korelację ubóstwa z nadużywaniem alkoholu. W rodzinach alkoholowych dzieci mogą liczyć wyłącznie na siebie²¹. Co więcej Gates twierdzi, że przebywanie dzieci w przeludnionych izbach przyzwyczajają je do stałej obecności osób trzecich i powoduje

¹⁹ J. Grotowska-Leder (2002). *Fenomen wielkomięskiej biedy. Od epizodu do underclass*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

²⁰ O. Lewis (1976). *Nagie życie*. t. I, II, Warszawa: PIW.

²¹ E. Tarkowska (2002). Zrozumienie polskiej biedy w świetle badań jakościowych. *Problemy polityki społecznej. Studia i dyskusje*, 4, 120- 132, PAN.

zatracanie własnej indywidualności. Przez ową sytuację dzieci nie potrafią radzić sobie z samotnością a kontakty z innymi nasycone są konfliktami i agresją²². Wiadomo, że osoby o odmiennym statusie społecznym korzystają z innych mechanizmów radzenia sobie z negatywnymi emocjami. Osoby z niższych warstw społecznych częściej praktykują zachowania szkodliwe dla zdrowia np. palenie papierosów, nadużywanie leków a rzadziej działają w celu ochrony zdrowia np. badania profilaktyczne. Rodziny ubogie ograniczają często spotkania z innymi ludźmi z powodu braku funduszy²³. Dodatkowo wynik badań Tarkowskiej pokazuje, że ludzie ubodzy nie odczuwają sprzeczności „pracy na czarno” z własnym kodeksem moralnym²⁴ co bardzo znacząco wpływać może na rozwój społeczny dzieci. Taka sytuacja powoduje sięganie przez te osoby po inne formy zdobycia pieniędzy: dary, kradzieże, żebractwo, szukanie po śmietnikach, zbieranie złomu itp. Z badań Tarkowskiej wynika, że najczęstszym sposobem radzenia sobie przez ludzi z enklaw biedy są właśnie kradzieże, a więc sposób naruszający ogólnospołeczny system norm moralnych. W takim klimacie rodzinno-społecznym wyrastają dzieci kształtując swoje postawy życiowe. Podsumowując obraz funkcjonowania enklaw z marginesu społecznego można zaznaczyć, że często tworzą je ludzie długotrwale bezrobotni, mający niskie wykształcenie, nikłe zasoby finansowe, nie

²² E. Jackowska (1980). *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 100-108.

²³ J. Łukaszewska (2010). Ubóstwo i zamożność- różnice stylów życia. W: R. Szarfenberg, C. Żołędowski, M. Theiss (red.) *Ubóstwo i wykluczenie społeczne- perspektywa poznawcza*. Warszawa, 86-97.

²⁴ E. Tarkowska (2002). *Przeciw biedzie*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

potrafiący radzić sobie w świecie instytucji przez co rezygnują z korzystania z praw obywatelskich, życia kulturowego i zamykają się we własnym środowisku.

5. Rozwód

Jak wcześniej zostało już przedstawione w kształtowaniu się nieprawidłowych postaw i zachowań u dzieci dużą rolę odgrywają rodzice, którzy prezentują wzorce negatywne społecznie. Jednym ze znaczących czynników stresogennych w życiu dziecka a należącym do czynników rodzinnych jest rozpad rodziny, rozwód jako sytuacja traumatyczna lub nieobecność jednego z rodziców w sposób ciągły. Z badań wiadomo, że zarówno separacja jak i rozwód rodziców zaburza strukturę rodziny i wpływa na proces uspołecznienia dziecka. Badania Doniec ukazują, że szczęście rodzinne jest wartością najważniejszą zarówno dla dzieci młodszych (95,4%), ludzi w wieku średnim (90,7%) oraz osób starszych (90,4%). Także młodzież bardzo wysoko ceni życie rodzinne. Jednakże posiadanie dziecka we współczesnym świecie nie jest uważane za sukces małżeństwa i tylko 6,5% badanych wiąże z posiadaniem dziecka uczucia szczęścia, przez co dziecko nie stanowi już elementu integrującego rodzinę²⁵. Z danych statystycznych GUS z 2017 r. jasno wynika, że ilość małżeństw decydujących się na rozwód znacznie rośnie w ubiegłych latach. Dane GUS pokazują, że w roku 2015 sąd orzekł rozwód dla 24052 małżeństw z jednym dzieckiem, 11704 z dwójką dzieci, 2284 z 3 i większą liczbą dzieci.

²⁵ R. Doniec (2001). *Rodzina wielkiego miasta*. Kraków, 46 - 47.

5.1. Funkcjonowanie dziecka w rodzinie niepełnej

Psycholodzy postrzegają rozwód jako sytuację trudną, jeden z krytycznych momentów życiowych związany z długotrwałym stresem, ponieważ zagraża trwałości takich wartości jak miłość czy bezpieczeństwo²⁶. Chombart de Lauve stwierdził, że aż 51% dzieci z zaburzeniami zachowania, emocji i zaburzeniami rozwoju pochodzi z rodzin rozbitych a 21% z rodzin żyjących razem jednak cechujących się wewnętrznym rozpadem więzi. Menut wykazał, że 66% dzieci z zaburzeniami zachowania pochodziło z rodzin po rozwodzie²⁷. To jaki wpływ na rozwój dziecka ma sytuacja rozbicia rodziny zależy w dużej mierze od osób, z którymi dziecko pozostaje a skutki owe mogą przybrać formę doraźnych trudności lub konsekwencji odroczonej nawet bardzo poważnych jak, np. niechęć do prokreacji. Stojanowska zauważyła, że sytuacja rozstania partnerów zmienia relacje członków rodziny wobec siebie, również wobec dziecka. Matki zaczynają odnosić się do dziecka bardziej instrumentalnie (16,6%) niż robią to ojcowie (10,1%), aczkolwiek dzieci zachowują lepszy stosunek do matek (32,2%) niż do ojców (26,7%)²⁸. Wieloletnie badania nad rodzinami monoparentalnymi podają, że wychowywanie dziecka przez jednego tylko z rodziców ma niekorzystny wpływ również ze względu na fakt, że takie potrzeby

²⁶ Z. Gawlina (2006). Małżeństwo i rozwód w opinii młodzieży. *Obrazy Życia Rodzinnego z Perspektywy Interdyscyplinarnej. Roczniki Socjologii Rodziny, XVII*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza. 83-99.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ W. Stojanowska (1997). *Ochrona dziecka przed negatywnymi skutkami konfliktu między jego rodzicami*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

dziecka jak potrzeba miłości, bliskości, bezpieczeństwa mogą nie być w pełni zaspokajane. Okoliczności te wywołują u dziecka poczucie zagubienia, bezradności, lęk. Dziecko zamyka się w sobie, wycofuje się i stosuje strategie unikowe w działaniu lub wręcz przeciwnie, starając się zwrócić na siebie uwagę staje się agresywne i prezentuje zachowania nieakceptowane społecznie. Badania Rembowskiego, Bacha, Tiller (1986) dotyczące dzieci niemających kontaktu ze swoimi ojcami wykazały, że dzieci te mają trudności w przystosowaniu się do życia, prezentują idealistyczny obraz rzeczywistości, są uparte, agresywne lub bojaźliwe. Również Sears (2003) uzyskała w swoich badaniach u tych dzieci wyższy wskaźnik agresywności, trudności w kontaktach społecznych, izolowanie, mniejszą zdolność radzenia sobie ze stresem²⁹. Badania pokazują, że w sytuacji rozpadu rodziny dzieci odczuwają: cierpienie w wyniku nieobecności jednego z rodziców, żal do rodziców, zagubione, nierozumienie sytuacji, nieufność wobec ludzi, itp. Dorastanie w rodzinie niepełnej jest o tyle trudne, iż rozłąka z jednym z wzorców osobowych powoduje trudności w kształtowaniu przez dziecko własnej tożsamości. To, że jedno z rodziców odchodzi dziecko może tłumaczyć sobie także na różne sposoby (jako własna wina lub porażka lub bezsilność, brak wpływu na sytuację). Rozbicie rodziny powoduje także zmiany statutu finansowego członków³⁰. Ważne jest także przywołanie badań Brągiel nad poziomem zaspokojenia potrzeb

²⁹ Z. Gawlina (2006). *Małżeństwo i rozwód w opinii młodzieży. Obrazy Życia Rodzinnego z Perspektywy Interdyscyplinarnej. Roczniki Socjologii Rodziny, XVII*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

³⁰ M. Ochmański (1987). *Losy młodzieży z rodzin alkoholicznych i jej charakterystyka psychospołeczna*. Ciechanów.

psychologicznych dzieci z rodzin po rozwodzie oraz ich motywacją osiągnięć, pokazują one bowiem, że poniżej minimum socjalnego znajduje się aż 62% rodzin rozbitych (15% ma dobrą sytuację materialną). Dodatkowo, co drugie dziecko czuło zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, niepokój o odrzucenie przez rówieśników, wstyd za domową atmosferę³¹. U dzieci wychowywanych bez ojca zauważono mniejszą dojrzałość społeczną, zachowania dewiacyjne takie jak przestępczość i agresję, konfliktowość³². Chłopcy pozbawieni możliwości naśladowania wzorów męskiego postępowania spowodowanej nieobecnością figury ojca w rodzinie prezentują postawy zachowań typowo kobiecych lub nadmiernie agresywnych. Może to wynikać z wadliwych obrazów męskiego postępowania ukształtowanych w umyśle dziecka.

6. Alkohol

Na przestrzeni ostatnich lat widać wzrost nadużywania alkoholu w Polsce, co negatywnie odbija się na wychowawczej roli rodziców, ponieważ z badań wiadomo, że dzieci z rodzin alkoholowych częściej prezentują zachowania niedostosowania społecznego. Badania Izdebskiej i Han-Ilgiewicz potwierdzają zależność między nieprzystosowaniem społecznym a rozbiciem

³¹ J. Brągiel (1999). Skutki rozwodu rodziców - z perspektywy dorosłego życia. *Roczniki Socjologii Rodziny XI*, Poznań.

³² E. Jackowska (1980). *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 100-108.

rodziny oraz jej dezorganizacją np. w wyniku choroby alkoholowej rodzica³³. Z analizy badania Ochmańskiego wynika, że wśród rodzin alkoholowych najczęściej było z trojgiem i czworgiem dzieci (58%) oraz czworgiem i pięciorgiem (30,6%) i dopiero na trzecim miejscu znalazły się wśród rodzin nadużywających alkoholu te, które wychowywały jedno dziecko (25,8%). Z badań przeprowadzonych przez Jopę nad grupą rodzin alkoholowych wynika, że w rodzinach tych występują gorsze warunki materialno-bytowe. Często dzieci z tych rodzin wymagają pomocy zarówno w kupnie odzieży, jedzenia czy przyborów szkolnych. Autor raportu pisał, że często dochodzi tu do nakładania się trzech kryminogennych zjawisk - alkoholizmu, ubóstwa, przestępczości. Badania te pokazały również, że ciasnota i przeludnienie mieszkania nie koreluje silnie z alkoholizmem³⁴. Badania Programu Aktywizacji Placówek Odwykowych pokazują, że oprócz problemów zdrowotnych, z jakimi borykają się osoby uzależnione od alkoholu, spotykają się oni także z innymi trudnościami: konflikty rodzinne (94%), trudności interpersonalne (84%), trudności finansowe (82%), przemoc (57%), problemy z prawem (51%).

6.1. Dziecko w rodzinie z problemem alkoholowym

Literatura psychologiczna, socjologiczna oraz pedagogiczna nie różni się w doniesieniach o niekorzystnym wpływie rodziny z

³³ M. Ochmański (1987). *Losy młodzieży z rodzin alkoholicznych i jej charakterystyka psychospołeczna*. Ciechanów.

³⁴ J. Jop (1979). Alkoholizm rodziców w świetle danych milicyjnej izby dziecka w Kielcach. W: T. Pluta *Alkoholizm a niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 21- 29.

problemem alkoholowym na wychowanie dziecka. Lindbeck (1971) w swoich badaniach pokazał, że dzieci pochodzące z rodzin, gdzie ojciec nadużywa alkoholu, sięgają po alkohol jako sposób rozwiązywania trudności³⁵. Ronse (1973) stwierdził u dzieci z rodzin alkoholowych oznaki depresji oraz niezdolność do hamowania gniewu. Co więcej wiadomo, że dzieci wychowywane w rodzinach z problemem alkoholowym dorastają w atmosferze ciągłego napięcia, niepokoju wywołwanego przez konflikty i częste awantury członków rodziny. Ważne jest też zwrócenie uwagi na fakt narastającego napięcia, stresu występującego w rodzinie alkoholowej w sytuacji przedłużającego się epizodu abstynencji³⁶. U dzieci wychowywanych w rodzinach alkoholowych zaobserwowano trudność w realizacji zadań rozwojowych związanych z tworzeniem dojrzałych relacji interpersonalnych³⁷, kształtowaniu i rozwoju własnej tożsamości³⁸, podejmowaniu ról społecznych, płciowych oraz identyfikowaniu się z nimi³⁹ a także w

³⁵ M. Ochmański (1987). *Losy młodzieży z rodzin alkoholicznych i jej charakterystyka psychospołeczna*. Ciechanów.

³⁶ L. Cierpiatkowska (1997). *Alkoholizm. Małżeństwa w procesie zdrowienia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

³⁷ R. Eiden, C. Colder, E. Edwards, K. Leonard (2009). A londitudinal study of social competence among children of alcoholicand nonalcoholic parents: role of parental psychopathology, parental warmth, and self-regulation. *Psychology of addictive behaviors: Journal of the Society of Psychologists in Addictive Behaviors*, 23 (1), 36-46.

³⁸ S. Beletsis, S. Brown (1981). A developmental framework for understanding the children of alcoholics. Focus on women. *Journal of Health and the Addictions*, 1, 1 - 32.

³⁹ S. Brown (1990). *Leczenie alkoholików. Rozwojowy model powrotu do zdrowia*. Warszawa: PZWL.

konstruowaniu własnej przyszłości i realizacji zamierzonych celów⁴⁰.

Jak już pisałam wcześniej alkohol zubaża więzi emocjonalne przez co dzieci odczuwają frustrację, poczucie zagrożenia mogące prowadzić aż do ukształtowania się zaburzeń nerwicowych. Najwcześniejsze objawy nadużywania alkoholu przez rodzica uwidaczniają się bowiem właśnie w relacjach rodzinnych (agresja, konflikty, bieda spowodowana „przepijaniem” środków finansowych itp.). Badania Cork dowiodły, że dzieci z tych rodzin częściej są wyizolowane społecznie oraz prezentują postawy rywalizacji. Co więcej Aronson i Gilbert dowiedli, że chłopcy z rodzin pijących częściej unikają sytuacji konfliktowych, trudnych i nieprzyjemnych. Badania Booz-Allena, Hamiltona ukazały ponadto, że dzieci z rodzin alkoholowych stosują ucieczkę jako sposób radzenia sobie, mechanizm obronny w sytuacji trudnej⁴¹. W rodzinach takich dochodzi do przemieszania ról, w wyniku czego oczekuje się od dziecka funkcjonowania jak dorosły⁴². Ujemne skutki picia alkoholu u dzieci wykazali także badacze Wilson, Orford (1978) a są nimi:

- trudności edukacyjne - wagary, zaburzenia temperamentu, konflikty,
- trudności emocjonalne - labilność emocjonalna, niedostosowanie społeczne, niska samoocena, trudności z

⁴⁰ B. Robinson, M. Woodside (1998). *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*. Warszawa: PARPA.

⁴¹ M. Ochmański (1985). *Sytuacja psychospołeczna młodzieży z rodzin alkoholowych*. Badania katamnesticzne. Lublin, 59-60.

⁴² M. Grzegorzewska, L. Cierpiątkowska (2012). Realizacja zadań rozwojowych przez młodzież z rodzin z leczącym się i pijącym ojcem alkoholikiem. *Polskie Forum Psychologiczne*, 17 (1), 5-26.

pogodzeniem się z odczuwanymi agresywnymi impulsami, epizody depresji, potrzeba wsparcia innych,

- problemy zdrowotne⁴³.

Rodzic nadużywający alkoholu dostarcza niekorzystnego modelu do naśladowania oraz prezentuje nieakceptowalne społecznie wzorce zachowania, co utrudnia dziecku adaptację do środowiska. Co więcej wyraźnie widać podobieństwo (czynniki osobowościowe, sytuacyjne) pomiędzy rodzicami stosującymi przemoc wobec dzieci lub zaniedbującymi je a nadużywającymi alkoholu, co może świadczyć o związku tych dwóch czynników, jednakże brak jest badań dotyczących danego zagadnienia. Badania Woitiz, Boz-Allen, Cork, Ackerman doprowadziły do sporządzenia listy trudności, problemów z jakimi styka się dziecko wychowywane w rodzinie nadużywającej alkoholu i są to:

- zaniedbywanie zarówno fizyczne jak i emocjonalne,
- konflikty rodzinne, rozwody, rozstania,
- niepoprawne zachowania rodziców - wciąganie dzieci w liczne problemy seksualne i finansowe przez rodziców,
- problemy zdrowotne rodziców i przedwczesna śmierć,
- zaburzenia w sferze uczuć,
- trudności w radzeniu sobie w przyszłości - nadmierny krytycyzm wobec siebie, nieumiejętność radzenia sobie w zmieniających się warunkach braku kontroli, poczucie niedopasowania, bycia innym⁴⁴.

⁴³ M. Ochmański (1993). *Nadużywanie alkoholu przez ojców a sytuacja domowa i szkolna dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curii-Skłodowskiej.

⁴⁴ M. Ochmański (1993). *Nadużywanie alkoholu przez ojców a sytuacja domowa i szkolna dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curii-Skłodowskiej.

Trudności te wpływają na proces uspołecznienia. Badania Ochmańskiego wykazały statystycznie niższe wyniki uspołecznienia dzieci z rodzin alkoholowych w porównaniu z dziećmi z rodzin bez alkoholu. Niski stopień uspołecznienia wiązał się również ze słabą więzią uczuciową dziecka z rodzicami oraz trudnościami społecznymi samych rodziców (alkohol, złe przystosowanie społeczne). Dzieci z tych rodzin okazały się mniej uczynne i tolerancyjne, bardziej niezadowolone z życia, nieustępliwe w konfliktach, pamiętliwe. Niechętnie angażują się w prace społeczne na terenie szkoły. Z badań wynika, że przyczyną negatywnego nastawienia dziecka do świata jest poczucie krzywdy wynikające z niewłaściwego traktowania dziecka przez rodziców. Dziecko nie ogranicza odczuwanej krzywdy jedynie do rodzica a rozszerza dane uczucie do ogółu otoczenia (świat zły i brzydki).

Skutki choroby alkoholowej bardzo mocno dotykają dzieci a z danych statystycznych z ostatnich lat wynika, że aż 29 milionów dzieci wychowywanych jest właśnie w takich rodzinach. Zakłada się, że jest to tylko część, gdyż alkoholizm często pozostaje w ukryciu. W Polsce na podstawie badań Rutkiewicza i Świąckiego można szacować, że około 4% dzieci ze szkół podstawowych i 4% średnich wychowuje się w domach alkoholowych⁴⁵.

Co więcej Ochmański badając dzieci (7-12 lat) z rodzin alkoholowych pod względem inteligencji uzyskał wynik znacznie niższy niż u dzieci z rodzin niepijących. Gorsze warunki finansowe rodzin alkoholowych powodują, że dzieci z nich pochodzące

⁴⁵ W. Ambroziak (1983). *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholowej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza, 20 -21.

bywają źle odżywione, często głodne przez co częściej niż inne dzieci chorują i opuszczają naukę w szkole. Z prowadzonych badań wynika, że z dzieci pochodzących z rodzin alkoholowych 3,67% przerywa szkołę już na etapie podstawowym (klasy III-IV) i 16,7% (klasy V-VII). Szkoły podstawowej nie kończy aż 28,68% z nich (natomiast z rodzin bez alkoholu 10,64%). Ciekawych informacji dostarczyły badania Rhoadsa (1998) nad dziećmi z grupy ryzyka wywodzących się z domów alkoholowych. Autor podkreślił fakt, że już 4 letnie dzieci zdają sobie sprawę z tego w jaki sposób manipulować pijącym rodzicem. Uczą się tego zachowania. Często dzieci te starając się nie sprawiać trudności uczą się rozpoznawać chwiejne emocje rodziców przez co stają się bardziej spięte, nerwowe, lękliwe, agresywne bądź mniej spontaniczne. Objawy nieprzystosowania społecznego wykazywało aż 62% badanych dzieci, 66% wykazywało objawy nerwicowe, 57% impulsywność, 60% nadmierną ruchliwość, 71% dopuszczało się samouszkodzeń a z zeznań rodziców wynikało, że 25% badanych dzieci próbowało popełnić samobójstwo. Kessel i Walton (1967) twierdzą, iż nadmierne picie alkoholu przez rodziców wpływa negatywnie na całokształt rozwoju dziecka kształtując u nich osobowość bierno-agresywną objawiająca się między innymi w nieumiejętności hamowania agresji w sytuacjach trudnych. Dziecko obserwując zachowania rodziców przyswaja sobie zdolność reagowania na zakazy i nakazy opiekunów przez co uczy się kierowania własnym działaniem⁴⁶.

⁴⁶ M. Ochmański (1993). *Nadużywanie alkoholu przez ojców a sytuacja domowa i szkolna dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curii-Skłodowskiej.

7. Badania własne

Celem badania była ocena sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych przez dzieci pochodzące z rodzin o czynnikach dysfunkcyjnych oraz ich nastawienie interpersonalne, intrapersonalne i nastawienie wobec świata. Do tego celu postawione zostały pytania badawcze: czy takie czynniki dysfunkcyjne jak: niski status finansowy rodziny, nieobecność jednego z rodziców oraz percepcja dziecka nadużywania alkoholu przez rodzica różnicują dzieci pod względem radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych oraz nastawienia interpersonalnego, intrapersonalnego i nastawienia wobec świata? Czy istnieją statystycznie istotne interakcje pomiędzy czynnikami dysfunkcyjnymi występującymi w rodzinie?

7.1. Procedura badania oraz narzędzia badawcze

Badanie miało charakter indywidualny i odbywało się w placówkach edukacyjnych, do których uczęszczały dzieci. Kontakt psychologa z dzieckiem poprzedziły rozmowy z dyrektorami placówek, pedagogami szkolnymi oraz wywiady z rodzicami dzieci, w których to otrzymywano zgody na badanie dziecka. Informacje analizowane przy podziale dzieci do grup konsultowano także z pracownikami Miejskich Ośrodków Pomocy Rodzinie. W badaniach dzieci wypełniały zestaw kwestionariuszy do pomiaru sposobu radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (RTSS), nastawienia intrapersonalnego, interpersonalnego i nastawienia

wobec świata (KNIŚ). Przybliżony czas wypełnienia przygotowanego zestawu kwestionariuszy wynosił około 60 minut. Łączna ilość rozdanych zestawów wynosiła 320 zestawów z czego do analiz statystycznych ostatecznie zakwalifikowanych zostało 169 poprawnie wypełnionych zestawów. W celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytanie badawcze przeprowadzono analizę wariancji przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 24. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano $p < 0,05$.

W badaniu wykorzystano baterię testów składającą się z:

A) Kwestionariusza radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych (RTSS) autorstwa Danuty Boreckiej- Biernat

Kwestionariusz przeznaczony jest do badania radzenia sobie przez dzieci w trudnych sytuacjach poprzez stosowanie jednej z trzech strategii: agresywnej (A), unikowej (U) lub racjonalnej, zadaniowej (R). Kwestionariusz składa się z 30 opisów sytuacji trudnych oraz 3 - kategoryjnym systemem odpowiedzi. Zadaniem osoby badanej jest przypomnienie lub wyobrażenie sobie sytuacji podobnej do opisanej w teście oraz wybór jednej z odpowiedzi będącej opisem zachowania w danej sytuacji, które to zachowanie jest jej najbliższe.

B) Kwestionariusza nastawień intrapersonalnych, interpersonalnych i nastawień wobec świata (KNIŚ) autorstwa Joanny Aksman

Kwestionariusz ma charakter samoopisu i składa się z 68 pozycji, do których badany ma się ustosunkować na skali czterostopniowej. Nastawienia intrapersonalne rozumiane są jako obraz siebie oraz samoocena globalna składająca się z

samooceny ogólnej i cząstkowych dotyczących sfery poznawczo-intelektualnej (zdolności intelektualne jednostki), sfery fizycznej (wygląd i sprawność fizyczna), sfery społeczno-moralnej (przekonania moralne), sfery charakterologicznej (cechy psychiczne ujawniane w działaniu, relacjach z innymi). Samoocena ujmowana jest jako globalna ocena własnej wartości, postawa przyjmowana wobec własnego „Ja”. Nastawienia interpersonalne, definiowane są jako obraz innych ludzi i relacji z ludźmi w podziale na: „inni wobec mnie” (wsparcie, zagrożenie) oraz „ja wobec innych” (prospołeczność, agresywność). Nastawienia wobec świata, traktowane są jako obraz świata, przekonania wobec niego. Nastawienia wobec własnego życia, to przekonania na temat własnej skuteczności i możliwości sprawowania kontroli.

7.2. Grupa badana

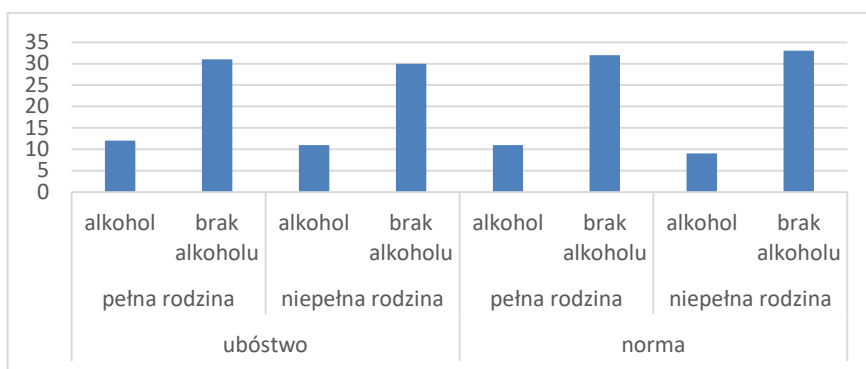
Badaniami objęto 169 dzieci w wieku 13-14 lat (dziewczynki n= 85, chłopcy n= 84), które to kontynuowały naukę w szkołach publicznych miasta Gdańska. Wszystkie dzieci posiadały przynajmniej jedno rodzeństwo. W rodzinach tych nie było dzieci niepełnosprawnych. Średnia ocen z przedmiotów za ostatni okres klasyfikacji badanych dzieci w szkole mieściła się w przedziale 3,0-4,0, a ocena z zachowania była dobra. Dzieci przydzielone zostały do kilku grup w zależności od kryteriów: „Dzieci z rodzin ubogich” (n=84) stanowiły dzieci pochodzące z rodzin, w których dochód na

jednego członka rodziny nie przekraczał kwoty 754zł (od 1 listopada 2017). Wszystkie rodziny w danej grupie pobierały zasiłki rodzinne oraz korzystały z pomocy MOPR. Warunki mieszkaniowe tych dzieci były poniżej przeciętnej. Grupę porównawczą stanowiły dzieci z domów przeciętnie zamożnych, gdzie dochód na jednego członka rodziny plasował się w okolicy średniej krajowej 1300zł-1600zł netto (n = 85).

Biorąc pod uwagę inne zmienne wpływające na przydzielenie dzieci do grup to „rodzinę pełną” stanowiły rodziny, w których rodzice związani byli związkiem małżeńskim i razem zamieszkiwali gospodarstwo domowe w równym stopniu uczestnicząc w wychowaniu dziecka. „Rodziny niepełne” to rodziny, w których w wychowaniu dziecka uczestniczył tylko jeden rodzic. Drugi rodzic był nieobecny (dziecko nie utrzymywało z nim kontaktu częściej niż raz na miesiąc). Grupę tą stanowiły rodziny rozbite lub samotni rodzice nigdy nie związani z partnerem dłuższą relacją (zamieszkujący ze sobą dłużej niż 6 mc.). Część z tych rodzin stanowiły rodziny zrekonstruowane jednak ta sytuacja miała miejsce nie dłużej niż od roku, a nowy partner nie zamieszkiwał jeszcze na stałe we wspólnym gospodarstwie domowym.

Rodziny, w których występuje problem alkoholu to rodziny w których dziecko deklarowało spożywanie przez przynajmniej jednego z opiekunów alkoholu codziennie lub przynajmniej kilka razy w tygodniu. Rodzic w trakcie wywiadu potwierdzał informację o obecności alkoholu w domu oraz w swojej historii korzystania z alkoholu przyznawał się do przynajmniej jednego epizodu szukania pomocy, np. grupy AA, terapia własna, leczenie odwykowe itp.

Informacje te zostały potwierdzone w kontakcie z pracownikami Pomocy Społecznej. Rodziny bez alkoholu to rodziny, w których dziecko deklaruje, że rodzice nie spożywają alkoholu wcale lub rzadziej niż raz w miesiącu.



Rycina 1. Rozkład cech (sytuacja finansowa, alkohol, struktura rodziny) w poszczególnych grupach badanych

7.3. Wyniki badań własnych

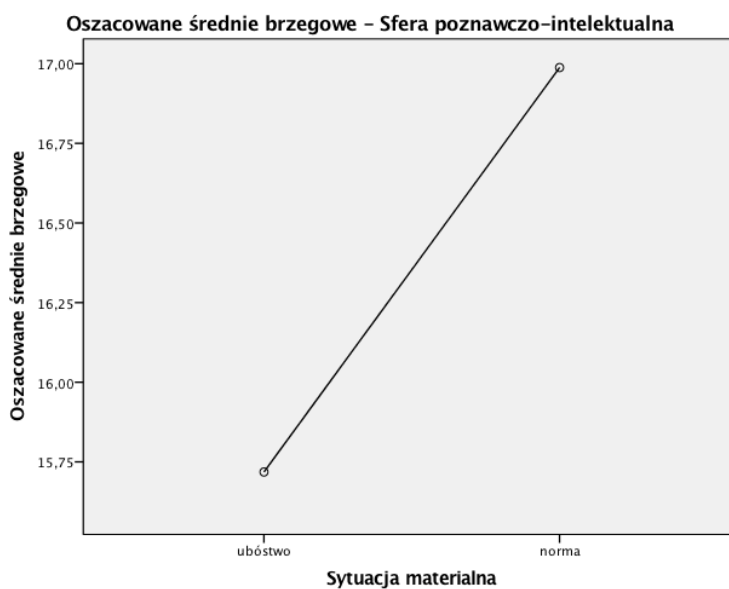
7.3.1. Sfera poznawczo-intelektualna

Na danym wymiarze istotny statystycznie okazał się efekt główny sytuacji materialnej $F(1; 169) = 5,27; p < 0,05; \eta^2 = 0,032$. Dzieci pochodzące z domów ubogich uzyskały niższe wyniki w sferze poznawczo-intelektualnej niż dzieci z rodzin przeciętnie zamożnych. Istotny statystycznie efekt główny sytuacji materialnej $F(1; 169) = 5,27; p < 0,05; \eta^2 = 0,032$.

Tabela 1. Sfera Poznawczo-Intelektualna

Sytuacja materialna	Struktura rodzinna	Percepcja alkoholu	M	SD	N	
Ubóstwo	pełna rodzina	alkohol	16,92	3,80	12	
		brak alkoholu	15,13	3,38	31	
		Ogółem	15,63	3,55	43	
	niepełna rodzina	alkohol	alkohol	15,73	3,23	11
			brak alkoholu	15,10	3,40	30
			Ogółem	15,27	3,32	41
		Ogółem	alkohol	16,35	3,51	23
			brak alkoholu	15,11	3,36	61
			Ogółem	15,45	3,43	84
	Norma	pełna rodzina	alkohol	16,00	3,41	11
			brak alkoholu	18,41	2,55	32
			Ogółem	17,79	2,95	43
niepełna rodzina		alkohol	alkohol	15,33	3,74	9
			brak alkoholu	18,21	2,47	33
			Ogółem	17,60	2,99	42
		Ogółem	alkohol	15,70	3,48	20
			brak alkoholu	18,31	2,49	65
			Ogółem	17,69	2,95	85
Ogółem		pełna rodzina	alkohol	16,48	3,57	23
			brak alkoholu	16,79	3,39	63
			Ogółem	16,71	3,42	86
	niepełna rodzina	alkohol	15,55	3,38	20	

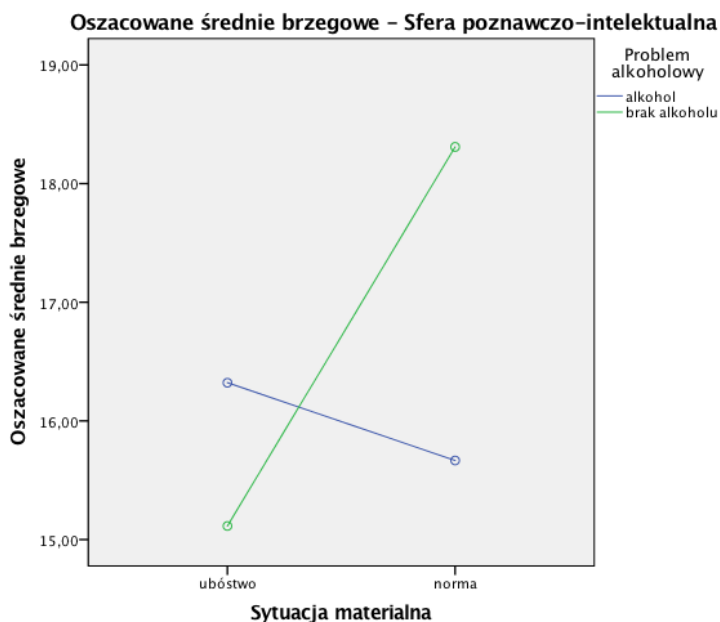
	brak alkoholu	16,73	3,32	63
	Ogółem	16,45	3,35	83
Ogółem	alkohol	16,05	3,47	43
	brak alkoholu	16,76	3,34	126
	Ogółem	16,58	3,38	169



Rycina 2. Efekt główny sytuacji materialnej dziecka pod względem sfery poznawczo-intelektualnej

Istotny statystycznie okazał się również efekt interakcji sytuacji materialnej i percepcji dziecka co do spożywania przez rodzica alkoholu $F(1; 169) = 12,11; p < 0,01; \eta^2 = 0,070$.

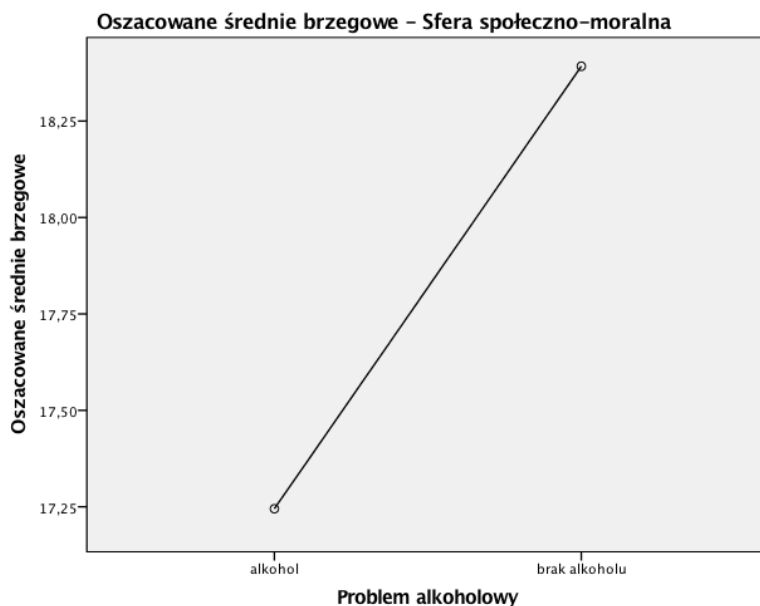
Dzieci z rodzin ubogich różnią się statystycznie istotnie pod względem poznawczo-intelektualnym od dzieci z rodzin o przeciętnym statusie finansowym, ale jedynie w grupie rodzin, w których nie nadużywa się alkoholu. Uzyskany efekt na poziomie istotności ($p < 0,001$). Co więcej porównania parami wykazały, że biorąc pod uwagę jedynie grupę dzieci z rodzin przeciętnie zamożnych, to w grupie tej, dzieci z rodzin alkoholowych różnią się na skali intelektualno-poznawczej od dzieci z rodzin, w których nie spożywa się alkoholu ($p < 0,01$). Dzieci przeciętnie zamożne pochodzące z rodzin bez alkoholu uzyskują wyższe wyniki w sferze poznawczo - intelektualnej od dzieci ubogich z rodzin bez alkoholu. W rodzinach w których alkohol jest nadużywany nie ma różnic statystycznie istotnych pomiędzy dziećmi o różnym statusie ekonomicznym. Ponadto dzieci z rodzin przeciętnie zamożnych, w których nadużywa się alkoholu uzyskują niższe wyniki w sferze poznawczo-intelektualnej niż dzieci z rodzin o tym samym statusie finansowym, gdzie rodzice nie piją alkoholu.



Rycina 3. *Interakcja sytuacji materialnej i nadużywania alkoholu przez rodziców na sferę poznawczo-intelektualną dziecka.*

7.3.2. Sfera społeczno-moralna

Dzieci wychowywane w rodzinach nadużywających alkoholu uzyskały niższe wyniki w sferze społeczno-moralnej, niż dzieci wychowywane w rodzinach nie używających alkoholu. Istotny statystycznie efekt główny alkoholu $F(1; 169) = 5,59; p < 0,05; \eta^2 = 0,034$.



Rycina 4. Efekt główny alkoholu na sferę społeczno-moralną

Tabela 2. Sfera Społeczno-Moralna

Sytuacja materialna	Struktura rodzinna	Percepcja alkoholu	M	SD	N
Ubóstwo	pełna rodzina	alkohol	18,33	2,39	12
		brak alkoholu	17,81	3,03	31
		Ogółem	17,95	2,84	43
	niepełna rodzina	alkohol	17,73	2,76	11
		brak alkoholu	17,97	3,16	30
		Ogółem	17,90	3,02	41
Ogółem		alkohol	18,04	2,53	23

		brak alkoholu	17,89	3,07	61
		Ogółem	17,93	2,92	84
Norma	pełna rodzina	alkohol	16,36	3,70	11
		brak alkoholu	19,25	2,23	32
		Ogółem	18,51	2,92	43
	niepełna rodzina	alkohol	16,56	3,91	9
		brak alkoholu	18,55	1,68	33
		Ogółem	18,12	2,42	42
Ogółem	pełna rodzina	alkohol	16,45	3,69	20
		brak alkoholu	18,89	1,99	65
		Ogółem	18,32	2,68	85
	niepełna rodzina	alkohol	17,39	3,17	23
		brak alkoholu	18,54	2,73	63
		Ogółem	18,23	2,88	86
		alkohol	17,20	3,29	20
		brak alkoholu	18,27	2,49	63
		Ogółem	18,01	2,72	83
	Ogółem	alkohol	17,30	3,19	43
		brak alkoholu	18,40	2,61	126
		Ogółem	18,12	2,80	169

Co więcej Analiza interakcji pomiędzy czynnikami pokazała istotny statystycznie efekt interakcji sytuacji materialnej rodziny i

problemu alkoholowego występującego w rodzinie: $F(1; 169) = 7,07; p < 0,01; \eta^2 = 0,042$. Biorąc pod uwagę dzieci wychowywane w domach bez alkoholu, to w grupie tej występują istotnie statystyczne różnice pomiędzy dziećmi ubogimi i zamożnymi. Uzyskane wyniki istotne na poziomie ($p < 0,05$). Porównania parami wykazały także różnice pomiędzy dziećmi z rodzin alkoholowych i niealkoholowych jednak tylko w grupie rodzin o przeciętnym statusie ekonomicznym. Wyniki istotne na poziomie ($p < 0,01$).



Rycina 5. Interakcja czynników status materialny i alkohol na wymiarze społeczno-moralnym

Dzieci ubogie, wychowywane w rodzinach bez alkoholu uzyskują niższe wyniki w skali społeczno-moralnej niż dzieci z rodzin przeciętnie zamożnych, gdzie nie pije się alkoholu. W rodzinach przeciętnie zamożnych dzieci zgłaszające częstą obecność alkoholu w domu uzyskują niższe wyniki w skali społeczno-moralnej niż dzieci rodziców niepijących.

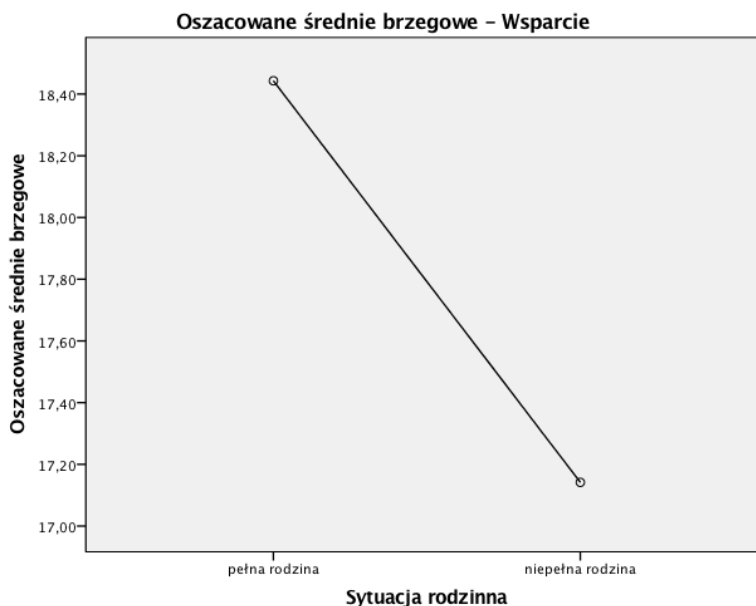
7.3.3. Sfera Wsparcie

Analizy ukazały efekt główny zmiennej „struktura rodzinna”. Wyniki analiz pokazały istotną statystycznie różnicę w sferze wsparcia między dziećmi z rodzin pełnych i rozbitych. Istotny statystycznie efekt główny struktury rodzinnej $F(1; 169) = 5,12; p < 0,05; \eta^2 = 0,031$. Dzieci z rodzin, w których brak jest jednego z rodziców w wyniku rozpadu związku małżeńskiego uzyskują niższe wyniki w sferze wsparcia niż dzieci wychowywane w rodzinach pełnych.

Tabela 3. Sfera Wsparcie

Sytuacja materialna	Struktura rodzinna	Percepcja alkoholu	M	SD	N
ubóstwo	pełna rodzina	alkohol	19,17	2,72	12
		brak alkoholu	18,10	3,54	31
		Ogółem	18,40	3,34	43
	niepełna rodzina	alkohol	16,36	4,34	11

		brak alkoholu	18,57	3,08	30
		Ogółem	17,98	3,55	41
	Ogółem	alkohol	17,83	3,79	23
		brak alkoholu	18,33	3,31	61
		Ogółem	18,19	3,43	84
Norma	pełna rodzina	alkohol	17,73	4,98	11
		brak alkoholu	18,78	3,05	32
		Ogółem	18,51	3,60	43
	niepełna rodzina	alkohol	16,33	2,60	9
		brak alkoholu	17,30	2,38	33
		Ogółem	17,10	2,43	42
	Ogółem	alkohol	17,10	4,05	20
		brak alkoholu	18,03	2,81	65
		Ogółem	17,81	3,14	85
Ogółem	pełna rodzina	alkohol	18,48	3,94	23
		brak alkoholu	18,44	3,29	63
		Ogółem	18,45	3,45	86
	niepełna rodzina	alkohol	16,35	3,57	20
		brak alkoholu	17,90	2,79	63
		Ogółem	17,53	3,05	83
	Ogółem	alkohol	17,49	3,88	43
		brak alkoholu	18,17	3,05	126
		Ogółem	18,00	3,28	169



Rycina 6. *Efekt główny sytuacji rodzinnej dziecka na odczuwane przez nie wsparcie*

7.3.4. Sfera Zagrożenie (Brak)

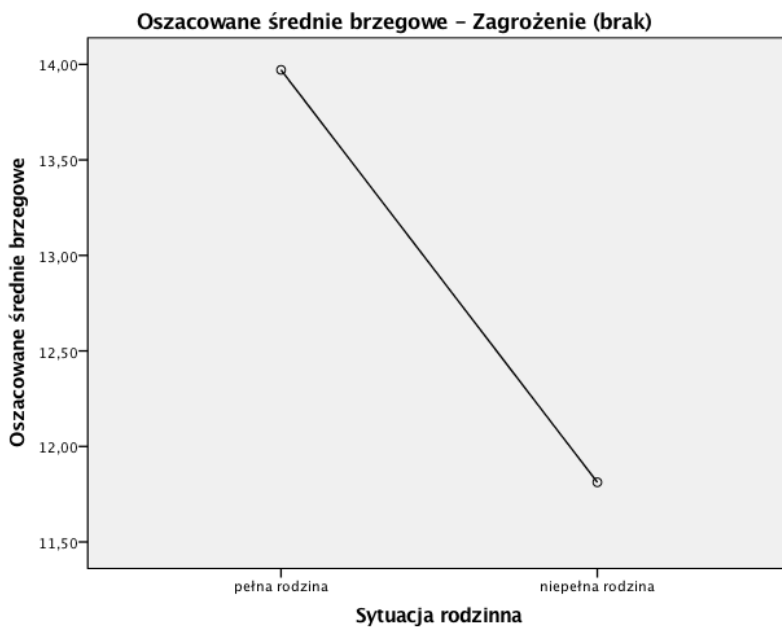
Przy wymiarze zagrożenie (brak) istotna okazała się różnica pomiędzy dziećmi z domów pełnych i rozbitych. Istotny statystycznie efekt główny sytuacji rodzinnej: $F(1; 169) = 9,23; p < 0,01; \eta^2 = 0,054$. Wymiar ten należy czytać w taki sposób, że czym wyższy wynik osiągnęło dziecko na danym wymiarze tym mniejszy deklaruje poziom odczuwanego zagrożenia.

Dzieci wychowywane w domach po rozwodzie uzyskują niższe wyniki na skali zagrożenie (brak) niż dzieci z rodzin pełnych.

Tabela 4. *Sfera Zagrożenie (brak)*

Sytuacja materialna	Struktura rodzinna	Percepcja alkoholu	M	SD	N		
ubóstwo	pełna rodzina	alkohol	11,83	3,66	12		
		brak alkoholu	14,45	3,48	31		
		Ogółem	13,72	3,69	43		
	niepełna rodzina	alkohol	11,91	3,53	11		
		brak alkoholu	12,97	3,62	30		
		Ogółem	12,68	3,59	41		
	Ogółem	alkohol	alkohol	11,87	3,52	23	
			brak alkoholu	13,72	3,60	61	
		Ogółem	alkohol	13,21	3,65	84	
			brak alkoholu	13,21	3,65	84	
		Norma	pełna rodzina	alkohol	14,82	5,06	11
				brak alkoholu	14,78	4,42	32
Ogółem	14,79			4,53	43		
niepełna rodzina	alkohol		10,89	4,26	9		
	brak alkoholu		11,48	4,18	33		
	Ogółem		11,36	4,15	42		
Ogółem	alkohol		alkohol	13,05	5,01	20	
			brak alkoholu	13,11	4,58	65	
	Ogółem		13,09	4,65	85		
Ogółem	pełna		alkohol	13,26	4,54	23	

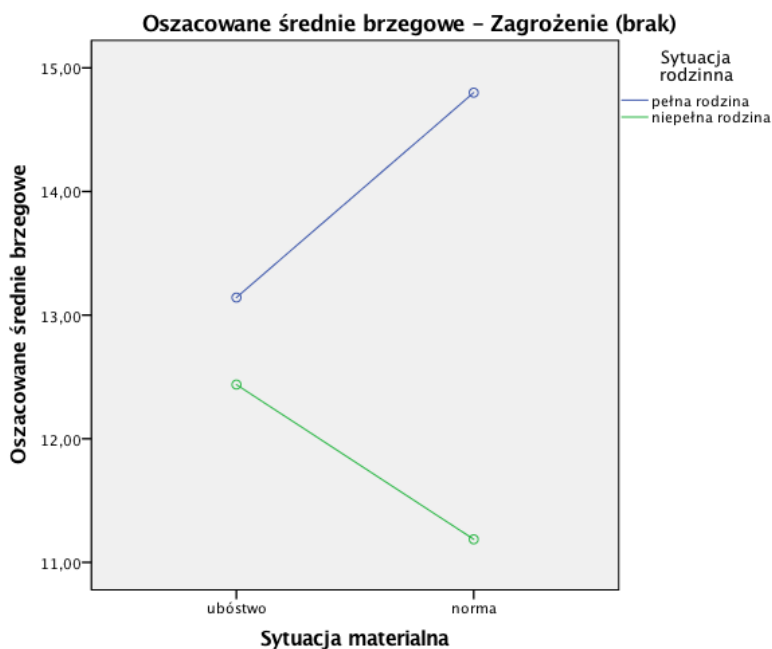
rodzina				
	brak alkoholu	14,62	3,96	63
	Ogółem	14,26	4,14	86
niepełna	alkohol	11,45	3,80	20
rodzina				
	brak alkoholu	12,19	3,97	63
	Ogółem	12,01	3,92	83
Ogółem	alkohol	12,42	4,27	43
	brak alkoholu	13,40	4,13	126
	Ogółem	13,15	4,17	169



Rycina 7. Efekt główny sytuacji rodzinnej dziecka na poczucie zagrożenia (brak)

Statystycznie istotne okazały się również interakcje pomiędzy czynnikami „status finansowy rodziny” i sytuacji

rodzinnej: $F(1; 169) = 4,19; p < 0,05; \eta^2 = 0,025$. Porównania parami pokazały, że dzieci wychowywane w rodzinach pełnych różnią się od dzieci z rodzin rozbitych pod względem poczucia zagrożenia (brak), jeżeli bierzemy pod uwagę grupę dzieci z rodzin przeciętnie zamożnych ($p < 0,01$).



Rycina 8. Interakcja struktury rodzinnej i statusu finansowego na poczucie zagrożenia (brak)

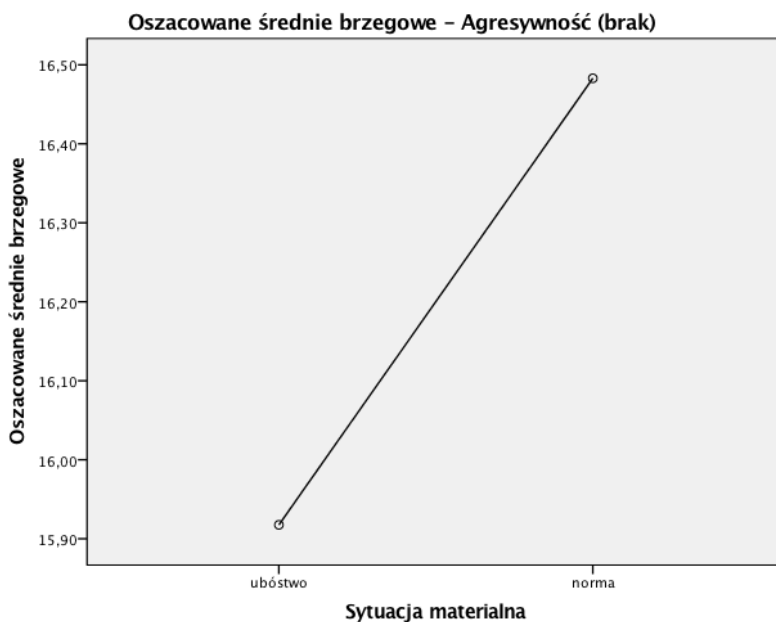
Dzieci wychowywane w rodzinach przeciętnie zamożnych, jednakże po przeżytych rozwodzie uzyskały niższe wyniki w skali zagrożenia (brak) niż dzieci z tychże rodzin, których rodzice pozostają w małżeństwie. Brak różnic pod tym względem w grupie dzieci ubogich.

7.3.5. Sfera agresywność (brak)

Wymiar ten dotyczy deklaratywnej oceny siebie w relacjach interpersonalnych a czym wyższe wyniki dziecko osiągnęło, tym spostrzega siebie jako mniej agresywne wobec innych osób.

Statystycznie istotny okazał się efekt główny zmiennej sytuacji materialnej $F(1; 169) = 7,97; p < 0,01; \eta^2 = 0,047$.

Dzieci z rodzin żyjących w skrajnym ubóstwie uzyskały niższe wyniki w skali agresywność (brak) niż dzieci z domów przeciętnie zamożnych.



Rycina 9. *Efekt główny sytuacji materialnej na agresywność (brak)*

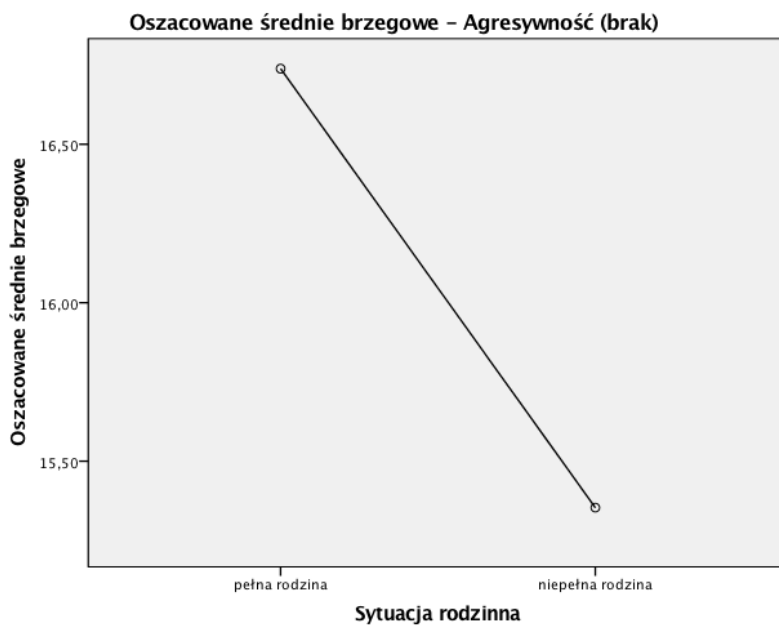
Co więcej analizy pokazały istotny statystycznie efekt główny zmiennej struktura rodzinna $F(1; 169) = 9,42; p < 0,01; \eta^2$

= 0,055. Dzieci z rodzin pełnych uzyskują wyższe wyniki w skali brak agresji niż dzieci z domów rozbitych.

Tabela 5. Sfera Agresywność (brak)

Sytuacja	Struktura	Percepcja	M	SD	N	
materialn	rodzinna	alkoholu				
a						
ubóstwo	pełna rodzina	alkohol	15,58	2,94	12	
		brak alkoholu	16,03	2,60	31	
		Ogółem	15,91	2,67	43	
	niepełna rodzina	alkohol	16,45	4,23	11	
		brak alkoholu	15,60	2,81	30	
		Ogółem	15,83	3,22	41	
	Ogółem	alkohol	16,00	3,55	23	
		brak alkoholu	15,82	2,69	61	
		Ogółem	15,87	2,93	84	
	norma	pełna rodzina	alkohol	18,27	1,95	11
			brak alkoholu	17,75	2,90	32
			Ogółem	17,88	2,67	43
niepełna rodzina		alkohol	14,67	2,55	9	
		brak alkoholu	15,24	2,72	33	
		Ogółem	15,12	2,66	42	

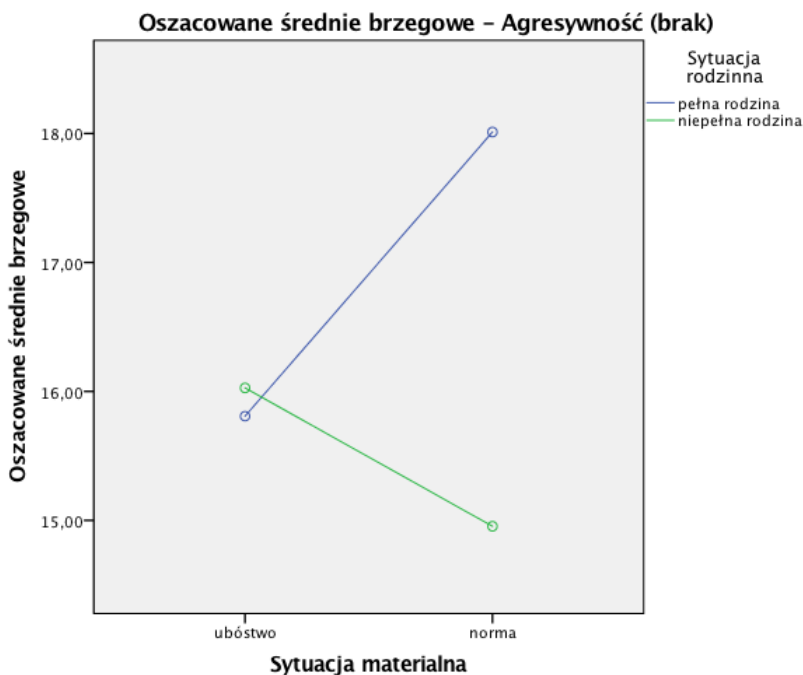
	Ogółem	alkohol	16,65	2,85	20
		brak alkoholu	16,48	3,06	65
		Ogółem	16,52	2,99	85
Ogółem	pełna rodzina	alkohol	16,87	2,82	23
		brak alkoholu	16,90	2,87	63
		Ogółem	16,90	2,84	86
	niepełna rodzina	alkohol	15,65	3,60	20
		brak alkoholu	15,41	2,75	63
		Ogółem	15,47	2,95	83
Ogółem		alkohol	16,30	3,23	43
		brak alkoholu	16,16	2,89	126
		Ogółem	16,20	2,97	169



**Rycina 10. Efekt główny sytuacji rodzinnej na sferę
agresywność (brak)**

Istotny statystycznie okazał się również efekt interakcji sytuacji materialnej i struktury rodzinnej: $F(1; 169) = 10,63$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,062$. Porównania parami pokazały różnice pomiędzy dziećmi z rodzin skrajnie ubogich a dziećmi z rodzin przeciętnie zamożnych w sytuacji, gdy bierzemy pod uwagę rodziny pełne ($p < 0,01$). Co więcej dzieci dorastające w rodzinach przeciętnie zamożnych, w których doszło do rozpadu małżeństwa różnią się pod względem agresywności od dzieci przeciętnie zamożnych z rodzin pełnych ($p < 0,001$).

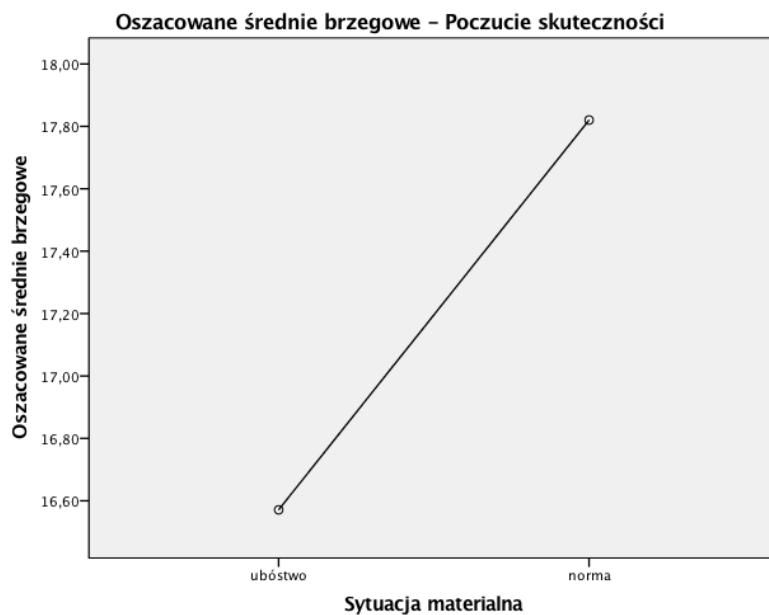
Dzieci z rodzin pełnych, wychowywane w rodzinach o przeciętnym statusie finansowym prezentują statystycznie mniej zachowań agresywnych (wyższe wyniki na skali agresja- brak) niż dzieci skrajnie ubogie z rodzin pełnych. Co więcej dzieci z rodzin przeciętnie zamożnych, pełnych statystycznie istotnie rzadziej prezentują zachowania agresywne niż dzieci z rodzin przeciętnie zamożnych, ale rozbitych.



Rycina 11. Interakcja sytuacji materialnej i struktury rodzinny na agresywność (brak)

7.3.6. Sfera Poczucie Skuteczności

Uzyskano istotny statystycznie efekt główny zmiennej sytuacja materialna $F(1; 169) = 5,83; p < 0,05; \eta^2 = 0,035$. Dzieci pochodzące z rodzin ubogich uzyskały statystycznie istotnie niższe wyniki w skali poczucia skuteczności niż dzieci z rodzin przeciętnie zamożnych.



Rycina 12. Efekt główny statusu finansowego na poczucie skuteczności u dzieci

Tabela 6. Sfera Poczucie Skuteczności

Sytuacja materialna	Struktura rodzinna	Percepcja alkoholu	M	SD	N
Ubóstwo	pełna rodzina	alkohol	17,17	2,55	12
		brak alkoholu	16,61	3,15	31
	Ogółem	16,77	2,97	43	
	niepełna	Alkohol	17,27	4,13	11

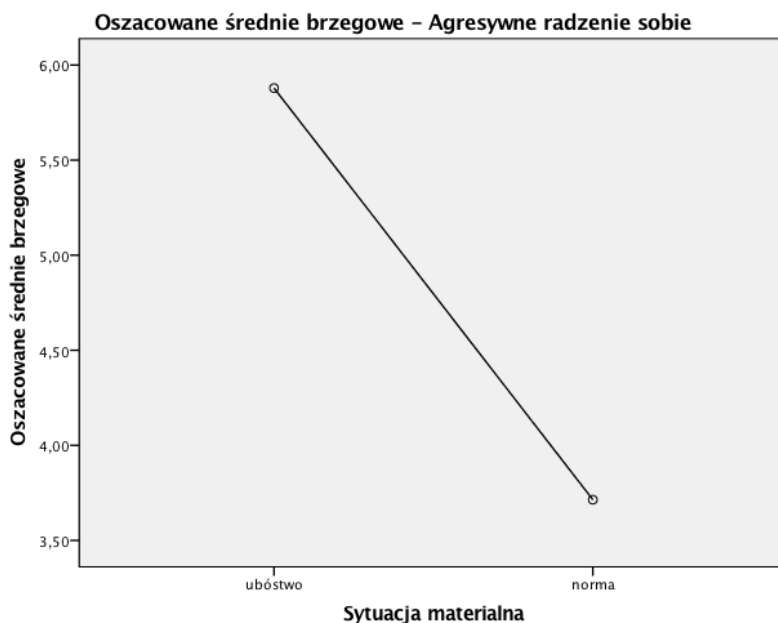
	rodzina				
		brak alkoholu	16,77	2,08	30
		Ogółem	16,90	2,73	41
	Ogółem	Alkohol	17,22	3,32	23
		brak alkoholu	16,69	2,66	61
		Ogółem	16,83	2,84	84
Norma	pełna	alkohol	17,45	3,88	11
	rodzina				
		brak alkoholu	19,06	2,97	32
		Ogółem	18,65	3,26	43
	niepełna	alkohol	16,56	2,30	9
	rodzina				
		brak alkoholu	18,03	2,11	33
		Ogółem	17,71	2,21	42
	Ogółem	alkohol	17,05	3,22	20
		brak alkoholu	18,54	2,60	65
		Ogółem	18,19	2,81	85
Ogółem	pełna	alkohol	17,30	3,18	23
	rodzina				
		brak alkoholu	17,86	3,28	63
		Ogółem	17,71	3,24	86
	niepełna	alkohol	16,95	3,36	20
	rodzina				
		brak alkoholu	17,43	2,18	63
		Ogółem	17,31	2,50	83
	Ogółem	alkohol	17,14	3,23	43
		brak alkoholu	17,64	2,78	126

Porównania parami wykazały również różnicę pomiędzy dziećmi z rodzin ubogich, a dziećmi z rodzin przeciętnie zamożnych tylko wtedy, gdy w rodzinach nie występuje uzależnienie od alkoholu ($p < 0,001$). Dodatkowo dzieci z rodzin alkoholowych różnią się od dzieci z rodzin niealkoholowych tylko wtedy, gdy wychowywane są w rodzinach o przeciętnym statusie ekonomicznym ($p < 0,05$).



Rycina 13. Interakcje statusu finansowego i uzależnienia od alkoholu na poczucie skuteczności

7.3.7. Agresywny Styl radzenia Sobie



Rycina 14. Efekt główny sytuacji finansowej na agresywny styl radzenia sobie

Tabela 7. Agresywny styl radzenia sobie

Sytuacja materialna	Struktura rodzinna	Percepcja alkoholu	M	SD	N
ubóstwo	pełna rodzina	Alkohol	5,17	4,95	12
		brak alkoholu	6,16	3,06	31
	Ogółem	5,88	3,65	43	

norma	niepełna rodzina	Alkohol	6,45	5,37	11	
		brak alkoholu	5,73	4,07	30	
		Ogółem	5,93	4,40	41	
	Ogółem	Alkohol	5,78	5,08	23	
		brak alkoholu	5,95	3,57	61	
		Ogółem	5,90	4,00	84	
	pełna rodzina	Alkohol	3,64	2,62	11	
		brak alkoholu	4,25	3,66	32	
		Ogółem	4,09	3,41	43	
		niepełna rodzina	Alkohol	3,00	2,18	9
			brak alkoholu	3,97	3,08	33
			Ogółem	3,76	2,91	42
Ogółem	Alkohol	3,35	2,39	20		
	brak alkoholu	4,11	3,35	65		
	Ogółem	3,93	3,16	85		
	pełna rodzina	Alkohol	4,43	4,00	23	
brak alkoholu		5,19	3,49	63		
Ogółem						

	Ogółem	4,99	3,62	86
niepełna rodzina	Alkohol	4,90	4,51	20
	brak alkoholu	4,81	3,66	63
Ogółem	Ogółem	4,83	3,85	83
	Alkohol	4,65	4,20	43
	brak alkoholu	5,00	3,57	126
	Ogółem	4,91	3,73	169

Analizując style radzenia sobie uzyskane wyniki pokazały istotnie statystyczny efekt główny zmiennej sytuacji finansowej rodziny $F(1; 169) = 11,19; p < 0,01; \eta^2 = 0,065$. Dzieci wychowywane w rodzinach ubogich stosują statystycznie istotnie częściej styl agresywny w trudnych sytuacjach społecznych niż dzieci z rodzin przeciętnie zamożnych.

7.3.8. Unikowy Styl Radzenia Sobie

Tabela 8. Unikowy styl radzenia sobie

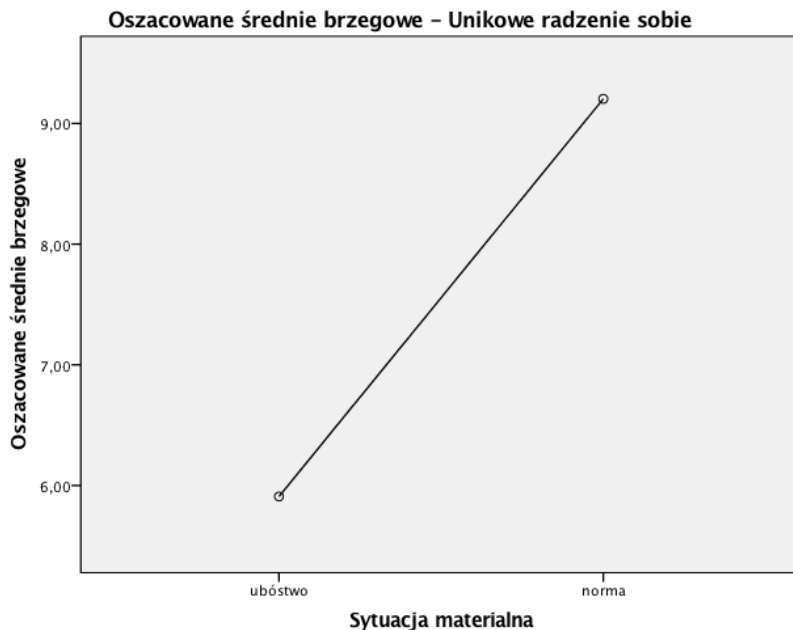
Sytuacja	Struktura	Percepcja	M	SD	N
materialna	rodzinna	alkoholu			
ubóstwo	pełna rodzina	Alkohol	5,42	3,65	12

		brak alkoholu	6,52	2,74	31
		Ogółem	6,21	3,02	43
	niepełna rodzina	Alkohol	4,64	2,80	11
		brak alkoholu	7,07	3,34	30
		Ogółem	6,41	3,35	41
	Ogółem	Alkohol	5,04	3,23	23
		brak alkoholu	6,79	3,04	61
		Ogółem	6,31	3,17	84
norma	pełna rodzina	Alkohol	10,00	4,47	11
		brak alkoholu	8,25	3,40	32
		Ogółem	8,70	3,73	43
	niepełna rodzina	Alkohol	10,11	4,96	9
		brak alkoholu	8,45	3,37	33
		Ogółem	8,81	3,76	42
	Ogółem	Alkohol	10,05	4,57	20
		brak alkoholu	8,35	3,36	65
		Ogółem	8,75	3,72	85
Ogółem	pełna rodzina	Alkohol	7,61	4,61	23
		brak alkoholu	7,40	3,19	63
		Ogółem	7,45	3,60	86
	niepełna rodzina	Alkohol	7,10	4,72	20
		brak alkoholu	7,79	3,40	63
		Ogółem	7,63	3,74	83
	Ogółem	Alkohol	7,37	4,61	43

brak alkoholu	7,60	3,29	126
Ogółem	7,54	3,66	169

Istotny statystycznie okazał się efekt główny sytuacji materialnej:

$F(1; 169) = 29,33; p < 0,001; \eta^2 = 0,154$. Dzieci wychowywane w rodzinach skrajnie ubogich statystycznie rzadziej stosują styl unikowy jako sposób radzenia sobie niż dzieci z rodzin przeciętnie zamożnych.



Rycina 15. *Efekt główny sytuacji materialnej na unikowy styl radzenia sobie*

Podsumowanie

Badania własne wykazały szereg różnic w stosowanych stylach radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych oraz

nastawieniu interpersonalnym, intrapersonalnym oraz nastawieniu wobec świata u dzieci w zależności od typu występujących w ich rodzinach czynników dysfunkcyjnych. Dzieci wychowywane w rodzinach skrajnie ubogich uzyskały niższe wyniki na skali poznawczo-intelektualnej, agresywności (brak), poczucia skuteczności oraz częściej niż dzieci z domów przeciętne zamożnych sięgały po agresywny styl radzenia sobie a rzadziej po styl unikowy. Dzieci z rodzin, w których deklaruje się częste spożywanie alkoholu okazały się uzyskiwać niższe wyniki w sferze społeczno-moralnej natomiast dzieci z domów w których nieobecny był jeden z opiekunów wypadły niżej w skali wsparcia, zagrożenia (brak) i agresywności (brak). Warto tu zaznaczyć, że liczba badanych czynników ryzyka tkwiących w rodzinie była niewielka (maksymalnie 3), co może być przyczyną braku różnic między dziećmi na skalach obrazu świata, nadzieja podstawowa (sensowność, przychylność świata). Model Zakłócenia Funkcjonowania pokazuje, że zachowania u dzieci stykających się tylko z jednym czynnikiem ryzyka niewiele różni się od dzieci ze środowisk bez czynników dysfunkcyjnych, natomiast obecność już czterech czynników szkodliwych zwiększa prawdopodobieństwo zaburzeń zachowania aż dwudziestokrotnie. Warto by więc powtórzyć badania uwzględniając szerszy wachlarz czynników stresogennych działających na dziecko, jednakże zadanie to wydaje się być trudne lub wręcz niemożliwe zważywszy na potrzebę zabezpieczenia dziecka wychowywanego w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym przez państwo poprzez umieszczenie go w placówkach opiekuńczych. Co więcej,

ograniczeniem badań własnych jest problem randomizacji – losowego doboru osób badanych do próby. Już plan badawczy zakładał określone kryteria włączenia uczestników do grupy badanej. Takim kryterium było m.in. korzystanie rodziny z zasiłku natomiast, jak pokazują statystyki państwowe, istnieje szeroka grupa rodzin żyjących w nędzy, jednakże nie zgłaszających się o pomoc.

Przeprowadzone badania pokazują, że czynniki dysfunkcyjne tkwiące w rodzinie mają znaczenie na funkcjonowanie dziecka w trudnych sytuacjach społecznych oraz jego nastawienie do świata, ludzi i siebie samego. Odpowiednie programy rządowej polityki państwa nakierowana na realną pomoc dzieciom żyjącym w rodzinach dysfunkcyjnych może przyczynić się do poprawy jakości życia ogółu społeczeństwa. Co więcej potrzeba jest zwrócenia uwagi na formy i jakość pomocy społecznej oraz jej dostępność, aby kierowana była w taki sposób, żeby ludzie skrajnie potrzebujący mogli z niej realnie korzystać. Znaczenie miały by tutaj takie formy pomocy, które uniezależniały by ubogich od instytucji społecznych, dawały szansę na wyjście z enklawy nędzy oraz ponowną readaptację do środowiska ogółu społeczności. Ważne, aby w programach pomocowych znalazły się elementy wsparcia kierowane bezpośrednio do dzieci, wyrównując tym samym ich start w procesie edukacji, socjalizacji przeciwdziałając zjawisku pogłębiającego się poczucia wykluczenia społecznego.

Bibliografia:

Ambroziak, W. *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholycznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza 1983.

Beletsis, S., Brown, S.. *A developmental framework for understanding the children of alcoholics. Focus on women*. "Journal of Health and the Addictions", 1981.

Borucka, A., Pisarska, A. *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*. Warszawa: Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M” 2010.

Borucka, A., Ostaszewski, K.. *Koncepcje resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. „Med Wieku Rozwój”, 12 (2) 2008.

Brağiel, J. *Skutki rozwodu rodziców - z perspektywy dorosłego życia*. „Roczniki Socjologii Rodziny XI”, Poznań 1999.

Brown, S. *Leczenie alkoholików. Rozwojowy model powrotu do zdrowia*. Warszawa: PZWL 1990.

Cierpiałkowska, L. *Alkoholizm. Małżeństwa w procesie zdrowienia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 1997.

Doniec, R. *Rodzina wielkiego miasta*. Kraków 2001.

Eiden, R., Colder, C., Edwards, E., Leonard, K. *A longitudinal study of social competence among children of alcoholic and nonalcoholic parents: role of parental psychopathology, parental warmth, and self-regulation*. "Psychology of addictive behaviors: Journal of the Society of Psychologists in Addictive Behaviors", 23 (1) 2009.

Gawlina, Z. *Małżeństwo i rozwód w opinii młodzieży. Obrazy Życia Rodzinnego z Perspektywy Interdyscyplinarnej*. „Roczniki Socjologii Rodziny”, XVII. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza 2006.

Grotowska-Leder, J. *Fenomen wielkomiejskiej biedy. Od epizodu do underclass*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2002.

Grzegorzewska, M., Cierpiatkowska, L. *Realizacja zadań rozwojowych przez młodzież z rodzin z leczącym się i pijącym ojcem alkoholikiem*. „Polskie Forum Psychologiczne”, 17 (1) 2012.

Han-Ilgiewicz, N. *Więź rodzinna w aspekcie pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN 1966.

Jackowska, E. *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1980.

Alkoholizm a niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży
T. Pluta (red.). Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1979.

Konopczyński, M. *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: PWN 2008.

Lewis O. *Nagie życie*. t. I, II, Warszawa: PIW 1976.

Łobocki, M. *Teorie wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2004.

Ubóstwo i wykluczenie społeczne - perspektywa poznawcza. R. Szarfenberg, C. Żołędowski, M. Theiss (red.)
Warszawa 2010.

Resilience and Vulnerability. S. Luthar (red.). Cambridge University Press 2003.

Nartowska, H. *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwojowe dziecka przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 1980.

Oatley, K., Jenkins, J., M. *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2003.

Ochmański, M. *Nadużywanie alkoholu przez ojców a sytuacja domowa i szkolna dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curii-Skłodowskiej 1993.

Ochmański, M. *Losy młodzieży z rodzin alkoholicznych i jej charakterystyka psychospołeczna*. Ciechanów 1987.

Ochmański, M. *Sytuacja psychospołeczna młodzieży z rodzin alkoholowych*. Badania katamnesticzne. Lublin 1985.

Teoria- badania - praktyka. Resilience W. Junik (red.). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia 2011.

Robinson, B., Woodside, M. *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*. Warszawa: PARPA 1998.

Rybczyńska, D. *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego 1998.

Skulmowska-Lewandowska, A. *Życie w biedzie. Analiza wzorów kulturowych ubogich mieszkańców Torunia*. Toruń: Europejskie Centrum Edukacyjne 2006.

Stojanowska, W. *Ochrona dziecka przed negatywnymi skutkami konfliktu między jego rodzicami*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej 1997.

Tarkowska, E. Zrozumienie polskiej biedy w świetle badań jakościowych. Problemy polityki społecznej. *Studia i dyskusje*, 4, PAN 2002.

Tarkowska, E. *Przeciw biedzie*. Warszawa: Oficyna Naukowa 2002.

Warzywoda-Kruszyńska, W. Modele wyjaśniania biedy i sposoby konceptualizacji biednych. *Życ i pracować w enklawach biedy (klimaty łódzkie)*. Łódź: Przedsiębiorstwo Specjalistyczne Absolwent 2011.

Jakub Choryński, Igor Gontarz, Natalia Rosicka

Religia we współczesnych europejskich systemach edukacji

1. Wprowadzenie

Nauczanie religii w europejskich szkołach stało się pewnym standardem i nieodzownie wiąże się z kwestiami historii, kultury oraz polityki danego państwa. Ze względu na nasilającą się migracje ludności oraz idącą za nią różnorodnością kulturową społeczeństwa europejskiego¹, wokół funkcjonowania edukacji religijnej powstało wiele dylematów. W dyskusji rozważa się m.in.: czy szkoła publiczna powinna być szkołą świecką, jaki charakter powinny przybrać zajęcia, czy uczestnictwo w zajęciach dla każdego jest obowiązkowe, gdzie są granice wolności myśli, sumienia i wyznania oraz jak nauczać religii, aby zapewnić poszanowanie odmiennych przekonań pozostałych członków społeczeństwa.

Katecheza w nauczaniu szkolnym wciąż stanowi pole wielu sporów, o czym świadczy przede wszystkim różnorodność podejścia praktycznego do nauki religii w różnych państwach Europy. Z literatury przedmiotu wyróżnić można dwa główne modele nauczania religii w szkołach: konfesyjny (ze źródeł religijnych) i niekonfesyjny (o źródłach religijnych). Ten pierwszy

¹ Według badań The Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life przeprowadzonych w 2015 r., dominującym wyznaniem w Europie wciąż jest chrześcijaństwo (75%). Udział tej grupy wyznaniowej jednak znacząco spada. Przewiduje się, że w 2050 r., udział ten wyniesie 65,2%. <https://www.pewforum.org/2015/04/02/europe/> [dostęp: 19.02.2017 r.].

może mieć charakter katechetyczno-ewangelizacyjny i/lub informacyjno-wychowawczy. Drugi z kolei, może przybrać formę nauczania chrześcijańskiego – ponadkonfesyjnego, religioznawczego oraz interreligijnego². Każda z tych form ma swoje mocne i słabe strony, nieustannie zatem toczą się spory, która z nich jest najbardziej adekwatna tak zróżnicowanego odbiorcy.

Niezmiennie dyskusyjne pozostają również kwestie miejsca, w którym mają odbywać się zajęcia, obecności symboli religijnych w przestrzeni szkolnej lub odmiennego traktowania osób nieuczęszczających na zajęcia z „edukacji religijnej”. W tym miejscu warto zastanowić się, co właściwie oznacza to pojęcie, nie jest ono bowiem równoznaczne z religią. Pierwszy człon - *educare*³ - odwołuje się do kształtowania ludzkiej postawy w pełni zdolności człowieka, odwołując się do jego czynów, pobudek i wartości. Natomiast, do terminu religia nie odnosi się jedynie chrześcijaństwo, ale również katolicyzm, protestantyzm, islam, luteranizm, etc. Zatem edukowanie religijne opiera się na budowaniu świadomości także względem innych wyznań (nie tylko wiodącego). Uznaje taki pogląd kwestię wiary i społeczności wiernych, jednak przede wszystkim ma on dążyć do rozwoju idei pluralizmu, a także jednostek świadomie funkcjonujących w kulturze.

Na tle zakreślonych powyżej zagadnień, nie powinno ulegać wątpliwości, że struktura współczesnej Europy zamieszkałej przez

² P. Mąkosa, *Współczesne ujęcie nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, Roczniki Pastoralno-Katechetyczne, Lublin 2011, 3(58), s. 124.

³ Z łac. „karmić, hodować, opiekować się” (przyp. aut.).

wyznawców różnorodnych przekonań religijnych i filozoficznych stanowiących wielokulturowe społeczeństwo, oznacza prawdziwe wyzwanie dla systemu edukacji. Z tego względu, warto przyjrzeć się bliżej problemom powstałym na tym gruncie.

2. Nauczanie religii w poszczególnych państwach Europy

Wprowadzając do omawianej tematyki, w pierwszej kolejności należy wspomnieć rezolucję⁴ wydaną w 2005 roku przez Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy. W dokumencie tym opisano relację między edukacją religijną a kształtowaniem postaw obywatelskich, podkreślając znaczenie nauczania religii w rozwoju człowieka. Dokument ten traktuje o religii jako fenomenie kulturowym oraz o tym, że stanowi ona czynnik napędzający rozwój cywilizacji, pozytywnie wpływający na postawy obywatelskie⁵. Idąc za myślą Gerta Otto – teoretyka edukacji - religii i edukacji religijnej nie można realizować w sposób inny niż interdyscyplinarny, w czego udziale nie można pominąć teologii, pedagogiki, religioznawstwa, psychologii i nauk społecznych.⁶

Dzięki wyżej wspomnianej rekomendacji Rady Europy nauczanie religii w państwach Europy zostało w pewien sposób

⁴ Rekomendacja 1720 przyjęta 4 października 2005 r. przez Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy wzywa „rządy Państw członkowskich do czuwania nad nauczaniem zjawisk religijnych na szczeblu podstawowym i średnim edukacji narodowej”; <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373&lang=en> [dostęp na: 10.09.2019 r.].

⁵ Education and Religion, Parliamentary Assembly Origin – Assembly debate on 4 October 2005, adres internetowy: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17373&lang=en>, [dostęp: 19.02.2017].

⁶ B. Milerski, Pedagogika religii [w:] Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji, B. Śliwierski (red.), Gdańskie wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010., s. 51-52.

unormowane. Najważniejsze założenia na podstawie których państwa powinny bazować w kwestiach lekcji religii zostały szeroko nakreślone. Niemożliwym jest jednak ściśle usystematyzowanie toku nauki tego przedmiotu, ze względu na zaplecze kulturowo-historyczne każdego kraju. Ponadto państwa federacyjne muszą liczyć się z kwestiami niezależności poszczególnych części kraju w kwestiach administracyjnych.

W Europie, ze względu na wielkość obszaru, jedynym rozwiązaniem pozostaje edukacja międzykulturowa, która opiera się na promowaniu i poszerzaniu wiedzy na temat wszystkich kultur w duchu demokracji. Poniżej charakteryzujemy wybrane przykłady podejścia do nauki religii w szkołach w Europie Zachodniej, państwach bałtyckich oraz Europie Wschodniej.

Nauczanie religii w szkołach w Wielkiej Brytanii nie ma charakteru wyznaniowego. Jego celem jest wpływanie na rozwój intelektualny i duchowy młodzieży. Program opracowują specjalne, wielowyznaniowe komitety (w skład których wchodzi przedstawiciele Kościoła Anglikańskiego, innych religii i związków wyznaniowych, a także nauczyciele oraz członkowie lokalnej oświaty). Nauczanie zyskuje dzięki temu wymiar religioznawczy oraz ma nakierować ucznia na wybraną ścieżkę i rozbudować jego poczucie moralności, a także postawę obywatelską. Natomiast uczniowie, którzy nie uczęszczają na tę lekcję, powinni mieć zorganizowany czas w postaci innych zajęć.

Akt o Standardach Szkolnych z 1998 r.⁷ zawiera przepisy odnoszące się do kultu religijnego w szkołach prowadzonych przez chrześcijańskie związki wyznaniowe. Wszyscy uczniowie codziennie rano powinni brać udział w zbiorowej modlitwie. Jej charakter z założenia ma być „szeroko chrześcijański”, bez nacechowania konkretnym wyznaniem.

Francja jest zdecydowanie jednym z niewielu państw, w których przestrzega się konsekwentnie zasady świeckości państwa. Jak odnosi się to do nauki religii w placówkach oświaty? Najistotniejsze jest to, iż zajęcia odbywają się poza terenem szkoły, w dni wolne od zajęć dydaktycznych. W związku z obowiązkiem poszanowania wyznania państwowa ustawa z 1982⁸ roku przewiduje jedno wolne popołudnie w tygodniu szkolnym (między poniedziałkiem a piątkiem; dowolnie wybrane przez placówkę), kiedy ma odbywać się katecheza. Kościół w pewnym stopniu wspomaga finansowo taką inicjatywę, reszta finansowania odbywa się poprzez rodziców dzieci uczęszczających na katechezę oraz związki wyznaniowe.

Nie można zapomnieć o dwóch departamentach Francji – Alzacji i Lotaryngii – w których nauka religii w szkole jest obowiązkowa wzorem czasów przed I wojną światową, zanim zostały one włączone do państwa francuskiego (określa to dekret z

⁷ School Standard and Framework Act 1998.

http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/pdfs/ukpga_19980031_en.pdf
[dostęp: 10.09.2019].

⁸ Ustawa z dnia 2 marca 1982 r., nr 82-213 – *Loi relative aux droits et libertes des communes, des departements et des regions.*

roku 1958⁹). Istnieje możliwość zwolnienia z tych zajęć. Program nauki zatwierdzany jest każdorazowo przez biskupa i ma na celu przekazywanie wiary katolickiej.

Hiszpania stanowi jedyne państwo na mapie Europy, w którym ocena z nauczania religii nie jest brana pod uwagę przy promocji do kolejnej klasy, bądź ubieganiu się o stypendia. Nauczyciele katechezy wybierani są przez władze diecezjalne, jednak opłaca ich państwo. Katecheta otrzymuje status urzędnika państwowego. Choć każda szkoła publiczna ma obowiązek organizacji nauki religii, jest to fakultatywne i opiekunowie mogą wyrazić zgodę na brak uczestnictwa dziecka w zajęciach. Warto dodać, że nauka religii w tym kraju była obowiązkowa tak długo, jak trwała tam dyktatura Franco (1936-1975). Od 2018 roku w hiszpańskich szkołach pojawił się obowiązkowy dla wszystkich uczniów przedmiot o nazwie „wartości obywatelskie i etyczne”.

Szkoły niemieckie znacząco wyróżniają się w tym kalejdoskopie. Można w nich bowiem podjąć zdawanie przedmiotu jakim jest religia na maturze. W Niemczech na mocy artykułu 7 konstytucji wyznacza się naukę religii, jako przedmiot równoważny z pozostałymi przedmiotami dydaktycznymi. W związku z tym ocena z katechezy liczy się do średniej ocen na tych samych zasadach, co matematyka czy język obcy. Każdy rodzic w dowolnym momencie roku szkolnego ma możliwość wypisania swojego dziecka z katechezy. Po ukończeniu 14-go roku życia uczeń podejmuje taką decyzję samodzielnie. Nauczyciele

⁹ W. Rabczuk, *Nauczanie religii i moralności świeckiej we Francji i krajach Beneluxu*, Nowa Szkoła, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, nr 3/1991, s. 155.

wyznaczani są przez władze kościelne przypisane danemu landowi, a do tego przed prowadzeniem lekcji otrzymują kościelną misję kanoniczną. W szkołach publicznych zajęcia odbywają się w wymiarze normalnych standardów dydaktycznych, czyli dwa razy w tygodniu. Co ciekawe zajęcia katechetyczne mają przekazywać wiedzę bardziej rozległą niż ta o religii wiodącej. Założenie wskazuje, że zajęcia pod szyldem „religia” mają oferować naukę na temat innych wyznań i ukazywać pełne spektrum wiary.

Podobnie jak Alzacja i Lotaryngia odstają przepisami od Francji, w tym przypadku na bardzo zbliżonych zasadach odłącza się Bawaria. Podobnie jak w Niemczech lekcje religii są obowiązkowe, jednak obowiązuje tam również przepis odnoszący się do wieszania krucyfików na ścianach sal dydaktycznych, a brzmi następująco:

Zważywszy na historyczny i kulturowy charakter Bawarii, krzyż należy wieszać w każdej sali lekcyjnej. Przy tym zamiarem jest osiągnięcie najwyższego celu edukacji zawartego w konstytucji w oparciu o wartości chrześcijańskie i zachodnie przy jednoczesnym przestrzeganiu wolności wyznania. Jeżeli z poważnych i zrozumiałych przyczyn na granicy wiary i ideologii, rodzice lub opiekunowie prawni ucznia wnoszą sprzeciw wobec wieszania krzyża, dyrektor szkoły powinien dążyć do polubownego porozumienia. Jeżeli nie można osiągnąć porozumienia, dyrektor, po należytych konsultacjach z władzami oświatowymi, powinien móc podjąć doraźną decyzję, która powinna uwzględniać wolność kultu stron przeciwnych i równocześnie wnosić sprawiedliwą równowagę wśród religijnych i ideologicznych przekonań

wszystkich zaangażowanych osób z danej klasy, biorąc tym samym pod uwagę wolę większości na tyle, na ile to możliwe.¹⁰

We Włoszech nauczyciele religii muszą być certyfikowani do nauczania teologii oraz posiadać uprawnienia z zakresu pedagogiki. Cofnięcie misji kanonicznej jest równoznaczne z cofnięciem możliwości nauczania. Lekcje finansowane są przez państwo, a ich wymiar zamyka się w dwóch godzinach tygodniowo, gdzie są to zajęcia w pełni fakultatywne. Podręczniki są tworzone przez ministra edukacji oraz przedstawiciela episkopatu. Kościół może mieć decydujące *veto* w kwestii pomocy naukowych.

Każde inne wyznanie ma pełne prawo do zorganizowania odrębnych lekcji, jednak w takim trybie finansowanie odbywa się na koszt zainteresowanych. Obowiązkowo musi również zostać przedłożona pisemna petycja ze strony rodziców i/lub uczniów.

Należy także pamiętać o kwestii krzyża we Włoszech, gdzie znak ten jest wpisany w kulturę i historię tego kraju. Ponadto przepisy dotyczące obecności krucyfiksów w miejscach publicznych regulowane są w zależności od regionu. Za przykład może posłużyć Lombardia.

Region Lombardii w związku z uznaniem wartości kulturowo-historycznych i społecznych judeochrześcijańskich korzeni, nakazuje umieszczanie krzyża w placówkach

¹⁰ Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632) BayRS 2230-1-1-K.

instytucjonalnych u wejścia do budynków regionalnych i budynków używanych przez administrację regionalną (art. 1–2)¹¹.

Finlandia jest kolejnym ciekawym przypadkiem w perspektywie państw Europy Zachodniej. Najmniejszą jednostką administracyjną Finlandii jest gmina – to właśnie ona odpowiedzialna jest za poziom socjalny mieszkańców, a w tym także za edukację. Alternatywą dla zajęć z religii jest etyka. Oba te przedmioty liczą się równoważnie w stosunku do pozostałych przedmiotów szkolnych na świadectwie. Nauczyciele mają niemalże pełną dowolność przy wybieraniu metod nauki, obowiązkowo muszą mieć jednak tytuł magistra teologii. Ma ona jedynie pokrywać się z potrzebami miejscowej lokalności. W tym wypadku szkoła ma obowiązek zapewnić lekcje nauki religii takiej, za jaką opowiada się większość uczniów.

Nauczanie konfesyjne często ma formę katechezy, czyli lekcji wyznaniowych, podczas których często odbywa się również praktyki religijne. Pod tym względem nauczanie religii w Finlandii jest w bardzo słabym stopniu wyznaniowe. Jeżeli dziecko innego wyznania chce uczestniczyć w lekcji religii, ma do tego pełne prawo, jeżeli tylko odpowiada to jego przekonaniom. W szkołach średnich uczeń może wybrać zajęcia fakultatywne z zakresu edukacji religijnej -nauczające o religiach świata i ogólnie o religii w Finlandii.

¹¹ Prawo Regionu Lombardii nr 18 z dnia 21 listopada 2011 roku; cyt za: P. Stanisz, M. Zawiślak, M. Ordon (red.) *Obecność krzyża w przestrzeni publicznej. Doświadczenia niektórych państw europejskich*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2016, s.236.

W Norwegii około 70% całej ludności przynależy do Kościoła Norweskiego¹², aczkolwiek frekwencja wynosi jedynie 10%. Dominującą religią tego kraju jest luteranizm. Choć nie istnieje rozdział Kościoła od Państwa, wszyscy mieszkańcy mają zagwarantowaną wolność wyznania na mocy poprawki do Konstytucji z 1964 roku¹³.

Programy nauczania tego przedmiotu podporządkowane są parytetowi treściowemu i winny zawierać 55% argumentów ze sfery chrześcijańskiej, 25% z tradycji niechrześcijańskich i 20% z filozofii i – co ciekawe – wiedzy światopoglądowej. Zrozumiałe jest zatem, że treści nauczania chrześcijańskiego i religijnego odwołują się do inspiracji chrześcijańskiej, jednakże nie mają charakteru misyjnego czy ewangelizacyjnego¹⁴.

Ustawodawca norweski wydając akt prawny w 1969 roku wprowadza zasady, na których powinno opierać się szkolnictwo w zakresie religii. Pisze następująco:

*Zadaniem szkoły jest chrześcijańskie i obyczajowe wychowanie uczniów we współpracy z domem rodzinnym.*¹⁵

¹² Kościół protestancki o tradycjach ewangelicko-augsburskich. (przyp.aut.)

¹³ § 2 „Wszyscy mieszkańcy Królestwa mają swobodę praktyk religijnych. Religia ewangelicko-augsburska pozostaje oficjalną religią państwa. Mieszkańcy ją wyznający są zobowiązani do wychowywania w niej swoich dzieci.” Konstytucja Norwegii z 17 maja 1814.

¹⁴ P. Tomasik *Nauczanie religii w szkołach publicznych w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2010, s.52 http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Katechetyczne/Studia_Katechetyczne-r2010-t7/Studia_Katechetyczne-r2010-t7-s47-57/Studia_Katechetyczne-r2010-t7-s47-57.pdf [dostęp na: 10.09.2019].

¹⁵ H. Spinder, *Religionsunterricht in Europa [w:] Religion und Bildung in Europa: Herausforderungen - Chancen – Erfahrungen.*, Vandenhoeck und Ruprecht, Getynga 1991, s.208.

Wynika z tego konfesyjny charakter lekcji religii. Ponadto zastrzeżonym jest, że nauczycielami mogą być jedynie pracownicy wyznania ewangelickiego.

Zajęcia z religii w państwach bałtyckich zasadniczo mają charakter fakultatywny. Wyjątkiem jest tu Łotwa, której program nauczania przewiduje wybór obowiązkowego przedmiotu spośród: etyki i nauczania chrześcijańskiego, nauczania chrześcijańskiego oraz wiary wyznaniowej. Na koniec roku szkolnego, uczniowie uzyskują z nich oceny opisowe. Dopiero od dziesiątej klasy, program szkolnictwa w miejsce tych przedmiotów wprowadza fakultatywną historię religii. Z kolei na Litwie lekcje religii mają charakter wyznaniowy, ale uczestnictwo w nich również jest dobrowolne. Obowiązkowa edukacja moralna odbywa się w ramach dwóch przedmiotów do wyboru: religii oraz etyki. Natomiast w Estonii, która spośród wszystkich państw Europejskich, jest najmniej religijnym krajem,¹⁶ nauczanie religii nie ma charakteru wyznaniowego lub katechetycznego. Prowadzony jest przedmiot religioznawczy traktujący o wielu religiach i wyznaniach. Podobnie jak w pozostałych państwach bałtyckich, jest on fakultatywny.

Rosja zdecydowała się wprowadzić dwa alternatywne przedmioty, czyli etykę i podstawy religii. Warto tu wspomnieć, że po rewolucji październikowej nauka religii w szkołach została zabroniona. Lata ateizmu w państwie zaowocowały wzmożoną

¹⁶ Na podstawie wyników Europejskiego Sondażu Społecznego (2014-2016) sporządzono raport na potrzebę synodu biskupów w roku 2018, z którego wynika, że w grupie wiekowej 16-29 lat 80% Estończyków nie przyznaje się do żadnej religii. http://www.obserwatoriumspoleczne.pl/wp-content/uploads/2018/10/Raport_2018_PL.pdf [dostęp na: 10.09.2019].

nieświadomością społeczeństwa względem religii – przede wszystkim dominującej (prawosławie). Są to zajęcia czysto fakultatywne odbywające się na terenie szkoły.

Turcja jest ciężkim przypadkiem w tej kwestii, ponieważ zdaje się wręcz niemożliwym oddzielenie religii dominującej – islamu – od państwa. Szkoły wprowadziły lekcje kultury religijnej i etyki, które miały być prowadzone w duchu pluralizmu i poszanowania innych wyznań. Okazuje się jednak, że rzeczywisty wymiar programu ograniczał się do omawiania zagadnień jedynie z perspektywy Islamu oraz dają mu pierwszeństwo przed innymi wyznaniami i filozofią. Konstytucja Turcji zakłada obowiązkowość przedmiotu religii w planie lekcyjnym z możliwością zwolnienia ucznia - jednak jedynie w dwóch przypadkach – jeżeli rodzice ucznia narodowości tureckiej wyznają chrześcijaństwo lub judaizm. Władze szkół nie mają obowiązku organizacji zajęć dla wyznawców innych religii. Problem pojawia się jednak w podziale wyznawców Islamu na sunitów i szytów. Kwestie tej różnicy nie są określone prawnie, a władze szkół nie są poinstruowane jak rozwiązać to organizacyjnie. Podstawowe zagadnienie w kwestii nauki religii w szkołach islamskich odnosi się do kwestii miejsca wiary w funkcjonowaniu państwa i konstytucji.

3. Wiedza o religiach jako podstawa pokoju i tolerancji

W teoriach pedagogicznych religijność człowieka związana jest z kategorią duchowości, czyli jednym z czynników osobowościowych występujących w procesie rozwoju człowieka. Duchowość uznawana jest przez wszystkie współczesne systemy

wychowawcze, jednak pozostaje różnie rozumiana w zależności od założeń filozoficznych.¹⁷ Do jednej z jej cech w ujęciu personalistycznym zalicza się otwartość na prawdę metafizyczną - pragnienie przekraczania granic zmysłowego doświadczenia i poznania Absolutu-Boga, ze względu na które duchowość ludzka przybiera nastawienie religijne.¹⁸ O religijności w teoriach pedagogicznych wspomina się również jako o „dziedzinie” związanej z życiem duchowym człowieka obok światopoglądu, moralności i wiary. Rozwój duchowości, choć różnie ujmowanej w różnych koncepcjach filozoficznych, jest podobnie oceniany co do skutków dla egzystencji człowieka. Bezdyskusyjne jest twierdzenie, że „jednostka nie ukształtowana prawidłowo w swej duchowości przez wychowawców staje się aspołeczna, antyhumanistyczna, wykoleja się i traci sens swego życia.”¹⁹ W tym kontekście można powiedzieć, że rozwój czynnika duchowości, a w tym religijności jest niezbędny do prawidłowego funkcjonowania człowieka. Funkcjonują jednak różne teorie dotyczące tego, jak ów rozwój powinien wyglądać.

W Polsce, w której dominuje konfesyjne nauczanie religii, podkreśla się konieczność przekazywania wiedzy w formie katechezy. Zwolennicy tej formy wskazują, że „katecheza i wiedza etyczno-religijna (...) nie może być szkodliwa nawet dla ucznia reprezentującego inne poglądy – a może nawet okazać się bardzo

¹⁷ Z. Babicki, *Duchowy wymiar opieki nad dzieckiem* [w:] *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, Z. Babicki, D. Stępkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 2016, s. 171.

¹⁸ *Ibidem.*, s. 171.

¹⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 189-190.

pomocna w wyrobieniu własnego stanowiska – także w kwestiach światopoglądowych, ideowych i emocjonalnych, koniecznych do rozumienia kultury własnej i innych.”²⁰ Należy zaznaczyć, że pogląd ten odrzuca przekazywanie wiedzy z pozycji neutralnych światopoglądowo, zakładając nauczanie religii w trakcie katechezy może przebiegać w sposób krytyczny, refleksyjny i zaangażowany emocjonalnie. Przyjęcie tego stanowiska, uzasadnia się znaczeniem wiedzy emocjonalnej (ideowej) niezbędnej dla wykształcenia się określonych postaw życiowych, co ma stanowić o pedagogicznym myśleniu o nauczaniu w szkole, nie wynikającym z ideologii. Z punktu widzenia pedagogiki religii²¹, uczeń kształcony refleksyjnie ma nauczyć się pojmowania świata, w tym jego różnorodności religijnej, stawiać sobie bardziej dogłębne pytania, a dzięki temu lepiej zrozumieć tożsamość „innego”. Tak nauczana refleksyjność, przyczynić się ma do rozwiązywania konfliktów kulturowych i religijnych²².

Należy jednak zaznaczyć, że przekonanie o zbawczej mocy wiedzy dla załagodzenia narastających konfliktów o podłożu religijnym jest ujęciem idealistyczno-optimistycznym i tylko jednym

²⁰ M. Nowak, *Szkoły, parafie i wspólnoty religijne jako laboratoria międzykulturowości* [w:] *Religia i edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2012, s. 92.

²¹ Pedagogika religii to dyscyplina naukowa usytuowana na pograniczu pedagogiki i teologii, zajmująca się analizą potencjału edukacyjnego religii oraz teorią i praktyką wykorzystania go w różnych środowiskach wychowawczych (def. J. Bagrowicza), J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, [w:] *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, P. Tomasiak (red.), Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 2005, s. 36.

²² A. Różańska, *Religijność i tożsamość religijna w badaniach międzykulturowych i praktyce edukacyjnej* [w:] *Religia i edukacja międzykulturowa...*, s. 70-71.

z wielu stanowisk prezentowanych w dyskusji o wielokulturowej Europie. Na przeciwnym biegunie znajdują się bowiem postawy pesymistyczne, które nie pokładając wiary w zdolność wiedzy do zażegnania sporów kultur o odmiennych wyznaniach, przewidują raczej ich nieuchronną konfrontację.²³

W dyskusji o kształcie edukacji religijnej we współczesnej wielokulturowej Europie, jeden z postulatów wysuwanych przez organizacje międzynarodowe i doktrynę brzmi: „uczyć się, aby żyć wspólnie”.²⁴ Przytoczone hasło wyraża dążenie do tego, aby edukacja XXI w. kształciła pewną kompetencję, na którą składają się: wiedza, postawy i umiejętności. Przekazywana wiedza pozwolić ma na orientację w różnorodności kultur, systemów społecznych, religii i wierzeń ludowych, zaś umiejętności praktyczne na współdziałanie, adekwatne komunikowanie oraz funkcjonowanie w wielokulturowych środowiskach. Zdobyte wiedzy i umiejętności przełożyć się ma na postawy, będące fundamentem kultury pokoju, szacunku i tolerancji.²⁵ Do promotorów takiego podejścia należy większość organizacji międzynarodowych, opartych na wspólnocie wartości demokratycznych, w szczególności Rada Europy. Organizacja ta podstawą swojej polityki czyni zasadę laickości, której istotnym elementem jest wolność myśli, sumienia i wyznania wyrażona w

²³ *Ibidem.*, s. 19.

²⁴ International Commission on Education for the Twenty-first Century (raport Międzynarodowej Komisji ds Edukacji przygotowany dla UNESCO). Organizacje międzynarodowe, o których tu mowa to również wspomniane już wcześniej Rada Europy, OBWE, Biuro Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka oraz Organizacja Narodów Zjednoczonych.

²⁵ K. M. Błęszyńska, *Problematyka religii i systemów wierzeń w edukacji międzykulturowej* [w:] Religia i edukacja międzykulturowa..., s. 16.

Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (dalej: „EKPCz”).²⁶ W opracowanej przez Radę Europy Białej Księżdzie w sprawie dialogu międzykulturowego podkreśla się m. in., iż „wolność myśli, sumienia i wyznania jest jednym z fundamentów każdego społeczeństwa demokratycznego, jednym z najbardziej istotnych elementów związanych zarówno z tożsamością wierzących i ich koncepcją życia, jak również ateistów, agnostyków, sceptyków i indyferentnych.”²⁷

Odpowiedzialność za promowanie dialogu międzykulturowego opiera się na całym społeczeństwie, ale w szczególności na władzach publicznych i instytucjach publicznych takich jak szkoła, co ma rozliczne implikacje dla środowiska szkolnego. W związku z tym, zgodnie z polityką Rady Europy, we wszystkich krajach w nauce religii uwzględniane powinno być religioznawstwo. W ten sposób szkoła mogłaby przyczynić się do „zwalczania ignorancji, stereotypów oraz analfabetyzmu religijnego, a tym samym do budowania społeczeństwa demokratycznego.”²⁸

Na straży postanowień EKPCz stoi Europejski Trybunał Praw Człowieka (dalej: „Trybunał” lub „ETPCz”), który już niejednokrotnie wypowiadał się na temat wolności myśli, przekonań i religii w kontekście poszanowania prawa do nauki i

²⁶ Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19930610284>.

²⁷ Szerszy katalog wytycznych Rady Europy można znaleźć w W. Rabczuk, *Religijny wymiar dialogu międzykulturowego i edukacji międzykulturowej* [w:] *Religia i edukacja międzykulturowa...*, s. 50.

²⁸ *Ibidem.*, s. 52-53.

związanego z nim prawa do wychowania w zgodzie z własnymi przekonaniami religijnymi lub filozoficznymi. Z tego względu, w celu szczegółowego poznania postulowanego kształtu edukacji religijnej w Europie, warto przyrzeć się bliżej kilku sprawom, które stanowią przegląd najważniejszych problemów związanych z nauczaniem religii i etyki, obecnością symboli religijnych w szkołach oraz dyskryminacją ze względu na przekonania religijne lub filozoficzne.

4. Problemy publicznej edukacji religijnej w orzecznictwie Trybunału

Prawo do nauki jest prawem podstawowym, na którym opiera się prawo rodziców do wychowania dzieci w zgodzie z własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi. Nie gwarantuje ono rodzicom wyłącznego prawa do edukacji dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, ale prawo do poszanowania tych przekonań przez państwo, które pełni rolę organizatora procesu nauczania. Warto zaznaczyć, że przekonania religijne i filozoficzne, o których mowa w Konwencji nie są to wszystkie przekonania, niezależnie od ich skrajności i charakteru, ale jedynie takie, które są zgodne z ideą społeczeństwa demokratycznego oraz nie uderzają w godność jednostki.

Jednym z problemów, który wystąpił w Europie na styku religii i oświaty już w latach 70. XX wieku, a stał się przedmiotem orzecznictwa ETPCZz, była kwestia nauczania treści, będących z różnych powodów w opozycji do wyznawanego przez ucznia i rodziców światopoglądu. Kwestia ta została przedstawiona w Trybunale w roku 1970, kiedy do programu nauczania w duńskich

szkołach publicznych wprowadzono obowiązkowe lekcje z edukacji seksualnej. Zmiana ta wywołała sprzeciw rodzin chrześcijańskich, gdyż tradycyjnie kwestie związane z seksualnością są istotnym elementem systemów religijnych.²⁹

Rozpoznając powyższą sprawę Trybunał uznał, że wprowadzone zmiany nie wiązały się z nadmierną ingerencją państwa w sferę seksualną ani pobudzaniem uczniów do oddawania się praktykom niebezpiecznym dla ich równowagi, zdrowia lub przyszłości. Wskazał, że należy brać pod uwagę przekonania religijne i filozoficzne rodziców, jednak realizacja tego postulatu nie polega na wyłączeniu z programu szkolnego zajęć o wrażliwej tematyce. Dopuszcza się prowadzenie edukacji seksualnej w szkołach, o ile informacje lub wiedza objęte programem przekazywane są w sposób *obiektywny, krytyczny i pluralistyczny* oraz nie służą celowi indoktrynacji. Zdaniem Trybunału istotne jest także, aby organizacji zajęć tego rodzaju przyświecał określony cel. Edukacja seksualna wprowadzona w programie nauczania ma przestrzec uczniów przed negatywnymi zjawiskami, takimi jak: rosnąca liczba dzieci pozamałżeńskich, aborcje i choroby weneryczne, aby przez zwykłą ignorancję nie ściągać na siebie kłopotów i nie sprawiać ich innym. Zajęcia nie mogą jednak być zachęcaniem do konkretnych działań, mogących stać w sprzeczności z wyznawanymi przez uczniów systemami moralnymi.

²⁹ Wyrok ETPCz (nr 5095/71, 5920/72, i 5926/72) z dnia 7 grudnia 1976 r. w sprawie Kjeldsen, Busk Madsen i Pedersen v. Dania, <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57509> [dostęp na: 10.09.2019 r.].

W przytoczonych powyżej rozważaniach, utrzymując postulat zachowania przez państwo neutralności światopoglądowej oraz mając na względzie konieczność poszanowania prawa do wychowania w zgodzie z własnymi przekonaniami, Trybunał pierwszy raz opisał sposób w jaki prowadzone powinny być zajęcia dotyczące treści wrażliwych. Podkreślił jednocześnie konieczność organizowania takich zajęć w ogóle, o ile zachowają one swój wyraźnie określony cel. Nauczanie treści będących elementami tradycyjnie uznawanymi za stanowiące sporą część systemów światopoglądowych jest dopuszczalne tak długo, jak ma charakter wyłącznie przekazywania wiedzy, bez elementu zachęcania do podejmowania czynów istotnych z punktu widzenia systemów religijnych czy filozoficznych, a jednocześnie indyferentnych z punktu widzenia systemu prawnego. Obecność treści wyznaniowych czy istotnych z punktu widzenia religijnego w szkołach jest tak długo dopuszczalna, jak nie będzie narzucała określonych zachowań.

Powyższe dobrze ilustrują sytuacje, które miały miejsce w Norwegii i Turcji.³⁰ W krajach tych w programach nauczania znalazły się obowiązkowe zajęcia odpowiednio z: *Chrześcijaństwa, religii i filozofii oraz kultury religijnej i wiedzy moralnej*. W obu przypadkach dominującą część przekazywanej wiedzy stanowiły informacje o religii większościowej w danym państwie. Sprawy te również znalazły finał w Trybunale, który uznał, że organizowanie

³⁰ Wyrok Wielkiej Izby z dnia 29 czerwca 2007 r. w sprawie Folgero i inni <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-72492> oraz Wyrok ETPCZ z dnia 9 października 2007 r. w sprawie Hasan i Eylem Zengin v. Turcja <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-82580> [dostęp na: 10.09.2019 r.].

takich zajęć, jeżeli przybierają one formę katechetyczną - wymagającą aktywności dziecka (np. modlitwy, śpiewania psalmów) - jest dopuszczalne, o ile państwo zapewni możliwość uczęszczania na alternatywne zajęcia lub całkowite zwolnienie z tych zajęć. W związku z powyższym, odmowa zwolnienia uczniów z zajęć naruszała prawo do wychowania w zgodzie z własnymi przekonaniami.

Tematem niemniej ciekawym niż obecność religii w edukacji, jest zagadnienie obecności symboli religijnych w miejscach publicznych. Kwestia ta może być bowiem interpretowana jako przejaw ograniczenia wolności wyznaniowej lub pewnego rodzaju preferowanie/narzucanie religii większościowej w danym kraju. Należało więc odpowiedzieć na pytanie, czy nie godzi to w prawo do wychowania w zgodzie z własnymi przekonaniami religijnymi lub filozoficznymi?

Punktem wyjścia do analizy tytułowego problemu jest sprawa, którą zakończył wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, zapadły 18 marca 2011 roku. Skarżąca – Soille Lautsi zarzuciła, iż obecność krucyfiksów w pomieszczeniach lekcyjnych włoskich szkół publicznych stanowi naruszenie wolności myśli, sumienia i wyznania, poprzez to, że uniemożliwia jej wychowanie swoich dzieci w duchu świeckości.

Po wyczerpaniu drogi sądowej we Włoszech, skarżąca zwróciła się do ETPCZ. Wyrok w sprawie odbił się szerokim echem na arenie międzynarodowej, ponieważ Trybunał obradując w Małej Izbie przychylił się do argumentacji skarżącej, by po odwołaniu rządu włoskiego ETPCZ w powiększonym składzie (Wielka Izba)

zmienił całkowicie swoje stanowisko. Skłoniło to do refleksji na temat obecności symboli i swego rodzaju debaty międzypaństwowej, czy symbolika religijna narusza prawo do wolności wyznania i wychowania dziecka zgodnego z własnymi poglądami. Olbrzymie zainteresowanie sprawiło, iż zgodę na udział w sprawie otrzymała m.in. grupa trzydziestu trzech posłów do Parlamentu Europejskiego czy dziesięć państw będących członkami Rady Europy.³¹

Rząd włoski odwołując się od wyroku podnosił, iż krzyżyk postrzegany jako symbol religijny jest równocześnie symbolem państwa, tudzież kultury. Najistotniejszym zagadnieniem w tej części pracy jest zwrócenie uwagi Argumentując, rząd włoski podniósł, iż krzyżyk nie ma jedynie charakteru symbolu religijnego. Wiszący na ścianie krzyżyk/ symbol nie może być traktowany tylko jako pryzmat i znak wiary, ponieważ jest on także utożsamiany z państwem - jego historią, kulturą i dziedzictwem. Krzyż to „zasadniczo bierny symbol”³², więc jego obecność nie narusza prawa do wolności wyznania.

W wyroku czytamy, że krzyżyk to przede wszystkim symbol religijny, a dopiero w dalszej kolejności interpretacji i skojarzeń powinniśmy utożsamiać go z naukami humanistycznymi, w tym wieloznacznym pojęciem kultury³³.

³¹ Wyrok Wielkiej Izby w sprawie Lautsi przeciwko Włochom z dnia 18 marca 2011r., 30814/06.

³² W. Brzozowski, *Z orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, glosa do wyroku Wielkiej Izby z 18 III 2011 w sprawie Lautsi v. Włochy, nr skargi 30814/06* [w:] *Państwo i Prawo*, 11/2011, Wolters Kluwer, Poznań 2011.

³³ *Ibidem*.

W tym miejscu, Trybunał odwołał się do podziału symboli religijnych na czynne i bierne. Krzyż poprzez swoją obecność nie stanowi symbolu narzucającego się, więc jego obecność nie narusza wolności religijnej i wyznaniowej jednostki. Wskazał również na dość dużą swobodę wyznaniową we Włoszech - dostępność zajęć z etyki, możliwość uczęszczania na fakultatywne zajęcia z innych uznanych religii. Zdaniem Trybunału oznacza to, że włoskie środowisko edukacyjne nie zamyka się na inne religie. Świadczyć może o tym m.in. brak zakazu noszenia chust islamskich lub innych symboli kojarzonych z danym wyznaniem oraz obchodzenie w szkole rozpoczęcia i zakończenia muzułmańskiego święta Ramadan³⁴.

Tak skrajna rozbieżność stanowisk przedstawionych w obu wyrokach wywołała poruszenie na forum międzynarodowym. Świadczy to o tym, że rozwiązanie tej kwestii nie jest oczywiste i jednoznaczne. Należy mieć na uwadze, iż wyrok Trybunału jest wiążący dla wszystkich czterdziestu siedmiu państw członkowskich Rady Europy. Wyrok wydany w I instancji odbił się dużym echem również w Polsce. Doniesienia medialne poinformowały o reakcji prezydenta tuż po ogłoszeniu wyroku. „Nikt w Polsce nie przyjmie do wiadomości, że w szkołach nie wolno wieszać krzyży. Nie ma na co liczyć. Być może gdzie indziej tak. W Polsce -nie – mówił w przemówieniu z okazji Święta Niepodległości prezydent Lech

³⁴ Wyrok Wielkiej Izby w sprawie Lautsi przeciwko Włochom z dnia 18 marca 2011r., 30814/06.

Kaczyński”³⁵. Jak wynika ze słów byłego prezydenta, Polacy nie są gotowi na takie decyzje.

Problemy w zakresie pożądanej obecności religii w szkołach wystąpiły również w Polsce. Po wprowadzeniu zasady, zgodnie z którą oceny z religii zaczęto wliczać do szkolnej średniej³⁶, pojawiły się wątpliwości, czy nie jest to dyskryminujące dla uczniów na katechezę nieuczęszczających. Rodzice ucznia, który nie miał możliwości uczęszczania na lekcje etyki (zgodnie z obowiązującymi przepisami powinny być prowadzone dla uczniów nie chcących uczestniczyć w katechezie), skierowali sprawę na drogę sądową, która zakończyła się postępowaniem przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka. Dla rozstrzygnięcia istotne było, że lekcje religii mają charakter katechezy (a zatem aktywnego zachęcania i wykonywania praktyk religijnych). W takiej sytuacji, w wyroku stwierdzono, że brak zapewnienia przez państwo możliwości posłania dziecka na lekcje etyki w sytuacji, kiedy zajęcia przyjmują charakter konfesyjny narusza art. 9 w związku z art. 14 Konwencji.

Kontrowersje budziło również wliczanie ocen z religii do średniej rocznej, co jest ważkim zagadnieniem ze względu na szanse edukacyjne i równe traktowanie uczniów. Naraża to bowiem osoby nieuczęszczające na katechezę, na niższą średnią, ponieważ zazwyczaj ocena z religii jest oceną wysoką i łatwą.

³⁵ <https://wiadomosci.wp.pl/komu-przeszkadzaja-krzyze-w-katolickim-kraju-6032743784301185a> [dostęp na: 10.09.2019 r.].

³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2016 poz. 1278.

Średnia ocen decyduje często o kwalifikacji do szkoły na kolejnym etapie edukacji, co może wpływać negatywnie na szanse edukacyjne uczniów nie uczęszczających na takie lekcje. Ponadto, może to wywoływać reperkusje na poziomie relacji społecznych, obniżając poczucie wartości uczniów nieuczęszczających na lekcje religii i dając pretekst do wywyższania się drugiej grupie.

Omawiany przykład uwypukla kilka problemów związanych z obecnością religii w szkołach, takich jak dyskryminacja w grupie rówieśniczej, która może mieć charakter swego rodzaju stygmatyzacji, a tym samym prowadzić do zaburzeń w rozwoju psychospołecznym dziecka. Należy tutaj postawić pytanie, czy brak oceny na świadectwie, gdy obok nazwy przedmiotu „religia” występuje pozioma kreska faktycznie można uznać za tego rodzaju stygmatyzację. Z prawnego punktu widzenia sytuacja taka jest dopuszczalna i nie powinna mieć istotnego wpływu na traktowanie dziecka w szkole. Związane to jest także z faktem, że w praktyce funkcjonowania polskich szkół w zasadzie nie występują sytuacje dyskryminowania przez grupę rówieśniczą osób nie uczęszczających na religię. Trybunał jednak zaznaczył, że „Uczniowie, chcący uzyskać wyższą średnią, mogą poczuć się zmuszeni do udziału w lekcjach religii wbrew wyznawanym zasadom”³⁷, dlatego też uznał, iż sytuacja taka stanowi naruszenie postanowień EKPCz.

Omówione powyżej sprawy zwracają uwagę na nie milknące głosy związane z nauczaniem katechezy, zaliczaniem jej jako

³⁷ W. Rabczuk, *Religijny wymiar dialogu międzykulturowego w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Religia i edukacja międzykulturowa...*, s. 56.

oceny liczącej się do średniej, czy przypadki stygmatyzacji grupy uczniów, będącej w mniejszości wyznaniowej. Kwestia braku alternatywach zajęć dla uczniów nie biorących udziału w katechezie, może skutkować sytuacją, iż uczeń, którego wyznanie jest inne niż religia rzymskokatolicka uczęszcza w zajęciach, z powodu braku innych zajęć. Taka sytuacja stanowi z pewnością naruszenie wolności jednostki. Odnosząc się do tego problemu, Trybunał stanął na stanowisku, że „swoboda uzewnętrzniania wierzeń religijnych obejmuje również prawo do nieujawniania ich i prawo do niezajmowania stanowiska pozwalającego domniemywać takich wierzeń”³⁸.

Ciekawą statystykę przytoczyła Helsińska Fundacja Praw Człowieka opierając się na danych z Ministerstwa Edukacji – 85,57 % polskich szkół prowadziło zajęcia z religii w sytuacji, gdy jedynie w 1,03 % szkół uczniowie mieli możliwość korzystania z lekcji etyki³⁹. Świadczy to o ówczesnym niedostosowaniu polskiego szkolnictwa publicznego do zaleceń Rady Europy.

5. Podsumowanie

Powyższe rozważania pokazują, że nauka religii to kwestia złożona i istnieje wiele różnych zapatrywań na to jak powinna być zorganizowana. Niemożliwym jest znalezienie jednego wspólnego rozwiązania prawnego, które normowałoby funkcjonowanie religii wśród pozostałych zajęć dydaktycznych. Każde Państwo-Strona EKPCz powinno jednak dążyć do zrealizowania postulatów Rady

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ *Ibidem.*

Europy w sposób adekwatny do swoich uwarunkowań historyczno-kulturowych, tak aby zachowane zostały podstawowe zasady społeczeństwa demokratycznego.

Widocznie dominującym formatem nauki religii w Europie jest fakultatywne nauczanie konfesyjne w ujęciu katechetyczno-ewangelizacyjnym. Pomimo, że ma ono na celu propagowanie wiary jednego wyznania, jest to też model odnoszący się do zasad moralności. W większości krajów Europy możliwym jest zadecydowanie przez rodziców ucznia lub przez niego samego (w zależności od wieku) o uczestnictwie w zajęciach. Problemem pozostaje możliwość udziału w zajęciach alternatywnych. Najpopularniejsze rozwiązanie stanowią zajęcia z etyki, jednak jak pokazuje przykład Polski, organizowanie tych zajęć choć w teorii możliwe, to w praktyce rzadko spotykane, najczęściej ze względu na wymóg zebrania się minimalnej liczby uczestników.

Nierozwiązana pozostaje także sprawa krucyfiksów w salach lekcyjnych. Krzyż jako symbol nie tylko kojarzony jest z wiarą chrześcijańską, ale też zajmuje znaczące miejsce w kulturze wielu krajów (np. Włochy). Usunięcie go w wielu ośrodkach spotyka się z krytyką społeczności lub administracji. Orzeczenia ETPCz wywołały dyskusje w wielu miejscach Europy, a sam Trybunał był krytykowany za brak zdolności do stanowczej wypowiedzi.

Nauczanie religii w szkołach powinno być podyktowane duchem pluralizmu i sekularyzacji. Jest to jednak trudno osiągalny cel. Pojawia się wiele pytań w kwestii nauczania interreligijnego, które miałyby być odpowiedzią na spory edukacyjne względem

nauki religii. Przede wszystkim należałoby określić podstawy programowe takiego przedmiotu, tak by w równym stopniu omówić wszystkie wyznania. Nasuwa się też pytanie, kto powinien prowadzić takie zajęcia – osoba świecka, nieprzypisana do żadnej religii, czy też eksperci w danych zagadnieniach. Warto powołać się tutaj na słowa Bogusława Milerskiego – „traktowanie nauczania wyłącznie jako informowania, a zarazem pozostawienie całkowitej wolności uczniom w zakresie wyborów, oznacza wyrzeczenie się odpowiedzialności za procesy edukacyjne.⁴⁰” Pogląd ten wydaje się zgadzać z postulatami zwolenników konfesyjnych zajęć z religii, którzy zaznaczają, iż przedmiot ten powinien być prowadzony z punktu widzenia jednego wyznania, ale w sposób refleksyjny i krytyczny, tak aby utrzymać kluczowe dla przyjmowania określonych postaw zaangażowanie emocjonalne ucznia.

Nie sposób o pełne rozdzielenie religii od państwa. Całkowite wyłączenie nauczania religii z systemu edukacji byłoby naruszeniem prawa do nauki i opartego na nim prawa do wychowania w zgodzie z własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi. W naszej ocenie, słuszną politykę w tej mierze prowadzi Francja, traktując religię jako przedmiot, który nie koliduje z zajęciami placówki, nie jest jednak obowiązkowy oraz odbywa się poza terenem szkoły. Wprowadzenie takiego rozwiązania administracyjnego może być jednak niemożliwe w państwach historycznie związanych z danym wyznaniem. Zmiany w programach nauczania wydają się jednak koniecznością w obliczu

⁴⁰ B. Milerski *Religia a szkoła*, wydawnictwo naukowe ChAT, Warszawa 1998, s.293.

konfrontacji różnych kultur oraz wchodzących w ich skład grup wyznaniowych.

Bibliografia:

Literatura:

Babicki Z., *Duchowy wymiar opieki nad dzieckiem* [w:] *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, Z. Babicki, D. Stępkowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 2016.

Bagrowicz J., *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, [w:] *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, P. Tomasik (red.), Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2005.

Brzozowski W., *Z orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, glosa do wyroku Wielkiej Izby z 18 III 2011 w sprawie Lautsi v. Włochy, nr skargi 30814/06* [w:] *Państwo i Prawo*, nr 11/2011, Wolters Kluwer, Poznań 2011.

Delors J., *Education for the twenty-first century: issue and prospects* (raport Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji przygotowany dla UNESCO), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114766>.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001.

Lewowicki T., Różańska A., Klajmon-Lech U., *Religia i edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2012.

Mąkosa P., *Współczesne ujęcie nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, Roczniki Pastoralno-

Katechetyczne nr 3(58), Towarzystwo Naukowe KUL & Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2011.

Milerski B., *Pedagogika religii* [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwierski (red.), Gdańskie wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.

Milerski B., *Religia a szkoła*, wydawnictwo naukowe ChAT, Warszawa 1998.

Rabczuk W., *Nauczanie religii i moralności świeckiej we Francji i krajach Beneluxu*, Nowa Szkoła, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, nr 3/1991.

Spinder H., *Religionsunterricht in Europa* [w:] *Religion und Bildung in Europa: Herausforderungen - Chancen – Erfahrungen.*, Vandenhoeck und Ruprecht, Getynga 1991.

Stanisz P. Zawiślak M. Ordon M. (red.) *Obecność krzyża w przestrzeni publicznej. Doświadczenia niektórych państw europejskich*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2016.

Tomasik P., *Nauczanie religii w szkołach publicznych w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2010.

Źródła internetowe:

Education and Religion, Parliamentary Assembly Origin – Assembly debate on 4 October 2005: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=17373&lang=en> [dostęp online: 10.09.2019].

http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/pdfs/ukpga_19980031_en.pdf [dostęp online: 10.09.2019].

http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Katechetyczne/Studia_Katechetyczne-r2010-t7/Studia_Katechetyczne-r2010-t7-s47-57/Studia_Katechetyczne-r2010-t7-s47-57.pdf [dostęp online: 10.09.2019 r.].

<https://wiadomosci.wp.pl/komu-przeszkadzaja-krzyze-w-katolickim-kraju-6032743784301185a> [dostęp online: 10.09.2019 r.].

<https://www.pewforum.org/2015/04/02/europe/>[dostęp online: [dostęp online: 10.09.2019 r.].

Akty prawne:

Konstytucja Norwegii z 17 maja 1814, wersja w j. polskim na: http://biblioteka.sejm.gov.pl/wp-content/uploads/2016/02/Norwegia_pol_010196.pdf.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. 2016 poz. 1278.

Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona protokołami nr 3, 5 i 8 a następnie uzupełniona protokołem nr 2, Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284.

Recommendation 1720 (2005) on Education and Religion;
<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373&lang=en>.

Ustawa z dnia 2 marca 1982 r., nr 82-213 – Loi relative aux droits et libertes des communes, des departements et des regions.

Orzecznictwo:

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632) BayRS 2230-1-1-K.

Wyrok Wielkiej Izby w sprawie Lautsi przeciwko Włochom z dnia 18 marca 2011r., 30814/06.

Wyrok ETPCZz (nr 5095/71, 5920/72, i 5926/72) z dnia 7 grudnia 1976 r. w sprawie Kjeldsen, Busk Madsen i Pedersen v. Dania.

Wyrok Wielkiej Izby z dnia 29 czerwca 2007 r. w sprawie Folgero i inni.

Wyrok ETPCZ z dnia 9 października 2007 r. w sprawie Hasan i Eylem Zengin v. Turcja.

mgr Izabela Szwed

Wspieranie funkcjonowania rodziny i zapobieganie patologiom w ujęciu współczesnej teologii na podstawie nauki Jan Pawła II o rodzinie

1. Wstęp

Rodzina jako instytucja ogólnoludzka spotykana jest we wszystkich kulturach i wszystkich epokach. Od najdawniejszych czasów była i nadal jest pierwszym i zarówno podstawowym środowiskiem wychowawczym człowieka. Papież traktował rodzinę jako wspólnotę życia i miłości, której podstawowym i najbardziej pierwotnym zadaniem jest wychowanie młodego pokolenia. Zatem rodzina jest – zdaniem Jana Pawła II – pierwszym i naturalnym środowiskiem wychowawczym. Jest przede wszystkim sanktuarium życia, ponieważ istnieje jako miejsce, w którym życie (jako dar Boga) może być właściwie przyjęte i chronione¹. Poprzez otwarcie na dar życia, nosi w sobie przyszłość społeczeństwa. Ojciec Święty zwracał uwagę na fakt, że rodzina stanowi podstawową komórkę społeczeństwa, kolebkę cywilizacji. W pracy spróbuję dokonać analizy roli rodziny w procesie wychowania.

¹ Jan Paweł II, *Encyklika „Centesimus annus” Ojca Świętego Jana Pawła II do czcigodnych braci w episkopacie, do kapłanów i rodzin zakonnych, do wiernych Kościoła katolickiego i wszystkich ludzi dobrej woli w setną rocznicę encykliki Rerum Novarum*, Wrocław 2000, n. 39, s. 79.

2. Aksjologiczny wymiar podstawowych zasad a wychowanie w rodzinie

Zarówno rodzina, jak również wartości to tematy bardzo rozległe, a związki i zależności powstałe między nimi są bardzo zróżnicowane. Rodzinę można uznać za pierwowzór i fundament rodzących się wartości młodego człowieka, ponieważ w „bliskich interakcjach z członkami rodziny, dziecko kształtuje swoje poglądy i przekonania. Tu utrwała normy zachowań oraz poznaje wzory doświadczeń zbiorowych i rozwija swoje relacje oparte na określonych wyznacznikach i celach. Rodzina stanowiąca podstawę życia społecznego, przygotowuje do wejścia w świat kultury danego społeczeństwa, przekazuje normy postępowania i wzory zachowań”².

2. 1. Rodzina we współczesnym świecie

W czasach tak wielu przemian społecznych, ekonomicznych, kulturowych i religijnych zmienia się także struktura, model, a nawet sposób funkcjonowania rodziny. Problem ten stał się tematem badań specjalistów z wielu dziedzin naukowych. Analizy systematycznej podejmują się nie tylko socjologowie, psychologowie, czy demografowie, lecz również filozofowie, pedagodzy oraz teologowie. Cechą, która łączy rozważania o rodzinie jest wyeksponowanie znaczenia środowiska wzrostu i rozwoju, a także jego wpływu na jednostkę. Zmienia się również sposób definiowania pojęcia „rodzina”. Przykładowo, z

² W. Muszyński, *Homo Familiaris na początku XXI wieku. Strukturalne, funkcjonalne i aksjonormatywne przemiany współczesnej rodziny* [w:] W. Muszyński (red), *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana*, Toruń 2010, s. 7.

punktu widzenia socjologicznego to forma życia zbiorowego, występującego w różnoraki sposób na przestrzeni wieków. Polski socjolog F. Adamski definiuje rodzinę jako „duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną. Inna współczesna definicja stara się najpełniej zanalizować najważniejsze cechy rodziny, dlatego uznaje, że jest to podstawowy rodzaj grupy społecznej, występujący we wszystkich typach społeczeństwa, utworzony przez osoby połączone pokrewieństwem, małżeństwem czy adopcją”³. Taki sposób patrzenia na rodzinę znajduje uzasadnienie w rzeczywistości i nowych formach życia rodzinnego. Współcześnie coraz częściej pojawiają się rodziny niezalegalizowane, niesakramentalne związki, rodziny zalegalizowane oparte na małżeństwach porozwodowych, tzw. rodziny patchworkowe, małżeństwa nie zamierzające posiadać dzieci, rodziny jednopłciowe, małżeństwa otwarte. Są to tendencje, które odbiegają od klasycznego rozumienia rodziny, która we współczesnych czasach znajduje się pod wpływem dynamicznych i bardzo głębokich przemian społeczno-kulturowych. Mimo to, wiele rodzin żyje w wierności wartościom, które są fundamentem instytucji rodziny⁴. Z kolei Z. Tyszka stwierdza, iż „rodzina stanowi integralną część każdego społeczeństwa; stanowi jego najmniejszą i podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą

³ *Ibidem.*, s. 8.

⁴ *cf.*, Jan Paweł II, Adhortacja apostołska *Familiaris consortio*, nr 1.

społeczną, grupą podstawową, z którą człowiek jest ściśle związany znaczną częścią swojej osobowości i ważnymi pełnionymi przez siebie rolami społecznymi (rola męża, żony, ojca, matki, żywiciela rodziny itp.). Jest także dlań tzw. grupą odniesienia, z którą świadomie i mocno identyfikuje się jako jej członek, współtworzy i przejmuje kultywowane w niej poglądy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania”⁵. Rodzina stanowi gwarancję harmonijnego rozwoju, to podstawowa grupa socjalizująca, a rola rodziców, ich sposób bytowania i hierarchia wartości, ma ogromny wpływ na kształtowanie się zasad, norm moralnych i wartości kulturowych. Magisterium Kościoła na określenie rodziny najczęściej używa definicji *Vaticanum secundum*: „wspólnota życia i miłości”, co od razu określa jej powołanie i zadania. Inne pojęcie, którym określana jest rodzina to „komunia osób”, ukazując sposób relacji członków, ponieważ komunie mogą tworzyć tylko osoby wolne i zdolne do składania daru z siebie dla innych. Źródło komunii tkwi w stwórczym akcie Boga Ojca oraz w odkupieńczym dziele Jezusa Chrystusa, realizowane jest mocą Ducha Świętego⁶. Zadanie urzeczywistniania Komunii należy do osób tworzących rodzinę, męża, żony, dzieci, dziadków. Każdy jest zobowiązany do permanentnego i codziennego budowania wspólnoty dla zapewnienia odpowiedniego środowiska życia, zaspokojenia potrzeb materialnych, poczucia bezpieczeństwa, miłości,

⁵ Z. Tyszka, *Rodzina* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 695.

⁶ cf., *Słownik małżeństwa i rodziny*, E. Ozorowski (red.), Warszawa-Łomianki 1999, s. 388-389.

przekazania wartości religijnych i kulturowych. Rodzina stwarza szansę rozwoju i dopełnienia osobowego, to w niej dokonuje się formacja duchowa i moralna człowieka. Pomimo zagrożeń i wzrastającego tempa rozwoju świata, zatracenia poczucia *sacrum* rodziny i wyraźnego osłabienia jej pozycji, rodzina może być i powinna, jak mówi Jan Paweł II, „środowiskiem autentycznej pogody i harmonijnego rozwoju i to nie przez izolowanie się w wyniosłej samowystarczalności, ale przez ofiarowanie światu o tym, jak w wielkim stopniu możliwe jest wydzwignięcie człowieka oraz jego integralny rozwój, gdy za punkt wyjścia i punkt odniesienia zarazem bierze się zdrową żywotność komórki tkanki społecznej i kościelnej”⁷.

2. 2. Wychowanie do wartości

Dom rodzinny jest miejscem o nadrzędnym znaczeniu dla dzieci i młodzieży, gdzie kształtują się postawy, wzory zachowań oraz systemy wartości. Wartości obejmują wszelkie formy ludzkiej działalności, regulują zaspokajanie potrzeb człowieka, mają ogromny wpływ na postrzeganie innych ludzi oraz funkcjonowanie w społeczeństwie. Tworzą one pewnego rodzaju hierarchiczny system, będący trwałą organizacją przekonań, zmierzający do preferowania właściwego toku postępowania, który decyduje o

⁷ Jan Paweł II, *Rodzina w integralnym rozwoju człowieka*. Przemówienie do uczestników Zjazdu Duszpasterstwa rodzinnego zorganizowanego przez Komisję Episkopatu Włoch do spraw rodziny, Rzym 5 maj 1979 [w:] Jan Paweł II, *O małżeństwie i rodzinie*, Warszawa 1983, s. 118.

egzystencji człowieka⁸. Analizując literaturę przedmiotu można spotkać kategoryzację wartości według J. Homplewicza. Dzieli on wartości na transcendentne i naturalne. Do pierwszej kwalifikuje wartości wychowania oraz wewnętrzne etyczne wartości wychowania, do drugiej natomiast, wartości wychowania i społeczne etyczne wartości wychowania⁹. Aksjologiczną problematykę poruszał bardzo często Ojciec Święty Jan Paweł II. Podkreślał swoje obawy o wartości, spowodowane brakiem szacunku dla istotnych wartości rządzących życiem człowieka, którego sytuacja, zdaniem Ojca Świętego, zdaje się być daleka od obiektywnych wymagań porządku moralnego, szczególnie jeśli chodzi o sprawiedliwość i miłość. Wychowanie do wartości, troska o integralny rozwój człowieka – osoby ludzkiej, miało centralne miejsce w nauczaniu Jana Pawła II. W roku 1980 podczas wizyty w Paryżu, w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), w swoim przemówieniu zaprezentował własny program wychowania w duchu Ewangelii: „Pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury jest wychowanie (...). W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej był, a nie tylko miał – aby więc poprzez wszystko, co ma, co posiadał, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby również umiał bardziej być nie tylko z drugimi, ale także dla drugich. Wychowanie posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków

⁸ M. Głosowska-Soładow, *Poszukiwanie aksjologicznego wymiaru wychowania a system wartości nauczycieli i rodziców* [w:] A. Karpińska (red.), *U podstaw dialogu o edukacji*, Białystok 2003, s. 172.

⁹ J. Homplewicz, *Sposoby pojmowania wartości*, „Wychowawca” 1999, nr 4, s. 18.

międzyludzkich i społecznych”¹⁰. Personalistyczne wezwanie skierowane jest do osoby duchowo dojrzałej, zdolnej wychowywać siebie i innych. Wartości nie są tylko postawą decydującą o życiu, lecz określają one linie postępowania i strategię życia w społeczeństwie, przy czym nie można oddzielać wartości osobistych od wartości społecznych¹¹. W procesie wychowania bardzo ważna jest świadomość wszystkich elementów struktury aksjologicznej człowieka. Aby wychowanek przeżywał swoją egzystencję przez pryzmat wartości przeradający się w imperatywy, niezbędne jest kierowanie procesem wychowawczym, które doprowadza do osiągnięcia samoświadomości i autonomii osobowej. Wartości kształtują młodego człowieka od wewnątrz. Samo wychowanie jawi się jako wartość i powinno prowadzić do wartości, które pomogą zrozumieć siebie, innych i świat¹². Według Ojca Świętego, siłą integrującą świat są prawidłowe systemy wartości. Nie ma jednak wychowania do wartości bez odpowiedniego środowiska wychowawczego.

3. Wsparcie funkcjonowania rodziny. Jan Paweł II – nauki o rodzinie

Wszystkie wartości istnieją zawsze w odniesieniu do podmiotu – czyli osoby. Dlatego też Jan Paweł II od samego początku swego pontyfikatu zwraca się do człowieka jako osoby

¹⁰ Jan Paweł II, *Przemówienie podczas wizyty UNESCO*, Paryż 02.06.1980, n. 11.

¹¹ Jan Paweł II, *Wy jesteście moją nadzieją. Orędzie na XVIII Światowy Dzień Pokoju*. Wybór wypowiedzi Ojca Świętego Jana Pawła II do młodzieży, Warszawa 1991, s. 144.

¹² cf., J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007, s. 289-290.

ludzkiej. U podstaw jego antropologii znajduje się norma personalistyczna, uznająca wielkość i godność człowieka, którego nie można jedynie sprowadzić do świata przedmiotów. Osoba to „ktoś”, kto staje wobec „czegoś”. Papież przywoływał słowa Soboru Watykańskiego II „człowiek, będąc jedynym na ziemi stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego, nie może odnaleźć się w pełni inaczej, jak tylko poprzez bezinteresowny dar z samego siebie”¹³. Realizacja tego wezwania i odnajdywanie samego siebie, odkrywanie wartości siebie samego, swojej godności oraz innych osób urzeczywistnia się właśnie w rodzinie. Rodzina jako pierwsze, uprzywilejowane środowisko wychowawcze uczy różnorodnych form miłości i solidarności, otwartości i szacunku wobec bliźniego. „Życie we wspólnocie skłania także do dzielenia się dobrami, co pozwala wyjść człowiekowi poza jego własny egoizm. Gdy uczymy dzielić i dawać, odkrywamy ogromną radość, jakiej pozwala zaznać wspólnota dóbr. Oddziałując słowem i przykładem, rodzice powinni stopniowo kształtować w swoich dzieciach postawę solidarności. Pozwoli to każdemu już w dzieciństwie przeżyć doświadczenie wyrzeczenia i postu, które hartuje charakter i uczy panowania nad instynktami, zwłaszcza nad egoistycznym instynktem posiadania. To, czego uczymy się dzięki życiu w rodzinie, utrwała się w nas na całe życie”¹⁴. Współczesna cywilizacja relatywizmu, stanowi zagrożenie rozchwiania zasad i podstawowych prawd, na których budowana jest godność człowieka. Szczególną troską należy otoczyć rodzinę, jako wartość

¹³ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994, s. 150.

¹⁴ Jan Paweł II, *Orędzie na Wielki Post 1994* [w:] A. Świerczek (red.), *Rodzino co mówisz o sobie*, Kraków 1995. s. 16.

nadrzędną i jej prawo do wolności. Podstawą tak rozumianej edukacji jest Jezus Chrystus. To właśnie chrystocentryzm leży u podstaw personalizmu wychowawczego. Chrystus jawi się jako Ideał, Nauczyciel, Przyjaciel i Przewodnik. Chrześcijańska rodzina zjednoczona z Chrystusem uczestniczy w jego potrójnej misji Kapłańskiej, Prorockiej i Królewskiej. To wspólnota wierzących i ewangelizujących, pozostająca w jedności z Bogiem, otwarta na służbę człowiekowi. Najistotniejszą misją we współczesnym świecie jest dawanie świadectwa miłości i troski rodzicielskiej. Papież potwierdził to w Ludźmierzu podczas przemówienia do rodzin wielodzietnych w 1997 roku: „w dzisiejszym świecie jesteście świadkami tego szczęścia, które wypływa z dzielenia miłości, nawet za cenę wielu wyrzeczeń. Nie bójcie się dawać tego świadectwa! Świat może was nie rozumieć, świat może pytać, dlaczego nie poszliście łatwiejszą drogą, ale świat potrzebuje waszego świadectwa – świat potrzebuje waszej miłości, waszego pokoju i waszego szczęścia”¹⁵. Prymat rodziny w wychowaniu Jan Paweł II widzi w prawie naturalnym, a dokładnie w Bożym nakazie „Bądźcie płodni i czyńcie sobie ziemię poddaną”. Drugi argument wypływa z sakramentalności, zarówno w sakramencie małżeństwa jak i chrztu świętego, Chrystus, poprzez Kościół, daje nakaz chrześcijańskiego wychowania. Rodzice mają obowiązek wychowania dzieci w wierze, a czynią to poprzez modlitwę, życie sakramentalne, a nade wszystko przez przykład swojego życia. Rodzina chrześcijańska jako *communio personarum* jest znakiem i odbiciem miłości Boga Ojca, Jezusa Syna i Ducha Świętego.

¹⁵ Jan Paweł II, *Przemówienie do rodzin wielodzietnych*, Ludźmierz 1997.

Każda osoba w rodzinie jest zjednoczona z Chrystusem i stanowi Kościół. Rodzina zatem jest naturalnym środowiskiem inicjacji Eklezjalnej, stanowiąc Kościół Domowy. Życie duchowe zmierza do celu nadprzyrodzonego, do zbawienia¹⁶. To właśnie najbliżsi, ojciec i matka, są pierwszymi wychowawcami, otwierającymi świat dziecka na Boga i drugiego człowieka. „Rodzina tak winna przygotować dzieci do życia, aby każde wypełniło swe zadanie zgodnie z otrzymanym od Boga powołaniem”¹⁷. Ludzkie rodzicielstwo wykracza poza ramy biologii, jest darem wpisanym w naturę człowieka, a realizacja możliwa jest nie tylko poprzez wszelkiego rodzaju działania rąk ludzkich, ale za sprawą łaski, mocą Bożego błogosławieństwa.

4. Podsumowanie

Rodzina bez wątplenia jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym. Kościół otacza rodzinę szczególną troską, gdyż z rodzin składa się społeczeństwo, a zdrowe rodziny budują zdrowe państwa. Ojciec Święty przypomina tę prawdę. Zawirowania współczesności próbują umniejszyć rolę rodziny, zatem by móc spokojnie patrzeć w przyszłość, wszyscy muszą przyjąć odpowiedzialność za jej los. „Kościół pragnie służyć małżeństwu i rodzinie jako szczególnej wspólnotce miłości i życia. Potrzeba jej na miarę zadań rodziny, ale także na miarę jej zagrożeń”¹⁸. Zadaniem Kościoła jest ukazanie człowiekowi piękna małżeństwa i

¹⁶ cf., *Słownik małżeństwa i rodziny*, op. cit., s. 389-390.

¹⁷ Jan Paweł, *Familiaris consortio*, nr 53.

¹⁸ Jan Paweł II, *Kościół w służbie rodziny*, Watykan 21.09.1980 [w:] *Anioł Pański z Papieżem Janem Pawłem II*, Libreria Editrice Vaticana, 1982, s. 21.

rodziny, których twórcą jest Bóg, głosząc prawdy o małżeństwie, jego pięknie i wielkości powołania człowieka do służby miłości Bogu i sobie nawzajem. Zamysł Boży jest realizowany, kiedy miłość i przekazywanie życia zawierają się w małżeństwie, w rodzinie.

Bibliografia:

Głosowska-Soładow M., *Poszukiwanie aksjologicznego wymiaru wychowania, a system wartości nauczycieli i rodziców* [w:]

A. Karpińska (red.), *U podstaw dialogu o edukacji*, Białystok 2003.

Homplewicz J., *Sposoby pojmowania wartości*, „Wychowawca” 1999 nr 4.

Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio*.

Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994.

Jan Paweł II, *Encyklika „Centesimus annus” Ojca Świętego Jana Pawła II do czcigodnych braci w episkopacie, do kapłanów i rodzin zakonnych, do wiernych Kościoła katolickiego i wszystkich ludzi dobrej woli w setną rocznicę encykliki Rerum Novarum*, Wrocław 2000, n. 39.

Jan Paweł II, *Orędzie na Wielki Post 1994*, [w:] A. Świerczek (red.), *Rodzino co mówisz o sobie*, Kraków 1995.

Jan Paweł II, *Przemówienie podczas wizyty UNESCO*, Paryż 02.06.1980, n. 11.

Jan Paweł II, *Rodzina w integralnym rozwoju człowieka*. Przemówienie do uczestników Zjazdu Duszpasterstwa rodzinnego zorganizowanego przez Komisję Episkopatu Włoch do spraw rodziny, Rzym 5 maj 1979 [w:] Jan Paweł II, *O małżeństwie i rodzinie*, Warszawa 1983.

Jan Paweł II, *Wy jesteście moją nadzieją. Orędzie na XVIII Światowy Dzień Pokoju*. Wybór wypowiedzi Ojca Świętego Jana Pawła II do młodzieży, Warszawa 1991.

Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, nr 53.

Jan Paweł II, *Kościół w służbie rodziny*. Watykan 21.09.1980, [w:] *Anioł Pański z Papieżem Janem Pawłem II*, Libreria Editrice Vaticana, 1982.

Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.

Muszyński W., *Homo Familiaris na początku XXI wieku. Strukturalne, funkcjonalne i aksjonormatywne przemiany współczesnej rodziny* [w:] W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana*, Toruń 2010.

Słownik małżeństwa i rodziny, E. Ozorowski (red.), Warszawa-Łomianki 1999.

Tyszka Z., *Rodzina* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

mgr Anna Abramczyk

**„3 z 11 metod.” Co nauczyciele wiedzieć i umieć powinni -
refleksja na temat skuteczności doskonalenia nauczycieli na
podstawie wyników badania dotyczącego koncepcji
kooperatywnego uczenia się.**

1. Wprowadzenie

Nauczyciele stanowią grupę zawodową, wobec której wysuwane są wysokie oczekiwania i wymagania – zarówno w zakresie kompetencji zawodowych, jak i cech osobowościowych, którymi powinni się legitymować. Kompetentnymi i uprawnionymi do ich stawiania czują się zarówno uczniowie, jak i ich rodzice, politycy, czy też przedstawiciele organów prowadzących szkoły lub ośrodków doskonalenia nauczycieli.

Społeczne oczekiwania znajdują swoje odzwierciedlenie w katalogu obecnych wymagań wobec nauczyciela zawartych w ustawodawstwie. Prawa i obowiązki nauczyciela, jak i ogólne wymagania w zakresie wykształcenia reguluje rozdział 3, artykuł 9 ustawy *Karta Nauczyciela*. Zgodnie ze wskazanym przepisem polski nauczyciel musi legitymować się wykształceniem wyższym z przygotowaniem pedagogicznym oraz określoną postawą moralną.

Inne akty normatywne, w których wyartykułowane zostały wymagania zarówno wobec adeptów zawodu, jak i czynnych nauczycieli, stanowią rozporządzenia. Dotyczą one standardów kształcenia nauczycieli, wymagań, które powinni spełniać, by otrzymać wyróżniającą ocenę pracy, czy też wymagań dla osiągnięcia kolejnego stopnia awansu zawodowego. Standardy mają zapewnić profesjonalizm nauczycieli ukierunkowany na ich

skuteczność. Można jednak powątpiewać, czy kafeterie wymagań, np. z przywołanych rozporządzeń, bazują na badaniach naukowych. Budzi to wątpliwość, gdyż badania te, mimo dużego zainteresowania tematem i jego potrzeb, wykazują lukę badawczą. Dzieje się tak przez wzgląd na kompleksowość zawodu nauczyciela.

Wraz ze wzrostem oczekiwań od nauczycieli (indywidualizowanie, włączenie digitalnych mediów do procesu dydaktycznego, kwestia inkluzji w szkołach publicznych), przybrała na sile debata na temat profesjonalizmu nauczycieli oraz środków, które mogą profesjonalizm ten zapewnić i/lub rozwinąć. Obecnie szkolnictwo wyższe jest reformowane, na nowo konceptualizowana jest także kwestia przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. Równie ważną kwestię stanowi podtrzymanie, aktualizacja i rozwijanie kompetencji nauczycieli już w toku ich aktywności zawodowej, realizowane głównie przez doskonalenie tych nauczycieli, którzy biorą udział w warsztatach, konferencjach, wykładach, sieciach współpracy, czy konsultacjach oferowanych przez pracowników instytucji wspomaganie (ośrodki doskonalenia, poradnie pedagogiczno-psychologiczne, biblioteki pedagogiczne).

2. Impuls do refleksji

W rozważaniach na temat skuteczności kształcenia i doskonalenia nauczycieli należy przyjąć określony model kompetencyjny nauczyciela. W literaturze dotyczącej kompetencji nauczycieli dość znany i często stosowany jest model opracowany przez Jürgena Baumert i Mareike Kunter (2006). To kompleksowy model, uwzględniający zarówno kompetencje przedmiotowe, jak i

dydaktyczne (w tym metodyczne). W rozważaniach pod uwagę brane są także kwestie motywacyjne, przekonania nauczycieli, ich osobiste teorie, które według badaczy wpływają na jakość prowadzonych przez nich zajęć.

W niniejszym tekście refleksji zostanie poddany wąski zakres tematu – a mianowicie to, czy instytucje doskonalenia zawodowego nauczycieli spełniają swoją rolę w rozwijaniu i doskonaleniu zdobytych w toku studiów przez nauczycieli przedmiotowych kompetencji metodycznych, a jeszcze konkretniej – znajomość metod i technik pracy.

Nauczyciele przyjmowani do pracy legitymują się oczekiwanym wykształceniem. Analiza przepisów rozporządzenia o standardach kształcenia nauczycieli pozwala oczekiwać, że zostali oni w toku studiów zaznajomieni z efektywnymi metodami nauczania. Te efektywne metody nauczania to np. koncepcja kooperatywnego uczenia się, której potencjał (wykorzystany w różnorodnych metodach) odpowiada wyartykułowanym w rozporządzeniu treściom i celom kształcenia. Nauczyciele powinni dysponować wiedzą w zakresie pedagogiki, psychologii, dydaktyki, metodyki a także, co więcej, umieć zastosować tę wiedzę w realizacji zadań zawodowych. Do podobnego wniosku skłania analiza zapisów rozporządzeń o podstawach programowych, z tym że tu punktem ciężkości jest *stosowanie* przez nauczycieli określonych koncepcji np. kooperatywnego uczenia się, w wyniku którego nauczyciel realizuje zapisy dotyczące zadań szkoły na poszczególnych etapach edukacyjnych, wymagań ogólnych i szczegółowych, jak i warunków realizacji podstawy programowej.

Jeśli jednak w trakcie studiów nauczyciel, z różnych przyczyn, nie miał możliwości zapoznania się z określoną koncepcją, powinien mieć szansę do rozszerzania i rozwijania swoich kompetencji już w toku aktywności zawodowej. Nauczyciele stanowią grupę, która permanentnie uczestniczy w doskonaleniu zawodowym¹. Świadczą o tym chociażby środki wydatkowane na ten cel. Szkolenia odbywane są zarówno w placówkach macierzystych, tzw. wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, jak i w formach oferowanych przez różne podmioty zewnętrzne. Doskonalenie zawodowe nauczycieli dotyczy całego spektrum kompetencji nauczyciela, począwszy od pełnionej przez niego funkcji opiekuńczej, z którą związane jest zapewnienie uczniom bezpieczeństwa, poprzez dydaktykę i metodykę przedmiotu, a skończywszy na kwestiach wychowawczych, inkluzji, indywidualizacji, realizacji priorytetów państwa na dany rok szkolny itp.

Wynik badania, które mimo, iż dotyczyło niewielkiej grupy nauczycieli (0,3% nauczycieli zatrudnionych w roku szkolnym 18/19²) sygnalizuje, że „system” bywa zawodny i nieskuteczny; i to zarówno w zakresie przygotowania do zawodu, jak i wspomaganie ich w profesjonalizacji zawodowej kariery.

¹ Organy prowadzące szkoły wyodrębniają w budżetach wydatki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli z uwzględnieniem doradztwa metodycznego –w wysokości 1% planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenia osobowe nauczycieli, art. 70a ust. 1 ustawy – Karta Nauczyciela.

² Liczba nauczycieli zatrudnionych: 587 736, komunikat MEN 29.11.2018, Twitter.

2.1. Cel i przedmiot badania

Przeprowadzone w roku szkolnym 2018/2019 badanie nie miało na celu identyfikacji braków systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Brak ten został zidentyfikowany przy okazji analizy danych badania dotyczącego koncepcji kooperatywnego uczenia się. Celem badania było sprawdzenie, czy nauczyciele języków obcych w Polsce znają oraz z jaką częstotliwością i jakością stosują koncepcję kooperatywnego uczenia się, a także jaki potencjał w tej koncepcji widzą. Oczekiwanie, iż nauczyciele powinni znać wskazaną koncepcję wynikało wprost ze wskazanych aktów normatywnych: standardów kształcenia nauczycieli, wymagań państwa wobec szkół i placówek oraz obowiązujących podstaw programowych.

Kooperatywnym uczeniem się określana jest koncepcja bazująca na sprecyzowanych cechach pracy grupowej, której skuteczność w odniesieniu do poznawczych i społecznych kryteriów szkolnego sukcesu, została potwierdzona naukowo (Völlinger, 2018). W zależności od badacza, różnie jest określane minimum cech pracy grupowej, będących gwarantem jakości stosowanych metod i technik. Dla przykładu Robert Slavin (1995) postuluje niezbędność dwóch cech pracy grupowej: pozytywną współzależność i indywidualną odpowiedzialność uczących się, gdy tymczasem Johnson&Johnson (2005) wymieniają aż pięć czynników gwarantujących sukces w kooperatywnym uczeniu się małych grup: pozytywną współzależność, wspierającą interakcję, indywidualną odpowiedzialność, umiejętne wykorzystanie umiejętności społecznych (adekwatne metody i techniki pracy) i

refleksję nad pracą w zespole. Koncepcja wykazuje ogromny potencjał. Dotychczasowe badania potwierdzające skuteczność kooperatywnego uczenia się (Aronson, Cohen, Johnson&Johnson, Kyndt, Slavin, Völlinger, Buchs at all.) koncentrowały się m.in. na aspektach takich jak trwałość wiedzy, stopień jej opanowania, motywacja uczących się, relacje rówieśnicze, prospołeczne zachowania uczniów, czy inkluzja. Tak szerokie spektrum pozytywnych oddziaływań koncepcji, ujęte w metaanalizach Hattiego (wyższa skuteczność edukacyjna technik i metod kooperatywnego uczenia się aniżeli metod tradycyjnych: pracy indywidualnej ($d=0,59$)/ rywalizacji ($d=0,54$)) powinno skłaniać nauczycieli do jej stosowania. Zwłaszcza, że uzasadnienie skuteczności koncepcji znajduje potwierdzenie w wielu teoriach naukowych, począwszy od teorii rozwojowych Piagetta i Wygotskiego, poprzez teorię kognitywnej elaboracji, czy teorię współzależności społecznej, a skończywszy na teorii zamiany ról.

2.2. Próba i narzędzie badawcze

Wynik przeprowadzonego na próbie 1495 nauczycieli języków obcych (nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego z całej Polski, z krótszym i dłuższym stażem, różnymi stopniami awansu zawodowego, obu płci, uczących w różnych typach szkół) badania ankietowego nie wskazuje ani na szczególną znajomość, ani na wysoką częstotliwość stosowania przez nich koncepcji. Zauważyć jednak należy, że badana grupa nauczycieli, ze względu na znajomość języka obcego, ma potencjalnie szeroki dostęp do literatury na temat koncepcji kooperatywnego uczenia się. Badanie to zostało przeprowadzone online. Prośba o udział w badaniu

została skierowana do 20 tysięcy respondentów, pozytywnie odpowiedziało na nią ponad 2000 nauczycieli. Ostatecznie analizie zostały poddane wyniki 1495 osób (pozostali uczestnicy opuścili ponad 30% pytań). W celu zapewnienia rzetelności narzędzie badawcze zostało przygotowane z wykorzystaniem I-temów z ankiet, których autorzy badali podobne aspekty w innych krajach (m.in. V.Völlinger, C.Buchs, S.Bolhuis i R.Voeten, ostatnie w tłumaczeniu na język niemiecki).

W pierwszej części ankiety nauczyciele odpowiadali na pytania dotyczące znajomości metod, cech charakterystycznych i udowodnionej skuteczności kooperatywnego uczenia się. Zostali również poproszeni o dokonanie samooceny wiedzy w kwestii doświadczeń z kooperatywnym uczeniem się i samej koncepcji. W drugiej części, poprzedzonej przytoczoną definicją kooperatywnego uczenia się dr Vannesy Völlinger, udzielali odpowiedzi na pytania m.in. o częstotliwość stosowania przez nich koncepcji oraz o jakość stosowania, czyli dbałość o zachowywanie cech charakterystycznych przy planowaniu i przeprowadzaniu faz lekcji według koncepcji kooperatywnego uczenia się. Trzecia część ankiety poświęcona była przekonaniom nauczycieli na temat koncepcji, ocenie jej potencjału w realizacji wskazanych celów, użyteczności, pozytywnym i negatywnym oddziaływaniom, oraz identyfikacji wyzwań obecnych podczas jej wdrażania.

2.3. Wybrane wyniki badania

Wyniki, które leżą u podstaw niniejszego wywodu stanowią zaledwie wycinek poddanych analizie danych, uzyskanych na podstawie przeprowadzonego badania. Wyniki zostały

wyselekcjonowane adekwatnie do poruszanego w tekście tematu, tj. kompetencji metodycznych nauczycieli, i przedstawiają się następująco. W aspekcie wiedzy: nauczyciele deklarują znajomość średnio 3 na 11 wymienionych w ankiecie metod. Około 31% badanych identyfikuje prawidłowo 3 lub 4 z 5 przedstawionych opisowo cech charakterystycznych dla kooperatywnego uczenia się. Nauczyciele oceniają swoją wiedzę na temat kooperatywnego uczenia się na poziomie średniej wartości 2 w pięciostopniowej skali. Zdecydowanie wyżej nauczyciele oceniają swoje doświadczenia z koncepcją, bowiem średnia wartość ich samooceny znajduje się na poziomie 3,4 - również w pięciostopniowej skali. Zaskakująca, a jednocześnie inspirująca (w kontekście standardów kształcenia nauczycieli oraz funkcjonowania systemu ich doskonalenia) wydaje się być odpowiedź na pytanie o źródła wiedzy na temat koncepcji. Najczęstsze wskazanie miała odpowiedź: samokształcenie (ponad 50% respondentów), udział w szkoleniach (32%) i edukacja na studiach (24%). Niemalże 17% respondentów przyznało, że dotychczas nigdy nie słyszało o kooperatywnym uczeniu się. Nie dziwi szczególnie wynik dotyczący częstotliwości stosowania przez nich koncepcji na lekcjach, zdominowany przez wskazania od *raz w semestrze* (37 % badanych) do *raz w miesiącu* (27% badanych). Na uwagę zasługuje jednak fakt, że nauczyciele są zainteresowani zgłębianiem tematu (94%) i częstszym stosowaniem koncepcji (87%), mimo zidentyfikowanych wyzwań stojących przed nauczycielem wdrażającym kooperatywne uczenie się (m.in. nakłady czasowe, czy brak gotowych materiałów). Równocześnie

wskazują na oczekiwane wsparcie w postaci materiałów dydaktycznych, przykładów lekcji, nagrań lekcji, szkoleń.

W mniejszym stopniu, niemniej jednak również, oczekiwane są wzajemne obserwacje lekcji wraz z ich omówieniem. To bardzo pozytywne zjawisko otwartości na poznanie i wdrażanie wymagającej koncepcji powinno zainteresować osoby kształcące i doskonalące nauczycieli oraz autorów i wydawców materiałów dydaktycznych.

3. Skuteczne szkolenia jako forma profesjonalizacji w zawodzie nauczyciela

Wyniki badania skłaniają do refleksji nad pracą wykonywaną przez nauczycieli w aspekcie skuteczności szkoleń i zgłębieniem pytania, czy prowadzone dla nich formy doskonalenia (szkolenia, warsztaty, konferencje itd.) spełniają swoje zadanie i są przyczynkiem do profesjonalizacji w zawodzie. Dostępne w literaturze wyniki badań potwierdzają, że szkolenia mogą przynieść nauczycielom pozytywne efekty (Timperley, Yoon, Hattie) – jednakże nie wszystkie. To, czy nauczyciel skorzysta z doskonalenia, w którym bierze udział, a także w jakim stopniu, jest kwestią złożoną. Z jednej strony rolę odgrywają cechy osobowościowe nauczyciela, jego oczekiwania i cele, przekonania na temat nauczania i uczenia się a także przekonania na temat udziału w doskonaleniu. Z drugiej strony istotny jest kontekst szkolenia, jego koncepcja, sposób prowadzenia, a nawet osobowość osoby go prowadzącej. Na to wszystko należy jeszcze nałożyć filtr kontekstu instytucji, w której zdobyte kompetencje będą wdrażane.

Skuteczność szkolenia powinna być rozpatrywana w wielu aspektach, gdyż jest związana z procesem uczenia się. Pod uwagę należy więc wziąć:

- a) jakość procesu uczenia się,
- b) związek z praktyką szkolną,
- c) zapewnienie trwałości wiedzy, uniknięcie efektu „Back-Home-Situation”.

Jako efektywne szkolenia uznawane są formy oferujące długoterminową pracę nad rozwijaniem wiedzy, jej transfer do praktyki i okazję do refleksji. Równie istotna jest praca nad przekonaniami i nastawieniem szkolonych osób, różnorodność metodyczna uwzględniająca kompleksowość praktyki szkolnej oraz stworzenie okazji do zastosowania zdobytej wiedzy już w trakcie szkolenia. Treści szkolenia powinny być inspirowane praktyką osób szkolonych, zarówno w aspekcie metodyki przedmiotu jak i treści przedmiotowych (podstawa programowa). Ponadto, pod uwagę należy wziąć także kwestię uczenia się uczniów. Szkolenie powinno stać się również okazją do wymiany doświadczeń i nawiązania kooperacji między uczestnikami. Należy zadbać o uniknięcie sytuacji, w której uczestnicy po opuszczeniu sali szkoleniowej zapomną o tym, czego nauczyli się na szkoleniu – czego uniknąć można np. poprzez towarzyszenie nauczycielom we wdrażaniu omówionych treści w praktyce.

Konceptualizacja i organizacja szkolenia spełniającego powyższe standardy jest możliwa, miała i ma miejsce w praktyce. Jej przykładem jest program doskonalenia nauczycieli opracowany

w latach osiemdziesiątych pod kierunkiem Petera Posch, funkcjonujący pod akronimem PFL (Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen³). Program z założenia opierał się na doświadczeniach wnoszonych przez uczestników, odrzucono model transmisyjny. Program zakładał refleksję działań uczestników w praktyce, która miała miejsce między odbywającymi się w określonych odstępach czasowych spotkaniami. Znaczna część treści szkolenia była realizowana przez nauczycieli w ich miejscu pracy. Miejsce to stawało się więc także miejscem doskonalenia, dydaktycznej refleksji i wymiany doświadczeń. Według podobnej koncepcji doskonalenia nauczycieli, która spełnia wymienione kryteria skutecznego szkolenia, realizowana jest obecnie oferowana na całym świecie przez Goethe Institut nauczycielom języka niemieckiego seria, tzw. DLL-Reihe. Koncepcja oferty opiera się na połączeniu trzech faz stacjonarnego szkolenia przeplatanych fazami online, podczas których uczestnicy są animowani do wykonywania zadań na platformie i otrzymują wsparcie w formie tutoringu. Rolę tutorów pełnią osoby będące równocześnie trenerami podczas spotkań stacjonarnych. W trakcie pierwszego spotkania uczestnicy są zaznajamiani z koncepcją, wprowadzani w tematykę danego modułu i szkoleni z obsługi platformy, na której przebiega część szkolenia (fazy online). Na drugim stacjonarnym spotkaniu szkoleniowym uczestnicy (w 2-3 osobowych grupach) planują przeprowadzenie w swojej praktyce szkolnej projektu, polegającego na transferze i poddaniu

³ Pedagogika i dydaktyka przedmiotu dla nauczycielek (=tłumaczenie autorki tekstu)

ewaluacji wiedzy zdobytej w toku szkolenia. Po spotkaniu uczestnicy (w grupach) współpracują online, wymieniają się wynikami przeprowadzonego projektu i przygotowują wspólnie prezentację, którą następnie przedstawiają innym uczestnikom szkolenia na spotkaniu trzecim. Po ostatnim stacjonarnym szkoleniu, uczestnicy już indywidualnie opracowują dokumentację przebiegu projektu w swojej szkole, wraz ze wskazaniem i refleksją, jak doskonalenie wpłynęło na ich praktykę szkolną i osobistą profesjonalizację w zawodzie. Całość szkolenia trwa ponad 3 miesiące, angażuje biorącego nauczyciela stacjonarnie przez 3 dni (24 godziny szkolenia) i od 75 do 90 godzin pracy na platformie (rozwiązywanie różnorodnych zadań: ankiety, analiza tekstów, analiza fragmentów nagranych lekcji, wymiana poglądów na platformie, komentowanie wpisów innych uczestników).

Organizacyjnie DDL-Reihe ma strukturę opartą na modelu PFL. Kurs jest długoterminowy. Nauka odbywa się na seminariach i w miejscu pracy, a treści odnoszą się do szkolnej praktyki. Każdorazowo realizowany jest projekt, którego wyniki prezentowane są innym uczestnikom jako forma doskonalenia. Urzeczywistniana jest idea kooperacji między nauczycielami.

Kompleksowość przedstawionych przedsięwzięć skłania do podjęcia trudu badania ich skuteczności w odniesieniu do co najmniej czterech wskaźników:

- a) reakcji uczestników na przeprowadzoną formę doskonalenia, (zwykle badana ankietą ewaluacyjną, w której pyta się uczestników o zadowolenie ze szkolenia, stopień

realizacji celów, adekwatność treści, przygotowanie trenera itp.),

- b) przyrostu wiedzy, zmiany przekonań i motywacji uczestników,
- c) implementacji zdobytych kompetencji do praktyki szkolnej,
- d) rozwoju uczniów w wyniku podjętych przez nauczyciela działań.

4. Konkluzje i rekomendacje

Tytułowe „ 3 z 11 metod ” nie jest zarzutem pod adresem nauczycieli, którzy zgodnie z obowiązującymi standardami kształcenia nauczycieli, a później w toku doskonalenia zawodowego powinni być wirtuozami metodycznymi. „3 z 11 metod” jest hasłem, które sygnalizuje potrzebę dyskusji nad *sposobem* przygotowania do zawodu nauczyciela, a także sposobem skutecznej profesjonalizacji w zawodzie już w trakcie jego wykonywania. Zmiana na poziomie aktów prawnych, w których formułuje się katalogi wymagań, zdaje się być czynnikiem niedostatecznym do zapewnienia jakości, trwałości, czy transferu zdobytej do praktyki wiedzy. Kluczowa wydaje się być odpowiedź na pytanie: *jak?*, czyli konceptualizacja skutecznej, innowacyjnej organizacji form kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz ich rzetelnej ewaluacji. Może to mieć miejsce np. zgodnie z modelem rozwiniętym w celu opisu i wyjaśniania skuteczności szkoleń przez Franka Lipowsky (Lipowsky, 51), w którego centrum stoi **oferta** oparta na:

- określonej strukturze (czas trwania, forma organizacyjna, zewnętrzni eksperci),
- treściach (odniesienie do standardów wyciągniętych z aktów normatywnych, w tym podstaw programowych, skoncentrowanych na określonym aspekcie oraz wiedzy dydaktycznej o tym, jak uczą się uczniowie),
- metodach i technikach pracy (analiza przypadków, prowadzenie badań w mikroskali urzeczywistniające hasło: nauczyciel badaczem, analizy wyników osiągniętych przez uczniów, analiza repertuaru stosowanych typów zadań i ćwiczeń, refleksja procesów dydaktycznych np. na podstawie nagrań z lekcji),
- kompetencjach prelegentów i moderatorów szkoleń.

Model uwzględnia zastrzeżenie, że postrzeganie i stopień skorzystania z oferty jest uzależniony od nauczycieli, ich motywacji, celów, wiedzy, przekonań, osobowości, a nawet prywatnej sytuacji. Model zakłada zatem, że nawet dobra oferta może nie zostać wykorzystana.

Wyniki przywołanego badania dotyczącego koncepcji kooperatywnego uczenia się napawają jednak optymizmem. Z jednej strony potwierdzają dużą otwartość i chęć nauczycieli na poznawanie i wdrażanie nowych rozwiązań metodycznych, z drugiej jednak strony wskazują na wysoki stopień konkretyzacji oczekiwań w zakresie preferowanych form wsparcia. Szkoleń życzyliby sobie ponad 90% badanych nauczycieli (łączyli wynik

wskazań w ankiecie: *tak* i *raczej tak*). Instytucjom oferującym doskonalenie nauczycieli pozostaje zadbanie o ich skuteczność.

Bibliografia:

Altrichter, H. *Lehrerfortbildung, die einen Unterschied macht. Weiterbildung* 5. 2017.

Baumert, J., & Kunter, M. Stichwort: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 2006, http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SET_ag2010/Baumert.pdf [dostęp 26.07.2019 r.].

Besser, Michael; Leiss, Dominik; Klieme, Eckhard: *Wirkung von Lehrerfortbildungen auf die Expertise von Lehrkräften zu formativem Assessment im kompetenzorientierten Mathematikunterricht. - In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 47 (2015) 2, - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-127298.

Borsch, F. *Kooperatives Lernen: Theorie, Anwendung, Wirksamkeit (2., überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2015.

Céline Buchs, Dimitra Filippou, Caroline Pulfrey & Yann Volpé (2017) *Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers*, *Journal of Education for Teaching*, 43:3, , DOI: 10.1080/02607476.2017.1321673.

Green, N. i Green, K. *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: das Trainingsbuch (7. Auflage)*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 2012.

Göb, N., (2017). *Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt?: DDS-Die Deutsche Schule* 109. Heft 1,

https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102118&uid=frei [dostęp 26.07.2019 r.].

Hattie, J. *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, CEO, Warszawa 2015.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. . *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (5. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon 1999.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. Educational Researcher*, 38(5), <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>, 2009.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. *Kooperatives Lernen, kooperative Schule: Tipps - Praxishilfen - Konzepte. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr*, 2005.

Lipowsky, F., *Lernen im Beruf-Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung*, https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/J2010_-_Lipowsky_Lernen.pdf, [dostęp 27.07.19 r.].

Stevens, R. J., & Slavin, R. E., *The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. American Educational Research Journal*, 32(2), 1995 <https://doi.org/10.3102/00028312032002321>.

Völlinger, V.A., Supanc, M. & Brunstein, J.C. *Z Erziehungswiss* 21, 2018, <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0>.

Akty prawne:

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela,
Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19,
<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19820030019> [dostęp 27.07.2019 r.].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. DZ.U. 2017, poz.356, <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1> [dostęp: 27.07.2019 r.].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. DZ.U. 2018, poz. 467, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> [dostęp: 27.07.2019 r.].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie *szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz. U. poz. 1575). <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001575> [dostęp: 27.07.2019 r.].

Rozporządzenie Ministra Nauki I Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

DZ.U. 2012, poz. 131,
<http://dziennikustaw.gov.pl/du/2012/131/1> [dostęp: 27.07.2019 r.].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001574> [dostęp 27.07.2019 r.].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego (Dz. U. poz. 1133)

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001133> [dostęp 27.07.19 r.].

Wykaz skrótów:

DLL-Reihe – seria metodyczna *Deutsch lehren lernen* (tłumaczenie autorki: Uczenie się nauczania języka niemieckiego)

PFL – *Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen* (tłumaczenie autorki: pedagogika i dydaktyka przedmiotu dla nauczycielek), model szkoleń opracowany przez Petera Posch

mgr Joanna Mikołajczyk

Efektywne wykorzystanie wzmocnień w nauczaniu dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju jako podstawowy aspekt metody zachowań werbalnych

1. Wprowadzenie

Metoda zachowań werbalnych (*Verbal Behavior*), choć wciąż mało znana w naszym kraju, jest bardzo skuteczną metodą opartą na założeniach stosowanej analizy zachowania. Zakłada, że najważniejsze w nabywaniu umiejętności przez osoby z autyzmem i innymi zaburzeniami rozwoju jest uczenie się funkcjonalnego języka. Metoda zachowań werbalnych daje nam jednak coś więcej, niż tylko metodologię uczenia komunikacji. Jednym z najważniejszych aspektów tego podejścia jest zrozumienie, jak możemy uchwycić i wykorzystać naturalną motywację dziecka. Uczy nas również, że to zadaniem nauczycieli i terapeutów jest danie dziecku powodu do uczenia się umiejętności, których zamierzamy je nauczyć¹.

1.1. Dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju

Autyzm jest jednym z najcięższych zaburzeń rozwoju o podłożu neurobiologicznym. Od 1980 roku używa się terminu „całościowe zaburzenia rozwoju”, który wskazuje na rozległy, rozwojowy charakter zaburzeń funkcji psychicznych, które mają

¹ R. Schramm, *Motivation and reinforcement. Turning the Tables on Autism*, pro-ABA 2011.

wpływ na kształtowanie umiejętności społecznych oraz funkcjonalnej komunikacji osób ze spektrum².

1.2. Kryteria diagnostyczne

W Polsce autyzm jest diagnozowany na podstawie występowania kryteriów opisanych w ICD-10 przez Światową Organizację Zdrowia. Symptomy świadczące o występowaniu zaburzeń autystycznych można ująć w trzy podstawowe kryteria: nieprawidłowości w rozwoju społecznym, zaburzenia w komunikowaniu się (werbalnym i niewerbalnym), zaburzenia zabawy oraz występowanie sztywnych wzorców zachowania³.

1.2.1. Nieprawidłowości w rozwoju społeczno-emocjonalnym

Nieprawidłowości w rozwoju społeczno-emocjonalnym są u osób autystycznych bardzo szerokie. Ujawniają się one w różnych obszarach. Osoby z autyzmem przejawiają ograniczone zdolności w nawiązywaniu oraz podtrzymywaniu interakcji społecznych. Jednak problemy związane z tworzeniem związków nie wynikają z braku motywacji, ale, jak pokazują badania, z braku umiejętności niezbędnych do budowania relacji międzyludzkich. Nieprawidłowości w rozwoju społecznym są również związane z poświęcaniem uwagi innym osobom. Dzieci z autyzmem mniej czasu poświęcają na obserwację osób niż przedmiotów, a także mają trudności z tworzeniem wspólnego pola uwagi. Nieprawidłowości te wtórnie wpływają na umiejętność

² E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Sopot 2010.

³ Ibidem.

współdziałania, naukę komunikowania się oraz zdolność naśladowania. Z kolei problemy z nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktu wzrokowego mają wpływ na zdolność rozpoznawania i interpretowania stanów emocjonalnych innych osób, rozumienie stanów umysłu⁴.

1.2.2. Zaburzenia komunikacji

Problemy w zakresie komunikacji u osób z autyzmem mają bardzo szeroki charakter. Dotyczą one komunikacji werbalnej, niewerbalnej, zdolności rozumienia i reagowania na komunikaty innych osób. Również nasilenie zaburzeń mowy może być różne – od braku mowy (mniej niż 20% dzieci), poprzez opóźnienia rozwoju mowy, do problemów z efektywnym używaniem mowy do komunikacji. W obrębie tej ostatniej grupy trudności będziemy mówić o: zaburzeniach zdolności interpretowania wypowiedzi na podstawie kontekstu, zaburzonej umiejętności wykorzystywania niewerbalnych komunikatów, gestów, rytmu, intonacji i melodii wypowiedzi, problemach z efektywnym wykorzystywaniem kontakt wzrokowego w trakcie rozmowy. Ponadto zaburzenia w obrębie komunikacji będą dotyczyły również ograniczenia komunikowania się jedynie do wyrażania próśb, pojawiania się stereotypii językowych (powtarzanie stałych zwrotów w momentach napięcia), występowania echolalii (powtarzania wypowiedzi zasłyszanych w filmach, reklamach czy od innych osób), a także dosłownego

⁴ E. Pisula, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot 2015.

interpretowania wypowiedzi innych osób, w tym nierozumienia żartów czy przenośni⁵.

1.2.3. Zaburzenia zabawy

Zaburzenia zabawy oraz występowanie sztywnych wzorców zachowania to trzecie główne kryterium diagnostyczne autyzmu. U młodszych dzieci z autyzmem podczas zabawy swobodnej możemy obserwować wielokrotne powtarzanie tych samych czynności, układanie i porządkowanie przedmiotów. U starszych dzieci z Zespołem Aspergera rozwijają się wąskie i nietypowe zainteresowania, połączone ze zdobywaniem fachowej, szerokiej wiedzy, wykraczającej ponad wiek, dotyczącej tych zainteresowań. Charakterystyczne jest to, że w miarę upływu czasu te zachowania mogą ulegać zmianie. Drugim elementem tego kryterium jest występowanie sztywnych wzorców zachowania. Może się ono objawiać w powtarzaniu pewnych schematów zachowania, przywiązaniu do rytuałów, wybiórczości pokarmowej, przywiązaniu do określonych ubrań, czy innych przedmiotów, czy powtarzaniu pewnych schematów ruchowych. Mówimy tu o widocznym w zachowaniu braku elastyczności⁶.

W przypadku całościowych zaburzeń rozwoju mówimy o „kontinuum” (Lorna Wing i Judith Gould) – „spektrum” zaburzeń, w związku z czym nasilenie objawów może być bardzo poważne, umiarkowane lub niewielkie⁷.

⁵ Ibidem.

⁶ E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2016.

⁷ M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel, *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*, Sopot 2012.

1.3. Przyczyny autyzmu

Do tej pory niemożliwe jest określenie, skąd bierze się autyzm. Jest to związane z tym, że różne czynniki mają wpływ na jego występowanie, a określenie, który z nich jest dominujący przysparza dużo trudności. W związku z różnorodnością czynników leżących u podłoża autyzmu, osoby dotknięte tym zaburzeniem doświadczają różnych trudności, a obraz zaburzenia u każdej z nich jest trochę inny. W świetle wyników badań uważa się, że duże znaczenie mają czynniki biologiczne oraz uwarunkowania genetyczne. Jednak wyniki badań nie są jednoznaczne i nie pozwalają na wyciągnięcie konkretnych wniosków⁸.

W ostatnich latach odnotowano na świecie znaczący wzrost liczby osób, u których zdiagnozowano zaburzenia autystyczne⁹, w związku z czym jest to zagadnienie, któremu należy poświęcić dużo uwagi.

2. Metoda zachowań werbalnych

Ze względu na specyfikę samego zaburzenia nauczanie dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju jest wyzwaniem dla terapeutów, nauczycieli i rodziców. Cały czas poszukuje się skutecznych metod, dzięki którym dzieci z autyzmem mogłyby skutecznie nabywać nowe umiejętności.

Podejście zachowań werbalnych (*Verbal Behavior*) jest oparte na założeniach stosowanej analizy zachowania, ale

⁸ E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2016.

⁹ Ibidem.

poszerza ją jednocześnie o zagadnienia dotyczące możliwości uczenia się przez dzieci z zaburzeniami funkcjonalnego języka. Język jest traktowany jako zachowanie, które może być kształtowane i wzmacniane tak jak inne zachowania¹⁰. Jednak metoda zachowań werbalnych to nie tylko metodologia nauczania komunikacji. Jednym z najważniejszych założeń podejścia *Verbal Behavior* jest zrozumienie, jak nauczyciel może uchwycić, a następnie wykorzystywać naturalnie pojawiająca się motywację dziecka, tak, aby dać dziecku powód do prezentowania umiejętności, których zamierzamy je nauczyć¹¹.

3. Stosowana Analiza Zachowania

W związku z tym, że metoda zachowań werbalnych jest oparta na założeniach stosowanej analizy zachowania, poświęćmy jej chwilę rozważań. Najogólniej można powiedzieć, że zajmuje się ona rozwiązywaniem ważnych ludzkich problemów, kształtowaniem społecznie ważnych zachowań. W tym celu wykorzystuje procedury wywodzące się z praw rządzących zachowaniem, a także udowadnia, że te właśnie procedury rzeczywiście były odpowiedzialne za powstałe zmiany¹².

3.1. Czteroelementowa zależność

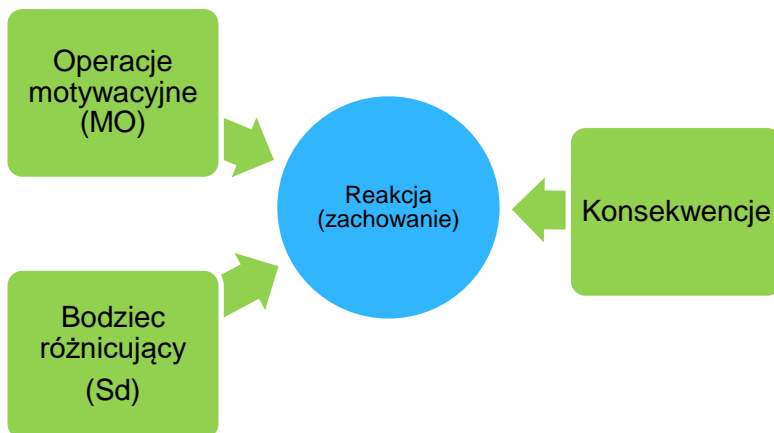
Nadrzędną dyscypliną do stosowanej analizy zachowania jest analiza zachowania, którą możemy określić jako naukę o

¹⁰ B. M. Lynch, *Metoda zachowań werbalnych*, Warszawa 2017.

¹¹ R. Schramm, *Motivation and reinforcement. Turning the Tables on Autism*, pro-ABA 2011.

¹² M. Suchowierska, P. Ostaszewski, P. Bąbel, *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*, Sopot 2012.

zachowaniu oraz zmiennych środowiskowych, które mają na nie wpływ¹³. Mówimy tu o tak zwanej czteroelementowej zależności (Rys. 1).



Rysunek 1. Czteroelementowa zależność

Wśród zmiennych środowiskowych mających wpływ na zachowanie wyróżniamy: zmienne poprzedzające (operacje motywacyjne i bodźce różnicujące) oraz konsekwencje (wzmocnienia i kary). Bodziec różnicujący jest dla ucznia informacją, że w danym momencie wzmocnienie jest dostępne. Operacje motywujące natomiast, to czynniki, które zmieniają czasowo efektywność konsekwencji oraz częstość reakcji prowadzących do uzyskania wzmocnienia¹⁴. Innymi słowy operacje motywacyjne dają dziecku powód, żeby zaangażować się w uczonej umiejętność w danym momencie. Jest to zadanie nauczycieli i terapeutów aby na bieżąco identyfikować lub kreować operacje motywacyjne, ponieważ są one pierwszym elementem

¹³ Ibidem.

¹⁴ P. Bąbel, M. Suchowierska-Stephany, P. Ostaszewski, *Analiza zachowania. Vademecum*, Sopot 2016.

łańcucha skutecznego nauczania. Konsekwencje z kolei są tym, co wtórnie wpływa na zachowanie. Wzmocnienia dostarczane po zachowaniu zwiększają częstość wykonywania danego zachowania w przyszłości, a kary to bodźce, które w przyszłości będą zmniejszały częstość zachowania¹⁵. Ponieważ podmiotem naszych rozważań jest efektywne wykorzystanie wzmocnień, w związku z tym poświęcę im więcej uwagi w dalszej części artykułu.

4. Wzmocnienia

Jak już wcześniej zostało powiedziane, wzmocnienia to bodźce, które dostarczane po zachowaniu zwiększają częstość wykonywania danego zachowania w przyszłości¹⁶. Dlaczego jednak uważamy, że są potrzebne w procesie nauczania dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju oraz innymi rodzajami zaburzeń? Jak pisze Schramm¹⁷, powszechnie uważa się, że dzieci ze spektrum nie mają wewnętrznej motywacji, w związku z czym potrzebują motywujących bodźców zewnętrznych. Nie do końca jest to jednak prawdziwe stwierdzenie. Osoby z autyzmem mają bardzo dużo wewnętrznej motywacji, jednak bardzo często odnosi się ona do innych działań niż te, którymi nauczyciel chciałby zainteresować dziecko (np. motywacja związana z wąskimi zainteresowaniami lub stereotypiami). Kiedy dziecku brakuje wewnętrznej motywacji do uczestniczenia w procesie nauki, niezbędne okazuje się wykorzystanie wzmocnień, które dadzą

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ R. Schramm, *Motivation and reinforcement. Turning the Tables on Autism*, pro-ABA 2011.

dziecku powód, aby w przyszłości częściej angażować się w uczone zachowanie. Można by stwierdzić, że bez wzmocnień nie możemy mówić o efektywnej nauce.

Wzmocnienia mają jednak swoich przeciwników. Niektórzy twierdzą, że stosowanie wzmocnień jest nienaturalne lub uważają, że jest to przekupywanie dziecka. Takie przekonanie może wynikać z niewłaściwego używania wzmocnień. Błędem jest proponowanie atrakcyjnych aktywności w zamian za wykonanie czynności, gdy osoba już odmówiła współpracy. Wtedy mówimy o łapówce. Kiedy jednak oferujemy wzmocnienie w momencie gdy osoba współpracuje chętnie i wykonuje czynności, o które jest proszona, nie ma w tym nic złego, ponieważ tak naprawdę wszyscy ludzie motywują się poprzez wzmocnienia¹⁸.

4.1. Określenie potencjalnych wzmocnień ucznia

Określenie potencjalnych wzmocnień dziecka jest pierwszą czynnością jaką nauczyciel powinien wykonać przed przystąpieniem do nauki. Jest to bardzo ważne, ale też bardzo trudne zadanie. Oceny takiej można dokonać między innymi poprzez wyjęcie różnych przedmiotów i obserwację, z czym dziecko wchodzi w interakcję oraz jak długo poświęca danej aktywności czas. Warto też obserwować trudne zachowania i autostymulacje dziecka. Jeśli dziecko „walczy” o coś, prawdopodobnie jest to dla niego silnie wzmacniające. Ważne, żeby wzmocnienia były łatwo kontrolowane przez nauczyciela oraz niedostępne dla ucznia poza kontekstem nauki – tak, żeby nie

¹⁸ R. Leaf, J. McEachin, *Praca nad rozwojem*, Warszawa 2017.

nastąpiło przesylenie wzmocnieniami. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na to, żeby znaleźć dla dziecka wzmocnienia z różnych kategorii: jedzenie (małe porcje), zabawki, aktywności ruchowe, bajki/filmy¹⁹.

5. Efektywne wykorzystywanie wzmocnień w procesie uczenia

Aby dziecko mogło nauczyć się nowej umiejętności szybko i skutecznie, musi chcieć się uczyć²⁰. To właśnie wykorzystanie operacji motywacyjnych i wzmocnień daje dziecku powód do tego, żeby chcieć uczestniczyć w procesie uczenia.

5.1. Zasady stosowania wzmocnień

Istnieją podstawowe zasady stosowania wzmocnień, których nauczyciel powinien przestrzegać, aby nauka była skuteczna. Po pierwsze wzmocnienia powinny naprawdę wzmacniać. Wzmocnieniem niekoniecznie jest to, co dziecko lubi, czy to, co nauczycielowi wydaje się „fajne”, ale to, co spowoduje zaangażowanie się ucznia w uczone umiejętności w przyszłości. Powinniśmy cały czas obserwować reakcje dziecka, aby ocenić, czy dana rzecz posiada dla niego wzmacniającą wartość, a także powinniśmy stale monitorować przyrost umiejętności w repertuarze dziecka zbierając dane. Jeśli dziecku nie przybywa umiejętności, oznacza to, że przedmioty, czy aktywności, które dostarczamy dziecku, nie są wzmocnieniami. Drugą ważną zasadą jest kontrola nad wzmocnieniami. Oznacza to, że wzmocnienie powinno być

¹⁹ M. L. Barbera, *Metoda zachowań werbalnych*, Warszawa 2017.

²⁰ R. Schramm, *Motywacja i wzmacnianie, czyli jak zdobyć przewagę nad autyzmem*, Warszawa 2019.

związane z zachowaniem²¹. Ograniczanie swobodnego dostępu do wzmocnień może służyć jako operacja motywacyjna do nauki. Jeśli dziecko ma stały dostęp do wzmocnień, wysyca się nimi. Może także odejść do nich, kiedy straci w danym momencie motywację do nauki. Jeśli natomiast kontrolujemy dostęp do wzmocnień, wykorzystując je tylko do uczenia umiejętności, same wzmocnienia, jak i czas z nauczycielem stają się cenniejsze²².

Wzmocnienia nie powinny być dostępne za darmo, poza kontekstem nauki. Powinny być przyznawane jedynie wtedy, gdy dziecko zaprezentuje pożądane zachowanie²³. Możliwe jest jednak dostarczanie uczniowi tak zwanych darmowych próbek wzmocnienia. Ma to na celu zwiększenie zainteresowania zdobyciem większej ilości wzmocnienia. Należy jednak pamiętać, że uczeń może otrzymywać takie gratyfikacje tylko wtedy, gdy nie prezentuje żadnych zachowań trudnych. Nie należy również stosować darmowych próbek do przypominania uczniowi o nagrodzie wtedy, gdy nie chce on współpracować. Darmowe próbki powinny być traktowane jako operacje motywacyjne, które podnoszą wartość dostępnego wzmocnienia²⁴. Po trzecie ważne jest, aby zapewnić dziecku różnorodne wzmocnienia. Dzięki temu dziecko nie wysyca się wzmocnieniami, a nauczyciel ma możliwość dostarczania zróżnicowanych wzmocnień w zależności od poziomu samodzielności reakcji. Najlepsze wzmocnienia

²¹ R. Leaf, J. McEachin, *Praca nad rozwojem*, Warszawa 2017.

²² R. Schramm, *Motywacja i wzmocnianie, czyli jak zdobyć przewagę nad autyzmem*, Warszawa 2019.

²³ R. Leaf, J. McEachin, *Praca nad rozwojem*, Warszawa 2017.

²⁴ R. Schramm, *Motywacja i wzmocnianie, czyli jak zdobyć przewagę nad autyzmem*, Warszawa 2019.

powinny być zarezerwowane dla najlepszych reakcji. Aby zapewnić dziecku różnorodne wzmocnienia konieczne jest ciągle poszukiwanie nowych wzmocnień. Jeśli chodzi o przyznawanie wzmocnień, należy pamiętać, że początkowo, kiedy umiejętność jest nowa, wzmocnienia powinny pojawiać się natychmiast po każdej prawidłowej reakcji. Z czasem należy przejść do sporadycznego rozkładu wzmocnień, w którym nauczyciel wzmocnia średnio co którąś reakcję. W końcu ważne jest, żeby wzmocnienia były adekwatne do wieku ucznia²⁵.

5.2. Parowanie jako najważniejsza zasada stosowania wzmocnień

Jedną z najważniejszych zasad dotyczących stosowania wzmocnień jest ta, która mówi, że nauczyciel sam powinien stać się zgeneralizowanym warunkowym wzmocnieniem dla ucznia. Jest to możliwe dzięki procesowi „parowania”. Parowanie jest behawioralnym prawem, które mówi, że jeśli dwa bodźce w sposób ciągły pojawiają się razem, wówczas wartość jednego bodźca będzie wpływała na wartość drugiego. Innymi słowy, jeśli bodziec neutralny będzie występował razem z bodźcem wzmocniającym, bodziec neutralny nabierze właściwości wzmocniającej. Dzieje się to, kiedy nauczyciel w sposób ciągły i wyczerpujący paruje się z ulubionymi przedmiotami i aktywnościami ucznia, wymyśla i prezentuje dziecku ciekawsze sposoby zabawy wzmocnieniami. Ustanowienie siebie jako zgeneralizowanego wzmocnienia oznacza, że uczeń będzie preferował i wybierał obecność

²⁵ R. Leaf, J. McEachin, *Praca nad rozwojem*, Warszawa 2017.

nauczyciela w swoim otoczeniu. Aktywności podejmowane z nauczycielem będą miały większą wartość niż aktywności podejmowane w samotności. Większość dzieci rozwijających się typowo postrzega swoich najbliższych jako zgeneralizowane wzmocnienia. Niestety w przypadku dzieci z autyzmem nie dzieje się to spontanicznie. Dorosły musi włożyć wysiłek i zadbać o wyczerpujący, pełny proces parowania. Najlepsze programy terapeutyczne w podejściu zachowań werbalnych zakładają przeznaczenie 75% czasu na parowanie. Dotyczy to nie tylko parowania nauczyciela ze wzmocnieniami, ale także miejsca nauki czy materiałów edukacyjnych. Ważne jest, aby pamiętać, że w procesie parowania podążamy za motywacją dziecka oraz unikamy wydawania mu poleceń, proszenia czy narzucania pomocy. Przeznaczenie 75% czasu na parowanie nie oznacza, że po 15 minutach nauki dziecko bawi się z nauczycielem kolejne 45 minut. Oznacza to raczej, że jeśli wykonanie zadania zajęło dziecku 15 sekund, kolejne 45 sekund nauczyciel poświęca na parowanie. W zasadzie chodzi o zatarcie granicy pomiędzy nauką a przyjemnością. Nauka powinna stać się dla ucznia przyjemnością²⁶.

²⁶ R. Schramm, *The seven steps to earning instructional control*, Pro-ABA 2014.

5.3. Nauczanie w środowisku naturalnym – NET (Natural Environment Teaching)

Nauczanie w środowisku naturalnym polega na wychwytywaniu, rozwijaniu i wykorzystywaniu wewnętrznej motywacji dziecka. W praktyce wygląda tak, jakby dorosły bawił się z dzieckiem. Jest to jednak działanie planowe i celowe²⁷. Nauczanie zaplanowanych celów odbywa się w momencie naturalnego pojawienia się operacji motywacyjnych²⁸. Nauczyciel uczy dziecko wykorzystując jego ulubione przedmioty i aktywności. Wzmocnienia są naturalne. Dzięki takiemu zaplanowaniu nauki dziecko przyswaja umiejętności szybciej i chętniej. W NET zarówno cele, jak i bodźce mają praktyczne znaczenie dla interakcji nauczyciela i ucznia oraz pojawiają się incydentalnie. Jest to metoda bardzo skuteczna w uczeniu komunikacji²⁹.

5.4. Nauczanie bez błędów

Podjęcie zachowań werbalnych rekomenduje wykorzystywanie w procesie uczenia tak zwanej metody uczenia bez błędów. Metodę tę można opisać czterema słowami: PODPOWIEDZ, PRZENIEŚ, ROZPROSZ, SPRAWDŹ. Polega ona na dodaniu po bodźcu różnicującym (Sd) podpowiedzi (PODPOWIEDZ). Podstawowym celem tej podpowiedzi jest zapewnienie dziecku osiągnięcia sukcesu. W związku z tym zasadą jest udzielanie podpowiedzi od bardziej wspomagających

²⁷ M. L. Barbera, *Metoda zachowań werbalnych*, Warszawa 2017.

²⁸ R. Schramm, *Motivation and reinforcement. Turning the Tables on Autism*, pro-ABA 2011.

²⁹ Ibidem.

i przechodzenie do mniej wspomagających. Jest to bardziej naturalne podejście do uczenia nowych umiejętności. Jednak, aby podpowiedzi były skuteczne i aby uniknąć sytuacji, w której dziecko uzależni się od podpowiedzi (czyli będzie się domagało podpowiedzi), kolejnym etapem w metodzie uczenia bez błędu jest wycofanie podpowiedzi (PRZENIEŚ). Jest to przeniesienie kontroli z podpowiedzi na bodziec różnicujący (np. pytanie). W praktyce przeniesienie polega na ponownym zaprezentowaniu bodźca różnicującego i wyczekaniu (już bez podpowiedzi) na samodzielną reakcję ucznia. W kolejnym etapie nauczyciel prosi ucznia o wykonanie kilku prostych, ustanowionych reakcji (ROZPROSZ), po czym ponownie prezentuje bodziec różnicujący i wyczekuje na samodzielną reakcję ucznia³⁰. Dla większej jasności zaprezentuję poniżej przykład:

Sd: Nauczyciel pokazuje obrazek kota i pyta „Co to?”

Podpowiedz: Nauczyciel mówi „Kot” – uczeń powtarza „Kot”

Przenies: Nauczyciel pokazuje obrazek kota i pyta „Co to?” – uczeń odpowiada „Kot”

Rozprosz: Nauczyciel prezentuje proste, ustanowione polecenia, np. „przybij piątkę”, „pokaż, gdzie masz brzuch”, „zrób tak jak ja” – uczeń wykonuje

Sprawdź: Nauczyciel pokazuje obrazek kota i pyta „Co to?” – uczeń odpowiada „Kot”.

Dzięki temu, że nie dopuszczamy do popełnienia błędu, dziecko szybciej uczy się umiejętności, a sam proces nauki staje się wzmacniający i zakończony sukcesem. Metoda uczenia bez

³⁰ Ibidem.

błędu chroni kontekst nauki przez awersyjnością, w przeciwieństwie do metod polegających na dopuszczaniu do błędów i naprowadzaniu dziecka na prawidłową odpowiedź poprzez stosowanie zbyt słabych podpowiedzi.

5.5. Planowanie sesji terapeutycznej z wykorzystaniem wzmocnień i operacji motywacyjnych – „Łuk uczenia”

„Łuk uczenia” to pojęcie stworzone przez Roberta Schramma. Jest sposobem, w jaki nauczyciel włącza operacje motywacyjne do procesu uczenia. Dzięki planowaniu sesji terapeutycznych (lub lekcji) właśnie w ten sposób, nauka może stać się atrakcyjna i wzmacniająca dla ucznia. „Łuk uczenia” składa się z pięciu stałych elementów zaplanowanych w określonej kolejności (rys.2).



Rysunek 2. „Łuk uczenia”

Nauczyciel zawsze zaczyna naukę od PAROWANIA z uczniem. Oznacza to, że zajęcia rozpoczynają się przyjemną dla dziecka zabawą, nauczyciel uczestniczy w zabawie, unika wypowiedziania poleceń. Następnie nauczyciel zaczyna wprowadzać do zabawy ŁATWE ZADANIA, które obejmują umiejętności opanowane – takie, przy których nie ma ryzyka, że dziecko się zirytuje. W końcu nauczyciel przechodzi do NAUKI nowych umiejętności. Ważne jest jednak, aby w jej trakcie przestrzegać kilku zasad takich jak: uczenie bez błędu, mieszanie łatwych i trudnych wymagań, zmienność instrukcji, zapewnianie krótkich przerw pomiędzy próbami, wzmacnianie poprawnych reakcji. Zanim dziecko znudzi się lub zmęczy wymaganiami związanymi z nauką nauczyciel przechodzi ponownie do ŁATWYCH ZADAŃ, a następnie kończy zajęcia PAROWANIEM, pamiętając o tym, żeby zakończyć zabawę, gdy dziecko jest jeszcze nią zaabsorbowane, pozostawiając mu niedosyt³¹.

5.6. Budowanie motywacji ucznia poprzez mieszanie i zmienność zadań

Skuteczność nauczania możemy również zwiększyć poprzez wymieszanie różnych rodzajów zadań. Dzięki takiemu planowaniu zajęć dziecko nie będzie się nudziło powtarzalnością poleceń, jak również będzie dużo bardziej skoncentrowane na nauce. Dodatkowo taki styl prowadzenia sesji sprzyja dużo lepszej generalizacji nabywanych umiejętności na nowe miejsca³².

³¹ R. Schramm, *Motywacja i wzmacnianie, czyli jak zdobyć przewagę nad autyzmem*, Warszawa 2019.

³² Ibidem.

6. Zakończenie

Zrozumienie motywacji jest kluczowe, jeśli nauczyciel chce skutecznie uczyć dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju. Należy się zastanowić, jak sprawić, żeby dziecko naprawdę chciało się uczyć, a nie jak zmusić je do uczestniczenia w procesie nauczania. Metoda zachowań werbalnych odpowiada na pytania dotyczące skutecznego motywowania dziecka do nauki poprzez wykorzystanie wzmocnień. Dzięki tym technikom nauczanie może stać się procesem przyjemnym i dużo łatwiejszym zarówno dla ucznia jak i dla nauczyciela.

Bibliografia:

Barbera Mary Lynch, *Metoda zachowań werbalnych*, Warszawa 2017.

Bąbel P., Suchowierska-Stephany M., Ostaszewski P., *Analiza zachowania. Vademecum*, Sopot 2016.

Leaf R., McEachin J., *Praca nad rozwojem*, Warszawa 2017.

Pisula Ewa, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot 2015.

Pisula Ewa, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2016.

Pisula Ewa, *Małe dziecko z autyzmem*, Sopot 2010.

Schramm Robert, *Motivation and reinforcement. Turning the Tables on Autism*, pro-ABA 2011.

Schramm Robert, *Motywacja i wzmacnianie, czyli jak zdobyć przewagę nad autyzmem*, Warszawa 2019.

Schramm Robert, *The seven steps to earning instructional control*, Pro-ABA 2014.

Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P., *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem*, Sopot 2012.

mgr Grzegorz Kotłowski

**Psy Pawłowa piją tran. O polskiej szkole z punktu widzenia
nauczyciela polonisty, egzaminatora czyli o tym, jak fikcję
polskiej szkoły zamienić w pasję uczenia się**

Pewien człowiek zaczął dawać swemu dobermanowi duże dawki tranu, ponieważ powiedziano mu, że jest on dobry dla psów. Codziennie trzymał głowę protestującego psa między kolanami, otwierał mu na siłę szczęki i wlewał płyn do gardła. Pewnego dnia pies wyrwał się i rozlał tran na podłogę. Potem, ku wielkiemu zaskoczeniu mężczyzny, powrócił, żeby wylizać łyżkę.

Anthony de Mello, *Modlitwa żaby II*

Dlaczego współczujesz Antygonie?

Współczuję Antygonie, bo tak uważam.

Powyższy dialog precyzyjnie charakteryzuje to czym stała się nauka języka polskiego w szkole. Myślenie krytyczne zastępują schematy powtarzane w nieskończoność (jak popularne „Słowacki wielkim poetą był”, niestety od czasów debiutu Gombrowicza niewiele się zmieniło). Celem niniejszego tekstu jest podjęcie próby zdiagnozowania obecnego systemu edukacyjnego i wskazanie możliwych dróg rozwiązania problemu. W szczególności poddane analizie zostaną konkretne przykłady z praktyki nauczycielskiej autora, tzw. case'y ilustrować będą fragmenty rzeczywistości szkolnej (szkoła podstawowa, liceum ogólnokształcące, matura

pisemna), biorąc pod uwagę, że egzamin maturalny jest zakończeniem, podsumowaniem i oceną drogi jaką przebywa uczeń rozpoczynający naukę. Tak też skonstruowany został niniejszy wywód. Proponuję rozważenie efektów prac maturalnych z języka polskiego poziom podstawowy z roku 2017, a następnie cofając się w obecnym systemie edukacyjnym od liceum do podstawówki, przyrzeć się możliwym przyczynom takiego stanu rzeczy, jaki obecnie można zaobserwować w polskim systemie oświaty. Tekst niniejszy wynika z dwudziestoletniej praktyki w roli nauczyciela i w roli egzaminatora maturalnego. Perspektywa z jakiej obserwuję szkołę jest zatem doświadczeniem praktyka, ograniczeniem tej metody opisu jest fragmentaryczność i brak całościowego oglądu. Z taką świadomością zaczniemy analizę konkretnych przypadków, które niestety mogą charakteryzować możliwości polskiej edukacji.

1. Egzamin maturalny z języka polskiego poziom podstawowy 4 maj 2017¹

Taki napis widnieje na pierwszej stronie arkusza maturalnego, jaki ma przed sobą człowiek zdający tak zwany egzamin dojrzałości. Zmieniają się daty, zawartość arkusza, ale język polski poziom podstawowy jest zawsze pierwszą stroną tytułową, którą odwracają wszyscy zanim zaczną pisać.

¹ Arkusz maturalny j. polski poziom podstawowy: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/jezyk_polski/MPO-P1_1P-172.pdf [dostęp online: 30.07.2019].

Co piszą? Odpowiedź na to pytanie jest prosta, udziela jej CKE publikując sprawozdanie z egzaminu maturalnego², strona ostatnia brzmi:

„Wszystkie wypowiedzi maturalne wymagały umiejętności formułowania stanowisk i uzasadniania ich w toku wywodu o charakterze argumentacyjnym. Wyniki tegorocznego egzaminu maturalnego z języka polskiego wskazują, że formułowanie tezy i jej uzasadnianie, realizacja zamysłu kompozycyjnego oraz poziom językowy wypowiedzi były dla zdających umiarkowanie trudne. Poziom ich realizacji wyniósł 58% na poziomie podstawowym”³.

Odpowiedź na to pytanie jest skomplikowana, gdy odpowiada nie instytucja, ale egzaminator czytający konkretne arkusze, ponieważ jako doświadczony polonista dostrzegam, że w czytanych pracach literaturę zastępują seriale; że abiturienti nie rozumieją tematu; że nie mają kontroli nad tym co piszą; że nie rozumieją analizowanych przez siebie przykładów. Ich myślenie jest sparaliżowane, chaotyczne, fragmentaryczne – to płynna rzeczywistość w swej doskonałej formie.

Zacznijmy od początku. Analiza CKE pod nazwą *Sprawozdanie z egzaminu* ukrywa potężny problem, z jakim mamy do czynienia. Niejasne w tym przypadku jest przełożenie rozprawki

² <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/sprawozdanie-z-egzaminu-maturalnego-2017/> [dostęp online: 30.07.2019].

³ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2017/sprawozdanie/Sprawozdanie%202017%20-%20J%C4%99zyk%20polski.pdf [dostęp online: 30.07.2019].

argumentacyjnej w wymiar procentów, „58% poziom realizacji umiarkowanie trudny”, co oznacza to zdanie? Że więcej niż połowa zdających raczej dała sobie radę? W ten sposób tracimy możliwość dostrzeżenia tego, jakim obrazem świata dysponują abiturienti.

Temat matury z 2017 roku brzmiał: „Praca – pasja czy obowiązek? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do fragmentu *Ziemi, planety ludzi* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego oraz do wybranych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów”⁴. Jest to tak zwana rozprawka argumentacyjna, w tym przypadku zdający egzamin powinien podjąć decyzję, czy praca jest obowiązkiem, czy pasją i uzasadnić swoją opinię poddając analizie tekst, który jest w arkuszu oraz zaproponować dwa inne teksty kultury⁵. Przeczytałem w 2017 roku kilkadziesiąt prac i zrozumiałem, że jest bardzo źle. Pozornie wszystko się zgadzało, prace miały wstęp, rozwinięcie i zakończenie; piszący posługiwali się w miarę poprawnym albo dobrym językiem – rozumiałym, precyzyjnym, przywoływali teksty kultury i poddawali je analizie.

Tylko, że teksty kultury, analizowane przez ludzi wkraczających w dojrzałość były maksymalnie uproszczoną wizją świata. Najbardziej znany (w środowisku polonistów) przykład to Bob Budowniczy (przypomnę tylko, że opisuję maturę pisemną z

⁴ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/jezyk_polski/MPO-P1_1P-172.pdf [dostęp online: 30.07.2019].

⁵ Tekst kultury jest wytrychem egzaminacyjnym, to pojęcie łączy literaturę, obrazy, rzeźby, film – właściwie tekstem kultury jest wszystko wytworzone przez człowieka, krawat ręcznie malowany także.

języka polskiego). Postać z bajki została dostrzeżona nawet w sprawozdaniu CKE:

„Zdarzały się też odwołania do rysunkowych filmów dla dzieci (zwłaszcza do Boba Budowniczego), co samo w sobie nie jest niczym nagannym (takie teksty kultury bywają przedmiotem refleksji wybitnych intelektualistów), niestety maturzyści przyjmowali wobec nich perspektywę odbiorcy naiwnego”⁶.

Odczytanie naiwne, ale akceptowalne – to właśnie jest ukryty problem. Jaką wiedzę o świecie, jaką wiedzę o pracy posiada człowiek, piszący o Bobie Budowniczym? Jako egzaminator trafiłem na bohatera filmu *Iniemamocni*, dalej inni bohaterowie, o których czytałem osobiście. *Wilk z Wall Street*: „Jest wilkiem z Wall Street i ma tyle, że jego praca to ani obowiązek ani pasja. Bo pracuje, ale nie pracuje... W jego przypadku problemu nie można rozważyć”⁷. *Mr Robot*: „Stawiając kroki twardo stąpa po ziemi w świecie wirtualnym”. *Top Gun*: „Jednak ich praca to nieustanne niebezpieczeństwo są tego świadomi”. *Zmiennicy*: „Kobieta udaje mężczyznę niekoniecznie była to jej pasja”.

Inne postaci w pracach maturalnych także pochodziły z filmów lub seriali: *Szybcy i wściekli 8*, *Iron Man*, *Shameless*,

⁶ *Ibidem.*, s.22.

⁷ Wszystkie cytaty w pisowni oryginalnej. Czytając prace maturalne w 2017 roku w pewnym momencie zrozumiałem, że nie mam do czynienia z pojedynczymi przypadkami, ale z regułą, tj. pobieżnym, powierzchownym odczytaniem, nawet nie lektur, a filmów, bajek i seriali. Zacząłem robić notatki, żeby móc sprecyzować problem.

Billions, Klik i robisz co chcesz. Postaci literackich w pracach, które poprawiłem (około pięćdziesiąt) było niewiele, mniej niż dziesięć. Perspektywa odbiorcy naiwnego – tak w sprawozdaniu CKE opisuje rzeczywistość, w ten sposób unikając nazywania problemu.

Cechą wspólną prac pisanych w trakcie matury w 2017 roku może być jednocześnie problem narastający w polskiej szkole, problem który może mieć tragiczne konsekwencje. Ten kryzys przykryty jest procentami, liczbami, tabelkami, sprawozdaniami, pozorną rzeczywistością tworzoną w dokumentach, która coraz bardziej nie ma pokrycia w rzeczywistości.

Tym problemem nie jest to, że młodzi ludzie nie czytają książek.

Tym problemem nie jest to, że oglądają zamiast czytać.

Tym problemem nie jest to, że szkoła jest nudna.

Tym problemem jest fikcja. Fikcja nauczania, w której w jakiś sposób wszyscy bierzemy udział.

Problemem młodych ludzi jest to, że marnują w szkole kilka lat, w żaden sposób nie przyswajając literatury, nie poznając żadnego kodu kulturowego, są po prostu odcięci od kultury. Dochodzę do takiego wniosku przyglądając się przykładom, jakim posługują się, aby opisać świat.

Problemem nauczycieli jest to, że akceptują istniejący stan rzeczy, że nie wiedzą, jak rozwiązać problem, że nie otrzymują systemowego wsparcia, ponieważ jest „umiarkowanie”.

Problemem rodziców jest to, że wierzą w system, w którym dziecko przychodzi do szkoły i po kilku latach kończy edukację przygotowane do egzaminu.

Problemem systemu tworzonego przez Ministerstwo i CKE jest przekonanie, że stworzone warunki zadziałają, a egzamin daje wiarygodny opis rzeczywistości.

Oceniając maturę w 2017 roku zrozumiałem, że żyjemy w fikcji, w kryzysie, którego nie zauważamy. Matury, które czytałem uświadomiły mi, że są cztery etapy edukacyjne, przez które przechodzi polski uczeń. Są to: podstawówka, gimnazjum, liceum i Netflix. Ten ostatni kształtuje ostatecznie przed egzaminem, ale to też nie jest do końca pewne, ponieważ następny serial to zmieni. Fikcja wytworzona w płynnej rzeczywistości, w której żyjemy wynika ze zmian percepcji.

Problemem jest to, że percepcję młodych ludzi tworzą obrazy, a nie słowa i w momencie, gdy muszą przeczytać tekst literacki, artystyczny po prostu go nie rozumieją. Zamiast czytania pojawia się bierne przyswajanie kultury, polegające na patrzeniu, oglądaniu i konsumowaniu dzieł sztuki⁸. Konsekwencja obecnego modelu edukacji jest groźna: wyjałowienie intelektualne. Sugerują to zdania, które czytałem. Rzecz w tym, że uczniowie w większości niczego nie zapamiętują ze szkoły. Trzeba tylko zdać egzamin i dostać się na prestiżową uczelnię. Reszta jest nieważna. Przeczytawszy pięćdziesiąt prac maturalnych, w których bohaterami byli popkulturowi herosi, albo postaci z bajek dostrzegłem, że szkoła nie ma wpływu na uczniów, a myślenie o świecie kształtuje Netflix. Mówiąc wprost – edukacja jest nieskuteczna.

⁸ M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna*, Kraków 2018, s.83.

2. Liceum. Kim są uczniowie? Z jakiego pułapu zaczynamy?

Przeprowadziłem doświadczenie w dwóch klasach pierwszych liceum ogólnokształcącego, w tak zwanym „mat-fizie” i w klasie humanistycznej. Chciałem się dowiedzieć z jakiego punktu zaczynamy naukę, żeby dostosować metodologię do możliwości uczniów. Celem było napisanie charakterystyki bohatera literackiego podczas pracy klasowej. Tekstem analizowanym był *Król Lear* Szekspira w tłumaczeniu Stanisława Barańczaka.

Etap pierwszy: przez godzinę każda grupa pracuje nad jednym fragmentem tekstu, na jego podstawie charakteryzuje bohatera. Druga godzina: każda z grup udostępnia wyniki swojej pracy i na tej podstawie wszystkie grupy tworzą charakterystykę Leara.

Etap drugi: podczas następnych lekcji klasy pisały tzw. pracę klasową – charakterystykę bohatera (temat wciąż ten sam). Uczniowie mogą korzystać z notatek. W zamyśle ten rodzaj pracy miał sprawdzić w jakim stopniu notatki zrobione podczas lekcji zostaną wykorzystane podczas pisania pracy. Obawiałem się przepisania notatek i w rezultacie czytania kilkunastu identycznych prac.

Efekt: praca pisemna „Charakterystyka Króla Leara” okazała się być dużym wyzwaniem, notatki okazały się nieprzydatne, charakterystyka głównego bohatera pod względem językowym, logicznym oraz znajomość tekstu w obu klasach były nie do zaakceptowania. Prace ujawniały, że uczniowie mieli trudność w opisanu skomplikowanego bohatera. Znajomość tekstu Szekspira była powierzchowna, pojawiło się wiele niepoprawnych składniowo

konstrukcji, charakterystyczne uproszczenie dla osób z ubogim zasobem słownictwa i prostym obrazem świata, oto dwa przykłady:

„Dwie najstarsze córki – Goneryla i Regana spółdziły miód dla uszu swego ojca”.

„[Król Lear] pod wpływem emocji, głupoty i **prostoty** wydziedzicza Kordelię”.

Wnioski: przeprowadzone lekcje na temat *Króla Leara*, dwugodzinna praca w grupach nad tematem powtórzonym podczas pracy pisemnej w klasie oraz nieograniczona możliwość korzystania z notatek w trakcie pisania pracy okazały się niewystarczające. Młodzież w klasie pierwszej liceum nie potrafiła stworzyć charakterystyki bohatera. Zauważyłem, że napisanie pracy uniemożliwiło im kilka czynników: niezrozumienie tekstu Szekspira, czytanie powierzchowne i brak wyrobionych struktur linearnego myślenia. Czytanie i pisanie okazały się być kluczowymi czynnościami, których w pewien sposób uczniowie musieli uczyć się od podstaw.

3. Czytanie i pisanie

A gdyby założyć, że większość uczniów do matury podchodzi właśnie z takimi narzędziami, to znaczy z powierzchownie wykształconymi umiejętnościami czytania i pisania, doprowadzającymi do potwornych przekształceń logicznych, jednak bez znaczenia dla wyposażonej w takie

umiejętności jednostki, gdyż i tak funkcjonuje ona w płynnej rzeczywistości, a szkoła jest na samym końcu listy priorytetów, służy tylko jako trampolina pozwalająca dostać się na prestiżową uczelnię. Doświadczenie z charakterystyką króla Leara doprowadziło do konstatacji, że przetwarzanie tekstu może być powierzchowne, a odnalezienie sensu nie wchodzi w skład priorytetów. Literatura nie objaśnia, jest Wikipedia, Facebook i dostęp do sieci – w ten sposób zostały w praktyce szkolnej zderzone dwa modele czytania: instytucjonalny i indywidualny. Oba niestety zawiodły, gdyż jak zauważa Marek Pieniążek w tekście *Ku sprawczej mocy języka i afektu – polonista w nurtach art @ science*⁹, model instytucjonalny wymuszony przez podstawę programową nie uwzględnia podmiotowości ucznia i zawiera w sobie przymus dydaktyczny zawarty w zdehumanizowanym modelu egzaminów: najważniejszym wskaźnikiem tego modelu jest podstawa programowa, czytelniczy dystans analityczny i strukturalny model historycznoliteracki¹⁰ – nic więc dziwnego, że ten sposób czytania zawieszony w próżni, tworzy zdania w rodzaju: „Na Polskę 1 września napadła Bundesliga a dowodził Franz Bekenbauer”.

Natomiast model indywidualny nie wystarczy do tego, żeby zbudować własną tożsamość, ponieważ uczeń jest wtopiony w mediatyzowaną ikonosferę swego otoczenia, tak bardzo, że z trudem odróżnia siebie od tych przekazów i afektywnej tkanki sieciowych relacji¹¹, niebezpieczeństwo czytania prywatnego to

⁹ *Ibidem.*, s.175-190.

¹⁰ *Ibidem.*, s.178.

¹¹ *Ibidem.*, s.181.

ryzyko powierzchowności odczytań – uczeń może skupiać się tylko na odczuwaniu przyjemności, lektura indywidualna zmierza w kierunku telewizji, seriali, medialnych osobowości. Oznacza to, że człowiek staje się klientem kultury niepiśmiennej – obrazkowej. Z tej perspektywy zrozumiałe stają się zjawiska doświadczane w szkole. W pracy pisemnej „Czy patriotyzm polega na poświęceniu?” może pojawić się zdanie: „Tak uważam, że Zgredek z *Harrego Pottera* jest patriotą”; albo inny uczeń, ten sam temat: „Królowa Śnieżka jest patriotką, ponieważ walczy o swoje królestwo” (przykład pochodził z serialu pt.: *Dawno, dawno temu*).

Odrzucenie modelu instytucjonalnego czytania i skupienie się na lekturze w modelu indywidualnym, w płynnej rzeczywistości grozi biernością uczniów, bezrefleksyjnym przyjmowaniem rzeczywistości, a taki brak aktywności, jak wskazuje Marek Pieniążek, jest lokowaniem siebie w gotowych formach, w których świat „mnie nazwie” i przyjmie oraz „zagospodaruje”¹². W taki właśnie sposób utrata modelu instytucjonalnego i powierzchowność modelu indywidualnego, prowadzi do utraty drugiej ważnej funkcji zależnej od szkoły: pisania. Cytowany już Marek Pieniążek zwraca uwagę, że pisanie jest tworzeniem miejsca własnego, budowaniem domu dla siebie i innych z wszystkiego, z czego powstaje indywidualne, często z trudem realizowane na poziomie godności, życie¹³. Nietzsche ujął to lapidarnie: „Pisz krwią, a dowiesz się że krew jest duchem”. Ostatecznie maturę zdają osoby, które podczas egzaminu opisują

¹² *Ibidem.*, s.182.

¹³ *Ibidem.*, s. 82.

świat za pomocą figur takich jak Bob Budowniczy lub bohater filmu *Iniemamocni* – od Nietzschego oddziela ich przepaść, a lina, którą można rzucić nie dosięgnie niestety drugiego brzegu.

4. Uczeń 2.0

Pieniążek definiuje współczesnego człowieka (przyjmijmy w naszych rozważaniach – ucznia), charakteryzując go z perspektywy płynnej rzeczywistości (wpływ Baumana), wskazuje, że nie potrafi zaistnieć w stabilnej relacji dialogicznej; nie nabywa wiedzy z usankcjonowanych, instytucjonalnych źródeł, nie posiada stałej tożsamości, ale tworzy ją pod wpływem impulsów – rekonfiguruje. Uczeń 2.0 nie konstruuje swojej biografii narracyjnie, nie odnajduje się w świecie poprzez tradycyjne więzi. Potrzebuje wciąż nowych wizerunków, aby siebie zobaczyć, nazwać się i dostosować nową osobowość do otaczających warunków¹⁴. Bohaterem tego typu wrażliwości zostaje Iron Man, wilk z Wall Street i Bob Budowniczy.

5. Rozwiązania

Jak zmienić fikcję tak postrzeganej polskiej szkoły w pasję uczenia się, w budowanie własnej tożsamości, w transfer kształconych umiejętności na konteksty pozaszkolne, tak by wiedza szkolna nie była synonimem niepotrzebnego balastu?

Odpowiedzi można odnaleźć na dwóch płaszczyznach: systemowej i indywidualnej. Zacznijmy od wypracowanych

¹⁴ *Ibidem.*, s. 296.

rozwiązań systemowych, chciałbym powołać się na tekst autorstwa Zofii Agnieszki Kłakówny wygłoszony podczas dyskusji panelowej pod hasłem: „Programowanie w szkole średniej a podstawa programowa”. Ironii dodaje fakt, że postulaty/propozycje wybitnej specjalistki zostały opublikowane w reakcji na zarządzenie ministerialne w sprawie podstawy programowej – niedopracowanej, wprowadzonej niejako siłą, bez otwartej dyskusji. Dotyczy to ministra edukacji narodowej Jerzego Wiatra w roku 1996!¹⁵

Referowane przez mnie postulaty znanej ekspertki dotyczące edukacji humanistycznej mają już dwadzieścia trzy lata i są wciąż aktualne.

Zarys proponowanego programu realizowanego w szkole średniej:

- a. położenie nacisku przede wszystkim na kształcenie umiejętności,
- b. przez pierwsze dwa lata materiał jest porządkowany według zainteresowań uczniów – np. poprzez problemy,
- c. teksty i konteksty układane są według epok, eksponując to, co ważne dla człowieka, niezależnie od czasu i kultury,
- d. obszerna lista lektur do wyboru, w ciągu roku w całości opracowywanych nie więcej niż pięć,
- e. proporcje między tradycją i współczesnością wyważone – by nie dominowała przeszłość,
- f. pierwsze dwa lata nauki – kształcenie kulturowo literackie z naciskiem na kulturowe,

¹⁵ Z. A. Kłakówna, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły 1989-2013*, Kraków 2014.

- g. w ciągu kolejnych dwóch lat nauki obowiązywałoby ujęcie procesualne – więc porządek chronologiczny, czy wręcz historyczno-kulturowy,
- h. komentowanie – najistotniejsze ćwiczone umiejętności,
- i. kształcenie językowe – program powinien iść w stronę stylistyki z tradycją retoryczną w tle oraz etyki mówienia, ćwiczone akty mowy na użytek kultury i literatury,
- j. pisanie – ćwiczone przede wszystkim kreatywne i argumentacyjne formy¹⁶.

Zadziwiająco jak bardzo aktualne są to postulaty, zwłaszcza w kontekście nowej podstawy programowej dla czteroletniego liceum z 30 stycznia 2018 roku.

Odpowiedzi na płaszczyźnie indywidualnej jest więcej, wynikają bowiem z podmiotowości ucznia i nauczyciela. Podmiotowość i krytyczne myślenie tworzą swego rodzaju metajęzyk, szczególnie w dokumentach ministerialnych, u podstaw których odnaleźć można przekonanie ekspertów, którzy doskonale wiedzą jak ma być, lecz ta wiedza pochodzi z zewnątrz. Skupieni na swoich programach zderzonych z szkolną rzeczywistością, dziwią się, że nie jest tak „jak należy”¹⁷. Wspominałem już wcześniej o charakterystyce króla Leara i dwóch klasach, które „poległy” podczas pracy pisemnej. Tak właśnie postrzegam perspektywę indywidualną, to wejście w dialog z uczniami – słuchanie ich, badanie możliwości i dostosowywanie materiału do konkretnego człowieka. Bez tego rodzaju kalibracji i wzajemnego

¹⁶ *Ibidem.*, s. 296-297.

¹⁷ *Ibidem.*, s. 226.

sluchania się w dialogu uczniowie tracą kontakt z kulturą, w której żyją, a wilk z Wall Street będzie grasował w wyobraźni, choć i tak nie będzie miało to żadnego znaczenia.

Kłakówna pisząc o wielu reformach w polskiej szkole wskazuje na jedną ważną cechę: każda podstawa programowa zakłada tak zwany punkt dojścia, to znaczy eksperci przygotowują model, wdrażany później, a uczniowie są do niego dostosowywani. Z tego właśnie powodu pojawiają się Iron Man, Bob Budowniczy i Pan Iniemamocny.

Ale można też inaczej. Zaczynamy od punktu wyjścia – sprawdzamy jakie możliwości mają uczniowie, kim są i dopiero wtedy budujemy program, oparty na dialogu i współodpowiedzialności¹⁸. „Szkoła nie jest po to, żeby się w niej dobrze miał materiał nauczania [...] Szkoła jest po to, żeby się w niej dzieci z sensem rozwijały”¹⁹. – napisała Kłakówna i ja się pod tym podpisuję.

Na zakończenie zamiast podsumowania chciałbym podzielić się jeszcze jednym doświadczeniem praktyka nauczyciela polonisty. W minionym roku szkolnym 2018/2019 pracowałem w poznańskiej szkole podstawowej POSM2²⁰, gdzie uczyłem dwie klasy: 4b i 6. Zacząłem najpierw od punktu wyjścia czyli sprawdziłem jacy są uczniowie, a potem dostosowywałem do ich możliwości „repertuar”. Właściwie cały ten rok wspólnej pracy to i w powieści przygodowej by się nie zmieścił, tak trudna i fascynująca

¹⁸ *Ibidem.*, s. 16.

¹⁹ *Ibidem.*, s. 160.

²⁰ Poznańska Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia nr 2 im. T. Szeligowskiego, ul. Bydgoska 4, Poznań.

jest dynamika dorastania młodych ludzi, ich poznawanie literatury. Pod koniec roku szkolnego zaproponowałem zdolnej uczennicy, (duży zasób słów, dojrzałość emocjonalna, pogłębione wypowiedzi podczas klasowych dyskusji) czy nie chciałaby zmierzyć się z maturą pisemną z języka polskiego na poziomie podstawowym. Zgodziła się, ustaliliśmy termin – klasa 6 w tym czasie oglądała film. I napisała, siedząc z tyłu klasy maturę z 2017 roku na temat: „Praca – pasja czy obowiązek? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do fragmentu *Ziemi, planety ludzi* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego oraz do wybranych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów”.

Skserowałem rozprawkę argumentacyjną, którą napisała, w trzech egzemplarzach i poprosiłem o ocenę szefową zespołu egzaminatorów, egzaminatorkę i polonistkę pracującą naukowo. Wszystkie trzy oceniły wypracowanie wysoko. Dziewczyna z klasy 6 szkoły podstawowej zdała maturę z języka polskiego na poziomie podstawowym. Praca dla niej oznaczała pasję i obowiązek, zanalizowała tekst w arkuszu i zaproponowała dwa inne przykłady: piastunkę Julii z dramatu Szekspira *Romeo i Julia* – przykład pracy, która staje się pasją (piastunka kochała Julię). Drugim przykładem był woźny z powieści Rafała Kosika *Felix, Net i Nika*, woźny pracujący tylko dlatego, żeby mieć z czego żyć, często się upijał.

Na koniec chciałbym postawić pytanie i zacytować dwa zdania z matury napisanej przez szóstoklasistkę. Pytanie brzmi: co

oznacza dla polskiego systemu szkolnictwa, że dwunastoletnia dziewczyna potrafi zdać maturę pisemną z polskiego?

Dwa zdania kończące jej rozważania o upijającym się woźnym z powieści Rafała Kosika, może są naiwne, ale w prosty sposób odpowiadają na zagadnienie jak zamienić fikcję polskiej szkoły w pasję uczenia się. Jeśli ona to wie, to znaczy, że wszyscy zdajemy sobie z tego sprawę, może jednak mamy szansę na zmianę?

„W szkole powinni pracować ludzie z pasją, a nie pracujący z przymusu lub obowiązku, ponieważ to oni wychowują i kształcą dzieci, czyli przyszłe polskie społeczeństwo, które może będzie za paręnaście lat rządzić krajem. Ludzie powinni pracować z przyjemnością, pasją oraz zaangażowaniem, ponieważ od jakości pracy ludzi zależy przyszłość naszego kraju, a nawet ludzkości”²¹.

²¹ Pisownia pozostawiona bez zmian, rękopis arkusza maturalnego w dyspozycji autora tekstu.

Bibliografia:

Arkusz maturalny j. polski poziom podstawowy,
https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Arkusze_egzaminacyjne/2017/formula_od_2015/jezyk_polski/MPO-P1_1P-172.pdf [dostęp online: 30.07.2019].

Bauman Zygmunt, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006.

Kłakówna Zofia Agnieszka, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły 1989-2013*, Kraków 2014.

Pieniążek Marek, *Polonistyka performatywna*, Kraków 2018.

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2017 Język polski,
<https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/sprawozdanie-z-egzaminu-maturalnego-2017/>
[dostęp online: 30.07.2019].

dr Sylwia Zydek

Julia - Urszula Ledóchowska: system oddziaływań wychowawczych na przykładzie szkoły w Pniewach w latach 1920-1939

1. Wprowadzenie

Okres dwudziestolecia międzywojennego był czasem niezwykle trudnym dla polskiego społeczeństwa. Odbudowa infrastruktury technicznej, gospodarczej oraz społecznej była procesem niełatwym, wymagającym wysiłku i dużej kreatywności zamieszkujących odradzającą się Polskę obywateli. Jedną z ciekawszych postaci tamtego czasu była – związana z Pniewami pod Poznaniem – Matka Urszula Ledóchowska.

Poza tym, że była zakonnicą i w tym stanie w pełni się realizowała, była również bardzo wrażliwym pedagogiem, postacią niezwykle barwną, choć w szerszych kręgach może nieznaną. Zapewne dlatego, iż nie pozostawiła po sobie spisanego, zwartego systemu wychowawczego. Jednak czytając jej liczne przemówienia, dokumenty nowej kongregacji zakonnej, listy, artykuły, można odszukać założenia, według których chciała uczyć młodych jak żyć, jak być szczęśliwym, jakimi kierować się wartościami, by kształtować w sposób właściwy swe człowieczeństwo¹.

¹ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania 1918- 1945*, Sandomierz 2006, s. 143.

2. Julia Ledóchowska

Julia przyszła na świat w roku 1865 w Loosdorf, w rodzinie polsko-szwajcarskiej². Jej ojciec, Antoni Ledóchowski, pochodzący z zasłużonego dla Polski rodu³, był człowiekiem o „melancholijnym usposobieniu”⁴, popadającym często w zadumę i stany depresyjne. Wszechstronnie wykształcony, studiował bowiem prawo w Monachium, a także malarstwo pod kierunkiem Wojciecha Gersona, był dla dzieci dużym autorytetem i pierwszym nauczycielem, szczególnie dla Julii. Ją to uczył rysunku i malarstwa oraz historii, utraconej przez dziejowe koleje losu, ojczyzny. Był gorącym patriotą⁵, który w tym również duchu wychowywał swoje dzieci. Angażował się ponadto bardzo mocno w sprawy Kościoła⁶, odznaczał się dużą gorliwością religijną.

Matka, Józefina Salis-Zizers, pochodziła ze starego rycerskiego rodu od kilku wieków osiadłego w Szwajcarii, z którego wywodził się również biskup Genewy – św. Franciszek Salezy. W domu Ledóchowskich mówiło się po niemiecku, dla Julii był to zatem język matczyny⁷, polskiego uczył ją ojciec, podkreślając przy tym zasługi rodu Ledóchowskich dla ojczyzny znad Wisły. Rodzice

² M. Marzani, *Matka Świętych*, Wrocław 1989, s.45; Salis-Zizers Józefina, *Diariusz*, rękopis, Archiwum Główne Urszulanek SJK Pniewy (dalej skrót: AGSUSJK).

³ S. Barącz, *Pamiętniki szlachetnego Ledóchowskich domu*, Lwów 1879; Zdybicka Zofia J., *Otworzyć serce. Apostolstwo matki Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 2003, s.24-25.

⁴ T. Bojarska, *W imię trzech krzyży*, Warszawa 1989, s.21.

⁵ Z. J. Zdybicka, *Otworzyć serce. Apostolstwo matki Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 2003, s.25.

⁶ Pius IX odznaczył go Orderem Św. Grzegorza Wielkiego.

⁷ S. Schmidt, *Św. Urszula Ledóchowska. Polka i Europejka. Językowy wymiar osobowości*, Warszawa 2011, s. 35; M. Krupecka, *Ledóchowska. Polka i Europejka*, Ząbki 2003, s.19.

Julii byli ludźmi głęboko religijnymi, cechującymi się mocnymi zasadami moralnymi oraz wysoką kulturą ogólną. W rodzinie Józefiny i Antoniego przyszło na świat dziewięcioro dzieci: Maria Teresa, Julia, Włodzimierz, Maria, Ernestyna, Franciszka, Ignacy, Józefa, Stanisław. Dwoje najmłodszych umarło tuż po porodzie, a Maria w wieku lat dwunastu.

Małżeństwo tych dwojga różniących się historią życia ludzi ułożyło się pomyślnie, a ich relację cechowała miłość, polegająca na wzajemnym dawaniu i dopełnianiu się, co przełożyło się na stworzenie wspólnoty rodzinnej pełnej harmonii i szacunku. Tak wspominała dom jedna z sióstr: „Wychowanie nasze było poważne, raczej surowe, choć pełne miłości. [...] Nie pozwalano nam na kaprysy przy jedzeniu. Od dzieciństwa ćwiczone nas w odwadze, wstydem było rozczulanie się nad sobą. [...] Oddziaływał tu wzorowy przykład rodziców, ich prostota, niewymuszona pobożność i cały tryb życia tchnący modlitwą, pracą i systematycznością”⁸.

I dalej podkreślała Franciszka: „Dom nasz miał ducha prawdziwie katolickiego. Życie w domu było święte i piękne. Pragnieniem naszej matki było widzieć nas w niebie, co nam też często powtarzała”⁹.

O matce, zwięźle, acz wymownie wyrażał się również Ignacy: „[...] dla nas jedynie żyła”¹⁰.

⁸ F. Ledóchowska, *Zeznanie piśmienne w sprawie opinii świętości i cnót Służebnicy Bożej Matki Urszuli Ledóchowskiej*, AGSUSJK.

⁹ A. Szafrańska, T. Szafrański, (red), *Miłość krzyża się nie lęka.... Listy Julii Ledóchowskiej - bł. Urszuli i wspomnienia o niej*, Warszawa 1991, s. 15.

¹⁰ *Ibidem.*, s. 13.

W domu Ledóchowskich ważna była edukacja, dlatego po pierwszych naukach, jakie odbierały dzieci od rodziców lub guwernantek, przyszła pora na szkołę. Z tej racji właśnie w 1874 roku przenieśli się oni do St. Pölten, gdzie dziewczynki podjęły naukę na prywatnej pensji Panien Angielskich, Włodzimierz został zaś przyjęty do cesarskiej szkoły Teresianum w Wiedniu¹¹. Ignacy rozpoczął naukę w Akademii Wojskowej w Wiedniu nieco później, bo w 1889 i nie przyjechał z rodzicami i siostrami do Lipnicy¹². Siedmioletni pobyt w St. Pölten był dla Julii i całego rodzeństwa okresem intensywnego wzrostu intelektualnego i duchowego¹³. W roku 1883 rodzina przeniosła się do Galicji, tak wspominała to wydarzenie Franciszka: „Zdecydowali się rodzice na powrót do Polski, czego sobie mamusia od dawna życzyła i o co stale zabiegała”¹⁴. Dworek zakupiony w Lipnicy Murowanej nie na długo stał się przystanią dla Julii, bowiem już w roku 1886 opuściła go, by rozpocząć nowe życie za klasztorną furką.

Analizując młodość przyszłej urszulanki można zadać pytanie: jaki wpływ na Julię miał jej dom rodzinny? Na pewno kształtował charakter, ale patrząc szerzej trzeba przyznać, iż wszystko to, co z niego wyniosła, a zatem także swego rodzaju model wychowania, jakim posługiwali się jej rodzice, będzie miał znaczący wpływ na to, jak ona sama będzie wychowywać swych

¹¹ J. Ledóchowska, *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 1998, s. 16.

¹² U. Ledóchowska, *Stać się piórem w Jego rękę. Listy do przyjaciółki z młodości*, Warszawa 2015, s. 14.

¹³ Tu Julia przyjmuje sakramenty: Eucharystii i Bierzmowanie. Gulczyńska Justyna, *Drogi edukacyjne pokolenia Urszuli Ledóchowskiej*, „Paedagogia Christiana” 2008, nr 2/22, s. 145.

¹⁴ A. Szafrąńska, T. Szafrąński, (red), *Miłość krzyża się nie lęka.... Listy Julii Ledóchowskiej - bł. Urszuli i wspomnienia o niej*, Warszawa 1991, s. 15.

podopiecznych¹⁵. Wspomagając rozwój dzieci i młodzieży, pozostanie wierna przykładowi wychowującej ją matki i zdaje się, że to właśnie jej rodzice będą natchnieniem w tworzeniu własnego wzorca wychowawczego. Atmosfera panująca u Ledóchowskich, ich metody i sposoby, będą dla s. Urszuli inspiracją jak kochać i wspierać dzieci oraz jak stawiać wymagania młodzieży.

2.1. Klasztor urszulanek w Krakowie

„Bóg chciał, bym wstąpiła do klasztoru sióstr urszulanek, bo ja tego nie chciałam [...] wstąpiłam do sióstr [...] w Krakowie dnia 18 sierpnia 1886 roku”¹⁶. Dość osobliwie o początkach swej bytności za klasztorną furtą wspominała s. Urszula. Mimo, iż początkowe wrażenia nie były najlepsze, z czasem młoda profeska zaczęła wnikać w konsekrowaną codzienność. W pierwszych latach życia zakonnego uzupełniła wykształcenie zdobyte na pensji i uzyskała pełne kwalifikacje nauczycielskie¹⁷. Przez rok przebywała we Francji, tam zdała egzamin, który uprawniał do nauczania języka francuskiego¹⁸. „Matka była w Krakowie mistrzynią pensjonatu, czyli wychowawczynią, z tego powodu była ustawicznie zajęta przy dziewczętach. Ponadto miała codziennie 5 godzin lekcji: religii, francuskiego, historii sztuki, oraz przygotowywała dzieci do pierwszej Komunii św. [...], kiedy Matka

¹⁵ M. Marzani, *Matka Świętych*, Wrocław 1989.

¹⁶ U. Ledóchowska, *Byłam tylko pionkiem na szachownicy... Wspomnienia z lat 1886-1924*, Częstochowa 2007, s. 17; Zydek Sylwia, *Urszulanki Serca Jezusa Konającego we Wrocławiu - 50 lat służby i radości*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 24/2005/ 3, s. 90-91.

¹⁷ K. Olbrycht, *Pedagogia szarych urszulanek*, [w:] Kostkiewicz J., *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków 2012,

¹⁸ S. Wiśniowski, *Rodzina Bogiem silna. Antoni i Józefa Ledóchowscy. Rodzice Błogosławionych*, Tarnów 1994, s. 60.

została przełożoną, rozwinęła się szkoła, pensjonat i internat dla akademikzek, założony przez Matkę¹⁹.

Praca z dziećmi i młodzieżą, także już studiującą, była bez wątplenia dla s. Urszuli testem jej pedagogicznych umiejętności. Pierwsze relacje z uczennicami, przykład, jaki dawała dziewczętom swoją postawą otwartości, życzliwości, oddania, był dla niej zapewne bardzo istotny, bo pozwalał weryfikować, zmieniać, udoskonalać własną koncepcję tego, czym ma być wychowanie. Tak jedna z uczennic wspominała pensjonat: „Zajmowała się nami dniem i nocą – zawsze, o każdej porze miała dla nas czas [...]. Nie potrafię wyrazić, jak wielki wpływ na moje życie wywarła m. Urszula, [...] całe życie pamiętam jej rady i nauki [...]. Dla mnie była życiem, dla drugich – obrazem szczęścia, pogody i siły, które czerpała z miłości Boga i ludzi²⁰. A zatem postać wychowawczyni ze Starowiślniej szła z dziewczętami w dorosłość i nie przestawała uczyć, mimo upływu lat, czy trudności życiowych.

2.2. Misja w Petersburgu i nad Zatoką Fińską

W roku 1907 Ledóchowska otrzymała list z Petersburga od ks. Budkiewicza, w którym poprosił, by objęła prowadzenie internatu u św. Katarzyny. Gimnazjum funkcjonowało poprawnie, natomiast internat miał zostać zamknięty z racji długów oraz ogólnego braku odpowiedniego nadzoru i sprawnego

¹⁹ S. Prądyńska, „Zostańcie tym, czym was Opatrzność stworzyła”, [w:] A. Szafrąńska, T. Szafrąński, (red), *Miłość krzyża się nie lęka... Listy Julii Ledóchowskiej - bł. Urszuli i wspomnienia o niej*, Warszawa 1991, s. 176.

²⁰ I. Drwęska, *Wspomnienia o Matce Urszuli Ledóchowskiej*, AGSUSJK.

kierownictwa²¹. Matka Urszula przyjęła na siebie obowiązek poprowadzenia go tak, by nie został on zlikwidowany. Trudności, jakie napotykała na samym początku, z czasem zaczęły zniknąć, praca wychowawcza w internacie przebiegała coraz sprawniej. Ledóchowska z racji zakazu prowadzenia na terenie Carskiej Rosji działalności zgromadzeń zakonnych musiała przed przyjazdem nad Nową zdejść habit i działać w warunkach konspiracyjnych²². Poza internatem Matka poszukiwała innych jeszcze form oddziaływania. Tak o tym wspominała w *Historii Kongregacji*: „Już parę miesięcy temu postanowiłam w Merentähti otworzyć gimnazjum dla polskich dzieci z rosyjskim językiem wykładowym. [...] Anonsować szkoły nie można było, by nie zwrócić na siebie uwagi rządu rosyjskiego, więc tylko bardzo mało uczennic się zgłosiło”²³. Szkoła funkcjonowała w latach 1910-1914, uzyskano pozwolenie na trzy klasy gimnazjalne, czyli na „progimnazjum”. Jako placówka prywatna nie miała praw państwowych, językiem wykładowym musiał być rosyjski, ponieważ inaczej uczennice nie mogłyby zdawać egzaminów promocyjnych w gimnazjum Nikiforowej w Petersburgu²⁴. Oprócz wysokiego poziomu nauki zakład ten miał inny jeszcze atut, coś co przetrwało pomimo jego zamknięcia w 1914 roku. Była to bowiem pierwsza w pełni autorska szkoła założona przez Ledóchowską. Jej doświadczenia w pracy z młodzieżą, jakie pozyskała w Krakowie i Petersburgu,

²¹ U. Ledóchowska, *Historia Kongregacji Sióstr Urszulanek Najświętszego Serca Jezusa Konającego*, Poznań 1987, s. 31.

²² J. Ledóchowska, *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 1998, s. 63.

²³ U. Ledóchowska, *Historia Kongregacji Sióstr Urszulanek Najświętszego Serca Jezusa Konającego*, Poznań 1987, s. 30.

²⁴ J. Ledóchowska, *op. cit.*, s. 63.

stały się swego rodzaju fundamentem, na jakim została zbudowana szkoła nad Zatoką Fińską. Jak podkreśla Józefa Ledóchowska: „Powstał tam pewien system pedagogiczny [...]. Co prawda nikt nie myślał wówczas o teoretycznym rozpracowaniu zagadnień i stworzeniu formalnego systemu, on samoistnie się zrodził z codziennej praktyki życia. Miał jednak swe podstawowe założenia, które kierowały pracą wychowawczą, a wśród nich na pierwsze miejsce wybijała się miłość do dziecka. Nie ma chyba kierunku w pedagogice, który by ten взгляд pomijał, ale wiadomo – różne są sposoby pojmowania miłości. [...] Plan dnia był ułożony tak, by zapewnić prawidłowy rozwój psychiczny i fizyczny dziecka: dużo snu – w dni powszednie dzieci wstawały o godzinie siódmej, w dni świąteczne o dziewiątej, wcześniej się też udawały na spoczynek. Dwa razy dziennie spacer, w programie korzystanie ze wspaniałych terenów do saneczkowania, jazdy na łyżwach i nartach, w lecie dalsze wycieczki piesze. Codzienna gimnastyka po podwieczorku lub nauka tańca. Lekcje – przed południem, od dziewiątej do dwunastej, przerywane pauzami, i po południu, od wpół do trzeciej do czwartej. Odżywianie proste, ale racjonalne. [...] Urządzenie pensjonatu i szkoły też było dostosowane do potrzeb dziecka [...]. Matka wzorowała się tu na angielskich szkołach – sanatoriach, tak zwanych plenerach, gdzie zasadniczą rolę odgrywało słońce i powietrze. Na pierwszym piętrze przez całą szerokość domu Matka urządziła dużą salę do nauki, pełną światła i słońca, wchodzącego tu przez wielkie szyby okienne od południa, wschodu i zachodu, odbijającego się o szklane ściany, oddzielające salę od przyległych klas szkolnych [...]. Sypialnie –

estetycznie urządzone, lśniące czystością. Prawdziwy „dom dziewcząt”, który pewna dziennikarka amerykańska po spędzeniu tu kilku dni opisała w artykule pod tytułem: *In the Heart of the Forest, Just like Home, Sweet Home*. Szkoła była już wtedy w pełni rozkwitu i tętniła życiem. Blisko 50 pensjonarek pobierało tu naukę. [...] W Merentähti uczono pracy nad sobą i do niej wdrażano, ale nie za pomocą nakazów i zakazów, których było niewiele. Lecz przez okazywane dziewczętom zaufanie, zobowiązujące do uczciwego zachowania”²⁵.

Niestety, czas istnienia „radosnej szkoły” nad Zatoką Fińską nie był na tyle długi by mogły tu edukację otrzymać zastępy młodzieży żeńskiej. Placówka ta jednak zostawiła trwałe ślady w umysłach swych absolwentek, a dla matki Urszuli stała się wzorem każdej kolejnej szkoły, którą otwierała.

2.3. Działalność w Skandynawii

Wybuch I wojny światowej pokrzyżował wszystkie plany Hrabiny Ledóchowskiej. Musiała opuścić Rosję i udała się do Szwecji. Początki pracy w Skandynawii były trudne, ale matka Urszula z pomocą jezuitów zaczęła wnikać w środowisko Sztokholmu. Snuła nawet poważne plany otwarcia szkoły, które konsultowała w czasie rozmów i spotkań między innymi z Ellen Key²⁶. W roku 1915 pod Sztokholmem otworzyła Instytut Języków Obcych dla dziewcząt. Tak wspominała to wydarzenie: „Uczennic przybywało coraz więcej [...] Lekcje odbywały się według

²⁵ *Ibidem.*, s. 87-89.

²⁶ U. Ledóchowska, *Historia Kongregacji Sióstr Urszulanek Najświętszego Serca Jezusa Konającego*, Poznań 1987, s. 78.

ustalonego porządku. Nasze panny były miłe, ale to nie polskie natury. Płytkie, prawie bez religii, jedno miały w głowie: bawić się, stroić [...], o naukę im nie chodziło. Interesowały się toaletami, zabawami i panami. Ale w kontaktach z nami były bardzo miłe”²⁷. Matka próbowała oddziaływać na dziewczęta by uwrażliwić je na piękno, pokazywać świat wartości, jednak nie stosowała żadnych form perswazji, by którakolwiek z protestanckich uczennic nie czuła się skrępowana czy ograniczana. Na terenie szkoły organizowano różne atrakcje, popisy, tańce, gimnastykę artystyczną, przedstawienia. Dochody pozyskiwane w ten sposób były przeznaczane na cele dobroczynne. Hrabina Ledóchowska organizowała wycieczki czy spotkania z ciekawymi i znanymi w środowisku osobami: Wernerem von Heidenstammem bądź wspomnianą wcześniej Ellen Key. Program szkoły obejmował naukę języków: niemieckiego, francuskiego, angielskiego, a także prowadzone przez matkę Urszulę wykłady z historii sztuki. Była to jedyna tego typu szkoła w Skandynawii²⁸.

Po skończonym roku szkolnym 1917/1918 Instytut Języków Obcych został zamknięty i przeniesiony do Aalborga w Danii. Nowopowstała placówka miała nieco inny charakter, również z racji profilu, bo była to szkoła społeczno-gospodarcza („Szkoła Gospodarstwa Domowego i Języków”²⁹). Nowy rok okazał się bardzo ważny dla szkoły, której – jak się okazało – nie potrzeba

²⁷ U. Ledóchowska, *Byłam tylko pionkiem na szachownicy... Wspomnienia z lat 1886-1924*, Częstochowa 2007, s. 125-126.

²⁸ U. Puczyłowska, *Szkoła Pniewska. Dzieło Bł. Urszuli Ledóchowskiej*, Szczecin 1991, s.23.

²⁹ U. Ledóchowska, *Byłam tylko pionkiem na szachownicy... Wspomnienia z lat 1886-1924*, Częstochowa 2007, s. 152.

było nazbyt reklamować, ponieważ zjechała do niej spora grupa dziewcząt z niemal całej Skandynawii, dawne uczennice, a także zupełnie nowe osoby. Było ich tyle, że dom, w którym miały początkowo mieszkać i uczyć się, okazał się zbyt mały i Ledóchowska musiała dokupić drugą willę na internat dla młodzieży.

Tak relacjonowała to wydarzenie w liście do siostry Ernestyny: „Szkoła przepelniona, a choć same protestantki, mam prawdziwą pociechę z tych dzieci, takie miłe, poczciwe, serdeczne”³⁰.

Obok niej działała również ochronka dla sierot po polskich robotnikach³¹ oraz świetlica dla dzieci duńskich prowadzona wraz z miejscowym pastorem³².

Matka Ledóchowska miała nadzieję, że dobrze prosperująca szkoła będzie przynosić na tyle wysokie dochody, że da się z nich również utrzymać sierociniec. Rozumiała, że w państwach o dobrze rozwiniętym przemyśle i handlu, do których należała Dania, trzeba tworzyć tego typu placówki edukacyjne, ponieważ będzie to przekładać się na odpowiedni poziom wykształcenia młodzieży i w konsekwencji na łatwość w znalezieniu pracy. Szkoły Gospodarcze pod koniec XIX i na początku XX wieku reprezentowały wysoki poziom i poza wykształceniem zawodowym oferowały uczennicom wychowanie kulturalne i społeczne. Siostra Urszula miała

³⁰ U. Ledóchowska, *List do Ernestyny z dnia 7.I. 1919 roku*, AGUSJK (AGSUSJK).

³¹ J. Ledóchowska, *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 1998, s. 152.

³² Z. J. Zdybicka, *Otworzyć serce. Apostolstwo matki Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 2003, s. 14; U. Ledóchowska, *List do Włodzimierza z dnia 25.VI. 1918 roku*, AGUSJK.

możliwość zapoznania się z innymi tego typu placówkami, które działały na terenie Szwecji, Norwegii czy Danii. Powstająca w Aalborgu oparta została na tamtejszych wzorach. Grono pedagogiczne miało wysokie kwalifikacje, które w miarę potrzeb były podnoszone. I tak np. siostra Januskiewicz ukończyła szkołę dla nauczycielek szkół gospodarczych, inna jeszcze szkołę wychowawczyń małego dziecka w Sztokholmie³³.

Wyposażenie placówki było zgodne z wytycznymi miejscowych władz co do tego typu zakładów naukowych, roczny koszt pobytu, wraz z opłatą za internat, wynosił 1400 koron, dziewczęta, które nie korzystały z internatu płaciły nieco mniej, bo 1200 koron. Program obejmował naukę: gospodarstwa domowego, prac w drewnie, introligatorstwa, ogrodnictwa, a także języków obcych takich jak: angielski, francuski, niemiecki, rosyjski, polski. Nauka języków obejmowała dwie godziny dziennie. Dziewczęta uczyły się porządków domowych, czyli prania, prasowania. Szkoła posiadała własną organizację zajęć praktycznych i teoretycznych, program nauczania, niestety nie miała praw państwowych³⁴.

Analizując pracę na niwie pedagogicznej, należy również wspomnieć o innej jeszcze działalności Matki. Warto bowiem zwrócić uwagę na fakt, iż od 1915 roku hrabina Ledóchowska współpracowała z Komitetem Generalnym Pomocy Ofiarom Wojny w Polsce z siedzibą w szwajcarskim Vevey³⁵. W wyniku tej

³³ J. Ledóchowska, *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 1998, s. 152.

³⁴ U. Puczyłowska, *Szkoła Pniewska. Dzieło Bł. Urszuli Ledóchowskiej*, Szczecin 1991, s. 32.

³⁵ M. Krupecka, *Działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej na rzecz niepodległości Polski w latach 1914-1920 na terenie krajów skandynawskich*, [w:] B. Świtalska,

współpracy, która trwała do roku 1920, pozyskała fundusze, dzięki którym mogła zakupić ziemię pod Poznaniem i tam zamieszkać po powrocie do Polski wraz z siostrami nowego zgromadzenia zakonnego – Urszulankami Serca Jezusa Konającego, inaczej: urszulankami szarymi – i polskimi sierotami.

2.4. Pniewy

Tuż przed powrotem do ojczyzny w 1920 roku Matka Ledóchowska miała zapewne plan jak rozpocząć swoją działalność, choć można przypuszczać, że ogrom biedy i zniszczeń, jaki zobaczyła na miejscu, przerósł jej wyobrażenia. Za pieniądze, które uzbierała w ramach głoszenia odczytów o Polsce oraz za fundusz konsula norweskiego w Danii – Stolta-Nielsena, który podarował 20 000 koron, siostry zakupiły majątek ziemski, czyli dwie sąsiadujące ze sobą posesje z willami o łącznym areale 37 ha w powiecie szamotulskim, nad jeziorem, koło miasteczka Pniewy. 8 VIII 1920 roku Matka Urszula przybyła z dwadzieściorgiem dzieci z Danii. Początkowo warunki były bardzo skromne, brak elektryczności, kanalizacji, a istniejąca infrastruktura nie nadawała się by służyć większej ilości osób. Jednak w ciągu niespełna dwudziestu lat z dwóch domów i niewielu zniszczonych zabudowań gospodarczych wyrósł okazały Zakład św. Olafa, nazwany tak na część patrona Norwegii. Rozbudowa i modernizacja zabudowań szkolnych i internackich była

M. Żuławik, (red.), *Różnymi drogami do niepodległości. Studia z Historii Najnowszej*, Warszawa 2014; Trojanowska Kinga, *Działalność patriotyczna i wychowawcza Urszuli Ledóchowskiej*, „Tarnowskie Studia Teologiczne” 2012, T. XXXI/1.

prowadzona w sposób przemyślany, czyli obliczony na zaspokajanie wzrastających potrzeb.

W ramach działań edukacyjnych powołano w Pniewach, obok Szkoły Gospodarczej, Małe Kolegium Piusa X, przeznaczone dla chłopców w wieku od 6 do 11 roku życia³⁶.

2.4.1. Szkoła w Pniewach

Szkoła ruszyła z naborem uczennic we wrześniu 1920 roku. Jej struktura w ciągu dziewiętnastu lat istnienia, czyli do września 1939, ulegała ciągłym zmianom. W latach 1920/1927 działała roczna Szkoła Gospodarstwa Domowego I i II stopnia. Zaś w latach 1924/28 istniało 2-letnie Seminarium Nauczycielek Gospodarstwa Domowego, które w roku 1928 przekształciło się w szkołę 3-letnią. W latach 1937/38 i 1938/39 przyjmowano uczennice do Szkoły Przystosobienia w Gospodarstwie Rodzinnym II stopnia, a w ostatnim roku przed wybuchem wojny dziewczęta pobierały naukę w Dwuletnim Liceum Gospodarczym³⁷. Jak podkreśla Urszula Puczyłowska: „Założeniem Matki było wykształcenie – tak jak w innych krajach Europy i Ameryki – kadry polskich kobiet, które swymi umiejętnościami, praktycznością, oszczędnością, dążeniem do ładu podniosłyby poziom swych rodzin i gospodarstw domowych. Matka stworzyła własny program nauczania na wzór szkół skandynawskich, a przede wszystkim szkoły w Aalborgu. W tym czasie szkolnictwo w Polsce było

³⁶ J. Ledóchowska, *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 1998, s. 206.

³⁷ B. Piss-Orłowska, *1920-2010 Zjazd Jubileuszowy Szkoły Urszulanek SJK w Pniewach*, Montreal 2013, s. 14.

jeszcze w stadium organizacji i władze szkolne chętnie godziły się na każdą pożyteczną inicjatywę”³⁸. Zaznaczyć należy, że podobne placówki działały między innymi w Warszawie, Poznaniu, Krakowie i Wirowie. Ledóchowska zapoznała się z ich programami i korzystała również z ich doświadczenia.

Plan nauczania obejmował dwa bloki: zajęcia praktyczne, takie jak gotowanie, piekarstwo, cukiernictwo, przetwórstwo owoców i jarzyn, pranie, prasowanie, porządki domowe, krój, szycie, roboty ręczne, oraz zajęcia teoretyczne, czyli literaturę polską, historię, towaroznawstwo, chemię, rachunkowość gospodarczą, naukę obywatelstwa, pedagogikę, psychologię i naukę o dziecku. Pedagogikę wykladała Matka Ledóchowska³⁹.

Ziemiańskie rodziny okolic Poznania chętnie oddawały swoje córki pod opiekę Ledóchowskiej, której działalność w Skandynawii stała się głośna również w Wielkopolsce. Pojawiały się początkowo w „Olafie” panny, które bywały kłopotem dla rodziców z racji bujnego temperamentu, o innych najbliżsi myśleli, że są jeszcze zbyt młode na „bywanie w świecie” lub do zawierania związków małżeńskich. Matka Urszula patrzyła na podopieczne z wyrozumiałością, choć nie tak wyobrażała sobie zapewne uczennice swojej szkoły. Z czasem wszystko zaczęło się zmieniać, szczególnie kiedy do zakładu napłynęły dziewczęta z Pniew, które nie korzystały z internatu, a także słuchaczki Seminarium. Zadaniem bowiem szkoły w rozumieniu jej Założycielki było „tworzenie” kadry żon i matek w najlepszym tego słowa znaczeniu,

³⁸ U. Puczyłowska, *Szkoła Pniewska. Dzieło Bł. Urszuli Ledóchowskiej*, Szczecin 1991, s. 37.

³⁹ *Ibidem.*, s. 38.

które swoją pracą, ale również wewnętrznym wyrobieniem i posiadaną wiedzą, podnosiłyby jakość życia własnych rodzin⁴⁰. Zapewne spora grupa pierwszych uczennic niekoniecznie rozumiała to, czego ma się nauczyć przebywając w szkole. Matka jednak, znając ludzką naturę, dobrze wiedziała jak z nimi pracować, by działania te przynosiły zakładane efekty.

Ledóchowska tworząc koncepcje szkoły, oparła ją na metodzie „szkoły pracy”. Jej naczelnym zadaniem było przygotowanie wychowanek do zrozumienia czym jest praca, do życia pracą oraz szacunku dla pracy innych. Tak o tym mówiła: „Ukochajmy pracę jako towarzyszkę naszego życia, jako czynnik, przez który pomnażamy dobro, tylko niech ta praca będzie uszlachetniona czystą intencją – miłością. Chwalmy nią Boga tak, jak Go chwalimy w modlitwie”⁴¹.

Szkoła została oparta na teorii Johna Dewey’a, czyli na systemie „uczenia przez działanie”. Podążając drogą wytyczoną przez koncepcje Dewey’a unikano werbalizmu, a skupiano się bardziej na metodzie problemowej, czyli czymś, co dzisiaj nosi nazwę projektu. Można sądzić, iż do Matki najbardziej przemawiał pragmatyzm leżący u podstaw teorii pedagoga z Chicago.

2.4.2. System oddziaływań wychowawczych

W rozumieniu Matki szkoła, którą powołała do istnienia, miała do spełnienia konkretną, bardzo ważną rolę w odradzającym się polskim społeczeństwie. Miała ona nauczyć i przygotować do

⁴⁰ S. Zydek, *Kobieta wyjątkowa*, „Szlak Wiary” 2018, nr 9(48), s. 16.

⁴¹ U. Ledóchowska, *Maryja ukochała pracę*, „Dzwonek św. Olafa”, 1/1935, s 3-4.

życia dziewczęta, które będą same nauczać i przygotowywać do życia swoje dzieci. Odradzające się społeczeństwo potrzebowało nie tylko inżynierów, lekarzy, nauczycieli, potrzebowało także dobrze wykształconych i wychowanych matek, bo przecież – jak mawiała Ledóchowska – „Przyszłość narodu nie tyle w rękach polityków, ile w rękach matek spoczywa”⁴².

Jej wizja tego, czym jest wychowanie, a raczej czym ma ono być, była bardzo mocno osadzona w personalizmie z jednej strony, z drugiej zaś tkwiła w relacyjności, gdzie chce się nawiązać bliską więź z Bogiem i człowiekiem⁴³. Życie ludzkie powinno być najpierw skierowane na Boga, a potem na drugiego człowieka. Tego uczyła dziewczęta, by potrafiły służyć i być nastawione na te dwie rzeczywistości: „ziemską” i „niebieską”⁴⁴. Dlatego też tak duże znaczenie przywiązywała do wychowania religijnego, choć nie było w szkole żadnego przymusu, co do uczestnictwa w praktykach religijnych, była raczej zachęta i przykład, który dawały siostry i Założycielka, która mawiała: „Przykład nieraz więcej zdziała niż najwznioślejsze kazania”⁴⁵. I dalej tłumaczyła: „Prawdziwej, zdrowej, nieegzaltowanej, rozumnej pobożności dzieciom

⁴² U. Ledóchowska, *Myśli*, Warszawa 1988, s. 57.

⁴³ K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, Pniewy 1991, s.24.

⁴⁴ „Pedagogika katolicka wskazuje na dwa cele w wychowaniu i życiu: 1) cel ostateczny i 2) cel doczesny”. Dokładnie tak cel wychowania rozumiała Matka Ledóchowska, wpisując się tym samym w nurt pedagogiki katolickiej okresu dwudziestolecia międzywojennego. Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013, s. 53.

⁴⁵ U. Ledóchowska, *Myśli*, Warszawa 1988 s. 52; Kardela Elżbieta, *Nowoczesne metody przedwojennej Wychowawczyni, czyli system wychowawczy bł. Urszuli Ledóchowskiej*, „Niedziela” 14/2002, <https://www.niedziela.pl/artukul/68741/nd/Nowoczesne-metody-przedwojennej> [dostęp online: 14. 07.2019].

potrzeba. Pobożności, która życie rozjaśnia i upiększa, ale broń Boże nie zatruwa”⁴⁶.

W ślad za tym szło wychowanie moralne, a jej szczególnym wymiarem była praca nad sobą, wewnętrzne wyrobienie, o którym tak często powtarzała swoim uczennicom: „Dlaczego obecnie młodzież nasza tak często choruje na brak woli? Bo nikt nie przyzwyczaja jej do ćwiczenia się w małych umartwieniach, małych ofiarach”⁴⁷. Praca nad sobą i rzetelne wywiązywanie się z obowiązków szkolnych skutkowały wysokim poziomem nauczania, szczególnie widocznym w bardzo dobrych wynikach matur. I tu Ledóchowska mocno akcentowała znaczenie wychowania umysłowego, bo to ono miało kształtować młode pokolenie, które po okresie wojny musiało budować na nowo struktury wolnego państwa polskiego. Bez dobrze wykształconych kobiet nie można było zrealizować tej wizji, o czym doskonale wiedziała Założycielka. A dobrze wykształcona kobieta troszczy się o dobro swej rodziny, dba o jej rozwój duchowy, estetyczny, ale i fizyczny, który daje efekty w postaci zdrowia i dobrej kondycji, o który matka tak dbała. Sama wyniosła to z rodzinnego domu i miała świadomość, że tylko harmonijnie, holistycznie wspierane dziecko rozwija się w sposób należyty.

Kolejnym elementem procesu wychowania, jaki miał miejsce na terenie Zakładu św. Olafa, było wychowanie obywatelskie i patriotyczne. To podnoszenie z zapaści wojennej ojczyzny nabierało – w nauczaniu matki Urszuli – wyjątkowego znaczenia.

⁴⁶ U. Ledóchowska, *Myśli*, Warszawa 1988, s. 51.

⁴⁷ *Ibidem.*, s. 53.

Zawierało się w jednym zdaniu: „Jeszcze Polska nie zginęła, dopóki kochamy”⁴⁸ i stanowiło motto dla wszystkich, którzy byli pod wychowawczym wpływem Ledóchowskiej. Jeszcze jaśniej widać to w słowach, jakie wypowiedziała w Kaliszu w 1927 roku do sióstr: „Nasza polityka to miłość Boga, to miłość ojczyzny. I dla tej polityki miłości gotowe jesteśmy poświęcić i siły, i czas, i życie”⁴⁹. Zatem młode dziewczęta, przyszłe matki, nauczycielki, urzędniczki, miały określony cel – działać tak, by budować trwałe, zdrowe rodziny, które tworzyć będą dobrze funkcjonujące społeczeństwo, gdzie obywatele nie tylko będą należycie wykształceni, ale również będą odpowiednio wychowani i przygotowani do służby ojczyźnie, co – jak pokazała historia – zweryfikowało się już w roku 1939.

Chcąc zwięźle przedstawić metody i techniki wychowania, jakimi posługiwała się matka Urszula, należy podkreślić, że najistotniejszym dla niej oddziaływaniem, co już było podkreślane, był przykład. Ponadto niezwykle wysoko ceniła również „apostolstwo uśmiechu”: „Pierwsze moje apostolstwo to apostolstwo pogody ducha, świętej radości. Czy łatwo, czy trudno, czy na moim niebie słońce jasno świeci, czy też kłębią się ciemne chmury, czy ludzie chwalą, otaczają miłością, czy też oczerniają, prześladują – być zawsze pogodną i uśmiechniętą, zawsze wesołą i dobrą!”⁵⁰.

⁴⁸ *Ibidem.*, s. 57.

⁴⁹ W. Ziółek, *Aktualność duchowości i charyzmatu św. Urszuli i urszulanek SJK w obecnej rzeczywistości społecznej i religijnej*, [w:] M. Krupecka, W. Misztal, (red.), *„Otrzymał od Ducha Świętego wielki charyzmat”. Św. Urszula Ledóchowska i Urszulanki Serca Jezusa Konającego*, Kraków 2012, s.17.

⁵⁰ U. Ledóchowska, *Myśli*, Warszawa 1988, s. 54.

Matka była pedagogiem posługującym się głównie technikami wpływu osobistego, łącząc umiejętnie metodę przykładu z metodą działania słownego i sytuacyjnego. Jednakże podstawą właściwej atmosfery wychowawczej był bliski, serdeczny kontakt wychowawczyń z wychowankami, wymagający znajomości ich indywidualnych cech i potrzeb, cierpliwości i wyrozumiałości, otwartości na każdą potrzebę kontaktu, jaka wychodziła od dziewcząt⁵¹. Ledóchowska, nosząc w sobie bardzo dobrze rozwiniętą intuicję pedagogiczną, odznaczała się cechami, które pracę z młodzieżą ułatwiały, a była to otwartość, skutkująca łatwością w dostosowaniu metod, technik do zmieniającej się sytuacji, a także kreatywność, przejawiająca się umiejętnością szybkiego rozwiązywania problemów.

Jedna z uczennic tak trafnie scharakteryzowała zasady panujące w „Olafie”: „System wychowawczy tego domu opierał się na trzech podstawach: wychowania osobistego (indywidualnego), rodzinnego i społecznego, a obejmował wszystkie dziedziny życia w oparciu o naukę Kościoła św. [...]. Całodzienny program pracy fizycznej, umysłowej, dostosowany był do poziomu średniego wykształcenia. Czasopisma i biblioteka dawały możliwość pogłębienia wiedzy. Codzienne spacerowanie i rekreacja w ogrodzie na świeżym powietrzu hartowały ciało i ducha. Nacisk kładziono także na normy odpowiedniego zachowania, przestrzegane przez każdą z nas, przy panującej swobodzie, w atmosferze wesołej i radosnej. [...] Dla uzyskania trwałych wyników naszego wychowania trzeba

⁵¹ K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, Pniewy 1991, s.51.

było nas ugruntować, dać pewne zasady. Każda z nas wiedziała, że Szkoła Gospodarcza jest prowadzona przez zgromadzenie klasztorne i że trzeba podporządkować się regulaminowi pod względem praktyk religijnych. Problem wychowawczy stanowiły różne usposobienia. Nie stosowano jednak żadnego przymusu. Dobry przykład pociągnął obojętne lub opieszale współtowarzyszki. [...] Nasze życie musiało się zmieniać, bo było silnie napromienione celowością, życzliwością i dobrocią. Nie sposób było temu się oprzeć. To były pierwsze wyniesione zdobycze z naszego wychowania. Dalsze rozwinęły się w zetknięciu z najwyższymi ideałami – z miłością i z niej wynikającymi cnotami, takimi jak wierność, dobrość, miłosierdzie. [...] Program nauczania w św. Olafie obejmował tak różne dziedziny wiedzy, że każda indywidualność miała możliwość znalezienia swojego zainteresowania, a bardzo umiejętnie dobrane grono siostr nauczycielek uprzystępniało nam na polu naukowym i wychowawczym skarby nowych i ciekawych wiadomości. [...] Z perspektywy czasu, porównując z dzisiejszym systemem wychowania, widzimy, że wpływ wychowawczy Ledóchowskiej był propagandą wielkiego, dogłębnego „dobra”.⁵²

3. Podsumowanie

Chcąc spuentować temat dotyczący systemu wychowawczego, którym posługiwała się Ledóchowska, należy

⁵² M. Górnicka, *System wychowawczy Matki Urszuli Ledóchowskiej*, AGSUSJK.

podkreślić, iż mieści się on w nurcie Katolickiego Stulecia Dziecka⁵³.

Założycielka uważała, że naczelnym zadaniem wychowawcy jest określenie celu, jaki winien przyświecać jego działaniom, który należy widzieć w świetle wiary. Każde działanie wychowawcze musiało być zorientowane na przygotowanie młodego człowieka do pracy nad sobą. Pracy tej towarzyszyć powinien przykład i entuzjazm ze strony wychowawcy, który nie tyle moralizuje, ile pokazuje, nie tyle poucza, ile sam postępuję zgodnie z tym, co mówi, pozostając mimo różnych trudności życiowych ciągle otwartym, uśmiechniętym, pogodnym. I – jak podkreśla Katarzyna Olbrycht – dziś tak jak w latach dwudziestych: „Potrzebne są metody i formy tworzone w odpowiedzi na określone potrzeby, bez obciążeń schematami, rutyną, opinią, bez lęku przed nieznanym i trudnym. Potrzebna jest odwaga podejmowania działań wychowawczych bez czekania na wystarczające środki i sprzyjające warunki. Równocześnie niezbędna jest czytelność i jednoznaczność ideowa programów i wychowawców – bezkompromisowość w deklarowaniu i przekazywaniu przez wychowawców własnych wartości i wyjaśnianiu podstaw, z jakich wyrastają, jakimi są uzasadnione w systemie Matki Urszuli – podstaw głębokiej wiary. Równocześnie Matka Urszula pokazała, że postawa szacunku i miłości do drugiego człowieka, oparta na nich postawa dialogu, chronią przed narzucaniem mu własnych

⁵³ J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013, s. 632.

poglądów bądź odrzucaniem go, mobilizują i wywołują miłość, motywują do pracy nad sobą”⁵⁴.

System, którym posługiwała się Matka Ledóchowska, sprawdzał się w okresie odbudowy Rzeczypospolitej, mocno akcentując cechy, takie jak pracowitość, religijność, patriotyzm, tak potrzebne w tamtym okresie, ale pozostaje on – co podkreśliła cytowana Katarzyna Olbrycht – nadal aktualny, zawiera bowiem cały arsenał tak potrzebnych współczesnej pedagogice inspiracji, jak kierować procesem rozwoju dzieci i młodzieży. Bez wątplenia najważniejszą kwestią w systemie urszulańskim było i jest to, że został on zbudowany na ewangelicznej podwalinie wartości chrześcijańskich. Mimo różnorodnych kryzysów, jakie niesie współczesność, warto sięgać do źródeł, które jak się okazuje nadal oferują „czystą wodę” w postaci rozwiązań i zachęt, sprawdzonych już w wielu sytuacjach, i tak jak działały sto lat temu, mogą okazać się niezwykle przydatne i dziś.

⁵⁴ K. Olbrycht, *Aktualność systemu wychowawczego św. Urszuli Ledóchowskiej*, [w:] M. Chmielewski, J. Zdybicka, M. Ziółkowska, (red.), *Polka w Europie - św. Urszula Ledóchowska, Materiały z sesji naukowej (KUL, 21-22 V 2004)*, Lublin 2005, s. 138.

Bibliografia:

Źródła:

Wspomnienia:

Drwęska Izabela, *Wspomnienia o Matce Urszuli Ledóchowskiej*, Archiwum Główne Sióstr Urszulanek SJK.

Górnicka Maria, *System wychowawczy Matki Urszuli Ledóchowskiej*, Archiwum Główne Sióstr Urszulanek SJK.

Ledóchowska Franciszka, *Zeznanie piśmienne w sprawie opinii świętości i cnót Służebnicy Bożej Matki Urszuli Ledóchowskiej*, Archiwum Główne Sióstr Urszulanek SJK.

Ledóchowska Urszula, *Maryja ukochała pracę*, „Dzwonek św. Olafa”, 1/1935.

Salis-Zizers Józefina, *Diariusz*, rękopis, Archiwum Główne Sióstr Urszulanek SJK.

Listy:

Ledóchowska Urszula, *List do Ernestyny z dnia 7. I. 1919 roku*, AGUSJK.

Ledóchowska Urszula, *List do Włodzimierza z dnia 25. VI. 1918 roku*, AGUSJK.

Opracowania:

Barącz Sadok, *Pamiętniki szlachetnego Ledóchowskich domu*, Lwów 1879.

Bojarska Teresa, *W imię trzech krzyży*, Warszawa 1989.

Gulczyńska Justyna, *Drogi edukacyjne pokolenia Urszuli Ledóchowskiej*, „Paedagogia Christiana” 2008, nr 2/22.

Kardela Elżbieta, *Nowoczesne metody przedwojennej Wychowawczyni, czyli system wychowawczy bł. Urszuli Ledóchowskiej*, „Niedziela” 2002, nr 14.

Kostkiewicz Janina, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013.

Krupecka Małgorzata, *Ledóchowska. Polka i Europejka*, Ząbki 2003.

Krupecka Małgorzata, *Działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej na rzecz niepodległości Polski w latach 1914-1920 na terenie krajów skandynawskich*, [w:] Świtalska B., Żuławik M., (red.), *Różnymi drogami do niepodległości. Studia z Historii Najnowszej*, Warszawa 2014.

Ledóchowska Józefa, *Życie i działalność Julii Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 1998.

Ledóchowska Urszula, *Historia Kongregacji Sióstr Urszulanek Najświętszego Serca Jezusa Konającego*, Poznań 1987.

Ledóchowska Urszula, *Myśli*, Warszawa 1988.

Ledóchowska Urszula, *Stać się piórem w Jego ręku. Listy do przyjaciółki z młodości*, Warszawa 2015.

Ledóchowska Urszula, *Byłam tylko pionkiem na szachownicy... Wspomnienia z lat 1886-1924*, Częstochowa 2007.

Marzani Maria, *Matka Świętych*, Wrocław 1989.

Moździeń Stefan Ignacy, *Historia wychowania 1918-1945*, Sandomierz 2006.

Szafrańska A., Szafrański T., (red), *Miłość krzyża się nie lęka.... Listy Julii Ledóchowskiej - bł. Urszuli i wspomnienia o niej*, Warszawa 1991.

Olbrycht Katarzyna, *Aktualność systemu wychowawczego św. Urszuli Ledóchowskiej*, [w:] Chmielewski, M., Zdybicka, J., Ziółkowska, M., (red.), *Polka w Europie - św. Urszula Ledóchowska. Materiały z sesji naukowej (KUL, 21-22 V 2004)*, Lublin 2005.

Olbrycht Katarzyna, *Pedagogia szarych urszulanek*, [w:] Kostkiewicz, J., *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków 2012.

Piss-Orłowska Barbara, *1920-2010 Zjazd Jubileuszowy Szkoły Urszulanek SJK w Pniewach*, Montreal 2013.

Puczyłowska Urszula, *Szkoła Pniewska. Dzieło Bł. Urszuli Ledóchowskiej*, Szczecin 1991.

Prądyńska Stanisława, „Zostańcie tym, czym was Opatrzność stworzyła”, [w:] Szafrańska A., Szafrański T., (red), *Miłość krzyża się nie lęka... Listy Julii Ledóchowskiej - bł. Urszuli i wspomnienia o niej*, Warszawa 1991.

Schmidt Sybille, *Św. Urszula Ledóchowska. Polka i Europejka. Językowy wymiar osobowości*, Warszawa 2011.

Trojanowska Kinga, *Działalność patriotyczna i wychowawcza Urszuli Ledóchowskiej*, „Tarnowskie Studia Teologiczne” 2012, t. XXXI/1.

Wiśniowski Stanisław, *Rodzina Bogiem silna. Antoni i Józefa Ledóchowscy. Rodzice Błogosławionych*, Tarnów 1994.

Ziółek Władysław, *Aktualność duchowości i charyzmatu św. Urszuli i urszulanek SJK w obecnej rzeczywistości społecznej i religijnej*, [w:] Krupecka M., Misztal W., (red.) „Otrzymał od Ducha Świętego wielki charyzmat”. *Św. Urszula Ledóchowska i Urszulanki Serca Jezusa Konającego*, Kraków 2012.

Zdybicka Zofia J., *Otworzyć serce. Apostolstwo matki Urszuli Ledóchowskiej*, Warszawa 2003.

Zydek Sylwia, *Urszulanki Serca Jezusa Konającego we Wrocławiu - 50 lat służby i radości*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 24/2005/3.

Zydek Sylwia, *Kobieta wyjątkowa*, „Szlak Wiary” 2018, nr 9(48).

mgr Daria Szykowna

Deficyty teorii umysłu a funkcjonowanie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

1. Wprowadzenie

Jak pokazują statystyki, współcześnie coraz częściej diagnozuje się zaburzenia ze spektrum autyzmu (*autism spectrum disorders* – ASD). Aktualne dane ze Stanów Zjednoczonych pokazują, że ASD dotyczy 1 na 59 dzieci¹. Mimo, iż od czasu pierwszych naukowych opisów autyzmu minęło ponad 70 lat, to nadal wiele kwestii z nim związanych pozostaje zagadką dla badaczy. Niewątpliwie jedną z największych niewiadomych pozostaje problematyka etiologii ASD. Pojawiają się pytania o to, w jakim stopniu do powstawania tych zaburzeń przyczyniają się czynniki genetyczne, psychologiczne, neurologiczne i inne. Współcześnie naukowcy coraz częściej przyjmują, że ASD stanowią efekt interakcji pomiędzy pewnymi genami podatności i niesprzyjającymi warunkami środowiskowymi.

Próby wyjaśniania charakterystycznych dla ASD zaburzeń w sferze społecznej, komunikacyjnej, a także sferze zachowania, doprowadziły badaczy do sformułowania trzech koncepcji. Ich istotą jest wskazanie mechanizmów, jakie mogą leżeć u podstaw trudności w nawiązywaniu interakcji i budowaniu relacji z innymi

¹ National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, *Community Report on Autism 2018*, <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm-community-report/documents/addm-community-report-2018-h.pdf> [dostęp online: 24.07.2019], s. 3.

ludźmi. Koncepcje te koncentrują się na deficytach w obrębie funkcji wykonawczych, centralnej koherencji oraz teorii umysłu. Przedmiotem dalszych rozważań będzie właśnie teoria umysłu – jej podstawy teoretyczne, metody pomiaru, a także – przede wszystkim – wpływ nieprawidłowości w jej obszarze na funkcjonowanie osób z ASD.

2. Teoria umysłu – wprowadzenie terminu

Naturalną cechą rozwoju dziecka już na wczesnym jego etapie jest dążenie do rozumienia zachowań prezentowanych przez ludzi. Niezbędne do osiągnięcia tego celu są zdolności dotyczące identyfikowania oraz interpretowania stanów psychicznych i emocjonalnych innych osób. Omawiana umiejętność dostępu do stanów mentalnych ludzi oraz ujmowanie ich jako działających w sposób intencjonalny podmiotów jest określana pojęciem teoria umysłu. W potocznym rozumieniu jest to pewne zdroworozsądkowe „przekonanie dotyczące przekonań” innych osób, dzięki któremu łatwiejsze staje się funkcjonowanie w społeczeństwie².

Okazuje się jednak, że próba naukowego zdefiniowania pojęcia „teoria umysłu” oraz określenia granic jego znaczenia jest zadaniem niezwykle trudnym. Nie bez znaczenia jest tu fakt, że termin ten pojawił się w nauce stosunkowo niedawno – pod koniec lat 70. XX wieku. Po drugie, w nauce funkcjonuje przynajmniej kilka pojęć bliskoznacznych, m.in. „mentalizowanie”, „czytanie w

² J. Smogorzewska, *Środowisko szkolne a rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badanie podłużne uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności*, Warszawa 2019, s. 21.

umyśle” (*mindreading*) czy „poznanie społeczne”. Co więcej, terminy te są czasem używane zamiennie z pojęciem „teoria umysłu” – niewątpliwie dyskusyjna jest słuszność takich zabiegów. Analizując literaturę dotyczącą teorii umysłu można również dostrzec, że w gruncie rzeczy jest to pojęcie wieloznaczne. Można bowiem odnosić je do koncepcji wyjaśniających rozwój wiedzy o umyśle, obszaru badań dotyczących poznania społecznego czy też – jak zaakcentowano na wstępie – do pewnej kompetencji człowieka wyrażającej się w umiejętności wyjaśniania oraz przewidywania zachowań³. Na potrzeby dalszych rozważań przyjęto właśnie ostatnie ze sposobów rozumienia tego terminu.

Jak wspomniano wcześniej, teoria umysłu pozwala człowiekowi funkcjonować w społeczeństwie w sposób dla siebie optymalny. Po pierwsze, jest on w stanie dokonywać identyfikacji i rozróżnienia własnych stanów emocjonalnych i motywacyjnych, jak również obserwować swoją aktywność umysłową. Oznacza to, że wie, o czym myśli w danym momencie, jakie są jego pragnienia i cele, jak również potrafi określić czynniki, które wpływają na jego motywację, myślenie oraz działanie. Po drugie, dzięki teorii umysłu człowiek potrafi wnioskować o stanach umysłowych występujących u innych ludzi, uwzględniając przy tym obserwowane zachowania drugiego człowieka, jak również własną wiedzę o umyśle. Na podstawie tej wiedzy jest w stanie przewidywać jak inni ludzie będą zachowywać się w konkretnych okolicznościach⁴.

³ M. Białecka-Pikul, *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków 2012, s. 20-21.

⁴ M. Młynarska, *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wrocław 2008, s. 120.

3. Model systemu czytania umysłu wg Simona Barona-Cohana

Twórcą tzw. modelu tworzenia się systemu czytania umysłu jest Simon Baron-Cohen. Składa się on z czterech mechanizmów, które stanowią jednocześnie kolejne etapy rozwoju. Co istotne, mechanizmy te można ujmować również jako osobne i autonomiczne komponenty umiejętności czytania umysłu. Należy podkreślić, że Baron-Cohen swoją koncepcję architektury teorii umysłu opracował w oparciu o własne badania eksperymentalne, w których brały udział dzieci z ASD⁵. W dalszej części artykułu zostaną omówione wszystkie ze wspomnianych mechanizmów.

Pierwszy z nich to wykrywacz (detektor) intencjonalności (*The Intentionality Detector* – ID). W modelu zaproponowanym przez Barona-Cohana jest to system percepcyjny, którego zadaniem jest interpretacja bodźców ruchowych pod kątem pierwotnych stanów umysłowych – celów i pragnień. ID jest jednym z rozwiniętych w toku ewolucji mechanizmów przetrwania. Pozwala bowiem na uruchomienie reakcji obronnej bądź jej zahamowanie⁶. ID w oparciu o interpretację bodźców o charakterze ruchowym płynących z różnych obiektów umożliwia rozumienie fizycznej przyczynowości. Nadaje interpretowanym bodźcom teleologiczny sens związany celami i potrzebami jednostki⁷. Wykrywacz intencjonalności jest mechanizmem amodalnym – pobiera informacje wykorzystując wszystkie modalności podstawowe

⁵ M. Reuter, *Dziecięca teoria umysłu a rozwój funkcji wykonawczych*, „Kognitywistyka. Reprezentacje” 2014, nr 2(39), s. 190.

⁶ M. Młynarska, *op. cit.*, s. 121.

⁷ J. Kossewska, *Wczesnorozwojowe wyznaczniki teorii umysłu w kontekście głuchoty*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2012, nr LXV, s. 108.

(wzrok, dotyk, słuch) bezpośrednio wtedy, gdy zarejestruje samowzbudzający się ruch⁸.

O ile wykrywacz intencjonalności wykorzystuje zarówno bodźce wzrokowe, jak i dotykowe oraz słuchowe, o tyle drugi z mechanizmów – wykrywacz (detektor) kierunku wzroku (*The Eye-Direction Detector* – EDD) funkcjonuje wyłącznie w oparciu o obraz. EDD pełni kilka podstawowych funkcji. Przede wszystkim umożliwia wykrycie obecności oczu oraz identyfikację kierunku, w którym są one zwrócone. Dzięki temu dziecko jest zdolne do tego, by wykryć, czy ktoś patrzy na nie czy też w innym kierunku. Kolejna funkcja EDD dotyczy interpretowania spojrzenia jako widzenia. Oznacza to, że dziecko jest świadome tego, że oczy widzą⁹. Mechanizm EDD działa już u małych dzieci. Świadczy o tym tendencja niemowląt do patrzenia w stronę twarzy i oczu, które na niego patrzą (odwzajemnianie spojrzenia), a także wzrokowe pobudzenie emocjonalne, które pojawia się u nich w momencie nawiązania kontaktu wzrokowego¹⁰.

Trzeci z mechanizmów modelu Barona-Cohena – mechanizm wspólnej (podzielonej) uwagi (*The Shared-Attention Mechanism* – SAM) zaczyna funkcjonować u dziecka dopiero po 9. miesiącu. Jest on odpowiedzialny za tworzenie relacji między dzieckiem a inną osobą oraz obiektem będącym przedmiotem zainteresowania obu stron. Relacje te są nazywane reprezentacjami triadycznymi. Dodatkowo SAM umożliwia

⁸ M. Białecka-Pikul, *op. cit.*, s. 33.

⁹ B. Winczura, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008, s. 75-76.

¹⁰ M. Białecka-Pikul, *op. cit.*, s. 33.

przekształcanie relacji diadycznych (dotyczących tylko dziecka oraz drugiej osoby) we wspomniane reprezentacje triadyczne¹¹. Mechanizm SAM porównuje reprezentacje diadyczne („Ja widzę, że on widzi zabawkę”), a następnie weryfikuje zgodność stanu percepcyjnego obu stron. Zatem SAM współpracujące z EDD – w oparciu o pochodzące z niego informacje o kierunku patrzenia, tworzy reprezentację triadyczną. Za pośrednictwem SAM mechanizm EDD otrzymuje dostęp do danych, które pochodzą z ID¹². Istnienie powyższego związku potwierdzają dane z obserwacji dzieci między 9. a 14. miesiącem życia. Niemowlęta w tym wieku zwracają się w kierunku, w którym patrzy drugi człowiek, a następnie kontrolują to, czy jego uwaga skupiona jest na tym samym obiekcie. Dziecko w tym wieku zaczyna również tworzyć tzw. protodeklaratywne gesty wskazujące – pokazuje palcem dany obiekt, a następnie kilkakrotnie upewnia się odnośnie tego, czy druga osoba koncentruje uwagę na tym samym obiekcie¹³.

Ostatni z mechanizmów to mechanizm teorii umysłu (*The Theory-of-Mind Mechanism* – ToMM). System ten odpowiada za wnioskowanie o wszystkich stanach mentalnych ludzi w oparciu o prezentowane przez nich zachowania. ToMM pełni dwie zasadnicze funkcje. Po pierwsze, stanowi sposób wyrażania epistemicznych stanów umysłowych (np. udawanie, myślenie, sądzenie, wyobrażanie, zgadywanie, marzenie czy oszukiwanie). Po drugie, wiąże całą wiedzę mentalistyczną człowieka w spójną

¹¹ J. Kossewska, *op. cit.*, s. 108.

¹² M. Białecka-Pikul, *op. cit.*, s. 34.

¹³ B. Winczura, *op. cit.*, s. 77.

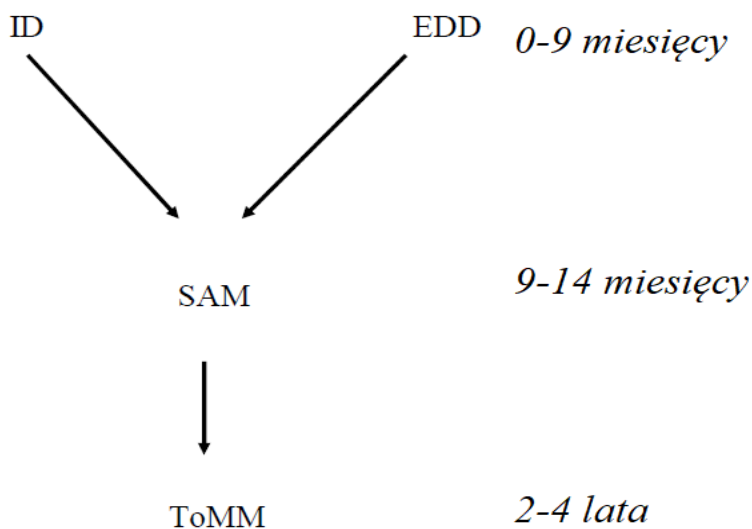
całość, co pozwala mu stworzyć przydatną teorię¹⁴. Mechanizm teorii umysłu przetwarza pochodzące z SAM reprezentacje triadyczne w metareprezentacje (M-reprezentacje)¹⁵. Pierwsze dowody na rozwój ToMM możemy zauważyć u dziecka już około 18.-24. miesiąca życia. Wtedy to pojawia się umiejętność udawania kogoś, a także rozpoznawania tego, że druga osoba coś lub kogoś udaje. Inne dowody pojawiają się w wieku 36-48 miesięcy. Dziecko zaczyna wtedy rozumieć dodatkowe stany poznawcze, takie jak wnioskowanie oraz pojmowanie faktu, iż wiedza jest produktem percepcji. W tym okresie dzieci zaczynają być również świadome faktu, że ludzie mogą myśleć zarówno o rzeczach prawdziwych (prawdziwe przekonania), jak i nieprawdziwych (fałszywe przekonania). W konsekwencji z jednej strony łatwiej jest im zrozumieć podstęp, z drugiej natomiast często zaczyna rozwijać się u nich wówczas umiejętność kłamania¹⁶.

Rysunek 1. Obrazuje schemat omawianego systemu czytania umysłu według Barona-Cohena.

¹⁴ M. Młynarska, *op. cit.*, s. 121.

¹⁵ M. Białecka-Pikul, *op. cit.*, s. 35.

¹⁶ B. Winczura, *op. cit.*, s. 78-79.



Rysunek 1. Schemat systemu czytania umysłu¹⁷

Według Barona-Cohana o słuszności opisanego systemu czytania umysłu, u którego podstaw leży funkcjonowanie kilku mechanizmów, nie zaś jednego dużego systemu, świadczą wyniki badań neuropsychologicznych prowadzonych wśród dzieci z niepełnosprawnościami – głównie z autyzmem wczesnodziecięcym oraz wrodzoną niepełnosprawnością wzrokową.

4. Metody pomiaru teorii umysłu

Z punktu widzenia nauki, ale przede wszystkim praktyki psychologicznej istotnym zagadnieniem jest pomiar teorii umysłu. Niewątpliwie badanie tego obszaru jest zadaniem trudnym. Warte

¹⁷ S. Baron-Cohen, *The Empathizing System: a revision of the 1994 model of the Mindreading System* [w:] Ellis Bruce J., Bjorklund David F. (red.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*, Guilford Press, Nowy Jork 2005, s. 469.

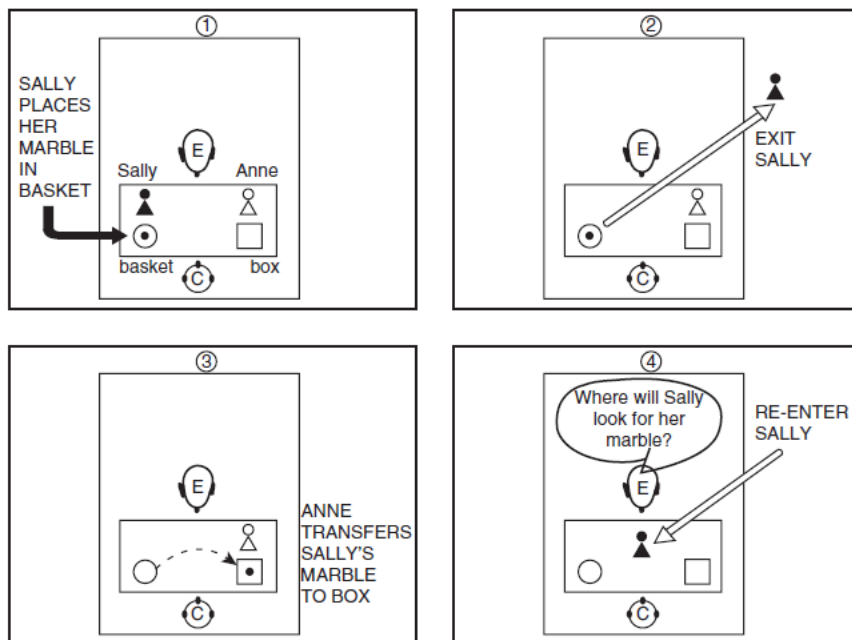
zauważenia jest to, że w przypadku większości badań wykorzystuje się zadania, które weryfikują posiadanie lub nie danych umiejętności przez dziecko, a więc pozwalają rozpatrywać je w kategoriach nominalnych¹⁸. Jak dowiedziono już na tym etapie rozważań, teoria umysłu ma natomiast charakter rozwojowy, a więc nie jest umiejętnością, którą dziecko posiada lub nie, ale rozwija się ona wraz z biegiem życia. Stąd też, jak się okaże w dalszej części analiz, badania te bardzo często nie dają pełnej odpowiedzi na to, na jakim etapie rozwoju mechanizmów teorii umysłu jest dziecko, czy też które z jej komponentów funkcjonują nieprawidłowo.

Klasyczną metodą pomiaru teorii umysłu są tzw. Testy Fałszywych Przekonań (Testy Niespodziewanej Zmiany). Wymagają one od osoby badanej zrozumienia faktu, iż stan umysłowy drugiego człowieka może różnić się nie tylko od stanu jej wiedzy, ale również od stanu rzeczywistego¹⁹. Mają one formę krótkich scenek odgrywanych są przy pomocy kukielek bądź z wykorzystaniem historyjek obrazkowych. Opierają się na podobnym schemacie. Przykładem jest test Sally i Anne, który ma formę historyjki o dwóch dziewczynkach. Osoba przeprowadzająca badanie przekazuje dziecku informację, że Sally ukryła kulkę w koszyku. Jednak w momencie gdy Sally wyszła z pomieszczenia, niegrzeczna Anne przełożyła tę kulkę do pudełka. Zadaniem dziecka jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Gdzie Sally będzie

¹⁸ J. Smogorzewska, *op. cit.*, s. 24.

¹⁹ A. Pluta, *Mechanizmy poznawcze teorii umysłu*, „Roczniki Psychologiczne” 2012, t. XV, nr 1, s. 55.

szukała swojej kulki po powrocie?”. Schemat zadania obrazuje rysunek 2.



Rysunek 2. Schemat Testu Fałszywych Przekonań „Sally i Anne”²⁰

Istnieją również niewerbalne Testy Fałszywych Przekonań, którymi badane są dzieci w okresie niemowlęcym. Narzędzia te wykorzystują spontaniczne dziecięce odpowiedzi. Podczas gdy wcześniej omawiane testy opierały się na historyjkach oraz udzielonej odpowiedzi na zadane pytanie, testy niewerbalne

²⁰ S. Baron-Cohen, *Autism and Asperger Syndrome: The Facts*, Oxford 2008, s. 60.

badają czas utrzymania wzroku dziecka oraz kierunek jego spojrzenia²¹.

Bardziej zaawansowane metody badania teorii umysłu wymagają od badanego umiejętności wczucia się w stan mentalny konkretnej osoby dotyczący przekonań drugiego człowieka (tzn. co X myśli na temat przekonań Y?). Wykorzystywane są też metody eksperymentalne, które opierają się na rozumieniu metafor, ironii, kłamstwa czy gafy. Zakłada się tu, że zdolność rozumienia oraz właściwego używania mowy niefiguratywnej wiąże się z koniecznością tworzenia reprezentacji umysłowych I i II rzędu. Aby właściwie odczytać sens ironii należy bowiem zrozumieć intencję nadawcy komunikatu, która w rzeczywistości była odmienna od literalnego znaczenia tego komunikatu²².

Prowadzi się również badania dotyczące neuronalnych uwarunkowań funkcjonowania teorii umysłu. Wykorzystuje się w tym celu techniki neuroobrazowania mózgu, a także techniki behawioralne. Badaniami takimi są obejmowani pacjenci, u których rozpoznano uszkodzenia mózgu o ściśle określonej lokalizacji. Dzięki wspomnianym metodom neuroobrazowania dowiedziono, że umiejętność atrybucji stanów umysłowych innych osób wiąże się z aktywnością obszarów w mózgu nazywanych zbiorczo „siecią ToM”. Obejmuje ona: prawy i lewy styk skroniowo-ciemieniowy, środkowy obszar kory przedczołowej, tylną część zakrętu obręczy oraz przedklinek²³.

²¹ M. Reuter, *op. cit.*, s. 197.

²² A. Pluta, *Co kryje się pod pojęciem teorii umysłu oraz jak ją badać?*, „Rocznik Kognitywistyczny” 2008, t. 2, nr 1, s. 56-57.

²³ A. Pluta, *Mechanizmy poznawcze teorii umysłu*, *op. cit.*, s. 12.

5. Rekonstrukcja koncepcji Simona Barona-Cohana – system empatyzacji

Należy zauważyć jednak, że wraz z upływem czasu, konstrukt teorii umysłu uległ osłabieniu. Jego krytyka dotyczyła przede wszystkim opisywanych wyżej metod pomiaru. Krytycy byli bowiem zdania, że Testy Fałszywych Przekonań opierają się jedynie na pewnego rodzaju materiale bodźcowym dostarczanym badanemu, przez co w efekcie weryfikują wyłącznie zdolność interpretacji stanów umysłowych „off-line”. Testy te nie mają odniesienia do realnych, bliskich badanej osobie sytuacji. Nie mierzą także poziomu wykorzystania posiadanej umiejętności w praktycznej aktywności. Zarzucano też, iż postrzegana w ten sposób teoria umysłu jest wyłącznie poznawczym komponentem pewnej ogólnej umiejętności interpretacji stanów umysłowych, który jest pozbawiony aspektu emocjonalnego²⁴. Krytyka spowodowała, że wielu badaczy zajmujących się problematyką teorii umysłu, w tym również Baron-Cohen, dostrzegło potrzebę weryfikacji przyjętych wcześniej koncepcji.

Baron-Cohen dostrzegając w zaproponowanym przez siebie modelu brak odniesienia do stanów emocjonalnych, wprowadził do wcześniej analizowanego systemu czytania umysłu dwa mechanizmy²⁵. Pierwszy z nich to wykrywacz (detektor) emocji

²⁴ P. Gołaska, A. Nowotnik, *The parental capacity to treat the child as a psychological agent and child's development – a broaden perspective*, „Conference ProcEDDings International Masaryk Conference for Ph.D. Students and Young Researchers 2012. Hradec Kralove MAGNANIMITAS”, vol. III, s. 2040.

²⁵ S. Baron-Cohen, *The Empathizing System...*, *op. cit.*, s. 471-472.

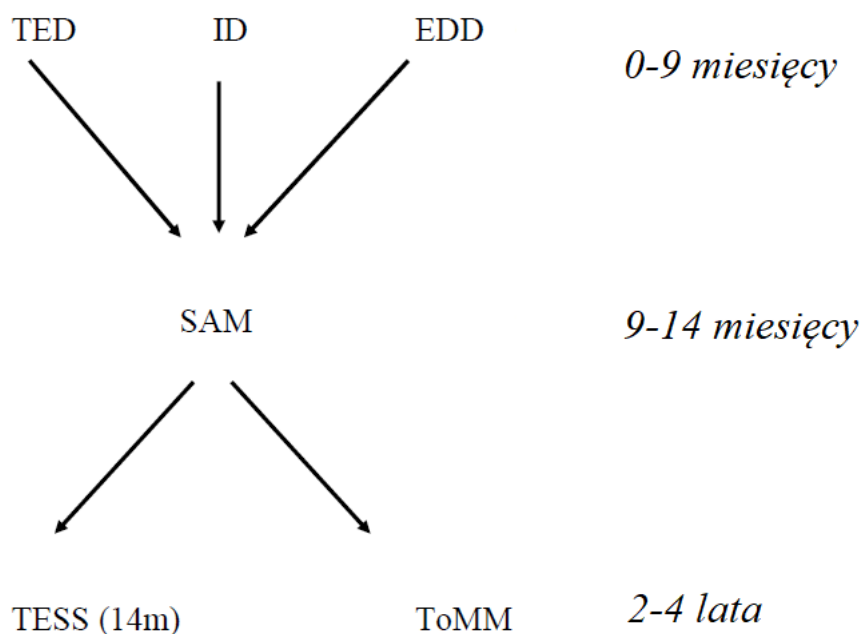
(*The Emotion Detector* – TED). Tak samo jak wykrywacz intencjonalności ID i wykrywacz kierunku wzroku EDD, komponent TED jest odpowiedzialny za konstruowanie reprezentacji diadycznych. Są to jednak reprezentacje specjalnego rodzaju, a mianowicie – reprezentujące stany afektywne. TED, z uwagi na fakt, iż zbiera informacje oparte na bodźcach wzrokowych (np. ekspresja twarzy), dźwiękowych (np. intonacji głosu – w tym również mowa matczyzna), a także dotykowych, należy również do mechanizmów amodalnych. Wykrywacz emocji umożliwia rozpoznanie i identyfikację emocji podstawowych (np. „Mama jest smutna”). TED, podobnie ID i EDD, rozwija się w fazie pierwszej, a więc do 9. miesiąca życia. W nowym ujęciu koncepcji Barona-Cohana mechanizm SAM przetwarza zatem dane pochodzące już nie z dwóch, ale z trzech mechanizmów: ID, EDD i TED. W konsekwencji możliwe jest konstruowanie reprezentacji triadycznych typu: „Jestem smutny, ponieważ mama jest smutna”²⁶.

Drugi z wprowadzonych do modelu architektury systemu czytania umysłu komponentów to System Empatyzacji (*The Emphathizing System* – TESS). Jak widać na rysunku 3., TESS stanowi drugi – obok ToMM – mechanizm, do którego trafiają informacje z SAM. Baron-Cohen jest jednak zdania, że TESS pozwala nie tylko na wyjaśnianie i przewidywanie zachowań, ale także – co istotne – umożliwia jednostce reagować w sposób empatyczny na stan emocjonalny drugiego człowieka. Przyczynia

²⁶ *Ibidem.*, s. 472-473.

się to do rozwijania u jednostek potrzeby wzajemnej pomocy, co stanowi adaptacyjną korzyść z punktu widzenia ewolucji²⁷.

W sytuacji, gdy pozyskana dzięki ToMM wiedza odnośnie stanów poznawczych determinuje sposób przetwarzania bądź wyrażania emocji przez TESS, mówimy o interakcji obu mechanizmów. W ten sposób w umyśle tworzone są E-



reprezentacje – stany afektywne, które wywoływane są przez obserwacje emocji drugiego człowieka („Jest mi przykro, że jesteś smutna”)²⁸.

Rysunek 3. Schemat systemu empatyzacji (Baron-Cohen, 2005)²⁹

²⁷ *Ibidem.*, s. 473.

²⁸ M. Białecka-Pikul, *op. cit.*, s. 36.

Baron-Cohen po weryfikacji i modyfikacji swojego modelu rozwoju teorii umysłu nie nazywa go systemem czytania umysłu, ale systemem empatyzacji. System czytania umysłu był modelem biernego obserwatora, ponieważ mechanizmy, które się na niego składały, posiadały proste funkcje dekodowania. Natomiast system empatyzacji jest modelem obserwatora zmuszonego do działania, gdyż pojawiające się u niego emocje mobilizują go do podejmowania aktywności³⁰.

6. Deficyty teorii umysłu u osób z ASD

Celem dalszych rozważań będzie próba analizy tego, jakie trudności w zakresie teorii umysłu manifestują osoby z ASD oraz w jaki sposób wspomniane deficyty wpływają na funkcjonowanie tych osób w społeczeństwie.

Na wstępie należy zauważyć, że u podstaw wykorzystywania teorii umysłu do wyjaśniania charakterystycznych cech funkcjonowania osób z ASD leży przekonanie o poznawczym podłożu triady autystycznej. Obserwacja dzieci z ASD dostarcza dowodów przemawiających za tezą, iż styl ich funkcjonowania może wynikać z deficytów w zakresie zdolności do identyfikowania myśli i emocji innych osób oraz – na tej podstawie – przewidywania ich reakcji i działań. Odwołując się do wcześniej omawianej koncepcji Barona-Cohana należałoby tu mówić o

²⁹ S. Baron-Cohen, *The Empathizing System...*, *op. cit.*, s. 472.

³⁰ *Ibidem*.

nieprawidłowościach w zakresie tworzenia metareprezentacji³¹. Trudności te odnoszą się intersubiektywności, czyli umiejętności analizowania sytuacji z punktu widzenia innego człowieka. Dotyczą one nie tylko umiejętności identyfikowania stanów umysłowych innych ludzi, ale także korzystania z tej wiedzy w celu analizowania i interpretacji sytuacji społecznych dnia codziennego oraz – w konsekwencji – adekwatnego reagowania na nie. Omawiane umiejętności są ściśle związane ze zdolnością konstruowania reprezentacji umysłowych, a także odróżniania ich od obiektów rzeczywistych³².

Liczne badania i obserwacje dowodzą, że osoby z ASD manifestują deficyty w obszarze teorii umysłu. Dla przykładu, wykazano, że dzieci z ASD słabiej radzą sobie z klasycznymi Testami Fałszywych Przekonań niż ich neurotypowi rówieśnicy. Dowiedli tego Baron-Cohen, Leslie i Firth. Uczestnikami ich badania były dzieci z ASD, dzieci z zespołem Downa oraz dzieci typowo funkcjonujące, będące w różnym wieku metrykalnym i umysłowym. Wykorzystano tu opisywany wcześniej test „Sally i Anne”. Okazało się, że dzieci typowo funkcjonujące oraz dzieci z zespołem Downa wskazywały prawidłową odpowiedź na pytanie o to, gdzie Sally będzie poszukiwać kulki po powrocie do pomieszczenia. Były świadome tego, że dziewczynka nie wie o jej przełożeniu, stąd będzie szukać tam gdzie ją zostawiła, czyli w koszyku. Z kolei dzieci z ASD udzielały odpowiedzi niewłaściwej, a

³¹ M. Talarowska, *et al.*, *Psychologiczne koncepcje rozwoju autyzmu* [w:] Pietras Tadeusz, Witusik Andrzej, Gałęcki Piotr (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław 2010, s. 105.

³² E. Pisula, *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot 2012, s. 84.

więc, że Sally będzie szukać jej w pudełku. Nie rozumiały one faktu, że dziewczynka nie jest świadoma tego, że kulka została przełożona przez Anne³³.

Prowadzono wiele podobnych badań, wprowadzając również do opisaney procedury pewne modyfikacje. Dotyczyły one tego, że bohaterów historyjki odgrywali ludzie, pojawiało się w nich pytanie o prawdziwe przekonanie, jak również wprowadzono dodatkową grupę porównawczą, obejmującą dzieci ze specyficznym opóźnieniem rozwoju językowego. Celem tych badań było wykluczenie alternatywnego wyjaśnienia uzyskiwanych wcześniej wyników. Innymi słowy, badacze chcieli sprawdzić, na ile uzasadnione jest postrzeganie deficytów teorii umysłu u dzieci z ASD jako bezpośredniej konsekwencji nieprawidłowości w zakresie komunikacji językowej. Analizy wykazywały jednak podobny poziom nieprawidłowości w zakresie teorii umysłu w grupie dzieci z autyzmem jak miało to miejsce w przypadku badań Barona-Cohena i innych³⁴.

Wskaźnikiem deficytów teorii umysłu występujących w ASD jest, stosunkowo często manifestujące się u osób w tej grupie, zaburzenie umiejętności odróżniania rzeczywistości od reprezentacji umysłowej. Przejawia się ono np. w zabawie na niby – dzieci z ASD zazwyczaj nie potrafią udawać, że dany przedmiot pełni funkcję innego (np. banan staje się telefonem). Doświadczenie pokazuje, że często umiejętność zabawy z

³³ S. Baron-Cohen, A. M. Leslie, U. Frith, *Does the autistic child have a „theory of mind”?*, „Cognition” 1985, nr 21(1), s. 42.

³⁴ R. Jordan, *Autistic Spectrum Disorder. An Introductory Handbook for Practitioners*, London 1999, [za:] Kiczuła Anna, *Deficyt teorii umysłu w autyzmie: przegląd aktualnych badań*, „Sztuka Leczenia” 2007, t. XIV, nr 1-2, s. 49.

udawaniem wzrasta w sytuacji, gdy dziecko jest instruowane i motywowane przez inną osobę, a także, gdy dostarcza się mu podpowiedzi. Niemniej w sytuacji, gdy takiego wsparcia nie ma, umiejętność ta jest rzadko manifestowana przez dzieci z ASD w sposób spontaniczny³⁵.

Konsekwencją deficytów w zakresie teorii umysłu u osób z ASD są również trudności w dostrzeżeniu i zrozumieniu podstępów oraz oszustwa. Osoby te nie posiadają wiedzy odnośnie tego, czym jest tzw. „drugie dno” czy „druga strona medalu”³⁶. Charakterystyczna dla ASD jest również nieumiejętność rozumienia komunikatów, których sens wykracza poza ich dosłowną treść: metafor, ironii, sarkazmu, powiedzeń, przysłów³⁷. W konsekwencji osoby te są niestety narażone na różne próby manipulacji i drwiny ze strony otoczenia.

Teoria umysłu pozwala nie tylko na rozumienie stanów umysłowych innych ludzi, ale również umożliwia poznanie siebie – opisywanie swoich stanów umysłowych, jak również dokonywanie autorefleksji. U osób z ASD trudności związane z umiejętnością czytania umysłu wpływają zatem również na sferę samopoznania. W konsekwencji mogą przyczyniać się do poczucia wartości jednostki, które może być zaniżone (np. w związku z etykietowaniem, myśleniem dosłownym) lub też zawyżone (np. z racji braku umiejętności porównywania się do innych osób). Osoby z ASD w pierwszej kolejności uczą się identyfikowania własnych

³⁵ E. Pisula, *op. cit.*, s. 85-86.

³⁶ D. Karpińska, *Deficyt teorii umysłu w autyzmie. Symptomy i uwarunkowania*, „Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu” 2009-2011, s. 65.

³⁷ E. Pisula, *op. cit.*, s. 87.

stanów mentalnych, by dopiero później odkryć, że ich własne myśli różnią się od uczuć i myśli innych ludzi³⁸.

Trudności w funkcjonowaniu społecznym osób z ASD, które wynikają z deficytów w zakresie teorii umysłu dotyczą jednak przede wszystkim nieumiejętności rozumienia, interpretowania i przewidywania zachowań ludzkich. Wiążą się one m.in. z niedostrzeganiem związku pomiędzy emocjami a zachowaniem. W konsekwencji liczne sytuacje społeczne okazują się dla osób z ASD niezrozumiałe i nieprzewidywalne. To z kolei prowadzić może do lęku, który przejawiać się może stereotypową aktywnością lub też agresją³⁹.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że nieumiejętność wyobrażenia sobie stanu psychicznego drugiego człowieka w efekcie prowadzi do niemożności zrozumienia jego uczuć i emocji. Bez tych czynników natomiast nie jest możliwa empatia. Stąd też osoby z ASD często prezentują znaczne trudności w zakresie odczuwania empatii i nie mają naturalnej, wewnętrznej potrzeby jej okazywania⁴⁰. W konsekwencji są nierzadko postrzegane przez społeczeństwo jako chłodne i mało uczuciowe.

7. Model systemu czytania umysłu a deficyty osób z ASD

W świetle dotychczas poczynionych rozważań dyskusji nie podlega fakt, że teoria umysłu nie jest umiejętnością, którą należałoby postrzegać zerojedynkowo w kategoriach:

³⁸ M. Kanar, *Samowiedza osób ze spektrum autyzmu w kontekście teorii umysłu*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2018, nr 2018(8), s. 266.

³⁹ E. Pisula, *op. cit.*, s. 86-87.

⁴⁰ D. Karpińska, *op. cit.*, s. 66.

obecna/nieobecna. Ma ona charakter rozwojowy, czego dowodzi szeroko wcześniej omawiana koncepcja systemu czytania umysłu oraz systemu empatyzacji. Poszczególne komponenty składające się na te systemy rozwijają się w kolejnych etapach życia jednostki, począwszy już od pierwszych miesięcy po urodzeniu. Zasadne wydaje się zatem pytanie o to, na czym dokładnie polegają nieprawidłowości teorii umysłu w ASD, a konkretniej – które ze składających się na nią mechanizmów u osób z tym zaburzeniem funkcjonują w sposób nieprawidłowy, a które nie. W tym celu odwołam się do podstawowych mechanizmów składających się na system, który Baron-Cohen określił jako system czytania umysłu.

Na podstawie obserwacji dzieci z ASD można przypuszczać, że pierwszy z mechanizmów – wykrywacz intencjonalności (ID) – najprawdopodobniej funkcjonuje u nich w sposób prawidłowy. Wskazuje na to fakt, że jest u nich rozwinięta umiejętność rozpoznawania pragnień i celów – zarówno własnych, jak i innych osób, o czym świadczy wykorzystywanie przez nie słowa (czy też gestu) „chcieć”⁴¹. Potrafią one rozpoznawać obiekty ożywione, a także rozumieją to, że pragnienia mogą wywoływać emocje⁴².

Podobnie rzecz wygląda w przypadku drugiego z mechanizmów – EDD (wykrywacza kierunku wzroku). On również prawdopodobnie pozostaje u osób z ASD nienaruszony. Potwierdzają to badania, które wykazały, że dzieci z tym

⁴¹ B. Winczura, *op. cit.*, s. 97.

⁴² M. Młynarska, *op. cit.*, s. 125.

zaburzeniem są w stanie stwierdzić, czy osoba znajdująca się na fotografii na nie patrzy. Używają one również słowa „widzieć” w mowie spontanicznej, jak również potrafią określić obiekt, na który patrzy dana osoba. Można zatem przypuszczać, iż podstawowe funkcje EDD działają w ASD prawidłowo⁴³.

Jeśli chodzi o mechanizm wspólnej uwagi (SAM), to należałoby zauważyć kilka nieprawidłowości, które mogą świadczyć o niewłaściwym funkcjonowaniu tego komponentu u dzieci z ASD. Obserwacje pokazują, że zwykle nie potrafią one rozwiązać zadań, które angażują SAM, a więc wymagają stwierdzenia, czy druga osoba koncentruje się na tym samym obiekcie co podmiot (ja). Dostyc charakterystyczne dla rozwoju dzieci z ASD jest też to, iż nie prezentują one standardowych oznak umiejętności związanych z tworzeniem wspólnego pola uwagi. Przykładowo, nie wskazują na dany przedmiot w celu zwrócenia uwagi partnera interakcji na dany obiekt. Nieprawidłowości dotyczące umiejętności tworzenia i utrzymywania wspólnego pola uwagi mogą stanowić wynik głębszego uszkodzenia SAM. W konsekwencji niemożliwe okazuje się konstruowanie reprezentacji triadycznych, a co za tym idzie, nie ma danych z SAM, które mogłyby zostać przekazane do mechanizmu teorii umysłu (ToMM) i uaktywnić go⁴⁴. W ten sposób rozwój czwartego z mechanizmów jest blokowany. W sytuacji, gdy ToMM nie otrzymuje informacji z SAM, nie jest on w stanie budować metareprezentacji, które z kolei są niezbędne do

⁴³ B. Winczura, *op. cit.*, s. 97-98.

⁴⁴ M. Młynarska, *op. cit.*, s. 125.

rozpoznawania poznawczych stanów umysłowych innych osób: intencji, przekonań i pragnień⁴⁵. W przypadku osób z ASD mówi się o „ślepcie umysłowej” z racji opóźnienia rozwoju mechanizmu ToMM. Odnosi się ona do postrzegania przez nich zachowań innych osób jako niezrozumiałe, a nawet przerażające.

8. Podsumowanie

Niewątpliwie naukowa wiedza na temat teorii umysłu w znacznym stopniu przyczynia się do zwiększenia świadomości w kwestii funkcjonowania społecznego człowieka – zarówno rozwoju prawidłowego, jak i zaburzonego. Mimo że jest to konstrukt obecny w nauce stosunkowo niedługo, to należy zauważyć, że stał się przedmiotem dociekań wielu naukowców. W konsekwencji możemy odwoływać się do licznych koncepcji na temat teorii umysłu. Przedstawiona powyżej propozycja systemu czytania umysłu oraz systemu empatyzacji autorstwa Barona-Cohena jest szczególnie warta uwagi z racji tego, że autor podkreśla w nich rozwojowy charakter teorii umysłu.

Rozważania w drugiej części artykułu pokazały, że badania nad teorią umysłu w kontekście funkcjonowania osób z ASD dostarczają wiedzy, która pomaga wyjaśnić i zrozumieć charakterystyczne dla tego zaburzenia zachowania, które mogą wydawać się niegrzeczne, dziwne, a nawet agresywne. Dzięki niej wiemy, że mogą one wynikać z niezrozumienia stanów umysłowych drugiego człowieka i – w konsekwencji – postrzegania sytuacji społecznych jako nieprzewidywalnych. Uświadomienie

⁴⁵ B. Winczura, *op. cit.*, s. 98-99.

sobie związku pomiędzy deficytami teorii umysłu u dzieci z ASD a zaburzeniami w sferze społecznej i komunikacyjnej może okazać się podstawą trafnego określenia celów terapeutycznych i w efekcie – właściwego postępowania wychowawczego, edukacyjnego i rewalidacyjnego.

Bibliografia:

Baron-Cohen S., *Autism and Asperger Syndrome: The Facts*, Oxford 2008.

Baron-Cohen S., *The Empathizing System: a revision of the 1994 model of the Mindreading System* [w:] Ellis Bruce J., Bjorklund David F. (red.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development*, Guilford Press, Nowy Jork 2005.

Baron-Cohen S., Leslie Alan M., Frith Uta, *Does the autistic child have a „theory of mind”?*, „Cognition” 1985, nr 21(1).

Białecka-Pikul M., *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków 2012.

Gołaska P., Nowotnik A., *The parental capacity to treat the child as a psychological agent and child's development – a broaden perspective*, „Conference ProcEDDings International Masaryk Conference for Ph.D. Students and Young Researchers 2012. Hradec Kralove MAGNANIMITAS”, vol.III.

Kanar M., *Samowiedza osób ze spektrum autyzmu w kontekście teorii umysłu*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2018, nr 2018(8).

Karpińska D., *Deficyt teorii umysłu w autyzmie. Symptomy i uwarunkowania*, „Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu” 2009-2011.

Kiczula A., *Deficyt teorii umysłu w autyzmie: przegląd aktualnych badań*, „Sztuka Leczenia” 2007, t. XIV, nr 1-2.

Kossewska J., *Wczesnorozwojowe wyznaczniki teorii umysłu w kontekście głuchoty*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2012, nr LXV.

Młynarska M., *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Wrocław 2008.

National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities, *Community Report on Autism 2018*, <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm-community-report/documents/addm-community-report-2018-h.pdf> [dostęp online: 24.07.2019].

Pisula E., *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot 2012.

Pluta A., *Co kryje się pod pojęciem teorii umysłu oraz jak ją badać?*, „Rocznik Kognitywistyczny” 2008, t. 2, nr 1.

Pluta A., *Mechanizmy poznawcze teorii umysłu*, „Roczniki Psychologiczne” 2012, t. XV, nr 1.

Reuter M., *Dziecięca teoria umysłu a rozwój funkcji wykonawczych*, „Kognitywistyka. Reprezentacje” 2014, nr 2(39).

Smogorzewska J., *Środowisko szkolne a rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badanie podłużne uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności*, Warszawa 2019.

Talarowska M., *et al.*, *Psychologiczne koncepcje rozwoju autyzmu* [w:] Pietras Tadeusz, Witusik Andrzej, Gałęcki Piotr (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław 2010.

Winczura Barbara, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008.

CZĘŚĆ II: W stronę nowych rozwiązań edukacyjnych- poszukiwania pedagogiczne

mgr Arleta Witek

Edukacja przyszłości, czyli o alternatywnych systemach nauczania

1. Wprowadzenie

„Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek¹”-powiedział słynny uczonec Albert Einstein. Jednakże współczesny system szkolny najprawdopodobniej o tym nie pamięta. Reguły obowiązujące we współczesnej szkole niewiele się różnią od tych obowiązujących w tradycyjnym modelu nauczania Jana Fryderyka Herbart². Obowiązkowa szkoła stworzona w XIX-wiecznych Prusach³ na wzór fabryki nie miała na celu rozbudzania indywidualnych zdolności i rozwijaniu talentów poszczególnych uczniów. Była to szkoła, która tworzyła posłuszne społeczeństwa, mające poddać się władzy. Uczniowie byli niczym produkty, wszyscy jednakowi, ponieważ wszyscy skończyli szkołę, gdzie wszystko było obowiązkowe dla wszystkich.

Taki typ szkoły wciąż istnieje i kształtuje ludzi o pewnych ustalonych cechach, którzy mają stać się elementami systemu. Są porównywani do produktów, wytworzonych przez fabrykę do spełniania konkretnych zadań oraz funkcji. Natomiast egzamin na zakończenie edukacji decyduje kto jaką rolę ma do spełnienia w tym wielkim systemie. Już Pierre Bourdieu zauważył, że: „Obecny

¹ Źródło internetowe: <http://lubimyczytac.pl/cytat/83554> [dostęp online: 02.06.2019].

² S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964, s. 271.

³ Ibidem., s. 270.

model szkoły nie jest nastawiony na zmianę, kształtowanie jednostek zdolnych do wpływania na kulturę, lecz ukierunkowuje na urabianie jednostek przystosowujących się do schematów i sposobów myślenia występujących w społeczeństwie⁴. Natomiast Bogusław Śliwerski w książce pt. *Współczesne teorie i nurty wychowania dostrzega*, iż: „Dyrektywność wychowawcza zakłada świadome wyrabianie u jednostki cech osobowych, zdolności oraz norm społecznych”⁵. Krytykę szkoły powszechnej odnajdujemy również u Wiesława Stebnickiego według którego szkoła uczy obojętności, uzależnia emocjonalnie, pozbawia intymności jak również życia prywatnego, twierdzi również, że w szkole powszechnej są narzucane wartości moralne oraz odbywa się uniformizacja myślenia jednostki. Przyrównuje on tradycyjny model nauczania do wychowania spartańskiego, które kształtowało człowieka na posłusznego ustrojowi obywatela, ucznia oraz pracownika. Autor określa to zjawisko mianem dehumanizacji prowadzącej do zautomatyzowania umysłu ludzkiego⁶.

XXI w. przyniósł niesamowite zmiany w wielu dziedzinach życia codziennego, przede wszystkim w technologii. Internet rozpowszechnił się na szeroką skalę, pojawiły się tablety i telefony dotykowe, nowe możliwości płatnicze, a co za tym idzie nowe spojrzenie na świat. Tymczasem edukacja wydaje się być wciąż martwym, skostniałym tworem, odpornym na wszelkie zmiany i

⁴ M.P. Zakrzewscy, *Edukacja domowa w Polsce- teoria i praktyka*, Warszawa 2009, s. 58.

⁵ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, IMPULS, Kraków 1998, s. 46.

⁶ W. Stebnicki, *Edukacja domowa, Edukacja Przyszłości*, Fijorr Publishing, Warszawa 2014, s. 71.

nowości. Dlatego chciałabym podjąć w swoim artykule wątek alternatywnych sposobów nauczania, które choć powstały około 100 lat temu wydają się być nadal zapomniane lub odrzucone. Należą do nich m.in.: metody Montessori, typ szkoły Summerhill czy też edukacja domowa. Jednakże nie trzeba nawet szukać tak daleko, by móc wprowadzić innowacje do kształcenia. Tradycyjny model szkoły, który zakłada, że uczeń jest tylko słuchaczem powoli zostaje zastąpiony poprzez aktywne metody uczenia się. Bogusław Śliwerski w badaniach nad szkołą zamieszcza ogólną krytykę szkoły tradycyjnej, proponuje on bardziej postępową formę kształcenia, jakim miałyby być klasy autorskie, opierające się na indywidualizacji, wolności, samorealizacji oraz samostanowieniu zarówno nauczycieli, jak i uczniów⁷.

2. Krytyka tradycyjnej szkoły

Szkoła w odczuciach dzieci nie jest miejscem zdobywania wiedzy i poszerzania swoich horyzontów, lecz trudnym obowiązkiem, stąd uczniowie zamiast żyć codziennością, wciąż marzą o wakacjach, feriach czy weekendach. Postrzegają dni wolne od szkoły jako dobrodziejstwo. Taka postawa swoją genezę bierze w nieadekwatnym, nieaktualnym i monotonnym sposobie nauczania⁸.

Jedną z podstawowych wad szkoły jest utknięcie w nurcie dydaktyki technologicznej, czyli nastawienie instytucji na wydajność i przyswojenie przez uczniów bardzo dużej ilości nowej

⁷ B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1996, s. 11-13.

⁸ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, op. cit. s. 400.

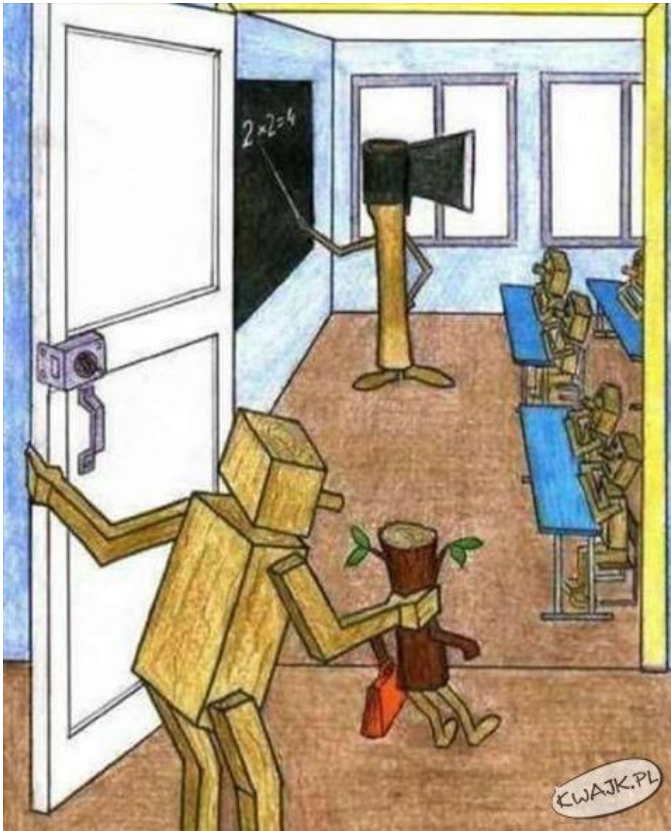
wiedzy w krótkim czasie. Taki sposób kształcenia ma przynieść obserwowalne zachowania ucznia, tak zwane efekty kształcenia: wymienianie czy wyliczanie. Wiąże się to ściśle z encyklopedyzmem dydaktycznym oraz wkuwaniem na pamięć regułek z podręcznika. Nauczyciele – wykonawcy sztywno podążają za programem, od którego nie ma odstępstw, wszyscy muszą nauczyć się tego samego i w tym samym czasie. Brakuje miejsca na niezrozumienie materiału i powtórzenie go, gdyż tematy na dany rok szkolny przewidziane są z góry. Natomiast jeśli uczeń z różnych przyczyn, często losowych, ma zaległości, musi radzić sobie z tym problemem sam np. przez uczestnictwo w dodatkowych, pozaszkolnych zajęciach.

Zadaniem ucznia w perspektywie dydaktyki technologicznej jest bezrefleksyjne podążanie za regułami i schematami jakie narzuca mu instytucja szkoły. Uczeń nie może podążać za swoimi zainteresowaniami, talentami oraz pasjami. Musi opanować kanon, który nie zawsze jest dla niego dobry. Dziecko często musi poświęcać swoje mocne strony na rzecz reperowania tych słabszych, które są poza jego strefą chęci poznania. Informacje zazwyczaj są prezentowane w nudny, rutynowy i wyłącznie teoretyczny sposób, który dodatkowo prowadzi do niezrozumienia treści⁹. Co z kolei doprowadza do słabych ocen, które we współczesnym myśleniu wciąż uchodzą za wyznacznik pozycji społecznej. Wszystko to dąży do spadku motywacji, niezadowolenia oraz frustracji, której przejawem jest nienawiść do

⁹ Ibidem., s. 401.

szkoły. Ale nie trudno nienawidzić instytucji, która nas ujednocila i zabiera nam poczucie własnego indywidualizmu.

Aktualnie w szkołach dominuje tradycyjny podział na dwie strony – nauczyciela i ucznia. Zależność, jaka zachodzi między nimi możemy porównać do feudalnej relacji władcy – poddany. Nauczyciel wchodzi w rolę władcy, ponieważ ma „nieograniczoną” władzę nad uczniem. Wyznaczając terminy sprawdzianów, decyduje kiedy uczeń ma wolne, a kiedy musi swój czas poświęcić na naukę. Ingeruje w ten sposób w życie prywatne ucznia, które traci w ten sposób niepodległość. To również nauczyciel decyduje kiedy i czego się uczymy. Aktualna chęć poznania danego ucznia, jak i jego kondycja psychofizyczna nie są w tej sytuacji brane pod uwagę. Realizowany jest program nauczania, którego należy przestrzegać i za nim podążać, nie zważając, że zawarte w nim treści można zrealizować w bardziej interesujący i aktywizujący sposób.



Źródło: <https://demotywatory.pl/4674243/Wspolczesna-edukacja>
[dostęp online: 29.05.2019]

Powyższy obrazek w prześmiewczy i alegoryczny sposób ukazuje działanie tradycyjnej szkoły.

3. Geneza i przykłady alternatywnych szkół i modeli nauczania

Tradycyjny model szkolny spotkał swoich krytyków, którzy poddali go refleksji i zauważyli liczne niedociągnięcia. Zwrócili uwagę na brak alternatywnych metod nauki, które oparte na praktyce i zainteresowaniach mogłyby w interesujący sposób

pokazać uczniom wybrane zagadnienia¹⁰. Pomyśleli również o zaoferowaniu dziecku wolności i swobody w wyborze drogi nauczania.¹¹ Genezę nauczania, które miało służyć wychowankowi, nie zaś instytucji możemy odnaleźć już w starożytnej Grecji. Słowo „szkoła” pochodzi właśnie z języka grackiego, gdzie oznaczało „czas wolny”¹². Nie był to jednak czas wolny przeznaczony na odpoczynek i zabawę, ale czas na rozmyślanie oraz odpoczynek na łonie natury¹³. Helleńska szkoła nie weryfikowała zdobytej wiedzy poprzez testy, pozostawiała to życiu. Nauczanie odbywało się za pomocą dyskusji, której zadaniem było pogłębianie wiedzy oraz nawiązywanie nowych przyjaźni.

Za prekursora nowatorskiego podejścia do dziecka oraz sposobu jego kształcenia uchodzi XVIII-wieczny francuski filozof Jan Jakub Rousseau¹⁴. Kładł on nacisk na rozwijanie zmysłów, wyznawał także pogląd iż dzieci chętnie dążą do samorozwoju¹⁵. Swoje poglądy opisał w książce pt. „Emil, czyli o wychowaniu”, gdzie wyraźnie akcentuje szkodliwość cywilizacji oraz postuluje naturalne metody wychowawcze, dające uczniowi swobodę w uczeniu się¹⁶. Późniejszy myśliciel Jan Feliks Piwarski uważał, że dzieci widzą i odczuwają świat inaczej niż dorośli, dlatego metody nauki powinny być dostosowane do ich wieku i możliwości. Było to

¹⁰ Ibidem., s. 400.

¹¹ Ibidem., s. 401.

¹² D. Buttler, H. Satkiewicz, *Język i my*, WSiP, Warszawa 1990, s. 35.

¹³ W. Stebnicki W., *Edukacja domowa...* op. cit., s. 71.

¹⁴ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, op. cit. s. 177.

¹⁵ Ibidem., s. 404-405.

¹⁶ J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955, s. 16-17.

pierwsze psychologiczne uzasadnienie¹⁷. Zaś edukacja powinna zachować równowagę między rozwojem umysłowym, wrażliwością, a twórczością.¹⁸ Równoległe z rozwojem w Europie ruchu Nowego Wychowania, który miał także istotny wpływ na rozwój współczesnej myśli o wychowaniu estetycznym i wprowadził pogląd, mówiący, że kluczowym zadaniem szkoły jest zapewnienie wszechstronnego rozwoju uczniów¹⁹, w Stanach Zjednoczonych rozprzestrzenił się progresywizm²⁰. Geneza obu tych prądów w myśli pedagogicznej znajduje się w popularyzacji nowych zasad dydaktyczno-wychowawczych, które kładą nacisk właśnie na uczenie się poprzez działanie²¹.

Alternatywne metody kształcenia w centrum zainteresowania stawiają ucznia i do niego jest dopasowywana ścieżka edukacyjna. Pod uwagę są brane indywidualne potrzeby i zainteresowania oraz droga, którą wychowanek chce podążać, aby osiągnąć własne cele i marzenia. Współcześnie istnieje wiele przyczyn, które sprawiają, że coraz więcej rodziców odwraca się od tradycyjnego modelu nauczania. Należą do nich złe doświadczenia, zastrzeżenia wobec zastanego systemu edukacji, chęć eliminacji lub zmniejszenia poziomu stresu u dzieci

¹⁷ W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze: Dylematy edukacji artystycznej*, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 103.

¹⁸ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę: o edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s.13, W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, op. cit. s. 109.

¹⁹ H. Krauze-Sikorska, op. cit. s. 13, W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, op. cit., s. 109.

²⁰ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, op. cit. s. 406.

²¹ Ibidem., s. 400-401.

spowodowanego sprawdzianami i ocenami oraz większe możliwości rozwoju w konkretnej dziedzinie. Poza przyczynami psychologicznymi, możemy wyróżnić te związane z czynnikami niezależnymi od nas: długotrwałą lub przewlekłą chorobą czy odległą lokalizacją. Elastyczność w alternatywnych sposobach nauczania niesie ze sobą wiele korzyści, dopasowane tempo przyswajania nauki ma nie tylko zastosowanie w przypadku uczniów wybitnie zdolnych lub z trudnościami w nauce.

Wszelkie choroby, zdarzenia losowe nie powodują zaległości, jedynie zmieniają termin nabywanej wiedzy. Istnieje możliwość zrobienia „przerwy” w nauce w każdej chwili. Kolejnymi zaletami alternatywnych modeli edukacji jest: możliwość wygospodarowania większej ilości czasu, który można poświęcić na swoje hobby lub odpoczynek, odrzucenie prac domowych, uczenie się dla zdobywania konkretnej, przydatnej w życiu wiedzy, nie zaś dla ocen, dyplomów i konkurencji, wprowadzanie zróżnicowanych, praktycznych form nauczania, a także opieranie treści o zainteresowania.

3.1. Szkoła Summerhill Alexandra S. Neilla

Alexander Sutherland Neill stworzył w 1921r. w mieście Leiston, w hrabstwie Suffolk, w Wielkiej Brytanii całkowicie odmienną szkołę²². Początkowo była to szkoła eksperymentalna, ale Neill uważał ją za nowoczesną. Do Summerhill, tak nazywała się szkoła, uczęszczało około 50 dzieci w wieku 5-16 lat. Szkoła była całkowicie demokratyczna i zrywała z dotychczasowym

²² A.S. Neill, *Summerhill*, Katowice 1991, s. 7.

modelem nauczania. Jej największą innowacją były nieobowiązkowe lekcje²³, ponieważ ideą szkoły było pozwolenie dziecku na bycie wolnym²⁴. Brzmi to jak raj dla uczniów, gdyż w czasie całej edukacji można ani razu nie uczestniczyć w zajęciach. W szkole Summerhill istnieje jeszcze więcej nowości. Brak tam ocen, dzwonek i wyraźnego podziału na lekcje i przerwy, co więcej na szkolnych zebraniach nauczyciele i uczniowie mają równoważne głosy²⁵. Neill wierzył, że tylko autonomia uczniów może zapewnić im szczęście oraz wyrobić postawę silnego, asertywnego dorosłego. Zerwał z tradycyjnym modelem edukacji szkolnej, który uważał go za zły, ponieważ wywoływał w dzieciach strach i nienawiść, czyli najgorsze co może im się przydarzyć²⁶.

Klasyczną szkołę uważał za niedostosowaną oraz krytykował nadmiar nieprzydatnych przedmiotów i zmuszanie dzieci do biernego trybu życia. Uważał, że dotychczasowy system szkolny wywodzi się z czasów, gdy psychologia była jeszcze nauką nieznaną. Neill wierzył, że klasyczny model nauczania jest przydatny tylko nietwórczym ludziom, którzy chcą mieć potulne, nietwórcze dzieci, pasujące do cywilizacji, w której miarę sukcesu stanowi pieniądz. Zadaniem dziecka jest żyć własnym życiem – a nie życiem, które wydaje się najwłaściwsze jego pełnym niepokojem rodzicom, ani też życiem zgodnym z celem pedagoga, któremu zdaje się, że wie co jest najlepsze. Całe to wtrącanie się i

²³ Ibidem., s. 8.

²⁴ J. Mazure, *Enfant a l'ecole, ecole(s) pour l'enfant*, 1980, s. 46.

²⁵ A.S. Neill, op.cit., s.9.

²⁶ Ibidem., s. 10.

kierowanie ze strony dorosłych stwarza jedynie pokolenie robotów.²⁷

Summerhill stało się szkołą poglądową, ponieważ pokazuje, że wolność przynosi efekty. Celem Neilla było stworzenie szkoły dopasowanej do dziecka, nie zaś dopasowywać dziecko do szkoły. Summerhill jest miejscem pozbawionym dyscypliny, nauczania, pouczenia, krytykowana, przykładowo pokoje dzieci nie są kontrolowane, nikt też w nich nie sprząta. Mają pełną swobodę. Nikt im nie mówi, w co mają się ubrać, wkładają więc na siebie, co chcą i kiedy chcą.²⁸

3.2. Plan Daltoński

Plan Daltoński zwany inaczej daltońskim planem laboratoryjnym²⁹ został stworzony przez amerykańską nauczycielkę Helen Parkhurst w latach 20. XX w³⁰. Już wtedy uważała ona tradycyjną szkołę za przestarzałą i wymagającą zmian i reorganizacji³¹. W 1919r. wprowadziła swój pomysł w szkole dla niepełnosprawnych chłopców w Berkshire, a następnie w szkole średniej w Dalton w Stanie Massachusetts, skąd pochodzi nazwa.^{32 33}

Parkhurst podobnie jak Neill chciała, aby uczniowie jej szkoły wyrosli na przedsiębiorczych, kreatywnych i

²⁷ Ibidem., s. 11.

²⁸ Ibidem., s. 7.

²⁹ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, op. cit. s. 416.

³⁰ S. Dobrowolski *Plan daltoński* [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, (red.) W. Okoń, Warszawa 1977, s. 119.

³¹ Ibidem., s. 123.

³² Ibidem., s. 120.

³³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s. 205.

samowystarczalnych dorosłych. Według niej tradycyjna szkoła została stworzona na potrzeby nauczyciela, nie zaś ucznia³⁴. Krytykowała program szkolny, przeciążenie wiedzą oraz organizację pracy szkolnej³⁵. System dawał jednostkom wolność oraz poczucie odpowiedzialności³⁶.

Na pewno nic przyjemnego. Dla ucznia pozbawionego umysłu ścisłego zadania wymagające liczenia na literach lub podobne abstrakcje są bardzo, bardzo trudne do zrozumienia i wykonania, czasem wręcz niemożliwe. Dlatego podstawowe pytanie jakie powinniśmy sobie postawić brzmi: Po co to komu? Gdyż zmuszanie kogoś do nauki czegoś, co jest mu niemiłe powoduje tylko frustracje i samo niezadowolenie. Uczeń, który zdaje sobie sprawę, że nie może się czegoś nauczyć zaczyna myśleć, że jest gorszy od innych, bo tego nie umie, a inni umieją. Przez co jego życie staje się mało satysfakcjonujące i skupione na unikaniu porażek, nie zaś na rozwoju.

Nauczanie całej klasy zamienione na samo uczenie się i własne tempo. Pragnęła zastąpić lekcje w dużych klasach indywidualną pracą ucznia, gdyż niemożliwością jest ujednoczenie poziomu tak licznej grupy, stąd w planie daltońskim brak podziału na klasy³⁷. Nie istnieje też plan lekcji, zamiast niego na początku roku uczniowie dostają zadania, które należy wykonać w danym przedziale czasowym. Jednocześnie uczniowie podpisują

³⁴ S. Dobrowolski *Plan daltoński*, op. cit., s. 121.

³⁵ Ibidem., s. 122.

³⁶ Ibidem., s. 123.

³⁷ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, op. cit. s. 417.

umowy³⁸, w których zobowiązują się do wykonania danych zadań. Materiał do przerobienia, przydział zadania ucznia na dany miesiąc, przydziały maksymalne, średnie oraz minimalne w zależności od umiejętności ucznia³⁹. W systemie daltońskim brak jest prac domowych, ponieważ poza szkołą nie ma odpowiedniego warsztatu pracy, nie usamodzielniają uczniów, w rzeczywistości uczą powielania schematów, uczniowie są zmęczeni po lekcjach oraz nie mają wsparcia ze strony innych⁴⁰.

3.3. Metoda Montessori

W ślady Rousseau poszła pionierka wśród przeciwników konserwatywnej edukacji Maria Montessori⁴¹. Lekarka i pedagog już na początku XX stulecia zauważyła, że ograniczanie aktywnej działalności ucznia jest dla niego niekorzystne. System nauczania, który stworzyła pozwalał dziecku na pełną swobodę działania oraz wszechstronną, spontaniczną aktywność⁴². Podobnie jak Rousseau Montessori uważała, że środowisko w którym kształcą się dzieci jest istotnym elementem ich rozwoju⁴³. To w najbliższym otoczeniu dziecka dochodzi do samo uczenia się. Sala, pomoce dydaktyczne mają wspierać ucznia i wywoływać w nim chęć do odkrywania i poszerzania swoich umiejętności. Podstawą nauczania było wszechstronne kształcenie zmysłów,⁴⁴ mające na celu zdobycie umiejętności w każdej dziedzinie życia. Istotnym

³⁸ Ibidem., s. 416.

³⁹ S. Dobrowolski, *Plan daltoński*, op. cit., s. 124.

⁴⁰ Ibidem., s. 122.

⁴¹ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, op. cit. s. 404.

⁴² Ibidem., s. 404 - 405.

⁴³ Ibidem., s. 406.

⁴⁴ Ibidem., s. 405.

elementem metody był również nacisk na zdolności życia w grupie, emocjonalność, dbałość o formę fizyczną.

W metodzie Montessori ważna jest rola nauczyciela, która jest zupełnie inna niż w tradycyjnym modelu. Nauczyciel spełnia rolę mentora, przewodnika. Naprowadza uczniów na drogę zainteresowań i rozwoju. Uczeń zaś ufa swojemu przewodnikowi i szanuje go. Istotnym elementem metody jest praca indywidualna, w tempie dostosowanym do możliwości i chęci ucznia⁴⁵. Transmisja wiedzy oraz dyrektywność nie istnieją w tym modelu.

3.4. Szkoła waldorfska

Szkoła Rudolfa Steinera inaczej zwana szkołą waldorfską lub szkołą steinerowską powstała w Stuttgarcie w Niemczech w 1919 r. dla dzieci pracowników fabryki papierosów Waldorf - Astoria, której dyrektor Emil Molt oddał prowadzenie placówki w ręce Rudolfa Steinera.

Głównym zadaniem tego modelu było wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka, do którego zaliczano: umiejętność racjonalnego myślenia, uczuciowość oraz wolną wolę. Szkoła propagowała rozwój indywidualny w zgodzie z naturą. W uczniach wspierała ich własne osiągnięcia, zrównoważony rozwój umiejętności intelektualnych, artystycznych, praktycznych i społecznych. Rola zajęć artystycznych była niezwykle ważna, ponieważ to one uwrażliwiają na świat.

Szkoły waldorfskie do dziś mają swój własny program nauczania niezależny od programów państwowych. Na jednej

⁴⁵ Ibidem., s. 405.

lekcji są wplecione tematy z różnych dziedzin, brak w tym modelu podziału na przedmioty. W szkole nie stosuje się w ogóle ocen cyfrowych, obowiązuje ocena opisowa. Na zakończenie edukacji uczeń pisze pracę na dowolny temat.

3.5. Szkoła pracy Johna Deweya

Szkoła tradycyjna nie nadążała za zmianami zachodzącymi w społeczeństwie amerykańskim na przełomie XIX i XX w.^{46 47}, była to szkoła dostosowana do kształcenia wąskiej grupy społecznej⁴⁸, w momencie umasowienia edukacji stała się bezużyteczna i zacofana. Amerykański uczony John Dewey⁴⁹ wprowadził do szkolnictwa swój nowoczesny pomysł na edukację, który został nazwany szkołą pracy lub szkołą działania. Celem przyświecającym temu modelowi było „uczenie się przez działanie”⁵⁰. Dewey uważał, że tradycyjna edukacja marnuje potencjał poznawczy dziecka, ponieważ zdobywa ono w niej wiedzę, której nie umie zastosować w życiu codziennym⁵¹. Głosił, że: „Największa choćby ilość lekcji poglądowych, ujętych jako lekcje udzielane w celu podania pewnych wiadomości, nie może dostarczyć cienia nawet tej znajomości roślin i zwierząt, spotykanych na podwórzu i w ogrodzie, jaką nabywa się przez obcowanie z nimi i zajmowanie się nimi”⁵².

⁴⁶ B. Suchodolski, *Szkoła eksperymentalna Deweya* [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, (red.) W. Okoń, Warszawa 1977, s. 42.

⁴⁷ Ibidem., s. 53.

⁴⁸ Ibidem., s. 54.

⁴⁹ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, op. cit. s. 406.

⁵⁰ Ibidem., s. 406.

⁵¹ B. Suchodolski, *Szkoła eksperymentalna Deweya...*, op. cit., s. 49.

⁵² Ibidem., s. 47.

W szkole pracy podobnie jak w wyżej opisywanych modelach nie istniał podział na klasy szkolne, lekcje i przerwy oraz przedmioty. Zajęcia praktyczne stanowiły punkt wyjścia do działania i uczenia się⁵³. Przed uczniami stawiano zadanie, zwane problemem, wokół którego powstawało wiele pytań i wątpliwości. Szukanie rozwiązań powodowało wzrost wiedzy o otaczającym świecie. Uczniowie nie przygotowywali się do pracy zarobkowej, rozwijali się zaś na poziomie intelektualnym, emocjonalnym i społecznym^{54,55}. Dzieci w szkole też mogą być naturalne⁵⁶ i są w stanie przyswajać wiedzę bez nagród i ocen. W szkole działania chodziło o zainteresowanie ucznia, samodzielne rozwiązywanie problemów, które dawało zdolność myślenia refleksyjnego i problemowego. Trafność swoich tez uczeń sprawdzał poprzez praktykę⁵⁷.

Był to model edukacyjny daleki od biernego słuchania i odtwarzania schematycznie wyuczonych formułek, wychowanie i nauczanie jako aktywizacja dziecka, branie pod uwagę potrzeb i zainteresowań dziecka, wychowanie samo w sobie jest życiem, nie zaś przygotowaniem do późniejszego życia, zaangażowanie dzieci oraz działanie przewyższają nawet dobrze przygotowane lekcje, gdyż praca samodzielna uczniów jest bardziej efektywna oraz wymaga poszukiwania wiedzy⁵⁸.

⁵³ Ibidem., s. 47.

⁵⁴ Ibidem., s. 48.

⁵⁵ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń-Leszno 2005, s. 172.

⁵⁶ B. Suchodolski, *Szkoła eksperymentalna Deweya...*, op. cit. s. 51.

⁵⁷ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, op. cit..s. 410.

⁵⁸ B. Suchodolski, *Szkoła eksperymentalna Deweya...*, op. cit. s. 52.

Dewey określa tę zmianę w jego szkole mianem kopernikańskiego przewrotu. Uczeń jest słońcem, centrum wokół którego krąży nauka itd. nie zaś nauczyciel. Istotna jest dyscyplina wewnętrzna i wytrwałość w dążeniu do swoich celów⁵⁹.

3.6. Edukacja domowa

Edukacja domowa istniała od wieków, miejsce zamieszkania automatycznie było pierwszym środowiskiem poznania dziecka. Wśród elit rozpowszechniła się nauka młodzieży przez guwernantkę, często zamieszkującą dom pracodawcy. Jednakże współcześnie istnieje duża grupa rodziców, którzy chcąc zerwać z dotychczasowym modelem szkolnym, decydują się na nauczanie swoich dzieci w domu. Zazwyczaj jest to zjawisko związane z poglądami, lokalizacją, chorobą czy też złymi doświadczeniami własnymi. Według Marka Budajczaka to rodzice mają prawo do decydowania o ścieżce edukacyjnej ich dzieci, nie zaś państwo⁶⁰.

Nauczanie domowe pozwala na korzystanie z licznych przywilejów, niedostępnych dla uczestników klasycznej szkoły. Dzieci oraz ich rodzice, będący jednocześnie nauczycielami sami ustalają plan dnia oraz grafik uczenia się. Godziny poświęcone na posiłki, sen czy naukę są dzięki temu dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów. Edukacja domowa niesie ze sobą jeszcze więcej korzyści. Pozwala zaoszczędzić bardzo dużo czasu, którego nie marnuje się na dojazdy. Zaletą edukacji domowej jest nastawienie na indywidualizm oraz rozwój jednostki.

⁵⁹ Ibidem., s. 48.

⁶⁰ M. Budajczak, *Edukacja domowa*, GWP, Gdańsk 2004, s. 32.

Liczy się uczeń, jego zdolności oraz sposoby przyswajania wiedzy. Rodzic – nauczyciel zna doskonale swoje dziecko, dlatego zdecydowanie łatwiej jest mu zadbać o znalezienie najbardziej interesującego sposobu na edukację. Dziecko może uczyć się przez praktykę, nie ma też narzuconego tempa przyswajania wiedzy, nie odczuwa presji ze strony innych. Ponadto uczy się w przyjaznym i bezpiecznym środowisku, jakim jest jego własny dom. Eliminuje to niepotrzebne stresy i wyklucza fobię szkolną. Nie bez przyczyny dzieci nauczane w domu osiągają lepsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy ze szkoły tradycyjnej⁶¹.

4. Problemy współczesnej edukacji i cele jakie nauczyciel sobie stawia, aby je rozwiązać

1. Problem:

Zarówno nauczyciele jak i uczniowie posiadają swoje wypracowane schematy postępowania. Wszyscy mają swój własny punkt widzenia, oparty na indywidualnych doświadczeniach. W każdym zadaniu (dydaktycznym i wychowawczym) nauczyciele i uczniowie odwołują się do swoich wcześniejszych przeżyć. Dlatego każda sprawa jest rozpatrywana z naszej własnej perspektywy. Ponadto istnieje silna potrzeba interpretacji otaczającej nas rzeczywistości. Dlatego często wyłaniają się nam opinie o świecie, zamiast jego opis.

Rozwiązanie (cele nauczyciela):

Należałoby spróbować postawić siebie na cudzym miejscu i spojrzeć na rzeczywistość oczami tej osoby.

⁶¹ Ibidem.

Dobrze byłoby skupić się na rzeczywistości samej w sobie, zamiast na emocjach i uczuciach, jakie jej towarzyszą.

2. Problem:

Bezrefleksyjne podążanie za programem szkolnym oraz za treściami zawartymi w podręcznikach. Wyuczanie się regulek i zasad bez zastanowienia się nad ich znaczeniami. Cała edukacja jednakowa dla wszystkich, brak indywidualizmu i rozgraniczenia na swoiste potrzeby, umiejętności i zainteresowania uczniów.

Rozwiązanie:

Praca z materiałem na różne sposoby, a nie tylko czytanie go. Twórczość, zamiast odtwórczości.

Każdy powinien swoje zdanie pokazywać, ponieważ wtedy pojawia się różność.

Praca mogłaby odbywać się w grupach mniejszych niż cała klasa. Każda grupa mogłaby się koncentrować na zadaniach bardziej ją interesujących, rozwijających jej uczestników.

3. Problem:

Tradycyjny tryb prowadzenia zajęć. Dominacja transmisji wiedzy, nauczyciel jest najważniejszą postacią w edukacji, ekspertem, zaś uczeń jest zepchnięty na drugi plan, jest tylko odbiorcą. Nie współtworzy rzeczywistości szkolnej. Brak miejsca na samodzielne poszukiwanie ucznia, na uczenie się poprzez próby i błędy. Przewaga kontroli tego co wypracują uczniowie nad ryzykiem szukania własnych rozwiązań.

Rozwiązanie:

Zamiana proporcji sposobu prowadzenia zajęć. Mniej wykładu, więcej dyskusji, dramy, burzy mózgów i innych alternatywnych metod nauczania.

Dostosowanie materiału edukacyjnego do potrzeb i zainteresowań uczniów.

4. Problem:

Szkoła powiela stereotypy i promuje ideologie poprzez obecność ukrytego programu, który narzuca modele postępowania np. kolejność tego co się uczymy może mieć wpływ na nasz odbiór i postrzeganie rzeczywistości. Ponadto konflikty i problemy są również schowane pod innymi nazwami.

Rozwiązanie:

Zmniejszenie oddziaływania ukrytego programu.

Nazywanie problemów po imieniu. Jawne i głośne mówienie o nich oraz rozwiązywanie ich na bieżąco.

5. Problem:

Przewaga wiedzy naukowej i kodu rozwiniętego, które utrudniają dzieciom naukę poprzez niecodzienne zwroty, które nie przystają do ich poziomu wiedzy i uprzywilejowują pewne grupy uczniów.

Rozwiązanie:

Dostosowanie kodów odpowiednio do poziomu uczniów.

Wiedzę naukową przekazywać potocznym i codziennym językiem, który jest zrozumiały dla uczniów.

Zrozumiałe treści, które się uwewnętrzną dopiero zamieniać na wiedzę naukową.

6. Podsumowanie

Z upływem czasu szkoła stała się nie tylko powszechna, ale i obligatoryjna. To co dawniej było przywilejem nielicznych, dziś stało się obowiązkiem dla wszystkich. Często jakże przykrym obowiązkiem, który przywodzi nam na myśl zniewolenie, nie zaś pożytek. Tradycyjna szkoła powstała nie tylko w celu edukacji swoich obywateli, ale pełniła również funkcję narzędzia manipulacji, dzięki któremu państwo posiada władzę nad ludźmi. Instytucja szkoły częściowo do dziś zachowała tą funkcję. Jednocześnie stała się placówką, której uczeń winien służyć. Współczesne założenie niesie ze sobą ideę szkoły jako miejsca, które ma pomóc dziecku. To tam uczy się i zdobywa wiedzę, zawiera nowe znajomości i zawiązuje pierwsze przyjaźnie, uczy się relacji jakie panują w grupie, socjalizuje się wtórnie w środowisku teoretycznie do tego przygotowanym.

Jednakże prawda jest zupełnie inna, dużo bardziej smutniejsza. Powszechna szkoła w XXI w. pozostaje wierną kopią klasycznej instytucji o spartańskich zasadach. W swoim artykule chciałam zwrócić uwagę na wybrane alternatywne modele nauczania, które wcale nie są innowacyjne i liczą sobie co najmniej wiek. Demokratyczne systemy zwracają uwagę na fakt, iż uczeń jest dla siebie najlepszym mentorem, jednostką autonomiczną w myśleniu i działaniu. Dzieci z natury są ciekawe, dlatego stymulowanie nauki powinno polegać na podtrzymywaniu tej

ciekawości. Tylko nauczanie praktyczne i problemowe daje dobre rezultaty. Dobry nauczyciel nie wyjaśnia uczniom rzeczy, o które oni nawet nie pytają, a prowokuje ich do zadawania pytań i zgłębiania dziedzin, które je interesują.⁶² Twórczość jest wartością, która nadaje sens życiu, to dzięki niej się samorealizujemy.⁶³ Jak uważał Maslow edukacja do twórczości to odejście od standardowych schematów poznawczych, gotowych kategorii pojęciowych, gotowych rozwiązań, gdyż to wszystko tylko hamuje rozwój.⁶⁴ Szkoła powinna iść z duchem czasu i wyjść ku potrzebom ucznia. Pomóc dzieciom z trudnościami, nauczyć tego co przydatne, wspomóc emocjonalnie, dać oparcie w trudnych chwilach. Ilu jest uczniów tyle jest stylów uczenia się, ile potrzeb edukacyjnych, tyle zainteresowań⁶⁵.

⁶² K. Robinson, *Kreatywne szkoły oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo Element, Kraków 2015, s. 143.

⁶³ K. Denek, dz. cyt., s. 42.

⁶⁴ Ibidem., s.43.

⁶⁵ K. Robinson, op. cit., s. 143

Bibliografia:

Budajczak Marek., *Edukacja domowa*, GWP, Gdańsk 2004.

Buttler Danuta, Satkiewicz Halina, *Język i my*, Warszawa 1990.

Denek Kazimierz, *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005.

Krauze-Sikorska Hanna, *Edukacja przez sztukę: o edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006.

Limont Wiesława, Nielek-Zawadzka Kamilla, *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze: Dylematy edukacji artystycznej*, Kraków 2005.

Mazure Joseph, *Enfant a l'école, école(s) pour l'enfant*, 1980.

Neill Alexander S. , *Summerhill*, Almaprint, Katowice 1991.

Okoń Wincenty, *Dziesięć Szkół alternatywnych*, Warszawa 1997.

Okoń Wincenty, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

Robinson Ken, *Kreatywne szkoły oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Kraków 2015.

Rousseau Jean Jacques, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955.

Stebnicki W., *Edukacja domowa, Edukacja Przyszłości*, Warszawa 2014.

B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996.

Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975, Okoń W. (red.), Warszawa 1977.

Śliwerski Bogusław, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

Wołoszyn Stefan, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.

Zakrzewscy M.P., *Edukacja domowa w Polsce- teoria i praktyka*, Warszawa 2009.

Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975, Okoń W. (red.), Warszawa 1977.

Źródła internetowe:

<http://lubimyczytac.pl/cytat/83554> [dostęp online: 02.06.2019]

<https://demotywatory.pl/4674243/Wspolczesna-edukacja>
[dostęp online: 29.05.2019]

Mikołaj Wieczór

Myślenie postformalne jako przedmiot współczesnych badań w psychologii

1. Wprowadzenie

Osiągnięcia Jeana Piageta w dziedzinie badań nad rozwojem myślenia są trudne do przecenienia. Stworzona przez niego teoria i stadia rozwoju myślenia, które ona wyróżnia, na stałe weszły do kanonu psychologii. Piaget uznał, że jakościowy rozwój myślenia kończy się na stadium formalnym, osiąganym w okresie adolescencji. Następujące później zmiany polegające na konsolidacji i stabilizacji miałyby mieć jedynie charakter ilościowy¹. Dlaczego jednak trudno poprzestać na propozycji szwajcarskiego uczonego? Ewa Gurba stwierdza, że akceptacja podstawowych założeń teorii Piageta zmusza jednocześnie do wykroczenia poza tę teorię, do zawieszenia niektórych jej tez, wtedy, gdy przedmiotem badań jest rozwój człowieka dorosłego i jego aktywność².

Myślenie formalne stosuje schematy logiczne, które kładą nacisk na formę, co często odrywa problem od treści, a tym samym od kontekstu. Sprawdza się ono w tzw. zadaniach akademickich, dobrze ustrukturyzowanych, gdzie instrukcja zawiera wszystkie niezbędne informacje potrzebne do rozwiązania

¹ J. Trempała (2002), *Rozwój poznawczy* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t.3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 22.

² E. Gurba, *Adaptacyjny charakter myślenia postformalnego*, „Przegląd Psychologiczny” 1993, nr 2, s. 181.

problemu, który posiada zwykle jedno rozwiązanie. Zadania codziennego życia są natomiast często słabo ustruktrowane, zanurzone w kontekście, wymagają wzięcia pod uwagę wielu punktów widzenia oraz posiadają wiele równoważnych rozwiązań.

W. G. Perry w 1968 roku jako jeden z pierwszych zauważył specyficzny charakter myślenia młodych dorosłych. Podczas prowadzenia badań, w których uczestnicy rozwiązywali dylematy moralne dała się odnotować szczególna zależność. Starsi studenci brali pod uwagę wiele punktów widzenia, patrzyli na postawione problemy relatywistycznie. Natomiast ich młodszy koledzy dokonywali jednoznacznych ocen moralnych, starając się znaleźć jedno słuszne rozwiązanie. Były to badania podłużne, więc po pewnym czasie dało się zauważyć wykazywanie przez tych studentów coraz większego zrozumienia subiektywnego charakteru wiedzy i istnienia wielu systemów odniesień. Mówimy tu więc o nowej formie myślenia, którą można uznać za jakościowo odmienną od myślenia formalno-operacyjnego postulowanego przez Piageta³. Zgodnie z jego twierdzeniem kolejne stadia myślenia są narzędziem adaptacji, stąd chcąc zachować swój pogląd, stadium formalne powinno zapewniać adaptację do końca życia człowieka. Jednak badania wskazują, że w dorosłości jego cechy nie pozwalają na skuteczną adaptację. Problemy życia codziennego, relacje międzyludzkie są zanurzone w kontekstach i wielu punktach widzenia, często sprzecznych. To właśnie sprzeczność zdaje się być barierą nie do przekroczenia dla

³ E. Gurba, *Wczesna dorosłość* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: Charakterystyka okresów życia człowieka*, t.2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 212.

myślenia formalnego. Logika klasyczna wobec sprzeczności ma jedno rozwiązanie – zlikwidować ją poprzez odrzucenie jednej z możliwości⁴. Zdawałoby się to tłumaczyć wiele zachowań i poglądów adolescentów, choćby podczas kłótni z rodzicami. Wierząc we wszechmoc zasad logiki, która daje im niesamowite możliwości stawiania licznych hipotez i sądów, obwarowani w swej twierdzy formalnego myślenia, zdają się być niewrażliwi na perswazję zakładającą inny punkt widzenia niż ich własny.

Wobec sprzeczności, które często cechują sytuacje, przed jakimi staje młody dorosły, badacze postulują istnienie nowej formy myślenia, kolejnego kroku w rozwoju poznawczym, który pozwala na przekroczenie sprzeczności poprzez syntezę lub jej akceptację, czyli myślenie postformalne. Jego zdefiniowanie następuje z trudnością. W pracach niektórych badaczy podejmowane były próby formalnej konceptualizacji (np. Commons, Richards i Kuhn). Z kolei Gisela Labouvie-Vief stwierdza, że to myślenie ze swej natury nie podlega formalnej konceptualizacji⁵.

2. Wiodące teorie jako próba definicji

Na ten moment jednak wydaje się, że najlepsze pojęcie o myśleniu postformalnym daje krótki przegląd teorii, w których samych nazwach można odnaleźć jego najważniejsze cechy, a ich integracja może stanowić przyczynek do stworzenia spójnej definicji omawianego konstruktów.

⁴ E. Gurba, *Adaptacyjny...*, *op. cit.*, s. 184.

⁵ E. Gurba, *Wczesna...*, *op. cit.*, s. 212.

2.1. Myślenie dialektyczne Bassechsa

Badacz uważa, że przyjmując założenie o dialektycznej naturze rzeczywistości jej poznanie wymaga struktur poznawczych o tej samej naturze. Nieprzydatne stają się tu schematy formalno-operacyjne, które nie ujmują sprzeczności i nieustannej zmienności w otaczającym świecie. Myślenie dialektyczne rozwija się w wyniku poszerzenia tych struktur tak, że ujmując zmienność i sprzeczności dostarczają bardziej adekwatnej reprezentacji rzeczywistości. Dzielą się na cztery zbiory schematów poznawczych: schematy zorientowane na zmianę – dostrzeganie zmienności, tworzenie do każdej refleksji na temat danej idei, idei do niej przeciwnej na zasadzie schematu teza + antyteza → synteza; schematy zorientowane na formę – umiejscowienie przedmiotu poznania w kontekście większych całości (opisanych strukturalnie i funkcjonalnie); schematy zorientowane na wzajemne relacje – dostrzeganie wzajemnych relacji, zwracanie uwagi na ich wieloznaczność i różnorodność; schematy meta-formalne – podmiot porównuje poszczególne systemy i stara się je skoordynować⁶.

2.2 Myślenie relatywistyczne Sinnott

Ten rodzaj myślenia ma powstawać w wyniku kształtowania się nowych struktur poznawczych – operacji relatywistycznych, które mają tworzyć się poprzez akomodację struktur formalno-operacyjnych podczas rozwiązywania codziennych problemów, mających coraz większe znaczenie w funkcjonowaniu młodych

⁶ *Ibidem.*, s. 214.

dorosłych. Sinnott wyróżnia kilka rodzajów operacji relatywistycznych m.in. określanie problemu, przesunięcie metateoretyczne, przesunięcie proces-produkt, paradoks, wielość rozwiązań i samoodnosząca się myśl⁷.

2.3 Odkrywanie problemów Arlin

Stosowanie operacji postformalnych, w szczególności relatywistycznych i dialektycznych, wprowadza możliwość stosowania nowej strategii poznawczej, jaką jest odkrywanie problemów. Strategia rozwiązywania problemów właściwa myśleniu formalno-operacyjnemu pozwala na radzenie sobie z dobrze ustrukturuowanymi problemami akademickimi, mającymi pojedyncze rozwiązanie. Problemy społeczne, wobec których stają dorośli, mają strukturę otwartą, gdzie stosowanie tzw. czystej logiki prowadzi często do błędów w postaci naginania jej zasad lub nadgeneralizacji. Odkrywanie problemów pozwala przekroczyć ograniczenia myślenia formalnego i wydaje się być cechą myślenia naukowców, gdzie dostrzeganie kolejnych nierozwiązanych zagadnień otwiera nowe drogi badawcze⁸.

2.4 Myślenie systemowe, metasystemowe i paradygmatyczne Richardsa i Commonsa

Teoria ta wyróżnia się tym, że nie zakłada powstawania nowego rodzaju struktur poznawczych a jedynie coraz lepszą organizację struktur formalno-operacyjnych. Operacje systemowe

⁷ *Ibidem.*, s. 213.

⁸ *Ibidem.*, s. 214-215.

integrują pojedyncze schematy myślenia formalnego w systemy ich wzajemnych relacji. Operacje metasytemowe integrują pojedyncze systemy w ramach metasytemu nadającego wyższy poziom organizacji. Wyłania się, gdy jednostka potrafi wykonać wszystkie operacje na klasach systemów. Wykazuje to podobieństwo do schematów meta-formalnych Bassechsa, które mają bardzo zbliżone właściwości. Operacje paradygmatyczne porządkują systemy systemów tworząc jeszcze bardziej złożoną strukturę zwaną polem (*field*), która zawiera wszystkie relacje między systemami. Wprowadza to zupełnie nową formę umysłowej reprezentacji rzeczywistości, która, według autorów, spotykana jest jednak bardzo rzadko, w niektórych formach myślenia mistycznego⁹.

2.5 Operacje autonomiczne Labouvie-Vief

Autorka ujmuje zmiany w strukturach poznawczych w kontekście rozwoju struktury Ja. Wychodząc z tego założenia wyróżnia cztery stadia autoregulacji wyznaczone przez kolejne poziomy rozwojowe: presystemowy, intrasystemowy, intersystemowy i autonomiczny/zintegrowany. Pierwsze dwa odnoszą się do stadiów piagetowskich. Poziom regulacji intersystemowych kształtujący się na operacjach formalnych pozwala postrzegać logikę i rzeczywistość jako odrębne i równoważne systemy oraz zintegrować w ramach nadrzędnego systemu wiedzę teoretyczną i ograniczenia danej rzeczywistości. Pozwala to postrzegać prawdę jako zależną od kontekstu, dzięki

⁹ *Ibidem.*, s. 215-216.

czemu ten sam sąd może podlegać różnym ocenom na skali prawdy i fałszu. Autorka nazywa to przejściem od logicznego absolutyzmu do logicznego relatywizmu. Sugeruje to, że operacje logiczne nie przestają być używane, ale w nieco mniej konserwatywnej formie pozwalają w bardziej złożony i adekwatny sposób ujmować rzeczywistość. Pojawia się zdolność do ujmowania siebie w relacjach Ja-inni, która pozwala na twórcze rozwiązywanie problemów społecznych oraz poruszanie się w świecie nowych ról społecznych, które wymagają ujawniania własnej indywidualności przy jednoczesnym respektowaniu praw i punktu widzenia innych. Dzięki koordynacji systemów dorośli potrafią dostosowywać swoje ideały do wymagań rzeczywistości unikając konfliktów właściwych adolescentom tworzącym wyidealizowane wizje świata. Poziom regulacji autonomicznych (zintegrowanych) jest najwyższym poziomem regulacji, gdzie nadrzędnym metasystemem jest struktura Ja. Integruje ona sferę myśli, emocji i działania. Aktywność na poprzednich poziomach rządzona kolejno przez bodźce sensoryczne, logikę formalną, normy społeczne, teraz jest wyrazem osobistych dążeń i zinternalizowanych wartości jednostki z jednoczesnym poszanowaniem praw i dążeń innych. Wyraża zdolność osoby do wzięcia odpowiedzialności za własne działania, dzięki wykorzystaniu spójnej wiedzy o sobie pochodzącej z wielu źródeł. Pozwala na pełne wyrażanie swojej osobowości, „odkrywanie siebie”, podczas którego rozwija się zarówno jednostka, jak i jej środowisko¹⁰.

¹⁰ *Ibidem.*, s. 216-218.

3. Metody pomiaru i próby operacjonalizacji

Niektóre z prezentowanych teorii wychodzą z własnymi metodami operacjonalizacji i pomiaru myślenia postformalnego. Tak jak poprzednie stadia można było diagnozować poprzez próby piagetowskie, tak w tym przypadku obecnie stosowane są głównie dwa sposoby pomiaru. Pierwszym, dominującym, są kwestionariusze samoopisowe i takie też przeważają w przedstawionych badaniach. Drugim są testy wykonaniowe, które pojawiają się stosunkowo rzadko. Polegają na rozwiązywaniu dylematów podobnych do tych obecnych w testach rozumowania moralnego L. Kohlberga – do przedstawionej historyjki należy wybrać odpowiednie rozwiązanie lub samodzielnie je wytworzyć. Powyższe metody pomiaru przypominają te używane do badania inteligencji emocjonalnej, konstrukt, który zdaje się mieć z myśleniem postformalnym wiele wspólnego. Jak się jednak okaże, współcześnie brakuje badań eksplorujących ich wzajemne związki. Poniżej zaprezentowane zostaną narzędzia psychometryczne mierzące poziom myślenia postformalnego i pokrewnych konstruktów stosowane w omawianych badaniach.

Complex Postformal Thought Questionnaire Cartwright¹¹ jest modyfikacją wcześniejszego Postformal Thought Questionnaire Sinnot (1997). Zawiera dziesięć twierdzeń, do których należy się ustosunkować na 7-stopniowej skali Likerta. Każde twierdzenie odnosi się do jednej z operacji relatywistycznych opisanych przez Sinnot (np. przesunięcie

¹¹ K. B. Cartwright, *et al.*, *Reliability and validity of the complex postformal thought questionnaire: Assessing adults' cognitive development*, „Journal of Adult Development” 2009, nr 16.3, s. 183-189.

metateoretyczne, określanie problemu). Badanie Cartwright pozwoliło określić rzetelność testu na poziomie α Cronbacha =.63, co zdaniem autorów pozwala mówić o umiarkowanej rzetelności. Wyłonione zostały też trzy główne czynniki grupujące poszczególne pozycje kwestionariusza (tutaj podane razem z przykładami odpowiadających im itemów): Wielość Elementów (*Multiple Elements*), np. „Dostrzegam, że przedstawione problemy mogą mieć wiele dobrych rozwiązań”; Subiektywny Wybór (*Subjective Choice*), np. „Istnieje wiele dobrych sposobów na opisanie każdego życiowego doświadczenia. Muszę samodzielnie podjąć decyzję co tego jak zdefiniuję dany życiowy problem”; Leżące u Podłoża Złożoności (*Underlying Complexities*), np. „Jestem świadom, że mogę decydować w jaki sposób będę przeżywał rzeczywistość w danym momencie, ale wiem, że jest ona wielopoziomowa i bardziej skomplikowana”.

Social Paradigm Belief Scale (SPBS) Kramer i współpracowników¹² jest skalą opartą na teorii W. G. Perrego i zawiera dwadzieścia siedem itemów z wymuszonym wyborem między trzema jakościowo różnymi odpowiedziami. Każda z nich odpowiada kolejno poziomowi: formalnemu (1) „Zmiana jest nienaturalna, powinniśmy trzymać się tradycyjnych, pewnych wartości”; relatywistycznemu (2) „Zmiana jest naturalna, ponieważ nic nie trwa wiecznie a każde pokolenie przynosi właściwe mu zmiany”; dialektycznemu (3) „Zmiana jest naturalna, ponieważ zawsze znajdują się problemy, których rozwiązania mogą

¹² A. D. Kramer, et al., *A Measure of Paradigm Beliefs about the Social World*, „Journal of Gerontology” 1992, nr 47.3, s. 180-189.

dramatycznie zmienić stare sposoby myślenia”. Narzędzie to definiuje każdy z poziomów jako specyficzny styl poznawczy. Jego rzetelność i trafność autorzy określają jako dobrą.

Dialectical Self Scale¹³ mierzy naiwny (potoczny) dialektyzm (*naive dialectical thought*) określony jako zależny od kultury styl poznawczy. Peng i Nisbett¹⁴ proponują jego trzy charakterystyki: (1) zasada zmiany: wszystko stale podlega dynamicznym, ciągłym zmianom; (2) zasada sprzeczności: sprzeczność istnieje wszędzie, a sprzeczne aspekty mogą współistnieć w jednym podmiocie; (3) zasada relacji lub holizmu: nic nie jest odizolowane, wszystko, co istnieje jest wzajemnie połączone. Wyższe wyniki w tej skali charakteryzują, najogólniej mówiąc, osoby pozytywnie ustosunkowujące się do twierdzeń zgodnych z powyższymi zasadami. Kwestionariusz składa się z 32 pozycji z 7-stopniową skalą Likerta.

Test Codziennych Problemów w opracowaniu Ewy Gurby opiera się na metodzie R.A. Sebby’ego i D.R. Papiniego. Jego wyniki sytuują na jednym z trzech poziomów rozumowania wg teorii Giseli Labouvie-Vief: intrasystemowego, intersystemowego i autonomicznego/zintegrowanego. Składa się z trzech historii, a każda z nich opisuje dylemat istotny dla osób w danym wieku: 16-letniej Anny, 30-letniego Jana i 68-letniej kobiety. W wariancie z wyborem zadaniem osoby badanej jest wybranie spośród podanych sześciu możliwości jednego, najlepszego jej zdaniem,

¹³ S. B. Paletz, K. Peng, *Problem finding and contradiction: Examining the relationship between naive dialectical thinking, ethnicity, and creativity*, „Creativity Research Journal” 2009, nr 21(2-3), s. 142.

¹⁴ K. Peng, E. R. Nisbett, *Culture, dialectics, and reasoning about contradiction*, „American psychologist” 1999, nr 54.9, s. 741.

sposobu rozwiązania określonej sytuacji. Dla każdego poziomu rozumowania są dopasowane dwie odpowiedzi. W wersji z generowaniem odpowiedzi badany musi samodzielnie sformułować rozwiązanie problemu, które jest później oceniane według wytycznych przez sędziów kompetentnych¹⁵.

4. Przegląd aktualnych badań

Celem niniejszego wyboru badań była próba określenia współczesnych kierunków badawczych oraz poszukiwanie punktów wspólnych w ich niewątpliwej różnorodności i niejednorodności. Kryterium stanowiła przede wszystkim nowość badania i tematyka obejmująca myślenie postformalne oraz jego konkretne aspekty, np. rozumowanie dialektyczne. Stawiają one kolejne kroki w kierunku zrozumienia dynamiki rozwoju, a także natury myślenia osób dorosłych.

4.1. Rozumowanie postformalne a kreatywność

The Social Paradigm Belief Scale został użyty w badaniach Wu i Chiou (2008)¹⁶ nad związkiem między myśleniem postformalnym a kreatywnością mierzoną Testem Myślenia Dywergencyjnego (DTT). Wzięło w nim udział N=386 tajwańskich studentów. Poziom dialektyczny i relatywistyczny był pozytywnie skorelowany z poziomem kreatywności na wszystkich wymiarach, z kolei poziom formalny był skorelowany negatywnie. Dla poziomu

¹⁵ P. Michalska, *et al.*, *Rozwój myślenia w dorosłości: o sposobach badania rozumowania postformalnego w codziennych sytuacjach*, „Psychologia Rozwojowa” 2016, nr 2, s. 58, 62.

¹⁶ P. Wu, W. Chiou, *Postformal thinking and creativity among late adolescents: A post-Piagetian approach*, „Adolescence” 2008, nr 43(170), s. 237-251.

dialektycznego występowały korelacje słabe i umiarkowane, dla poziomu relatywistycznego słabe, a dla formalnego umiarkowanie ujemne. Myślący postformalnie uzyskiwali istotnie wyższe wyniki w teście kreatywności niż badani przejawiający głównie myślenie formalne, a wynik w DTT skutecznie różnicował obie grupy. Równoległa zależność w rozwoju myślenia postformalnego i kreatywności, według autorów, jest godna uwagi nauk pedagogicznych zajmujących się rozwijaniem kreatywności¹⁷. Stosowanie ćwiczeń angażujących postformalne formy aktywności poznawczej, takie jak rozwiązywanie dylematów życiowych, próby syntezy sprzecznych poglądów, może wspierać rozwój kreatywności. Badanie posiada jednak ograniczenie w postaci próby składającej się wyłącznie z Azjatów, więc trudno generalizować wyniki na inne kręgi kulturowe, a jak się za chwilę okaże wschodnie i zachodnie myślenie postformalne wykazuje wyraźne różnice.

Paletz i Peng (2009)¹⁸ badali związek między myśleniem dialektycznym a odkrywaniem problemów, jako jednego ze składowych procesów poznawczych kreatywności na dwóch grupach kulturowych: rasie białej oraz Azjatach. Myślenie dialektyczne zostaje tu określone jako styl poznawczy/wewnętrzne nastawienie (*attitude*). Wybór odkrywania problemów był podyktowany znaczeniem tego procesu dla kreatywności oraz brakiem związków z zależnością od pola, płcią i inteligencją

¹⁷ *Ibidem.*, s. 248.

¹⁸ S. B. Paletz, K. Peng, *Problem finding and contradiction: Examining the relationship between naive dialectical thinking, ethnicity, and creativity*, „Creativity Research Journal” 2009, nr 21(2-3), s. 139-151.

badanych. Autorzy wskazują także na jego ważność nie tylko w rozwiązywaniu problemów, ale i w działalności artystycznej, gdzie prace artystów lepiej radzących sobie z odkrywaniem problemów oceniane były jako oryginalniejsze i osiągały większe sukcesy¹⁹. Badacze odchodzą tu od konceptualizacji Arlin definiując odkrywanie problemów jako proces poznawczy, który może przejawiać każdy, nie ograniczając go do stadium postformalnego. Autorzy proponują spojrzeć na myślenie dialektyczne jako wewnętrzne nastawienie wpływające pozytywnie, jak i negatywnie na pewne kreatywne procesy. Zauważają też, że jego pojęcie nie jest wolne od wpływów kulturowych. Poddają je analizie jako powszechne teorie poznania występujące *implicite* (*folk epistemologies*). Zachodnie myślenie dialektyczne określają jako wyrafinowany i złożony styl poznawczy dążący do stabilności, spójności i przekroczenia sprzeczności poprzez syntezę. Azjatyckie myślenie dialektyczne określane tu jako naiwny dialektyzm przywiązuje mniejszą uwagę do sprzeczności traktując je jako naturalne i wzajemnie się uzupełniające (np. *yin-yang*). Tym samym nie wykazują orientacji na syntezę, tak jak w kulturze zachodniej. Twierdzi się, że taki naiwny dialektyzm wpływa na procesy poznawcze populacji kultury azjatyckiej w znaczny sposób poprzez naturalnie większą tolerancję sprzeczności, wrażliwość na zmiany i bardziej holistyczne ujmowanie rzeczywistości. Wymienione różnice sugerują, że myślenie dialektyczne będzie miało różny wpływ na kreatywność w poszczególnych grupach

¹⁹ M. Csikszentmihalyi, J. W. Getzels, *Creativity and problem finding in art* [w:] F. H. Farley, R. W. Neperud (red.), *The foundations of aesthetics, art, and art education*, Praeger, Nowy York 1988, s. 91–116.

kulturowych. Badanie przeprowadzono na grupie N=145 studentów (wszyscy z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley). Użyto Dialectical Self Scale określającej wynik na skali naiwnego dialektyzmu zdefiniowanego jako zależny od kultury styl poznawczy. Odkrywanie problemów mierzono jako zdolność do redefiniowania i przekształcania podanych problemów dotyczących życia codziennego na jak najwięcej sposobów. Większość porównań okazała się nieistotna statystycznie, jednak interesujący okazał się wynik interakcji rasy i poziomu naiwnego dialektyzmu. Jego poziom nie różnicował Azjatów na skali oryginalności, za to wśród rasy białej pojawił się istotny negatywny związek między poziomem naiwnego dialektyzmu a oryginalnością (siła efektu była jednak niewielka). Autorzy doszukują się wpływu formy stawianych problemów na brak różnic, ponieważ nie zawierały one sprzeczności mających aktywować myślenie dialektyczne. Przeprowadzono drugie badanie ze zmianą pomiaru odkrywania problemów, które teraz polegało na generowaniu pytań badawczych do podanych zagadnień, rezygnując tym samym z problemów życia codziennego. Powiększyła się również próba licząca teraz N=279 osób. Wykazano istotną, niewielką, pozytywną korelację (1,4% wariacji) między pomiarem naiwnego dialektyzmu a skalą oryginalności generowanych pytań badawczych. Jednak okazał się on istotny tylko dla białych, co stoi w sprzeczności z poprzednimi wynikami²⁰. Dalsze poszukiwania zasugerowały, że odpowiadać za nią mogą różnice w poziomie sprzeczności postawionych zadań i fakt, czy myślenie dialektyczne rzeczywiście

²⁰ S. B. Paletz, K. Peng, *op. cit.*, s. 147.

było wzbudzone. W przypadku wcześniejszego indukowania rozumowania linearnego (formalnego), poziom sprzeczności różnicował wyniki białych na skali oryginalności – niska sprzeczność podwyższała wynik, wysoka go obniżała²¹. Badacze teoretyzują w kierunku wcześniejszych ustaleń, wedle których za różnice ma odpowiadać odmienna natura dialektyzmu w kulturze zachodniej i wschodniej. Z tego powodu poziom sprzeczności miał znaczenie dla białych – rozumowanie dialektyczne jest przez nich osiąganę pod koniec procesu rozwojowego i jest ono zorientowane na syntezę. W kulturze wschodniej myślenie dialektyczne jest czymś naturalnym i łatwo osiągalnym. Nie wykazuje też potrzeby rozwiązywania sprzeczności, przez co jej nasilenie przestaje być istotne²². Mimo kilku słabości wymienianych przez autorów, badanie inspirowane do kolejnych poszukiwań w zakresie związków kulturowo zdeterminowanego myślenia dialektycznego z kreatywnością.

W badaniu z 2012 roku²³ sprawdzano związek między myśleniem postformalnym a rozpoznawaniem (*identification*; MIT-I) i subiektywnym uznaniem (*subjective appreciation*; MIT-SA) dla metafor i ironii, które można określić jako pełne zrozumienie i wiążący się z nim pozytywny afekt oraz kreatywnością mierzoną Testem Myślenia Dywergencyjnego (DTT). Dokonano również pomiaru zmiany nastroju przed i po wykonaniu testu rozpoznawania metafor i ironii spodziewając się, że subiektywne

²¹ *Ibidem.*, s. 149.

²² *Ibidem.*, s. 150.

²³ P. S. Blouin, S. J. McKelvie, *Postformal Thinking as a Predictor of Creativity and of the Identification and Appreciation of Irony and Metaphor*, „North American Journal of Psychology” 2012, nr 14(1), s. 39-60.

uznanie dla nich odzwierciedli się w lepszym nastroju niż przed testem. Do pomiaru myślenia postformalnego użyto znanego nam już kwestionariusza Social Paradigm Belief Inventory Kramer. Badania wcześniejsze²⁴ potwierdziły istotny umiarkowany związek ($r = .43$ oraz $r = .54$) między rozpoznawaniem metafor i ironii a kreatywnością, więc i tutaj spodziewa się korelacji między tymi zmiennymi. W badaniu wzięło udział $N=87$ studentów, niestety nie rozróżniono płci i wieku. Jak twierdzą badacze, obserwacja pozwala sądzić, że ich wiek mieścił się między 18. a 23. rokiem życia. Zgodnie z oczekiwaniami myślenie postformalne korelowało pozytywnie z kreatywnością ($r = .312$, $p = .004$), MIT-I ($r = .324$, $p = .002$), MIT-SA ($r = .262$, $p = .014$) oraz okazało się istotnym predyktorem umiejętności rozpoznawania metafor i ironii, jak i subiektywnego uznania dla nich, co wykazała analiza krokowej regresji wielokrotnej. Wyższy poziom rozumowania postformalnego pozwala na pełniejsze doświadczanie metafor i ironii. Myślenie formalne korelowało natomiast negatywnie z kreatywnością ($r = -.294$, $p = .006$) oraz testem ironii i metafor (MIT-I: $r = -.304$, $p = .005$; MIT-SA: $r = -.236$, $p = .028$). Zmiana nastroju nie wykazała istotnych korelacji z żadną z pozostałych zmiennych. Porównanie grupowe wyników badanych cechujących się myśleniem formalnym i postformalnym wykazało, że Ci drudzy osiągają istotnie wyższe wyniki, lecz analiza poszczególnych czynników wykazała obecność istotnych różnic jedynie w teście kreatywności ($p = .013$, $d = 0.55$) i subiektywnego uznania dla metafor i ironii (p

²⁴ J. Glicksohn, S. Kraemer, O. Yisraeli, *A note on metaphoric thinking and ideational fluency*, „Metaphor and Symbol” 1993, nr 8.1, s. 67-70.

= .038, $d = 0.47$). Badanie rozszerzyło zasięg badań nad kreatywnością i myśleniem postformalnym, replikując poprzednie wyniki oraz dodając nowe zmienne w postaci metafor i ironii. Można wysnuć przypuszczenia, że uważne czytanie i analizowanie, np. poezji oraz innych tekstów posługujących się tymi środkami stylistycznymi, przyczyni się do rozwoju myślenia postformalnego. Ciekawym polskim akcentem w prezentowanym studium jest fakt, że scenariusz testu rozpoznawania ironii i metafor zawiera nawiązanie do obrazu „Stańczyk” Jana Matejki²⁵.

4.2. Związki myślenia postformalnego z inteligencją

Jan Sinnott i współpracownicy²⁶ badali związek z deklarowanym poziomem myślenia postformalnego a inteligencją mierzoną skróconym testem Wechslera. Związek ten miał się uwypuklić przy dodaniu zmiennej motywacji respondentów. Rozważano wyjaśnienia dla pozytywnego i negatywnego wyniku. Pozytywny związek można tłumaczyć faktem, że stosowanie tak skomplikowanych i wymagających procesów poznawczych, jak te zakładane przez konstrukt myślenia postformalnego, wymagają od jednostki odpowiedniej inteligencji. Brak związku można tłumaczyć faktem, że myślący postformalnie używają „czegoś więcej” niż inteligencji mierzonej testem. Ponadto myślenie postformalne wykazuje cechy funkcji wykonawczej, która dokonuje wyboru odpowiedniego systemu logicznego w zależności od

²⁵ P. S. Blouin, S. J. McKelvie, *op. cit.*, s. 59.

²⁶ J. Sinnott, S. Hilton, M. Wood, E. Spanos, R. Topel, *Does Motivation Affect Emerging Adults' Intelligence and Complex Postformal Problem Solving?*, „Journal of Adult Development” 2015, nr 23(2), s. 69-78.

rozwiązywanego problemu. Badana próba była bardzo mała (N=41). Poziom myślenia postformalnego mierzono Complex Postformal Thought Questionnaire Cartwright, a inteligencję testem WASI (Skróconą Skalą Inteligencji Wechslera) dającej wyniki na skali werbalnej, jak i niewerbalnej. Wszystkie uzyskane korelacje okazały się nieistotne wykazując brak związku między myśleniem postformalnym a psychometrycznym IQ. Potwierdza to hipotezę, że oba konstrukty korzystają z odmiennych procesów poznawczych, jednak zdaniem autorki dużą rolę mógł odgrywać brak motywacji wewnętrznej (wynikający z obecności jedynie motywacji zewnętrznej – studenci otrzymywali dodatkowe punkty przedmiotowe w zamian za udział w badaniu), który postanowiła kontrolować w kolejnym studium. Polegało to na wprowadzeniu dodatkowego kwestionariusza motywacji przed i po teście WASI. Wyniki wskazały na pozytywne korelacje między motywacją a IQ i motywacją, a deklarowanym użyciem operacji postformalnych. Jednakże korelacja IQ i myślenia postformalnego pozostała nieistotna, co wspiera hipotezę, że oba te konstrukty jakkolwiek służące skutecznej adaptacji opierają się na odmiennych procesach poznawczych przez co nie poddają się porównaniom. Autorka wskazuje też konieczność udoskonalenia procedury badania w celu uzyskania bardziej trafnych pomiarów²⁷. Replikacja, po odpowiednich modyfikacjach i z większą próbą, pozwoliłaby potwierdzić brak związków między myśleniem postformalnym a inteligencją psychometryczną.

²⁷ *Ibidem.*, s. 74.

4.3. Relacje społeczne a rozumowanie postformalne

Chang i Chiou (2014)²⁸ przeprowadzili badanie na 762 tajwańskich studentach w wieku 19-25 lat, sprawdzając związek między rodzajem myślenia a otwarciem na wielokulturowość i *colour blindness*, czyli postawą, w której rasa nie ma wpływu na kontakty i postrzeganie innych. Do pomiaru poziomu myślenia postformalnego wykorzystano samoopisowy inwentarz Social Paradigm Belief Scale Kramer. Wykazano liniowy związek między rozwojem poznawczym a dojrzałością multikulturową. Osoby o wysokich wynikach na skali myślenia postformalnego osiągały również wysokie wyniki w skalach otwartości na różnorodność kulturową. Z racji próby składającej się wyłącznie z badanych z kręgu kultury wschodu trudno generalizować wyniki tego badania, szczególnie w świetle dowiedzionych wcześniej różnic kulturowych w zakresie rozumowania postformalnego i jego aspektów.

Galupo i Cartwright (2010)²⁹ wyszły z szeroko potwierdzonych założeń psychologii społecznej, że ludzie wykazują tendencję do zawierania przyjaźni z osobami, które są do nich podobne, co określane jest jako homofilia. To jedna z podstawowych zasad formowania się społeczności i przejawia się w preferencji osób w tym samym wieku, tej samej płci, orientacji seksualnej, rasy i o podobnym statusie socjalno-ekonomicznym. Wobec tego przyjaźnie międzykategorialne (*cross-category*

²⁸ Y. Y. Chang, W. Chiou, *Diversity beliefs and postformal thinking in late adolescence: a cognitive basis of multicultural literacy*, „Asia Pacific education review” 2014, nr 15.4, s. 585.

²⁹ P. M. Galupo, K. B. Cartwright, L. S. Savage, *Cross-category friendships and postformal thought among college students*. „Journal of Adult Development” 2010, nr 17(4), 208-214.

friendships; CCF), czy przyjaźnie ponad podziałami zdają się być zjawiskiem stosunkowo rzadkim. Są zawierane między osobami różniącymi się od siebie na wielu społecznych wymiarach, np. w kwestii przyjmowanych ról społecznych, statusu czy orientacji. Stwarzają szczególną okazję do ustanawiania i negocjowania swojej własnej społecznej tożsamości w kontekście osobistych relacji z innymi. W badaniach je opisujących podkreślane jest przekraczanie, konfrontacja odmienności i nierówności jako kluczowego dla nich elementu. Możliwość kontaktu z wieloma punktami widzenia, krytyczna reewaluacja stereotypów, wyjście poza dychotomiczne sposoby myślenia jest często wymieniane jako główne zalety takich relacji. Przyjaźnie, zwłaszcza te międzykategorialne, stanowią kontekst dla doskonalenia się zdolności poznawczych, szczególnie tych, które opisują teorie myślenia postformalnego. Sinnott mówi o relacjach jako żyznym gruncie, na którym początkowe konflikty na polu odmiennych systemów logicznych tworzą warunki stymulujące rozwój myślenia postformalnego³⁰. Można zatem założyć, że im większe różnice pomiędzy osobami w relacji przyjaźni, tym stanowi ona większe (i tym samym bardziej rozwijające) wyzwanie poznawcze. Na grupie N=300 studentów (251 kobiet, 49 mężczyzn) badano zależność między przejawianiem myślenia postformalnego (mierzonego za pomocą Complex Postformal Thought Questionnaire) a utrzymywaniem bliskich międzykategorialnych przyjaźni (opisanych dla zmiennych płci, orientacji seksualnej, rasy, wieku i statusu

³⁰ J. Sinnott, *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its applications*, Plenum, Nowy York 1998, s. 52.

ekonomicznego) przy jednoczesnej kontroli potrzeby poznawczej (*need for cognition*) opisywanej jako skłonność do podejmowania angażujących poznawczo aktywności. Zgodnie z przewidywaniami badani w grupie posiadali istotnie więcej przyjaźni z osobami do siebie podobnymi (*same-category friendships*). Testy t Studenta wykazały, że osoby o wyższym poziomie myślenia postformalnego istotnie częściej utrzymują bliskie przyjaźnie z osobami różniącymi się od nich w kategorii wieku, orientacji seksualnej, statusu ekonomicznego i rasy. Zależność ta okazała się nieistotna dla kategorii płci. Dodatkowo, hierarchiczna analiza regresji wykazała, że ilość międzykategorialnych przyjaźni samodzielnie wyjaśnia część wariacji (2%; cały model 13,5%) poziomu myślenia postformalnego, mimo dodania do modelu zmiennych demograficznych badanych i wyniku w kwestionariuszu potrzeby poznawczej. Te zależności znajdują wyjaśnienie w teoriach myślenia postformalnego, które zakładają integrację subiektywnego doświadczenia w formalną, logiczną reprezentację świata. Wiedza społeczna, interpersonalna i kontekstualna jest podstawą dla zrozumienia, że istnieje wiele punktów widzenia oraz systemów logicznych, poprzez które można postrzegać rzeczywistość. Przyjaźń z kimś odmiennym od nas pozwala doświadczyć tego osobiście. To pierwsze badanie opisujące tę zależność. Jego obiecujące wyniki otwierają możliwości dalszej eksploracji badawczej w tym obszarze oraz pozwolą na empiryczne potwierdzenie założeń teorii myślenia postformalnego i jej wartości dla badań psychologii społecznej.

4.4. Jak rozwijać myślenie postformalne?

Wynn, Mosholder i Larsen (2014)³¹ dochodzili skutków nauczania opartego na rozwiązywaniu problemów (*problem-based learning*) na rozwój myślenia postformalnego i zaangażowania. Autorzy proponują model nauczania kursu historii, który ma wpływać na studentów poprzez: poprawę zdolności do myślenia na wyższych poziomach, zwiększenie zaangażowania w naukę, podniesienie poczucia istotności i ważności prezentowanego materiału w porównaniu do tradycyjnego wykładu połączonego z dyskusją. Kurs ma zwiększyć zdolności poznawcze mieszczące się w zakresie myślenia postformalnego mierzonego Postformal Thought Questionnaire Sinnot (PFT). Model opiera się na nauczaniu problemowym oraz wspólnocie nauki (*learning community* – klasy skupione najczęściej wokół interdyscyplinarnego tematu mające na celu zwiększenie wkładu i motywacji studentów, jak i poziomu ich rozwoju intelektualnego). Jego efekty zostały porównane z efektami modelu nauczania problemowego bez wspólnoty nauki i tradycyjnego wykładu z dyskusją. Badaniem objęto 106 studentów pierwszego roku. Studenci uczestniczący w zajęciach opartych na proponowanym modelu osiągnęli istotnie wyższy przyrost wyniku w teście PFT. Należy jednak zwrócić uwagę na pewne ograniczenia wskazywane przez autorów: wszystkie użyte kwestionariusze są oparte na samoopisie, proponowany model został dotychczas zastosowany

³¹ C. T. Wynn, R. S. Mosholder, C. A. Larsen, *Measuring the Effects of Problem-Based Learning on the Development of Postformal Thinking Skills and Engagement of First-Year Learning Community Students*, „Learning Communities Research and Practice” 2014, nr 2(2), artykuł 4.

do przeprowadzenia kursu z historii, brak danych na temat jego skuteczności w przypadku innych przedmiotów, użycie tylko jednego kwestionariusza do badania myślenia postformalnego oraz że próba była stosunkowo niewielka i zebrano niewiele poprawnie wypełnionych kwestionariuszy. Ponadto brakuje uwzględnienia zmiennej ocen w każdej grupie. Mimo tych ograniczeń wyniki wydają się obiecujące i skłaniają do dalszych badań, które pozwolą na większą generalizację w zakresie efektów modelu nauczania opartego na problemach i wspólnocie nauki na rozumowanie postformalne.

4.5. Weryfikacja założeń teorii myślenia postformalnego

Badania Pauliny Michalskiej i Janusza Trempały (2016)³² dochodziły związku między wiekiem a poziomem myślenia postformalnego w ujęciu Giseli Labouvie-Vief mierzonego wykonaniowym Testem Codziennych Problemów w opracowaniu Ewy Gurby w wersji z wyborem oraz z generowaniem odpowiedzi. Test zawiera trzy dylematy, których treść dotyczy problemów kolejno: adolescentów (Dylemat 1), młodych (Dylemat 2) i starzejących się dorosłych (Dylemat 3). W badaniu wzięło udział N=180 osób podzielonych na 60-osobowe grupy wiekowe: wczesna, średnia i późna dorosłość. Gisela Labouvie-Vief zakładała istnienie porządku rozwojowego myślenia, gdzie z wiekiem wzrasta autonomia oraz doświadczenie Ja (*Self*) jako instancji integrującej. Postępujący z wiekiem rozwój Ja miałby

³² P. Michalska, J. Trempała, A. Szymanik-Kostrzevska, E. Gurba, *Rozwój myślenia w dorosłości: o sposobach badania rozumowania postformalnego w codziennych sytuacjach*, „Psychologia Rozwojowa” 2016, nr 2, s. 55-71.

pozwalając na stosowanie coraz wyższych poziomów myślenia aż do autonomicznego/zintegrowanego. Oczekiwano więc najwyższych wyników u osób starszych, a najniższych u młodych dorosłych. Ta tendencja dała się zaobserwować wyłącznie w Dylemacie 1. Jedyne zaobserwowane tam istotne różnice wystąpiły między młodymi dorosłymi a osobami w okresie późnej dorosłości ($z = 2,74$, $p = .02$). W Dylemacie 2 istotne różnice pojawiły się tylko między osobami we wczesnej i średniej dorosłości ($z = 2,48$; $p = .04$). Żadnych istotnych różnic nie zaobserwowano w Dylemacie 3. Paradoskalnie, swój najwyższy wynik młodzi dorośli osiągnęli w Dylemacie 3, a najniższy w Dylemacie 1. Interakcja płci i wieku okazała się istotna w Dylemacie 2 – najmłodsi mężczyźni w próbie rozwiązyali go gorzej od pozostałych mężczyzn i wszystkich kobiet.

Wyniki studium 1 nie potwierdziły w pełni hipotezy o liniowej zależności wieku i poziomu myślenia, ale wskazują trend, który zdaje się być zgodny z koncepcją Giseli Labouvie-Vief. Podejrzewając wpływ formy testu na wyniki przeprowadzono studium 2, gdzie został zmieniony sposób odpowiedzi w dylematach na samodzielnie generowane. Żadna różnica nie była wtedy statystycznie istotna. Analiza ilościowa wykazała bardzo niewiele wyników świadczących o myśleniu autonomicznym/zintegrowanym (łącznie 13 wyników), z czego najczęściej wykazywali je średni dorośli (9 wyników). Z kolei porównując wyniki z obu studiów każda grupa wiekowa, w każdym dylemacie w studium 2 osiągała istotnie niższy wynik.

Badanie jako całość podnosi kwestie z zakresu wpływu konstrukcji testu na jego rezultaty, jak i zasadności hipotezy o liniowym związku rozwoju poznawczego z wiekiem po adolescencji. Autorzy konkludują, że większe znaczenie zdają się mieć tutaj różnice międzyosobnicze, które zaczynają się zarysowywać szczególnie w dorosłości, a rozwój poznawczy staje się bardziej kwestią osobistych doświadczeń i wysiłków własnych, niż postępującego wieku, który może okazać się kategorią pustą. Podobnie uwarunkowany dotychczasowymi przeżyciami jest rozwój jednostkowego Ja³³. Ogólnym wnioskiem z badania jest fakt, że zależność między wiekiem a rozwojem myślenia postformalnego jest o wiele bardziej złożona, oraz że pośredniczą jej inne zmienne, zwłaszcza te wynikające z własnych doświadczeń.

5. Podsumowanie

Powyższy przegląd badań pozwolił wyróżnić pięć kierunków aktualnych badań: weryfikacyjne, badające problematykę rozwijania myślenia postformalnego, jego związków z inteligencją, kreatywnością i funkcjonowaniem w relacjach społecznych. Dwa ostatnie wydają się być szczególnie godne uwagi. Obszar relacji społecznych jest nowatorskim kierunkiem badawczym, a jego pierwsze odkrycia wydają się obiecujące i dostarczają dodatkową wiedzę psychologom społecznym. Pożądane wydają się replikacje tych badań w różnych środowiskach kulturowych, w tym w Polsce. Wymagałoby to adaptacji do polskich warunków popularnych narzędzi do pomiaru myślenia postformalnego opartych na

³³ *Ibidem.*, s. 67.

samoopisie. Posiadają one potencjał oraz niewątpliwe zalety w postaci prostoty i szybkości przeprowadzenia. Nie są jednak wolne od wad, do których należy zaliczyć umiarkowaną rzetelność oraz fakt, że dotyczą subiektywnie spostrzeganych aspektów myślenia postformalnego i nie wymagają wykorzystania ich w praktyce.

Badania eksplorujące związki z kreatywnością posiadają już pewną tradycję oraz dają interesujące wyniki potwierdzające zakładane zależności. Dodawanie kolejnych zmiennych świadczy o zainteresowaniu tym obszarem i chęci jego coraz głębszego poznania. Badania nad kreatywnością jako szczególnie pożądaną cechą w życiu zawodowym i prywatnym cieszą się popularnością również ze względu na możliwości praktycznego wykorzystania ich wyników.

Spoglądając na współczesny nurt badawczy z zakresu myślenia postformalnego jako całości, da się zauważyć duże rozproszenie, fragmentaryczność i partykularyzm, jeśli chodzi o przeprowadzane badania. Wyraźnie brakuje spójnych, dopracowanych metodologicznie programów badawczych, które pozwoliłyby na szerszą generalizację wyników. Szczególnie ważne byłoby wyjście poza uczelnie wyższe jako podstawowe miejsca zbierania danych, gdyż znaczna większość badań dotyczy właśnie grup studentów, co utrudnia zaobserwowanie dynamiki zmian rozwojowych w myśleniu postformalnym. Dobrym tego przykładem jest wspomniane wcześniej badanie Michalskiej i Trempały. Cennych danych dostarczyłyby również wszelkiego rodzaju badania podłużne, które w prezentowanym nurcie zdają się obecnie nie występować.

Zastanawiający jest brak badań nad związkami myślenia postformalnego z inteligencją emocjonalną. Oba konstrukty zdają się mieć wiele punktów wspólnych. Wiele koncepcji inteligencji emocjonalnej wymienia komponenty wiążące się z umiejętnością poruszania się w sytuacjach społecznych, ich rozumienia i rozwiązywania problemów społecznych, które są istotne również dla myślenia postformalnego, które pozwala na orientację w złożonych systemach zależności i ich integrację. Pojawiają się także takie dotyczące rozpoznawania i rozumienia emocji własnych i innych, co wiąże się z postulowanym przez badaczy myślenia postformalnego relatywizmem w myśleniu i umiejętnością przyjmowania perspektywy innych ludzi (za: Strelau, 2015)³⁴. Ponadto myślenie postformalne mierzone testem Complex Postformal Thought Questionnaire Cartwright wykazało brak korelacji z inteligencją psychometryczną, co zgadza się z kryterium, które dla narzędzi mierzących inteligencję emocjonalną wyznaczyli Ciarrochi i współpracownicy: dobre narzędzie to takie, które nie koreluje lub koreluje nisko z testami inteligencji i osobowości (za: Strelau, 2015)³⁵. Podobnie testy mierzące oba konstrukty dzielą się na wykonaniowe (np. Test Codziennych Problemów i MSCEIT-2 Mayera, Saloveya i Caruso³⁶) i samoopisowe (np. Social Paradigm Belief Scale Kramer i EQ-i Bar-Ona³⁷). Stąd zasadna wydaje się hipoteza, że inteligencja emocjonalna oraz myślenie postformalne mogą wykazywać istotne

³⁴ J. Strelau, A. Matczak, B. Zawadzki, *Różnice indywidualne: historia, determinanty, zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar 2015, s. 510-512.

³⁵ *Ibidem.*, s. 517.

³⁶ *Ibidem.*, s. 518.

³⁷ *Ibidem.*, s. 518-519.

związki, gdyby zostały poddane badaniom korelacyjnym. Można też spodziewać się też określonego kierunku tych zależności. Salovey i Mayer (za: Strelau, 2015)³⁸ twierdzą, że rozwój inteligencji emocjonalnej przebiega od wczesnego dzieciństwa do dorosłości, stąd można uznać go za równoległy do rozwoju poznawczego, na którego osiągnięciach bazuje, szczególnie w późniejszej fazie, gdy emocje regulowane są w sposób świadomy, a w pełni rozwinięta inteligencja emocjonalna zdaje się korzystać właśnie z kompetencji mieszczących się w definicjach myślenia postformalnego. Warta wspomnienia jest tutaj koncepcja Giseli Labouvie-Vief, gdzie na poziomie regulacji autonomicznych/zintegrowanych dochodzi do integracji aspektu poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego w ramach dojrzałej struktury Ja. Chciałbym, aby powyższe rozważania stanowiły inspirację i zachętę dla potencjalnych badaczy do podjęcia się empirycznego sprawdzenia przewidywanych związków, jednocześnie wypełniając lukę, jaką jest brak badań w tym obszarze.

Myślenie postformalne jest koncepcją niezwykle atrakcyjną i ambitną – podejmuje polemikę z teorią Jeana Piageta, jedną z najbardziej uznanych i ugruntowanych w psychologii koncepcji rozwoju poznawczego człowieka. Jej rezultatem są interesujące rozważania teoretyczne przedstawione tu w telegraficznym skrócie oraz badania empiryczne. Wyniki tych drugich są obiecujące, lecz wciąż wymagają dalszych dociekań i udoskonaleń metodologicznych. Zagadnieniu myślenia postformalnego nie

³⁸ *Ibidem.*, s. 514.

poświęcono dotychczas w polskiej literaturze żadnej monografii. Obecność takiej pozycji mogłaby zwiększyć zainteresowanie potencjalnych badaczy tym konstruktem oraz zwiększyć rodzimy wkład w systematyzowanie, skądinąd rozproszonej, wiedzy o myśleniu postformalnym.

Bibliografia:

Blouin Philippe S., McKelvie Stuart J., *Postformal Thinking as a Predictor of Creativity and of the Identification and Appreciation of Irony and Metaphor*, „North American Journal of Psychology” 2012, nr 14(1).

Cartwright Kelly B., *et al.*, *Reliability and validity of the complex postformal thought questionnaire: Assessing adults' cognitive development*, „Journal of Adult Development” 2009, nr 16.3.

Chang Yevvon Yi-Chi, Chiou Wen-Bin, *Diversity beliefs and postformal thinking in late adolescence: a cognitive basis of multicultural literacy*, „Asia Pacific education review” 2014, nr 15.4.

Csikszentmihalyi Mihaly, Getzels Jacob W., *Creativity and problem finding in art* [w:] Farley F. H., Neperud R. W. (red.), *The foundations of aesthetics, art, and art education*, Praeger, Nowy Jork 1988.

Galupo Paz M., Cartwright Kelly B., Savage Lanya S., *Cross-category friendships and postformal thought among college students*. „Journal of Adult Development” 2010, nr 17(4).

Glicksohn Joseph, Kraemer Susan, Yisraeli Osnat, *A note on metaphoric thinking and ideational fluency*, „Metaphor and Symbol” 1993, nr 8.1.

Gurba Ewa, *Adaptacyjny charakter myślenia postformalnego*, „Przegląd Psychologiczny” 1993, nr 2.

Gurba Ewa, *Wczesna dorosłość* [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka:*

Charakterystyka okresów życia człowieka, t.2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Kramer Deirdre A., *et al.*, *A Measure of Paradigm Beliefs about the Social World*, „Journal of Gerontology” 1992, nr 47.3.

Michalska Paulina, Trempała Janusz, Szymanik-Kostrzewska Anna, Gurba Ewa, *Rozwój myślenia w dorosłości: o sposobach badania rozumowania postformalnego w codziennych sytuacjach*, „Psychologia Rozwojowa” 2016, nr 2.

Paletz Susannah B., Peng Kaiping, *Problem finding and contradiction: Examining the relationship between naive dialectical thinking, ethnicity, and creativity*, „Creativity Research Journal” 2009, nr 21(2-3).

Peng Kaiping, Nisbett Richard E., *Culture, dialectics, and reasoning about contradiction*, „American psychologist” 1999, nr 54.9.

Sinnott Jan, Hilton Shelby, Wood Michael, Spanos Emily, Topel Rachel, *Does Motivation Affect Emerging Adults' Intelligence and Complex Postformal Problem Solving?*, „Journal of Adult Development” 2015, nr 23(2).

Sinnott Jan, *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its applications*, Plenum, Nowy Jork 1998.

Strelau Jan, Matczak Anna, Zawadzki Bogdan, *Różnice indywidualne: historia, determinanty, zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2015.

Trempała Janusz, *Rozwój poznawczy* [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*.

Rozwój funkcji psychicznych, t.3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Wu Pai-Lu, Chiou Wen-Bin, *Postformal thinking and creativity among late adolescents: A post-Piagetian approach*, „Adolescence” 2008, nr 43(170).

Wynn Charles T., Mosholder Robert S., Larsen Carolee A., *Measuring the Effects of Problem-Based Learning on the Development of Postformal Thinking Skills and Engagement of First-Year Learning Community Students*, „Learning Communities Research and Practice” 2014, nr 2(2), artykuł 4.

mgr Marzena Dobosz

Aplikacje edukacyjne i e-learning jako elementy współczesnego procesu edukacyjnego w szkole

1. Wprowadzenie

Współczesny rozwój technologiczny ma wpływ na codzienne życie, poprzez dokonywanie zmian w wielu obszarach rzeczywistości. To dzięki nowoczesnym rozwiązaniom z zakresu nauki i technologii można modyfikować procesy oraz działania, które bezpośrednio dotyczą społeczeństwo, np. związane z edukacją formalną prowadzoną na różnych szczeblach. Obecny wymiar edukacji zaczyna wychodzić poza tradycyjne formy przekazywania wiedzy, dzięki czemu dzisiejszy nauczyciel może korzystać z wielu narzędzi dydaktycznych, m.in. aplikacji edukacyjnych oraz e-learningu, usprawniających proces edukacyjny.

2. Uczeń XXI wieku a współczesny wymiar edukacji

Kim jest uczeń XXI wieku? Dzisiejszy uczeń znacznie różni się od swojego rówieśnika uczęszczającego do szkoły kilkanaście lub kilkadziesiąt lat temu. Powszechny dostęp do urządzeń komputerowych oraz rozwój sieci i technologii informacyjnych sprawiły, że obecnie uczniowie na każdym etapie edukacji mają możliwość czerpania informacji z Internetu, który na dobre wkroczył w codzienną rzeczywistość, zmieniając sposób postrzegania wiedzy oraz aspektów związanych z procesem nauczania i uczenia.

Ponadto dziecko nie jest jedynie biernym użytkownikiem urządzeń cyfrowych, ale pełni również funkcję twórcy, kreującego oraz kształtującego zawartość świata online poprzez modyfikowanie, tworzenie, a także uzupełnianie zasobów informacji, które obecnie są na równi utożsamiane jako źródła wiedzy. Warto również wspomnieć o jeszcze jednym ważnym aspekcie, który jest bliski współczesnemu uczniowi, a mianowicie o możliwościach tkwiących w mobilnych urządzeniach, takich jak smartfony. Tego typu urządzenia już nie służą jedynie do kontaktu z innymi, ale także pełnią funkcję multimedialnego centrum, które może służyć zarówno do rozrywki, jak i pogłębiania rozwoju, np. w postaci zdobywania wiedzy z określonych dziedzin. Dlatego też w związku z rozwojem technologicznym oraz zmianami zachodzącymi w postrzeganiu edukacji należy zastanowić się nad jej postacią w niedalekiej przyszłości.

Pod koniec XX wieku Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji wskazała, na zlecenie UNESCO, cztery aspekty będące również filarami przyszłej edukacji: uczyć się, aby żyć wspólnie, tzn. uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; uczyć się, aby wiedzieć, tzn. zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby działać, tzn. móc oddziaływać na swoje środowisko oraz uczyć się, aby być, tzn. dążyć do własnego rozwoju¹. Według Komisji działania edukacyjne u schyłku ubiegłego wieku koncentrowały się głównie na aspekcie uczenia się w celu zdobycia wiedzy lub określonych umiejętności,

¹ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, Warszawa 1998.

ograniczając lub pomijając kwestie związane z pozostałymi filarami². W kolejnych latach zdaniem Komisji edukacja powinna opierać się nie tylko na postrzeganiu jej jako sposobu na zdobywanie wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim jako drogę prowadzącą do działania, a więc aktywnej postawy wobec środowiska, a także jako metodę rozwoju osobistego. Ponadto wśród wyzwań współczesnej edukacji według Komisji Delorsa należy przekazywanie podstawowej wiedzy i umiejętności za pomocą kształtowania narzędzi umysłowych oraz rozwijanie umiejętności posługiwania się urządzeniami przechowującymi oraz przekazującymi informacje³. Obecnie tego typu urządzeniami są smartfony, laptopy, komputery PC i tablety, które pełnią już funkcję współczesnych narzędzi dydaktycznych. Dlatego tak istotne jest posiadanie odpowiednich umiejętności w zakresie korzystania z tego typu urządzeń zarówno przez pedagogów, jak i uczniów.

Współczesne dzieci korzystające od najmłodszych lat z zasobów technologicznych nazywane są cyfrowymi tubylcami lub pokoleniem XXI wieku⁴, które nie zna innej rzeczywistości bez sieci internetowej i nowoczesnych urządzeń multimedialnych. Często na przeciwnym biegunie znajdują się nauczyciele określani jako cyfrowi imigranci ze względu na to, że ich postawa wobec edukacji i procesu nauczania oraz uczenia się zostały ukształtowane w poprzednich epokach informacyjnych. To może prowadzić do braku zrozumienia i konfliktów w kwestiach związanych z

² *Ibidem.*, s. 85-98.

³ S. Jabłoński, J. Wojciechowska, *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 49.

⁴ L. Hojnacki, *M-Learning, czyli (r)ewolucja w nauczaniu*, Warszawa 2011, s. 13.

wykorzystaniem możliwości, jakie daje nam współczesna technologia w edukacji. Zazwyczaj ma miejsce opozycyjna postawa nauczycieli wobec korzystania z tego typu rozwiązań w procesie dydaktycznym, a także nieufność wobec współczesnej technologii, co może doprowadzić do konfliktów, szczególnie w aspekcie oczekiwań pedagoga wobec uczniów, jak i dziecka wobec nauczyciela.

Do szkół uczęszczają uczniowie, którzy mają inne postawy, zachowania społeczne, czy też style poznawcze niż ich rówieśnicy z poprzednich pokoleń. To sieć internetowa, a nie tradycyjne podręczniki, książki, czasopisma jest dla nich źródłem wiedzy i informacji, przez co instytucje oświatowe zaczynają rezygnować z papierowych książek lub też wdrażają e-podręczniki dostępne w formie cyfrowej, które zaczynają być elementami współczesnego procesu edukacyjnego.

Zdaniem M. Plebańskiej e-podręcznik jest środowiskiem uczenia się i nauczania, w którym i za pomocą którego można tworzyć dynamiczne treści w zależności od potrzeb osoby uczącej się czy też nauczającej z wykorzystaniem cyfrowego podręcznika. Według autorki powyższej definicji możemy wyszczególnić pięć typów e-podręczników: statyczny, umultimedialniony (przekształcenie podręcznika w format elektroniczny i dodatkowo wzbogacony o proste multimedia), multimedialny – oparty na koncepcji podręcznika w całości multimedialnego, interaktywny, który pozwala na prowadzenie zróżnicowanych interakcji z użytkownikiem, a także inteligentny jako e-podręcznik umożliwiający nauczycielom na elastyczne dostosowanie go do

własnych i uczniów potrzeb, np. poprzez samodzielne tworzenie treści zajęć lekcyjnych z dostępnych zasobów⁵.

Warto również zaznaczyć, że postępujący rozwój technologiczny wymusza aktualizację dotychczasowych rozwiązań do bieżących potrzeb, dzięki czemu e-podręcznik m.in. może być dostępny na różnego rodzaju urządzenia, np. laptopy, smartfony, tablice interaktywne. Dzięki temu istnieje możliwość skoordynowania jego z portalami edukacyjnymi /społecznościowymi, aplikacjami edukacyjnymi czy też platformami e-learningowymi⁶. Pozwala to na skorzystanie z e-podręczników w efektywny sposób, tworząc zindywidualizowane treści nauczania, które można w każdej chwili aktualizować oraz modyfikować.

Obecne pokolenia cyfrowych tubylców traktuje sieć internetową jako obszar komunikacji z innymi bez granic czasowych oraz przestrzennych, rozwijając przy tym zjawisko koleżeńskie uczenia, które często jest traktowane jako sposób na szybsze i łatwiejsze wykonanie obowiązków szkolnych, np. odrobienia zadań domowych lub przygotowania się do sprawdzianów i klasówek. Według wyników badań przeprowadzonych pod kierownictwem prof. Barbary Fatygi z Ośrodka Badań Młodzieży Uniwersytetu Warszawskiego, tylko 6 proc. warszawskiej młodzieży postrzega nauczycieli jako ważne źródło informacji, podczas gdy aż 77 proc. pozostałych badanych

⁵ M. Plebańska, *Podręcznik elektroniczny. Przegląd dostępnych możliwości*, <http://www.ore.edu.pl> [dostęp online: 19.07.2019]

⁶ *Ibidem.*, s. 4-5.

udzieliło odpowiedzi, że lepszą wiedzę zdobywa od swoich kolegów lub z sieci internetowej⁷.

Warto również zaznaczyć, że współcześnie pojęcie wiedzy jest utożsamiane z informacją, do której można mieć dostęp dzięki Internetowi. Wiedza już nie jest dostępna jedynie dla wybranych grup społecznych, ale rozwój technologiczny sprawił, że wiązana jest z globalną społecznością. To każdy użytkownik sieci może być zarazem twórcą, jak i odbiorcą informacji, postrzegając ją jako wiedzę. Zgodnie z konektywistyczną koncepcją uczenia się, której autorami są George Siemens oraz Stephen Downes wiedza znajduje się w sieci internetowej i może istnieć poza człowiekiem. Badacze opisując swoją teorię w 2005 roku bazowali na przekonaniu, że uczenie jest procesem ciągłym, opierającym się głównie na wykorzystaniu Internetu⁸. Teoria ta łączy ze sobą wiele koncepcji uczenia się z uwzględnieniem zmian i struktur społecznych, a także współczesnych narzędzi technologicznych. Zdaniem autorów obecnie nie musimy już posiadać rozległej wiedzy, ponieważ w sieci internetowej znajdują się potrzebne nam informacje. Jednakże znaczące procesie korzystania z nich są umiejętności ich selekcji, a także wiedzy, dotyczące ich źródła, z którego możemy skorzystać (*know-where*). Dzięki temu zdolność zdobywania informacji utożsamianych z wiedzą, a także zdolność jej wykorzystania w danej chwili są umiejętnościami ważniejszymi

⁷ J. Morbitzer, *Szkoła w pułapce Internetu*, <http://ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbitz.pdf> [dostęp online: 19.07.2019].

⁸ M. Donderowicz, *Najnowsze teorie uczenia w epoce cyfrowej*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 159.

niż ilość posiadanych informacji, co już nie jest wyznacznikiem sukcesu w procesie uczenia się⁹.

Ponadto autorzy teorii w swoim artykule *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age* nakreślili następujące główne tezy konektywizmu: uczenie się i wiedza bazują na różnorodności opinii, uczenie się jest procesem łączenia się z określonymi węzłami lub zasobami informacji, zaś tworzenie tego rodzaju połączeń jest wymaganym czynnikiem procesu ustawicznego uczenia się, a także wiedza może być gromadzona poza człowiekiem na zróżnicowanych cyfrowych nośnikach danych¹⁰. Należy także podkreślić, że teoria ta odwołuje się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, która wyznacza kierunki uczenia się i postrzegania znaczenia określonych informacji. W związku z tym konektywistyczna teoria uczenia się jest odbiciem edukacyjnej aktywności współczesnych uczniów, korzystających z nowoczesnej technologii w celu pozyskania informacji, a więc wiedzy. Wiedza nie jest już gotowym produktem przekazywanym uczniom przez nauczycieli, ale to ciągły proces, opierający się na przepływie zróżnicowanych interakcji w globalnej sieci internetowej. Jednakże wciąż zmieniająca się rzeczywistość wyznacza jej przydatność oraz żywotność – dzisiejsze informacje mogą jutro stracić na swojej przydatności. W związku z tym szybka dezaktualizacja treści wymaga również ciągłego uczenia się w celu zdobycia takiej wiedzy, która jest dla ucznia przydatna w obecnej chwili.

⁹ *Ibidem.*, s. 159-160.

¹⁰ G. Siemens, *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1)”, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.html [dostęp online: 19.07.2019].

Sieć internetowa jest nie tylko wykorzystywana przez uczniów do szukania określonych informacji, ale również jest obszarem aktywnej działalności twórczej i eksperymentowania, które pomagają w zdobyciu praktycznych umiejętności. Rozwój platform umożliwiających prowadzenie własnych kanałów, np. *Youtube*, czy też publikacji artykułów, wpisów, zdjęć i innych wytworów działalności użytkowników sieci internetowej umożliwiają rozwój kreatywności, strategii współpracy, a także tego rodzaju umiejętności, które są pożądane na rynku pracy. Dodatkowo to czego nie wspiera szkoła, a często traktuje jako coś zbędnego lub niepożądanego, a więc szczególne umiejętności współczesnych uczniów, np. związane z montażem filmików, tworzenia e-poradników, gier komputerowych mają szanse na zaistnienie w sieci internetowej. To tu można pełnić funkcję eksperta, posiadającego odpowiednie umiejętności. Dlatego można stwierdzić, że współcześni uczniowie XXI wieku, jako cyfrowi tubylcy, nie są jedynymi biernymi odbiorcami przekazów multimedialnych, ale to aktywni twórcy – tworzą, zmieniają, aktualizują, przez wykorzystanie tych umiejętności, które są rozwijane, dzięki korzystaniu z urządzeń cyfrowych i globalnej sieci internetowej. W związku z tym szkoła nie może bagatelizować zmian zachodzących w sposobie postrzegania przez uczniów rzeczywistości internetowej. Nowoczesne podejście do dydaktyki powinno obejmować również te kwestie dotyczące symbiozy wirtualnego i rzeczywistego świata, które przenikają się, tworząc nowy obraz codzienności, także tej w sferze edukacji. Dlatego należy uwzględnić w procesie dydaktycznym potrzeby uczniów

kładąc nacisk na rozwijanie przez nich umiejętności i kompetencji potrzebnych w epoce cyfrowej. W związku z tym nauczyciel może skorzystać podczas projektowania działań dydaktycznych z możliwości, jakie niosą ze sobą wykorzystanie urządzeń mobilnych oraz e-learningu w praktyce szkolnej, a także dostosowanie nowoczesnych metod i form zajęć do możliwości uczniów¹¹.

3. Aplikacje edukacyjne i e-learning w edukacji szkolnej

Rozwój technologiczny w zakresie urządzeń mobilnych i cyfrowych dotyka obszaru edukacji na każdym poziomie. To potencjał edukacyjny tkwiący w tego typu urządzeniach umożliwia na zróżnicowane sposoby przekazywania wiedzy użytkownikom, np. za pomocą aplikacji edukacyjnych¹². Wraz z powszechnym dostępem do sieci internetowej zaczęły pojawiać się programy tego typu skierowane zarówno do nauczycieli, jak i uczniów. Aplikacje edukacyjne, które są przeznaczone na zróżnicowane urządzenia cyfrowe, wpisują się w mobilne nauczanie (m-learning), które jest także pewnym uzupełnieniem oraz rozszerzeniem pojęcia e-learningu. M-learning jest procesem uczenia się w postaci zdobywania wiedzy i umiejętności poprzez wykorzystanie technologii mobilnej, bez względu na czas oraz miejsce. W przypadku m-learningu użytkownik może korzystać z tych urządzeń w każdej chwili, np. podczas podróży środkami transportu. Ponadto aplikacje edukacyjne wyróżniają się

¹¹ B. Kuźmińska-Sołśnia, *Urządzenia mobilne i ich udział w edukacji XXI wieku*, Edukacja-Technika-Informatyka, nr 4, 2013, s. 257.

¹² M. Bartosiewicz, H. Gulińska, *Rola mobilnych technologii w nauczaniu chemii*, D. Siemieniecka (red.), *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji, komunikacji*, Toruń 2015, s. 290-291.

następującymi cechami: różnorodnością, wizualizacją zagadnień, wartościowaniem poprzez rozwijanie i stymulowanie działań twórczych, a także uwzględniają element zabawowy¹³.

Warto także zauważyć, że wraz z postępującym rozwojem technologicznym w obszarze sztucznej inteligencji i rozszerzonej rzeczywistości, aplikacje edukacyjne również mogą na nich bazować umożliwiając korzystanie z nowych lub też unowocześnionych funkcji. Dzięki temu aplikacje edukacyjne mogą w jeszcze lepszy sposób sprzyjać wykorzystaniu ich przez nauczycieli w procesie dydaktycznym. W związku z tworzeniem atrakcyjnych materiałów nauczania oraz możliwość ich indywidualizacji za pomocą aplikacji edukacyjnych zgodnie z potrzebami oraz poziomem umiejętności uczniów sprawia, że tradycyjne narzędzia dydaktyczne zaczynają tracić swoje nadrzędne znaczenie. Należy również pamiętać, że uczeń XXI wieku nie jest i nie chce być jedynie biernym uczestnikiem procesu dydaktycznego, więc za pomocą aplikacji edukacyjnych samodzielnie może tworzyć treści dostosowane do jego potrzeb oraz oczekiwań. W związku z tym proces edukacyjny jest dynamiczny i dwukierunkowy – nauczyciel również może korzystać z wiedzy oraz umiejętności uczniów. Często aplikacje edukacyjne związane są z platformami edukacyjnymi dedykowanymi dla szkół i innych instytucji oświatowych. To za pomocą nich nauczyciel może tworzyć testy, ankiety i gry dotyczące określonego tematu lekcyjnego, a także mieć dostęp do czynionych przez uczniów postępów. Co ważne, uczeń nie musi korzystać z materiałów

¹³ *Ibidem.*, s. 293.

lekcyjnych tylko w czasie zajęć szkolnych, ale może wykonać określone zadania lub w nich uczestniczyć poza nimi w dogodnym dla niego czasie oraz miejscu.

Jednakże w przypadku korzystania z aplikacji lub platform edukacyjnych nie bez znaczenia jest konstrukcja całych zajęć, które muszą być w skonstruowane w taki sposób, aby przekaz był klarowny oraz właściwy do potrzeb uczniów: zbyt skomplikowane w obsłudze aplikacje lub też przeznaczone dla starszych grup wiekowych mogą przynieść odwrotny skutek w przypadku ich użycia w młodszych klasach. I odwrotnie – włączenie w proces dydaktyczny aplikacji edukacyjnych, które są dedykowane młodszym dzieciom może spotkać się z niechęcią lub też brakiem zaangażowania ze strony starszych uczniów. Warto również pamiętać, że zajęcia szkolne bazujące jedynie na tego typu narzędziach dydaktycznych mogą wiązać się z brakiem efektów, które są oczekiwane w procesie nauczania i uczenia. Dlatego aplikacje i platformy edukacyjne powinny być jednym z wielu, ale nie jedynym elementem działań dydaktycznych. Należy także zaznaczyć, że aplikacje edukacyjne odpowiednio użyte przez nauczycieli i uczniów pełnią również inne funkcje, które są znaczące w całym procesie edukacyjnym. Aplikacje tego typu mogą również ułatwiać komunikację ucznia z nauczycielem, uczyć współpracy grupowej, czy też wpływać na kreatywność i twórczość uczniów.

Ponadto mobilne uczenie się pozwala na poszerzenie możliwości e-learningu jako procesu uczenia się na odległość. E-learning jest formą kształcenia zdalnego, która korzysta ze

zdobyczy rozwoju technologicznego, zróżnicowanych metod przekazywania wiedzy, nowoczesnych technik przetwarzania oraz prezentacji danych i możliwości urządzeń cyfrowych¹⁴. E-learning jest także odpowiedzią na potrzeby oraz oczekiwania użytkowników, zarówno twórców, jak i odbiorców. Edukacja w tej formie umożliwia tworzenie treści dostosowanych do zindywidualizowanego tempa uczestników, ponieważ w każdej chwili można powrócić do kwestii, które sprawiły szczególną trudność.

Przykładem e-learningu są platformy internetowe, na których znajdują się kursy, szkolenia i filmy instruktażowe przeznaczone zarówno do nauki uczniów, jak i osób indywidualnych, np. Khan Academy, Coursera, czy też Copernicus College, która jest pierwszą polską platformą MOOC (masowych otwartych kursów online). Zazwyczaj oprócz wykładów w poszczególnych kursach znajdują się również artykuły naukowe, fragmenty książek, literatura uzupełniająca oraz zestawy ćwiczeń i testów. Dzięki temu użytkownik platform e-learningowych ma możliwość sprawdzenia swojego stanu wiedzy i zrozumienia materiału, a także w niektórych przypadkach uzyskania certyfikatów potwierdzających ukończenie danego kursu. Co ważne, jak to jest w przypadku portalu edukacyjnego Coursera, bezpłatne kursy online organizowane są przez najlepsze światowe uniwersytety i szkoły wyższe, dzięki czemu ich uczestnik ma świadomość, że korzysta z wysokiej jakości materiałów naukowych

¹⁴ A. I. Brzezińska, E. Hornowska, K. Kaliszewska-Czeremska, J. Matejczuk, *E-learning jako wyzwanie dla systemu edukacji*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 1 (87), s. 8.

bez konieczności stacjonarnego uczestniczenia w zajęciach lub też ponoszenia dużych kosztów. Ponadto e-learning doskonale wpisuje się w idee uczenia się przez całe życie (*Life Long Learning*), umożliwiając ciągły rozwój osobisty. Jednakże wraz z rozwojem technologicznym oraz Internetu powstają, oprócz wartościowych kursów i szkoleń e-learningowych, także te, które są niewłaściwie zaprojektowane, przez co nie przynoszą oczekiwanych efektów. Odpowiednio stworzony kurs e-learningowy pozwala nie tylko na zdobycie wiedzy i umiejętności, ale uczy poruszania się w wielowymiarowej rzeczywistości wirtualnej i realnej. W związku z tym e-learning musi być odpowiedzią na potrzeby edukacyjne uczestników, wspierać oraz motywować do uczenia się, a także oferować wiedzę w taki sposób, aby było atrakcyjne dla użytkownika. Należy również pamiętać, że w przypadku e-learningu nie jest najważniejsze dostarczenie informacji i proces nauczania, ale rozwijanie kompetencji do samodzielnego uczenia się bez koniecznej obecności nauczyciela. Dlatego ważna jest współpraca między pedagogiem wykorzystującym e-learning w swojej pracy a uczniem jako aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się.

Zatem e-learning to proces uczenia się, skierowany ku osobie uczącej się jako aktywnego uczestnika, podczas którego wykorzystuje się zróżnicowane technologie informacyjne, a także dąży się do nawiązania satysfakcjonującej współpracy między uczniem a nauczycielem¹⁵. Ponadto korzystanie z e-learningu przez pedagoga sprawia, że zmianie ulega jego pozycja i rola w

¹⁵ *Ibidem.*, s. 8-9.

procesie uczenia się. Rolą nauczyciela nie jest już jedynie przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim wspieranie, motywowanie i zachęcanie do samodzielnego jej zdobywania przez ucznia, nie tylko podczas zajęć lekcyjnych. Dzięki temu zwiększa się również świadomość oraz poczucie odpowiedzialności za proces edukacyjny, zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów. Dlatego odpowiednio zaprojektowane działania dydaktyczne opierające się na e-leraniu z uwzględnieniem potrzeb uczestników oraz możliwości środowiskowych mogą przyczynić się do efektywniejszej edukacji na każdym jej szczeblu.

4. Podsumowanie

Postępujący rozwój technologiczny i towarzyszące zmiany społeczne przyczyniają się do pojawienia się nowych potrzeb, oczekiwań oraz możliwości, także w sferze edukacyjnej. Współcześni uczniowie, zwani cyfrowymi tubylcami oscylują między dwoma światami – wirtualnym i realnym, tworząc rzeczywistość, w której urządzenia cyfrowe, szczególnie te mobilne i sieć internetowa, wpływają na proces uczenia się oraz nauczania. Dlatego podczas konstruowania działań edukacyjnych należy uwzględnić metody i formy, należące do obszaru technologicznego, czyli m.in. aplikacje edukacyjne oraz e-learning. Dzięki temu można uczniom zaproponować takie rozwiązania edukacyjne, które nie tylko służą do przekazywania wiedzy i określonych kompetencji, ale również są odpowiedzią na ich potrzeby, które są kształtowane przez wciąż zmieniającą się

rzeczywistość. Ponadto aplikacje edukacyjne oraz e-learning wpisują się w idee uczenia się przez całe życie zachęcając do samodzielnego zdobywania wiedzy i ciągłego poszukiwania dróg rozwoju osobistego, zarówno przez nauczyciela, jak i uczniów.

Bibliografia:

Bartosiewicz M., Gulińska Hanna, *Rola mobilnych technologii w nauczaniu chemii*, D. Siemieniecka (red.), *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji, komunikacji*, Toruń 2015.

Brzezińska Anna, Hornowska Elżbieta, Kaliszewska-Czeremska Katarzyna, Matejczuk Joanna, *E-learning jako wyzwanie dla systemu edukacji*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 1 (87).

Donderowicz Magdalena, *Najnowsze teorie uczenia w epoce cyfrowej*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9.

Hojnacki Lechosław, *M-Learning, czyli (r)ewolucja w nauczaniu*, Warszawa 2011.

Jabłoński Sławomir, Wojciechowska Julita, *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27.

Kuźmińska-Sołśnia Beata, *Urządzenia mobilne i ich udział w edukacji XXI wieku*, *Edukacja-Technika-Informatyka*, nr 4, 2013.

Morbitzer Janusz, *Szkoła w pułapce Internetu*, <http://ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbitz.pdf> [dostęp online: 19.07.2019].

Plebańska Marlena, *Podręcznik elektroniczny. Przegląd dostępnych możliwości*, <http://www.ore.edu.pl> [dostępne online: 19.07.2019].

Siemens George, *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*, „International Journal of Instructional Technology and

Distance Learning 2(1)" http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [dostęp online: 19.07.2019].

mgr Jolanta Gałęcka

Ekspercki uczeń. Czy można zostać ekspertem w uczeniu się?

1. Wprowadzenie

W obecnym społeczeństwie¹ wiedza staje się coraz bardziej wartościowa. W ostatnich dziesięcioleciach wiedza stała się walutą służącą osiągnięciu założonych celów oraz podnoszeniu własnej wartości na rynku. W takim ujęciu ludzie często traktują uczenie się w sposób instrumentalny, ograniczając je do opanowania konkretnych umiejętności, technik, czy formowania nawyków. Tymczasem uczenie się to zjawisko znacznie bardziej złożone, wymagające wysiłku, ale też mogące przynieść ogromną satysfakcję. Zgodnie z koncepcją Ulricha Becka to właśnie proces uczenia się jest w stanie przygotować ludzi do życia w społeczeństwie ryzyka². Stąd też niezwykle ważnym wydaje się odpowiednie rozwijanie umiejętności uczenia się. Odpowiednie, czyli na jak najwyższym poziomie, przy właściwym podejściu i zaangażowaniu – tak, jak robią to eksperci.

Proces uczenia się stał się w ostatnich dziesięcioleciach przedmiotem intensywnych badań i analiz. Wzrosło zainteresowanie nie tylko samym procesem ale także tym, jak tworzyć środowiska, w których proces ten przebiegał będzie w sposób jak najbardziej efektywny. Efektywność edukacji i stanowiącego jej podstawę procesu uczenia się podlega

¹ Nazywanym społeczeństwem: informacyjnym, ryzyka, konsumpcyjnym, sieciowym, ponowoczesnym, czy też medialnym.

² U. Beck, *Risk Society: Towards a New Modernity*, 1992.

regularnym testom w wielu krajach (np. PISA w krajach OECD), których wyniki stanowią z kolei podstawę do przeprowadzania kolejnych reform mających na celu usprawnienie systemu edukacji i sposobu jego organizacji. Ludzie natrafiają na coraz większą ilość informacji. Informacje nie stanowią jednak wiedzy, o czym często zapominamy. Ludziom, zwłaszcza młodym, często wydaje się, iż sam dostęp do informacji jest równoznaczny z wiedzą. Zapominają (lub nie wiedzą) o tym, że informacje te trzeba przetworzyć, aby można było mówić o jakiegokolwiek wiedzy. Przetworzenie to może podlegać wielu procesom o różnym poziomie głębokości. Informacje zostają zmieszane z uprzednią wiedzą człowieka, z jego doświadczeniami, przeżyciami, emocjami, interakcjami społecznymi. W efekcie każdy człowiek ma inną wiedzę, nawet jeśli dotyczy ona identycznego zagadnienia.

Należy również pamiętać, że sposób i umiejętności radzenia sobie z nadmiarem informacji, umiejętność selekcji i oceny jej wartości zaczyna stanowić nowe źródło nierówności społecznych, tym samym podnosząc wartość umiejętności uczenia się, oduczania i uczenia ponownego³. Przetwarzanie docierających do nas danych jest jedną z podstawowych funkcji naszego mózgu. W ten sposób dokonujemy interpretacji otaczającego nas świata i wywieramy wpływ na nasze zachowanie⁴. Warto więc poświęcić uwagę właściwemu rozwijaniu uczenia się. Najpierw jednak przyjrzyjmy się samemu zjawisku uczenia się.

³ *“The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn.” — Alvin Toffler.*

⁴ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006.

2. Uczenie się – podejścia teoretyczne, istota, proces i umiejętność uczenia się

„W szerokim znaczeniu kategorię pojęciową >uczenia się< stosuje się do modyfikacji zachowań jednostki w wyniku jej dotychczasowych doświadczeń, a według teorii kognitywnych szczególne znaczenie ma reorganizacja własnych struktur i schematów poznawczych.”⁵

Natura uczenia się pojmowana jest w różny sposób w zależności np. od paradygmatu dydaktycznego i modelu szkoły. W dydaktyce normatywnej „uczenie się jest skutkiem nauczania”, ponadto „przyjmuje się, że uczenie się spontaniczne, odbywające się poza kontrolą (...) nauczyciela, jest nieznaczące dla efektów szkolnych (...)”⁶. „W paradygmacie instrukcyjnym zakłada się przewidywalność i obserwowalność zachowań związanych z uczeniem się”⁷, z czym związane jest przekonanie o możliwości zaplanowania skutecznego procesu uczenia się. Z kolei w paradygmacie humanistycznym „powodzenie uczenia się zależy od dobrego samopoczucia ucznia (*wellbeing*) i jego poczucia własnej wartości.”⁸ Dydaktyka konstruktywistyczna zakłada, że dokładnego procesu uczenia się nie da się zaplanować, proces ten jest bowiem silnie zindywidualizowany, a uczenie się - „wyzwalane przez konflikt poznawczy”.⁹ Uczenie się w rozumieniu szkoły tradycyjnej stanowi „opanowywanie zorganizowanego materiału nauczania

⁵ Fragment definicji uczenia się z podręcznika T. Hejnickiej-Bezwińskiej *Pedagogika Ogólna*, Warszawa 2008, s. 514.

⁶ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty Dydaktyki*, Warszawa 2018, s. 69.

⁷ *Ibidem.*, s. 84.

⁸ *Ibidem.*, s. 120.

⁹ *Ibidem.*, s. 138.

(głównie faktów i poglądów). W rozumieniu szkoły progresywistycznej jest to „kooperatywne rozwiązywanie problemów”¹⁰.

Istota uczenia się w modelu szkoły tradycyjnej polega na „przyswajaniu i modelowaniu zachowań”. W modelu terapeutycznym opiera się na „stawaniu się sobą (rozwoju zaufania do siebie samego i samoakceptacji)”, a w modelu refleksyjnym polega na „uzyskiwaniu osobistego rozumienia (interaktywnym nadawaniu sensu nowo spotykanym informacjom)”. W kolejnym modelu - emancypacyjnym istota uczenia się polega na „społecznym konstruowaniu znaczeń”. W inny sposób rozłożone są też akcenty ważności. W podejściu behawiorystycznym „akcent położony jest na wydajność opartą na naukowych podstawach”, w humanistycznym – „na indywidualizację, samorefleksję i samorealizację”, zaś w rekonstrukcjonistycznym – proces dydaktyczny ma charakter dynamiczny, całościowy i transcendentálny, w którym akcent położony jest m.in. na: „język i komunikowanie się, samowiedzę, osobiste przemyślenia, dialog krytyczny, świadomość moralną (...)”.¹¹

Uczenie się jest także umiejętnością, która stanowi jedną z ośmiu kompetencji kluczowych wyróżnionych przez Parlament Europejski¹². Zdefiniowana została jako „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne

¹⁰ *Pedagogika Ogólna*, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), Warszawa 2003.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach”, obejmującą „świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się.” „Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala jednostkom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości”. Czy na tak ujętą umiejętność nie można by spojrzeć pod kątem możliwości osiągnięcia eksperckości, sprowadzając ją do opanowania na jak najwyższym poziomie poszczególnych jej elementów? Niestety nie jest to tak proste, jakby się mogło wydawać. Wśród tych elementów – nawet, jeśli przyjmiemy jako jedynie wiążącą koncepcję Parlamentu Europejskiego – znajdują się bowiem także postawy¹³ (stanowiąc jedną z cech konstytutywnych umiejętności uczenia się, obok

¹³ Pozytywna postawa w odniesieniu do: • motywacji i wiary we własne możliwości w zakresie uczenia się i osiągania sukcesów w tym procesie przez całe życie; • nastawienia na rozwiązywanie problemów (sprzyja ono i uczeniu się, i zdolności do samorozwoju oraz pokonywania przeszkód); • korzystania z własnych i cudzych życiowych doświadczeń; • potrzeby poszukiwania nowych możliwości uczenia się i wykorzystywania tego procesu w różnorodnych sytuacjach życiowych.

wiedzy¹⁴ i umiejętności¹⁵).¹⁶ Kompetencja uczenia się to bowiem coś więcej niż sama umiejętność uczenia się, sprowadzona do technik uczenia się lub wykorzystania odpowiednich strategii.

Czym jest uczenie się (zakres uczenia się) i na czym polega? Definiowane jest różnie, w zależności np. od tego, czy pod uwagę brane są wyłącznie aspekty poznawcze, czy też emocjonalne i społeczne, czy człowiek ujmowany jest całościowo, czy też na osobę uczącą się patrzy się pod kątem wykorzystywania informacji z otoczenia. Więcej na temat różnorodności ujęć teoretycznych można przeczytać w podręczniku akademickim Marii Ledzińskiej i Ewy Czerniawskiej¹⁷. Teorie uczenia się, w sposób bardzo obszerny i dość

¹⁴ Wiedza o: • własnych silnych i słabszych stronach oraz preferowanych sposobach uczenia się; • własnych celach związanych z uczeniem się oraz o wiedzy, umiejętnościach i kwalifikacjach niezbędnych do ich osiągnięcia; • możliwościach kształcenia, szkolenia i uzyskiwania wsparcia.

¹⁵ Umiejętności w zakresie: • podstawowych umiejętności czytania, pisania oraz liczenia; • wytrwałości w uczeniu się, koncentracji na dłuższych okresach oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się; • poświęcania czasu zarówno na samodzielną naukę charakteryzującą się samodyscypliną, jak i na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpania korzyści z różnorodności grupy oraz dzielenia się nabytą wiedzą i umiejętnościami; • wykorzystywania informacyjnych i komunikacyjnych technologii przydatnych w procesie uczenia się; • poszukiwania, zdobywania, przetwarzania i przyswajania nowej wiedzy i umiejętności; • zarządzania swoimi wzorcami uczenia się, planowania i organizacji własnego procesu uczenia się, a także kształtowania swojej kariery i przyszłego życia zawodowego; • oceniania swojej pracy oraz, w razie potrzeby, szukania rady, informacji i wsparcia; • krytycznej refleksji na temat celu uczenia się, zwłaszcza w dłuższej perspektywie czasowej.

¹⁶ 22 maja 2018 roku Rada Unii Europejskiej wydała zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, dodając do kompetencji kluczowej obejmującej (w zaleceniu z 2006 roku) umiejętność uczenia się - kompetencje osobiste i społeczne, różnicując tym samym umiejętność uczenia się od kompetencji osobistych i społecznych. Przyglądając się definicji tych kompetencji (ujętych zbiorczo) można dojść do wniosku, że umiejętność uczenia się została ograniczona do strategicznej umiejętności zarządzania procesem zdobywania i nabywania informacji.

¹⁷ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania*. Ujęcie poznawcze. Warszawa 2011, s. 25-40.

wyczerpujący, zebrał również (bardziej uporządkował), w swojej książce *Trzy wymiary uczenia się*, Knud Illeris¹⁸, pokazując jednocześnie swego rodzaju „stronniczość” większości teorii i ich przesunięcie w stronę jednego z wymiarów:



¹⁸ Illeris op.cit.

Pozycje jakie zajmują poszczególne teorie uczenia się w obrębie teoretycznego pola napięć¹⁹

Na potrzeby niniejszego artykułu nie ma sensu rozwijać ugruntowanych już podejść teoretycznych do uczenia się, gdyż zgadzam się z Mieczysławem Malewskim, który we wstępie do książki Illerisa zauważył, że „nie istnieje żaden ponadparadygmataczny punkt widzenia (...), który stanowiłby ostateczny układ odniesienia dla porównywania rywalizujących teorii naukowych.”²⁰. Jednocześnie jednak sama jestem zdecydowaną zwolenniczką podejścia konstruktywistycznego, z ujęciem człowieka uczącego się jako całości i z jak najszerszym ujęciem wpływów środowiska. W dalszej części artykułu opierać się będę głównie na trójwymiarowym podejściu do uczenia się Knuda Illerisa, które – na potrzeby tego artykułu – bardzo dobrze nadaje się do analizy poszczególnych aspektów uczenia się i do próby odpowiedzi na pytanie, czy można w nim osiągnąć poziom ekspercki.

Według Illerisa uczenie się jest procesem holistycznym obejmującym trzy równoległe i powiązane ze sobą wymiary: poznawczy (kognitywny), emocjonalny i psychodynamiczny oraz społeczny (interakcje, szeroko pojęte warunki społeczne i sytuacja życiowa ucznia). Wymiary te funkcjonują w obrębie dwóch połączonych ze sobą procesów składowych: wewnętrznego procesu przyswajania wiedzy i zewnętrznego procesu bezpośrednich i pośrednich interakcji społecznych²¹. Każdy z tych

¹⁹ Ibidem., s. 252.

²⁰ Ibidem., s. 12.

²¹ Illeris s. 15.

wymiarów ulega modyfikacji w wyniku współdziałania z pozostałymi wymiarami, które wzajemnie na siebie wpływają. W każdym z aspektów i wymiarów może też dojść do zakłóceń. Uczenie się to zarówno rezultaty, jak i procesy psychiczne oraz procesy interakcji²².

Wymiar poznawczy to przede wszystkim przyswajanie treści. Uczenie się jest najczęściej utożsamiane z procesem poznawczym, a więc temu wymiarowi poświęconych zostało wiele publikacji. Opisuując człowieka nie można się jednak ograniczyć wyłącznie do aspektów poznawczych. To, co nas od siebie odróżnia to przede wszystkim osobowość, temperament, emocje, czyli wymiar afektywny, który w sposób najbardziej znaczący wpływa na indywidualizację uczenia się. Emocje wpływają też na proces kształtowania wiedzy. Ostatnie lata przynoszą coraz więcej badań potwierdzających to, że emocje są nośnikami wiedzy²³. Każde nasze działanie ma bowiem podłoże emocjonalne i poznawcze, tym samym emocje wpływają na nasze rozumienie²⁴, wartościują też informacje. Zdaniem Illerisa „emocjonalny aspekt uczenia się zawsze będzie miał wpływ na poznawcze efekty uczenia się”²⁵. Zestawiając ze sobą m.in. teorie Piageta, Freuda, Furtha oraz Holzkamp-Osterkamp dochodzi on do wniosku, że

²² Które są najczęściej przedmiotem oceniania uczniów zdolnych, bo pod uwagę brane są przede wszystkim zachowania ucznia, jego pilność, itp. a to akurat w sumie najmniej istotna kwestia.

²³ „Emotions are vehicles of knowledge” - Mun Cecilia, *How emotions know: Naturalizing Epistemology via Emotions w: The Value of Emotions for Knowledge*, Laura Candiotta (red.), Pelgrave Macmillan 2019.

²⁴ L. Candiotta, *From Philosophy of Emotion to Epistemology: Some Questions About the Epistemic Relevance of Emotions w: The Value of Emotions for Knowledge*, L. Candiotta (red.), Pelgrave Macmillan 2019, ss. 3-24.

²⁵ Illeris, op.cit., s. 81.

„dynamika procesu uczenia się wyłania się z wzorów afektywnych, emocjonalnych i motywacyjnych, dostarczając procesom uczenia się psychiczną energię.”²⁶ Osobiste zaangażowanie uczącego się wynika m.in. z subiektywnie postrzeganej ważności zagadnienia (determinowanej emocjonalnie i społecznie), jego powiązania z innymi zagadnieniami (aspekt poznawczy), osadzenia w kontekście (aspekt nacechowany społecznie) i konstytuujące odpowiednie wyzwanie. Wzajemne powiązanie wymiarów jest więc bardzo silne.

Społeczny wymiar uczenia się to z kolei interakcje (bezpośrednie i coraz częściej, za sprawą mediów, występujące - pośrednie) zachodzące pomiędzy podmiotem uczącym się (jego psychicznymi wymiarami: poznawczym i emocjonalnym) a otaczającym go światem. Interakcje różnią się w zależności od stopnia aktywności i zaangażowania uczącego się, z kolei uczenie się uzależnione jest dodatkowo od stopnia ukierunkowania aktywności. Wewnętrzny rozwój człowieka jest zawsze uwarunkowany społecznie. Aspekt społeczny może determinować ważność uczenia się oraz kreować znaczenia. Jest on też bezpośrednio związany z praktyką. Proces socjalizacji kształtuje także tożsamość jednostki, poczucie przynależności, społeczną odpowiedzialność oraz refleksyjność, wpływając, a właściwie determinując proces uczenia się.

Według Furtha, do którego odwołuje się Illeris²⁷, zdolność uczenia się leży w naturze ludzkiej i jest bezpośrednio powiązana z

²⁶ Illeris, op.cit., s. 82.

²⁷ Illeris, op.cit.

rozwojem podstawowych funkcji życiowych. Ma więc podłoże libidalne, gdyż jest bezpośrednio związana ze spełnieniem życiowym, współistniejąc z pożądaniem²⁸. Patrząc na typowe sytuacje szkolne i problemy, z jakimi borykają się uczniowie, bardzo trudno jest przyjąć ten punkt widzenia. Jednak w literaturze oraz w Internecie znaleźć można setki ludzi, którzy kompletnie nie radzą sobie w szkole lub jej po prostu nie lubią, osiągnęli spore sukcesy zawodowe (w tym naukowe), wymagające dużego wysiłku intelektualnego i wielu godzin spędzonych na uczeniu się²⁹. Czy jednak - przy tak kompleksowym ujęciu uczenia się - można w ogóle mówić o eksperckości w uczeniu się? Aby spróbować odpowiedzieć na to pytanie, najpierw muszę przedstawić czym jest eksperckość i na czym polega jej rozwijanie.

3. Czym jest eksperckość

Temat eksperckości w ujęciu poznawczym jest zagadnieniem stosunkowo nowym - po raz pierwszy pojawił się w poważnym podręczniku do psychologii poznawczej w 1985 roku, w drugim wydaniu „*Cognitive Psychology and Its Implications*” Johna

²⁸ H. G. Furth, *Knowledge as Desire: An Essay on Freud and Piaget*, 1987 oraz H. G. Furth, H. Wachs *Thinking Goes to School. Piaget's Theory in Practice*, 1975.

²⁹ Np. Einstein, Edison, czy zmarły w ubiegłym roku Peter Jarvis, który nie zdał egzaminów, a wykładowcą został w wieku lat 39. Dość podobną sytuację miał popularny obecnie w USA Anthony Johnson, który nie skończył (w swoim czasie) szkoły średniej, a w roku 2016 i 2017 został wybrany nauczycielem roku w swoim okręgu. Jego historię można przeczytać tu: <https://www.amazon.com/High-School-Dropout-Teacher-Year/dp/1545241635> (ciekawostka: wpisanie frazy „*from dropout to ...*” do wyszukiwarki Google wyrzuca sugestie typu *from dropout to cambridge grad, to millionaire, to harvard, to doctor ...* - pokazuje to pewien bardzo nieadekwatny do rzeczywistości trend w myśleniu).

Anderson. Początkowe badania przeprowadzone w latach 40-tych ubiegłego stulecia, przez Adriaana de Groota, dotyczyły mistrzów szachowych. Pierwszą zweryfikowaną cechą odróżniającą ekspertów od „reszty świata” była niesamowita pamięć, którą wykazali się mistrzowie szachowi w odniesieniu do rozstawionych na planszy figur szachowych. Szybko jednak okazało się, że jest to pamięć osadzona w kontekście i ograniczona do domeny eksperckości. To pozwoliło przyjąć założenie, że każdy może wypracować taką pamięć. Kolejnym założeniem było uznanie, że do zdobycia eksperckości wystarczy skonstruować wystarczająco dużą (często wręcz ogromną) bazę wiedzy. Kolejne badania dokonywane w innych domenach zaczęły pokazywać, że eksperci różnią się od pozostałych profesjonalistów także strategiami poznawczymi, strukturą wiedzy, poziomem automatyzacji podejmowanych decyzji, wiedzą utajoną i wieloma innymi cechami.

Obecnie istnieje wiele podejść do eksperckości, w których podkreślane są różne właściwości, w zależności od badań: Shanteau w swojej definicji ujmuje nie tylko cechy charakterystyczne, ale także strategie właściwe ekspertom, podkreślając jednocześnie bardziej społeczne elementy takie jak komunikacja i poczucie odpowiedzialności³⁰. Glaser i Chi podchodzą do eksperckości od strony mechanizmów poznawczych, ujmując takie cechy jak pojemność pamięci, dostrzeganie prawidłowości oraz charakterystyka procesów leżących u podłoża aktywności poznawczych takich jak

³⁰ J. Shanteau, *The psychology of experts: An alternative view*. w: G. Wright, F. Bolger (red.), *Expertise and Decision Support*. New York, 1992, s. 11–23.

rozwiązywanie problemów³¹. Cellier et al. definiują niektóre właściwości eksperckości kontrolującej kompleksowe i dynamiczne środowiska³². Nęcka et al. definiują eksperta następująco: „osoba dysponująca wiedzą obszerną, choć ograniczoną do wybranej dziedziny, a ponadto bardzo dobrze uporządkowaną, proceduralizowaną i nadającą się do wykorzystania dzięki ogólnym schematom działania”.³³

Eksperckość bywa też często utożsamiana ze zdolnościami i talentem. Definicji zdolności i talentu jest wiele³⁴. Z praktycznego punktu widzenia bardziej wartościowe wydają się być modele złożone, dynamiczne, biorące pod uwagę wiele współdziałających ze sobą czynników³⁵. W 1997 roku Ziegler i Perleth podjęli próbę połączenia badań nad zdolnościami z badaniami nad eksperckością, przedstawiając w swoim modelu dynamicznym proces od podjęcia aktywności aż do uzyskania statusu eksperta, wyróżniając m.in. czynniki poznawcze, percepcyjne i motoryczne, wiedzę z danej dziedziny oraz wewnętrzne usposobienie. Doszli do

³¹ R. Glaser, M. Chi, Overview. W: M. Chi, R. Glaser, M. Farr (red.), *The Nature of Expertise*. Lawrence Erlbaum, NJ 1988, s. xv–xxxvi.

³² J. Cellier, H. Eyrolle, C. Marine, *Expertise in dynamic environments*. „Ergonomics” 40, 1997, s. 28–50.

³³ E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, s. 633.

³⁴ L. Porter wyodrębniła - na podstawie szczegółowej analizy literatury przedmiotu - osiem klas definicji zdolności i talentu. ORE opublikowało zestawienie wybranych definicji zdolności, uzdolnień i talentu tutaj: <https://www.npseo.pl/data/documents/3/238/238.pdf> [dostęp online: 15.07.2019].

³⁵ np. Zróżnicowany Model Zdolności R. Gagné, w którym zdolności naturalne (*natural abilities*) w dziedzinach: intelektualnej, kreatywnej, społecznoafektywnej i sensoryczno-motorycznej rozwijają się wskutek uczenia się i ćwiczenia (zarówno formalnego, jak i nieformalnego), katalizowane przez indywidualne cechy jednostki (*intrapersonal*) takie, jak: aspekty fizyczne, motywacja, samozaparcie, samoregulacja, osobowość oraz środowisko (w tym miejsce, osoby zaangażowane, zapewnione działania i wydarzenia). Na wszystkie wymienione powyżej czynniki wpływ ma także przypadek (chance).

wniosku, że zdolności wymagają też korzystnych warunków, aby z nich skorzystać: aktywny proces uczenia się jest wspierany korzystnymi cechami osobowości oraz odpowiednimi warunkami środowiska. Zdolności, z których się nie czyni użytku zanikają. Podobnie rozwój eksperckości związany jest z aktywnym wykorzystaniem nadarzających się w środowisku okazji do zdobywania doświadczenia i uczenia się. Osoba utalentowana powinna takich okazji aktywnie, w sposób celowy, poszukiwać i wykorzystywać zgodnie z rosnącym poziomem własnego rozwoju i wykonania.³⁶

Wydaje się więc, że aby rozważyć możliwość uzyskania eksperckości w uczeniu się warto także sięgnąć do edukacji osób uzdolnionych, jako że modele tam wypracowane odnoszą się do posiadanych przez ekspertów cech, które próbują wypracować, rozwinąć, polepszyć. Model Barbary Clark (*The Integrative Education Model* (IEM)) syntetyzuje wyniki badań nad mózgiem, psychologię, fizykę i teorie systemowe w model zdolności, który akcentuje integrację i podejście holistyczne do ucznia³⁷. Optymalny rozwój potencjału człowieka zależy od integracji wszystkich aspektów związanych z relacją mózg-umysł, w tym poznanie, intuicja, uczucia i emocje oraz funkcje fizyczno-zmysłowe³⁸. Model

³⁶ Podobne podejście do utalentowania, z zestawieniem podobnych cech i warunków zawarte w pracy R. Subotnik, P. Olszewskiej-Kubilius oraz F. Worrell'a [R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F. C. Worrell, *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*, 2011 American Psychological Association, SAGE].

³⁷ B. Clark, *Optimizing Learning: The Integrative Education Model in the Classroom*. Merrill, 1986.

³⁸ L. Cohen, D. Ambrose, *Theories and Practices for Differentiated Education for the Gifted and Talented*, w: *International Handbook of Research and*

Clark podkreśla ważność elastycznego i wrażliwego środowiska, wsparcia ze strony tego środowiska oraz pewnego stopnia samoukierunkowania uczącego się. Jest to jeden z niewielu modeli, który został zaimplementowany w regularnych klasach³⁹. Z kolei w modelu Josepha Renzulli'ego (*Schoolwide Enrichment Model*)⁴⁰ przewidzianym dla zapewnienia odpowiedniego programu nauczania dla dzieci uzdolnionych, osoby te są postrzegane bardziej jako producenci informacji, niż ich konsumenci, co współgra z kolei z aktualnym podejściem uaktywniania uczniów i wypracowywania u nich poczucia sprawstwa.⁴¹ Modele te mają wiele wspólnego z rozwijaniem eksperckości. Eksperckość jest bezpośrednio powiązana z talentem, cechami osobowości, kreatywnością, środowiskiem i inteligencją, z rozwojem intuicji i kompetencji związanych zarówno z rozwojem biologicznym, społecznym i psychicznym człowieka, które splatają się ze sobą, jak i z jego postępkami w przebiegu procesu uczenia się.

Badaniami nad eksperckością zajmują się obecnie: badacze sztucznej inteligencji, przedstawiciele statystyki i ekonomii oraz badań nad zachowaniem, zainteresowani zoptymalizowaniem

Development of Giftedness and Talent, K. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (red.), Pergamon Press 1993.

³⁹ Integrative Education http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/future/creating_the_future/crfut_clark.cfm oraz <https://sites.google.com/site/modelsforthe gifted/change-the-banner/the-integrative-education-model>.

⁴⁰ J. S. Renzulli, S. M. Reis, *The Schoolwide Enrichment Model*, s. 367-382 w: *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford 2000, oraz <https://gifted.uconn.edu>, szczególnie: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/>.

⁴¹ Rozwijanie poszczególnych, wymienionych tu cech na masową skalę, mogłoby w efekcie doprowadzić do „uzdolnienia” większości uczniów. Jak to pokazał eksperyment Rosenthala (efekt Pigmaliona), samo podejście do uczniów jak do uzdolnionych, podwyższało ich efekty.

procesu podejmowania decyzji oraz naukowcy zajmujący się kognitywistyką, których celem nadrzędnym jest zrozumienie natury i sposobu działania ludzkiej inteligencji. Wydaje się bowiem, że jeśli uda nam się zrozumieć, jak człowiek zdobywa wiedzę, będziemy w stanie proces ten i jego efekty poprawić. Badania te natomiast nie przeniknęły do edukacji. Tymczasem zrozumienie eksperckości może dostarczyć bardzo cenne wskazówki na temat tego, jak poprawić proces nauczania i uczenia, jak zmienić warunki tych procesów i jakie czynniki wpływają na ich efektywność⁴².

4. Rozwijanie eksperckości

Eksperci (w innych niż uczenie się dziedzinach)⁴³:

- a. wykazują się doborem odpowiednich strategii przy podejmowaniu decyzji, analizowaniu problemu, czy wykonywaniu poszczególnych czynności wchodzących w skład danej dziedziny,
- b. szybciej generują (lepsze i bardziej precyzyjne) rozwiązania,
- c. dostrzegają regularności i głębsze struktury poszczególnych zagadnień, problemów czy aktywności, rozpoznają wzory i powiązania, potrafią dostrzec aspekty danej sytuacji i szybko wyłapać najważniejsze aspekty, które dla nowicjusza są często zupełnie niewidoczne,

⁴² Wiele z aspektów eksperckości można przełożyć na efektywność procesu uczenia się, wypracowując wskazówki, które będzie można wykorzystać do lepszego przygotowania procesu edukacji.

⁴³ Cechy zebrane na podstawie takich publikacji, jak: C. D. Berliner, "Learning about and learning from expert teachers", *International Journal of Educational Research* 35 (2001) s. 463–482, Ericsson, Anders K., Charness, Neil, Feltovich, Paul J., Hoffman, Robert R., *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge 2006. Cambridge University Press, oraz Stobart Gordon, *The Expert Learner*, Berkshire 2014.

- d. przeprowadzają bardzo głęboką analizę jakościową, w dużej części w sposób zautomatyzowany (nie angażujący procesów kognitywnych) i mniej podatny na rozproszenie/zakłócenia⁴⁴
- e. wykazują się dużą skutecznością (*self-efficacy*) i sami we własną skuteczność wierzą,
- f. potrafią bardzo dokładnie ocenić swoje postępowanie (na etapie uczenia się potrafią też porównać to postępowanie z wzorcowym, czy też wymaganym i precyzyjnie wskazać, które elementy się różniły i które w związku z tym muszą poprawić). Bardzo efektywnie dostrzegają i analizują informację zwrotną (*feedback*) z otoczenia,
- g. efektywnie wyszukują istotne informacje, ich pamięć (dotycząca danej dziedziny⁴⁵) jest znacznie wydajniejsza, szybsza i większa. W stosunku do ekspertów mówi się, że wykorzystują długoterminową pamięć roboczą (*Long Term Working Memory* - LTWM), co ma kolosalne znaczenie dla sprawnego kojarzenia faktów i przypominania sobie właściwych informacji. Pamięć ta działa bowiem na zasadzie rozpoznawania prawidłowości, a nie ich konstruowania na bieżąco (*pattern recognition*),

⁴⁴ *Some more basic skills (fundamental decoding, encoding of input) need to be automated in order for the higher-order ones (reasoning, comprehension, inference, monitoring and integration) to be used effectively and proficiently.* "Studies of expertise from psychological perspectives", P. J. Feltovich, M. Prietula, 2006, https://www.researchgate.net/publication/200772882_Studies_of_expertise_from_psychological_perspectives [dostęp online: 20.06.2019].

⁴⁵ Eksperci nie wykazują się ogólnie lepszą pamięcią lub szybszymi refleksami w innych dziedzinach; ich specyfika dotyczy zawsze dziedziny, w której się specjalizują.

- h. widzą powiązania i są w stanie przenieść posiadaną wiedzę (rozumienie) na nowe zagadnienia. Doskonale rozumieją tzw. *Big Picture*, czyli całościowy ogląd zagadnienia ale taki, który pozwala zrozumieć najdrobniejsze detale i niuanse. To, co inni widzą jako niepowiązane fragmenty, dla nich stanowi element całości,
- i. mają bardzo dobrze zorganizowaną i ustrukturyzowaną wiedzę, z której są w stanie wyciągać dowolne fragmenty (*complex and integrated „knowledge structures”*),
- j. bardzo często poświęcają znacznie więcej czasu na planowanie i przygotowanie, angażując się mentalnie w scenariusze przyszłych zdarzeń (tzw. „*what if*”); są przygotowani na wiele scenariuszy,
- k. mają jasno wytyczone cele i bardzo wysokie oczekiwania od samych siebie,
- l. cechują się myśleniem adaptacyjnym: rozpoznają nieoczekiwane (różniące się od zakładanych sytuacji i generują alternatywne hipotezy i rozwiązania),
- m. ich praktyka jest bardziej efektywna

Jak rozwija się takie umiejętności? Na różnych etapach rozwoju umiejętności (i związanego z tym często wieku), występują różne potrzeby. I tak, na wczesnym etapie rozwoju jednym z najistotniejszych elementów jest rozgrzewanie entuzjazmu do danej dziedziny, utrzymywanie ognia, dodawanie paliwa, rozwijanie miłości. Na progu zmagania się z nowymi umiejętnościami, bardzo istotne staje się tzw. „złapanie bakcyła”, czy „połknięcie haczyka” tak, aby uczeń/adept sam chciał wiedzieć

więcej, robić lepiej i ćwiczyć niestrudzenie. W rozwoju eksperckości wyróżnia się przy tym cztery fazy:

- A. Zapoznanie się z dziedziną - polubienie jej, pierwszy trener, nauczyciel (lub rodzic). Decydującą rolę odgrywają rodzice. To oni najczęściej sprawiają, że dziecko zaczyna się angażować w daną dziedzinę, oni też zapewniają możliwości kontynuacji (sprzęt, książki, dojazdy, czas – czyli brak obowiązków domowych, itp.).
- B. Dalsze osiągnięcia, uczeń pobiera już najczęściej lekcje od nauczyciela lub trenera (pierwszy nauczyciel wybierany jest częściej z uwagi na wygodę oraz podejście - jego eksperckość jest mniej istotna niż np. umiejętność rozpalenia zaangażowania i miłości do danej dziedziny oraz zbudowania wiary w siebie). Praktyka staje się pracą / wysiłkiem. Rodzice pomagają w zbudowaniu odpowiednich zwyczajów, wplecenia ćwiczeń w codzienną rutynę, pomagają w ustalaniu odpowiednich priorytetów oraz w rozwijaniu schematów poznawczych⁴⁶. Stopniowo zachęta rodziców zostaje zastąpiona własną motywacją (napędzaną często przez wyniki własnej pracy) ucznia, który coraz bardziej angażuje się w cały proces i w efekcie zaczyna się poszukiwanie lepiej wykwalifikowanego nauczyciela, który pomoże im wspiąć się na kolejny – wyższy poziom. W tej drugiej części fazy drugiej odpowiedzialność za praktykę

⁴⁶ W przypadku dyscyplin bardziej naukowych, takich jak np. matematyka najlepsi nauczyciele nie skupiają się na rozwijaniu zasad dotyczących rozwiązywania poszczególnych zadań, ale zachęcają raczej do rozwijania myślenia o ogólnych zasadach i procesach w matematyce (kwestia „dlaczego” bardziej niż „jak”).

przenosi się w całości na ucznia, który zaczyna się coraz bardziej utożsamiać z wypracowywaną umiejętnością.

- C. Zobowiązujące zaangażowanie / oddanie / poświęcenie (*commitment*). Uczniowie / adepci / zawodnicy oddają się w całości swojej dziedzinie i poświęcają większość swoich zasobów temu, aby stać się najlepszymi. Oczekiwania wzrastają, a celem staje się osiągnięcie ludzkich możliwości w danej dziedzinie.
- D. Przełamanie danej dziedziny / wytyczenie nowych szlaków (*pathbreaking*). Większość ekspertów nie dochodzi do tej fazy, jest to bowiem faza wyjścia poza istniejące ramy osiągnięć i wiedzy w danej dziedzinie i kreatywne ich przełamanie, pokazujące nowe – kreatywne podejście, sposób wykonania, nową drogę podążania dla pozostałych.

Przedstawione fazy stanowią swego rodzaju ścieżkę rozwoju samodzielności, procesów samoregulacyjnych oraz odpowiednich przekonań. Na początku cele są bowiem wyznaczane, przynajmniej częściowo, przez rodziców lub nauczycieli / tutorów / trenerów i przez nich monitorowane. Z czasem jednak wykonawca / uczeń sam nabywa mechanizmy umożliwiające samoobserwację, samokontrolę, „samoewaluację”, stopniowo uniezależniając się od swojego mentora. Dokładność i stałość monitorowania samego siebie wpływa na efektywność dobierania i dopasowywania odpowiedniej strategii. Znacząco też wpływa na postrzeganie samego siebie i budowanie wiary we własne możliwości, która jest źródłem motywacji.

Na osiągnięcia człowieka wpływ ma wiele czynników⁴⁷. Nawet w indywidualnym przypadku trudno jest określić, które czynniki miały największy wpływ. Sama możliwości (*opportunity*) pracy nad daną umiejętnością (to zwłaszcza istotne w przypadku dziedzin, w których trzeba zacząć jak najwcześniej: np. sport lub muzyka) i wsparcie z zewnątrz jest już niezmiernie ważna, gdyż odpowiednio uformowane początki znacząco wpływają na późniejsze procesy uczenia się, czy nabywania umiejętności⁴⁸. Tu ogromną rolę odgrywają rodzice, trenerzy, czasem szkoła lub wręcz bycie w danej społeczności lub miejscu (we właściwym czasie)⁴⁹. Na wypracowanie eksperckości wpływają także:

a.setki, a często tysiące godzin celowej i odpowiednio ustrukturyzowanej pracy (*deliberate practice*), która budowana jest na podstawach absolutnie koniecznych błędów i pomyłek (stanowiących cenne źródło uczenia się), często wykonywana samotnie,

⁴⁷ W literaturze dotyczącej eksperckości pojawiają się następujące czynniki:

1. zdolności ogólne i specyficzne (*general & domain-specific ability*), inteligencja
2. kreatywność (*creativity*)
3. motywacja (*motivation*) oraz nastawienie (*mind-set*)
4. poświęcenie zadaniu (*task commitment*)
5. pasja (*passion*)
6. zainteresowanie (*interest*)
7. istniejące/pojawiające się możliwości (*opportunity*)
8. przypadek (*chance*).

⁴⁸ Zgodnie z tzw. Matthew Effect, czyli efektem św. Mateusza ci, którzy mają będzie dane więcej, ci którzy nie mają, niczego nie dostaną. Technologia i prawie nieograniczony dostęp do informacji sprawia, że efekt ten jest coraz bardziej widoczny w różnicach pomiędzy uprzywilejowanymi i nieuprzywilejowanymi rodzinami.

⁴⁹ Np. wylęgarnie talentów (*talent hotbeds* opisane w *The Talent Code* Daniela Coyle'a).

- b. pasja i/lub wytrwałość – niezbędne, gdyż uczenie się następuje poza strefą komfortu, celowa praktyka rzadko bowiem bywa przyjemna⁵⁰,
- c. motywacja, żeby coś osiągnąć, która wiąże się także z wysokimi wymaganiami względem samego siebie oraz jasnymi celami krótko- i długoterminowymi,
- d. ogromna wiedza budowana przez głębokie zrozumienie⁵¹. Niezwykłą rolę w budowaniu wiedzy odgrywają schematy poznawcze pozwalające na szybką ewaluację sytuacji i wyodrębnienie aspektów kluczowych (*expert diagnosis*),
- e. ciągła refleksja nad stosowanymi metodami, podejściem, sposobem myślenia. Wypracowanie umiejętności metapoznawczych oraz poznanie mechanizmów pozwalających na korektę zachowań niepożądanych i ich przekształcenie na właściwe – umożliwiające doprowadzenie do sytuacji wymaganej / wzorcowej / oczekiwanej / najlepszej / najbardziej efektywnej

Jak widać mamy tu do czynienia zarówno z wymiarem poznawczym, jak i emocjonalnym i społecznym. Wszystkie wymienione powyżej czynniki możemy do pewnego stopnia sami kształtować. Na środowisko możemy wpływać własnym

⁵⁰ Pomaga wypracowanie zautomatyzowanych zwyczajów, swego rodzaju rutyny.

⁵¹ Istotne są tu przy tym struktury tej wiedzy oraz strategię jej użycia; eksperci często widzą nowe zagadnienia jako pomniejszych wariacje zagadnień im już dobrze znanych. Opierają się bowiem na podstawowych regułach/prawidłowościach, którymi to zagadnienie się rządzi. Te reguły i prawidłowości odkryli i zrozumieli sami (niekoniecznie bez żadnej pomocy). To samo zagadnienie będzie dla nowicjusza czymś zupełnie nowym, czego będzie się musiał „naumieć” od zera.

oddziaływaniem, reakcjami na dziejące się tam procesy. Inteligencję możemy kształtować poprzez proces uczenia się, a nasze działania wpływają na kształtowanie cech osobowości i motywację. Nawet tzw. przypadek zależy (przynajmniej częściowo) od naszego działania. Jeśli bowiem nie skorzystamy z nadarzającej się okazji, to samo jej zaistnienie niczego nie zmieni. Jeżeli z kolei przekazujemy negatywne zdarzenia na wzmocnienie naszej osoby, to zmienimy charakter tych przypadków. Kwestią sporną pozostaje natomiast to, w jakim zakresie jesteśmy w stanie wpływać na poszczególne czynniki własnym działaniem, a w jakim zakresie czynniki te podlegają uwarunkowaniom biologicznym (genetycznym). W prowadzonym na ten temat dyskursie jest coraz częściej podkreślane oderwanie talentu i eksperckości od cech wrodzonych, co wiąże się z budowaniem w społeczeństwie przeświadczenia⁵², że wszystko można osiągnąć ciężką pracą⁵³. Spór o wpływ natury bądź wychowania nadal nie został jednak rozstrzygnięty definitywnie, a tym samym nadal nie potrafimy określić, jak dalece proces uczenia się może wpłynąć na rozwój eksperckości, inteligencji, talentu, czy umiejętności. Niewątpliwie jednak wpływ ten będzie bardziej efektywny, im bardziej efektywny

⁵² Nie do końca słusznego, czynniki wrodzone wydają się bowiem odgrywać często istotną rolę (zwłaszcza w sporcie, czy muzyce, gdzie liczą się też chociażby właściwości fizyczne).

⁵³ Jednak przeprowadzona przez B. N. Macnamarę, D. Z. Hambricka oraz F. L. Oswalda meta-analiza wykonania aktywności w poszczególnych dziedzinach wykazała, że celowa praktyka wyjaśnia 26% różnic indywidualnych w grach, 21% różnic indywidualnych w muzyce, 18% - w sporcie, 4% w edukacji i poniżej 1% w innych profesjach. W efekcie autorzy stwierdzili, że celowa praktyka jest ważna, jednak nie tak ważna, jak się powszechnie sądzi. Cf. B. N. Macnamara, D. Z. Hambrick, F. L. Oswald, *Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis*, "Psychological Science" 2014. DOI: 10.1177/0956797614535810.

będzie sam proces uczenia się. Eksperckość w samym procesie uczenia się wydaje się więc być pożądana dla eksperckości w innych dziedzinach. Kwestią niedookreśloną pozostaje sam fakt możliwości bycia ekspertem w procesie, który ze swej istoty ma na celu doprowadzenie (lub wsparcie w tymże) do eksperckości.

Wymieniona wśród czynników wpływających na rozwój eksperckości celowa praktyka (*deliberate practice*) wydaje się być najbliższej powiązana z procesem uczenia się, warto więc przyjrzeć się jej nieco bliżej. Ponieważ nie wykryto przypadków, w których ktoś stałby się ekspertem z dnia na dzień lub w sposób dość nagły, jasnym jest że do uzyskania potrzebnych umiejętności potrzebny jest czas i związana z tym czasem praca / wysiłek. Wysiłek ten musi być jednak odpowiednio nakierowany na rozwój konkretnych umiejętności. Głównym badaczem charakterystyki takiego wysiłku jest Anders Ericsson⁵⁴. Celowa praktyka to zindywidualizowane podejście do ćwiczeń, powtórzeń i codziennej aktywności, zawierające intensywne, zazwyczaj nadzorowane aktywności, którym towarzyszy korygująca informacja zwrotna (*corrective feedback*) oraz trwały wysiłek poświęcony danej umiejętności / wykonaniu, mający na celu poprawę aktualnej umiejętności, wiedzy, wykonania i doprowadzenia jej do pożądanego poziomu/jakości. Samo spędzanie czasu nad jakąś aktywnością nie gwarantuje niestety żadnych efektów (oprócz przemijania czasu). Poświęconemu czasowi musi towarzyszyć szereg

⁵⁴ Ericsson, K. Anders, R. Krampe, C. Tesch-Roemer, *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. "Psychological Review", 100, 1993. s. 363-406; Ericsson, K. A., Pool, R. *Peak. Secrets from the New Science of Expertise*, Boston New York, 2016.

czynników, które nakierują działania na właściwe tory. Celowa praktyka to – wielkim skrócie – praktyka, która ma jasno wytyczony cel i jest oparta na ciągle zbieranej i analizowanej informacji zwrotnej. Wykonujący kieruje się wynikami osób, których osiągnięcia pragnie powtórzyć, w sposób określony poprzez zrozumienie działań, które podjęła ta osoba w celu osiągnięcia swojego wyniku, czy rezultatu. Powyższe oznacza, że dziedzina, w której chcemy się podjąć celowej praktyki powinna być w miarę dobrze określona, mieć wypracowane metody, kryteria oceny i możliwe do zweryfikowania rezultaty. W przeciwnym razie nie ma o co się oprzeć. Praktyka taka wymaga też odpowiedniego nauczyciela, który będzie w stanie przygotować aktywności odpowiednio nakierowane na poprawę konkretnych aspektów umiejętności z danej dziedziny. Przede wszystkim jednak wymaga wyjścia ze strefy komfortu. Uczenie się nowych rzeczy i poprawa własnych osiągnięć wymaga wysiłku. Najważniejszymi aspektami celowej praktyki jest ciągła refleksja i modyfikacja własnego działania w oparciu o informację zwrotną (*feedback*).

5. Uczenie się a eksperckość – czy można rozwijać eksperckość w uczeniu się?

Rozwijanie eksperckości związane jest z rozwijaniem poszczególnych aspektów poznawczych, emocjonalnych, osobowościowych, przy uwzględnieniu różnych warunków środowiskowych i okoliczności życiowych. Rozwijanie umiejętności uczenia się powinno więc także obejmować wszystkie wymienione

w poprzednim zdaniu elementy (wymiary), jeśli pragniemy uzyskać ekspercki poziom w tym zakresie.

Podstawą umiejętności uczenia się jest wiedza. Wiedza jednostki zorganizowana jest w pamięci w postaci struktur poznawczych, ich efektywne wykorzystanie wpływa na efektywność poznawczą człowieka, choćby poprzez zmniejszenie obciążenia poznawczego (*cognitive load*)⁵⁵. Rozwijanie umiejętności efektywnego wykorzystania tych struktur prowadzi więc będzie do rozwijania eksperckości w uczeniu się. Nauczyciel powinien więc nie tylko wspierać sam proces powstawania wiedzy w umyśle ucznia, ale także pokazać mu, jak może z tej wiedzy skorzystać i jak może tworzyć ją samodzielnie⁵⁶.

Poznawczy wymiar uczenia się wydaje się bardziej podatny na trening i celowe działania, wymiary emocjonalny i społeczny już nie. Emocje są często nawet nie uświadamiane, kierując jednocześnie naszym zachowaniem, a interakcje społeczne zależą od nas tylko w jakiejś (trudnej do określenia) części. Na pierwszy rzut oka wydawałoby się więc, że w zakresie wymiaru emocjonalnego, czy społecznego trudno będzie mówić o możliwości rozwinięcia eksperckości, zwłaszcza zaś w odniesieniu do edukacji szkolnej. Tymczasem w ostatnich latach coraz bardziej podkreśla się bezpośrednie powiązanie emocji z wiedzą, wagę

• ⁵⁵ P. Kirschner, *Cognitive load theory: implications of cognitive load theory on the design of learning* "Learning and Instruction" 12(1):1-10, 2002.

⁵⁶ Z uwagi na błędy poznawcze takie, jak iluzja wiedzy np., warto też pokazywać uczniom sposoby efektywnej weryfikacji poziomu zrozumienia i zapamiętania poszczególnych informacji. W tym miejscu należałoby też wspomnieć o roli procesów asymilacyjnych i akomodacyjnych i roli nauczyciela w odpowiednim nawiązywaniu do wiedzy uprzedniej ucznia oraz upewnianiu się, że informacje zostały odpowiednio przyswojone, a nie tylko wykute, jednak jest to dość obszerne zagadnienie i nie ma już na nie miejsca w tym artykule.

emocji epistemologicznych i ich wpływ na proces uczenia się⁵⁷. Na szczęście coraz więcej też wiemy o naturze samych emocji i o tym, jak one powstają. Lisa Feldman Barrett w książce *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*⁵⁸ przedstawia wyniki swoich wieloletnich badań twierdząc, że emocje powstają w wyniku interpretacji naszych odczuć fizycznych (takich, jak np. skurcz żołądka, mrowienie ciała, czy bicie serca) dokonywanej przez mózg w oparciu o nasze doświadczenia i - jako takie - podlegają naszej kontroli w znacznie większym stopniu, niż to do tej pory sądziliśmy. Świadomie zmieniając bowiem poszczególne elementy⁵⁹, które mózg wykorzystuje do tworzenia emocji, możemy wpłynąć na ich kształt a nawet całkowitą ich zmianę⁶⁰. Ciekawość, dociekliwość, zadziwienie, odwaga intelektualna, hart (*grit*) i wytrwałość - to niektóre z emocji, których doświadczamy w połączeniu z procesami poznawczymi, takimi jak dociekanie, uczenie się, zapamiętywanie i rozumienie⁶¹. Stany te, zwane „emocjami epistemologicznymi”, wydają się mieć związek przyczynowy i być może konceptualny z wiedzą i różnymi

⁵⁷ Tutaj szczególną rolę będą odgrywały: zaskoczenie, zainteresowanie, dezorientacja (*confusion*) i zachwyty (*awe*), sygnalizujące np., że wydarzyło się coś złego (lub niesamowitego), co zasługuje na naszą uwagę.

⁵⁸ L. Feldman Barrett, *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*, Mariner Books 2018.

⁵⁹ Np.: szybko bijące (przed egzaminem) serce niekoniecznie musi być oznaką lęku. Może ono oznaczać przygotowanie naszego organizmu do zwiększonego wysiłku (pompowanie krwi, utlenianie mózgu, itp.) i tak też można je zinterpretować. Tamże.

⁶⁰ Warto przy tym zauważyć, że skoro emocje są „zgadywane” przez nasz mózg w oparciu o odczuwany stan fizyczny, to można przyjąć że samo siedzenie w ławkach może spowodować niechęć do szkoły, częste testy też nie dodają.

⁶¹ Ująć tu też należy skłonności usposobienia (*dispositions*), które jednak emocjami nie są.

procesami związanymi z poznawaniem⁶². Wiele z nich można rozwijać, poprawiając efektywność procesu uczenia się.

W procesie edukacji szkolnej na uczenie się będą miały wpływ nie tylko emocje powstające w murach szkoły, ale także i te, które uczniowie (i nauczyciele) wniosą tam ze sobą (np. z domu, z drogi do szkoły). Wszystkie one wywierają wpływ na proces uczenia się i osiągnięcia uczniów, oddziałując na ich uwagę, motywację, wybory strategii uczenia się oraz procesy samoregulacyjne (*self-regulation*). Aby przejść do szczegółów, najpierw musimy jednak zastanowić się nad cechami, jakimi charakteryzował się będzie ekspercki uczeń oraz nad samymi czynnikami wpływającymi na rozwijanie jego umiejętności uczenia się. Zgodnie z analizą badawczą przeprowadzoną przez Johna Hattie⁶³, charakterystyka samych uczniów wpływa bowiem na 50% różnic pomiędzy ich osiągnięciami, podczas gdy to, co wiedzą, robią i o co dbają nauczyciele – w 30%⁶⁴. Eksperccy nauczyciele stanowili wcześniej eksperckich uczniów, co jeszcze bardziej podnosi wartość i rangę odpowiedniego zidentyfikowania czynników i sposobów rozwoju eksperckiego ucznia. W dokonany przez Bromme przeglądzie badań nad eksperckością nauczyciela widać, że dopiero ostatnie, trzecie, podejście do tych badań (nazwane przez niego „eksperckim podejściem do badań

⁶² L. Candioto, *Preface. The inner desire for the understanding*. “Studi di estetica”, anno XLV, IV serie, 1/2017, ISSN 0585-4733, ISSN digitale 1825-8646, DOI 10.7413/18258646001.

⁶³ H. John, 2003. Teachers make a difference: What is the research evidence? Dostępne: https://www.researchgate.net/publication/252090858_Teachers_Make_a_Difference_What_is_the_research_evidence [dostęp online: 20.07.2019].

⁶⁴ Pozostałe czynniki to: dom, szkoła, dyrektorzy oraz rówieśnicy.

nad nauczycielem”⁶⁵), uwzględniające całą kompleksowość nauczyciela, który osiągnął sukces, zaczęło przynosić efekty w postaci coraz lepszego zrozumienia czynników wpływających na eksperckość nauczyciela. Na zasadzie analogii uważam, że podobne podejście mogłoby być zastosowane do zrozumienia, kim jest lub mógłby być ekspercki uczeń. Aby zidentyfikować kompleksowość osoby uczącej się, należy moim zdaniem uwzględnić jak najpełniejsze podejście do samego procesu uczenia się, nie ograniczając się przy tym wyłącznie do uczenia szkolnego, które w wielu przypadkach proces ten wynaturzyło, odrywając go od swej istoty⁶⁶. Oczywiście w przypadku każdego ucznia rola poszczególnych czynników będzie odmienna, inaczej też będą one na siebie oddziaływały. Jednak ogólnie ujmując - czynniki wpływające na formowanie się eksperckiego ucznia⁶⁷ można podzielić na dwie grupy: uzależnione od nauczyciela (1) oraz związane z samym uczniem, jego aktywnością i podejściem (2-8)⁶⁸.

⁶⁵ “The expert approach in teacher research” B. Rainer, *Teacher Expertise*, 2001 str. 15460 w: N.J. Smelser, P.B. Baltes, F.E. Weinert (red.), *International encyclopedia of the behavioural sciences: Education* (s. 15459-15465). Londyn: Pergamon.

https://www.researchgate.net/publication/260045389_Teacher_Expertise
[dostęp online: 11.07.2019].

⁶⁶ Będzie to miało szczególne znaczenie w przypadku oceniania poziomu IQ jako czynnika eksperckości; czynnik ten jest bowiem dość istotnie skorelowany z osiągnięciami w szkole, słabo zaś skorelowany z eksperckością w takich dziedzinach, jak szachy, sport, czy muzyka. Szkoła jest bardzo specyficznym środowiskiem, nie mającym wiele wspólnego z życiem poza nią, tym samym nie wszystkie aspekty wpływające na szkolny proces uczenia się będą miały znaczenie w procesie uczenia się poza nią.

⁶⁷ Sformułowane w oparciu o: Stobart op.cit.

⁶⁸ Podana lista z pewnością nie jest wyczerpująca. W ostatnich latach odkrywamy bowiem coraz więcej okoliczności i ich wzajemnych powiązań, które wywierają wpływ na proces uczenia się.

1. Ekspercki nauczyciel, który zapewni wystarczającą wolność i autonomię ucznia, a jednocześnie wzbudzi zainteresowanie przedmiotem, domeną, nauką, będzie miał wysokie oczekiwania, będzie umiejętnie przekazywał informację zwrotną, wymagał głębokiego myślenia, prowokował do dyskusji, pokazywał różnorodne perspektywy, umiejętnie nawiązywał do wiedzy uprzedniej ucznia i podejmował wiele innych czynności pedagogicznych, na których pełne przedstawienie nie ma miejsca w tym artykule⁶⁹.
2. Wsparcie społeczne. Niezwykle ważne, zwłaszcza na wstępnym etapie edukacji, jest bezpieczeństwo relacji z podstawowym opiekunem. Jak pokazują badania poczucie bezpieczeństwa i bezwarunkowej miłości w domu rozwija u dzieci ciekawość w stosunku do wszystkiego, co nowe, zachęcając je do poszukiwań; zaś poczucie bezpieczeństwa w innych relacjach społecznych sprawia, że dzieci angażują się w proces uczenia się, co w efekcie pozytywnie wpływa na rozwój ich umiejętności poznawczych.
3. Poczucie sprawstwa, postrzeganie własnej skuteczności⁷⁰, umiejętność właściwej samooceny, postrzeganie siebie jako

⁶⁹ Cf. Sobart, op.cit., Berliner, David C. *Expertise: The wonder of exemplary performances*. w *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives*, J. Mangieri, C. Block (red.), (1994). s. 161-186. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College; Berliner, C. David, *Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers*, 1994. Bulletin of Science, Technology & Society, Vol. 24, No. 3, 2004, s.200-212, Sage Publications DOI: 10.1177/0270467604265535; Bromme, R. op.cit.

⁷⁰ A. Bandura, *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*, EDUCATIONALPSYCHOLOGIST, 28(2), 1 17-148, 1993, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3 [dostęp online: 20.07.2019].

osoby mającej możliwość własnego rozwoju i nastawienie na to, że własnym (celowym) działaniem jestem w stanie poprawić swoje umiejętności, inteligencję, zdolności i dojść do eksperckości (tzw. *growth mindset* zidentyfikowany i wielokrotnie przebadany przez Carol Dweck⁷¹) - stanowią punkt wyjścia do długotrwałego wysiłku. Wiara uczniów w ich skuteczność w regulowaniu własnego uczenia się i opanowaniu działań akademickich determinuje ich aspiracje, poziom motywacji i osiągnięcia akademickie. Postrzegana samoocena przyczynia się do rozwoju poznawczego i funkcjonowania w środowisku edukacyjnym.

4. Świadomość celów i samoregulacja. Ważne jest przy tym, aby widzieć ciągle postępy swojej pracy. Dlatego też należy ustalać sobie stopniowe cele, których osiągnięcie będzie widoczne.

5. Motywacja (początkowo może być wspierana z zewnątrz ale docelowo powinna być wewnętrzna). Motywacja rozumiana jako zaangażowanie się w rozwiązywanie konkretnego zadania w określonym środowisku⁷². Poczucie sprawstwa,

⁷¹ C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu*, Warszawa 2013. Growth mindset odnosi się do nastawienia na rozwój, związanego z własną osobą, inteligencją, potencjałem i możliwością rozwoju. Dweck pokazała, że dzieci które uważają, że są w czymś dobre z uwagi na wrodzone/trwałe/stałe cechy osobowości (mądrość, talent, spryt, itp.) często nie podejmują wyzwań, aby nie narazić tych cech na szwank w razie niepowodzenia. Tymczasem dzieci, które uważają, że sukces odnoszą dzięki włożonemu wysiłkowi, wytrwałej pracy, skupieniu, itp. wyzwania podejmują i więcej czasu spędzają nad problemem. Carol Dweck opracowała także porady dla rodziców związane np. z pochwałami: pochwały nie powinny odnosić się do cech dziecka (np. no widzisz, jaki jesteś mądry!), tylko do włożonego wysiłku i wykonanej pracy (ale się postarałeś!).

⁷² Warto przy tym pamiętać, że nie wystarczy pobudzić motywacji. Ważniejsze jest, aby ją utrzymać. Utrzymanie motywacji ma w sobie dwa aspekty: powody,

wiara we własne możliwości oraz wytrwałość niewątpliwie wpływają na motywację.

6. Stosowanie wobec siebie wysokich wymagań. Celowa praktyka wymaga wysiłku i wytrwałości, aby była skuteczna.

7. Rozwijanie umiejętności metapoznawczych, w tym nauczenie się, jak się uczyć⁷³:

- a. Wytworzenie reprezentacji umysłowych (*mental models*) pozwalających na zorganizowanie i ustrukturyzowanie zrozumienia i zapamiętywania (*big picture, chunking, pattern recognition*, itp.),
- b. Wykorzystywanie mieszanej podejścia strategicznego i uczenia się głębokiego⁷⁴,
- c. Refleksyjność. Monitorowanie własnego procesu uczenia się i wyciąganie wniosków, refleksja nad własnymi działaniami i podczas nich, umiejętność oceny własnych postępów i odpowiednie dopasowanie działań tak, aby uzyskać pożądane

dla których należy kontynuować oraz powody, z uwagi na które zaprzestaje się działania. Można więc albo wzmacniać te pierwsze, albo osłabiać te drugie. Istotna jest też umiejętność budowania nawyków i odpowiedniego ich dopasowywania w miarę zmieniających się okoliczności.

⁷³ Więcej o samym uczeniu się uczenia się w dalszej części artykułu.

⁷⁴ 3 podejścia do uczenia się (*learning approaches*): 1. Powierzchowne – odtwórcze, bezrefleksyjne, traktujące materiał jako niepowiązane fragmenty, które trzeba zapamiętać, bazujące na rutynowych procedurach; byle przetrwać, tzw. strategia „3Z”; 2. Strategiczne – organizujące, refleksyjne, skupiające się na efektywnej organizacji procesu uczenia się w celu uzyskania lepszych wyników, połączone z monitorowaniem własnej pracy; 3. Głębokie – poszukujące znaczenia, odnoszące nowe koncepcje do wiedzy już posiadanej i własnego doświadczenia, poszukujące wzajemnych relacji, powiązań i prawidłowości, analizujących zasadność i logikę zagadnień, krytycznie weryfikujących prawidłowość rozumienia i aktywnie rozwijające zainteresowanie przedmiotem, skierowane na własny rozwój.

rezultaty, świadoma obserwacja wpływu przyjętych strategii uczenia się na rezultaty tego uczenia,

- d. Umiejętność długotrwałego i intensywnego skupienia się nad konkretnym zadaniem. Funkcje wykonawcze wywierające wpływ na motywację oraz na funkcjonowanie jednostki w środowisku⁷⁵. Brak umiejętności skupienia będzie bowiem rodziła frustracje,
- e. Umiejętność wyciągania wniosków z błędów, uczenia się z nich i ich akceptowania,
- f. Umiejętność stawiania sobie celów, ich priorytetyzacji oraz ich stopniowej realizacji

8. Umiejętność wypracowywania odpowiednich zwyczajów (rutyn).

9. Umiejętność oduczania się i uczenia na nowo.

Rozwijanie jakiegokolwiek umiejętności wymaga informacji zwrotnej⁷⁶, która musi być przede wszystkim informacyjna. Najlepsi trenerzy (nauczyciele) krytykę i pochwały dawkują bardzo ostrożnie. To, czego natomiast nie szczędzą swoim

⁷⁵ A. Brzezińska, A. Nowotnik, *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, „Edukacja” 2012, 1 (117), 61-74

⁷⁶ Aby informacja zwrotna była skuteczna i wywoływała oczekiwane zachowanie – informacja ta powinna:

- a. być zwięzła, zrozumiała i odnosić się do konkretnych aspektów zadania (a nie do osoby)
- b. podawać konkretne (osiągalne przez ucznia) kroki, które należy podjąć aby uzyskać oczekiwaną poprawę
- c. być dopasowana do etapu, na którym znajduje się uczeń: na etapie zupełnie początkującym informacja powinna pokazywać prawidłowe rozwiązanie, na bardziej zaawansowanym – proces/sposób dojścia do niego, a szczegółowa i koncepcyjnie zaawansowana dla uczniów wysoko zaawansowanych.

podopiecznym, to zwięzła, jak najszybsza (czyli dana w najbardziej potrzebnym momencie) informacja dająca możliwość poprawy i zrozumienia na czym polega błąd, a przede wszystkim możliwość nauczenia się prawidłowego, lepszego wykonania na przyszłość, dopasowanego do osoby wykonującej. Jak widać czynnikiem niezwykle istotnym na drodze do eksperckości w uczeniu się jest ekspercki nauczyciel⁷⁷. Aby został eksperckim nauczycielem, w przeszłości konieczne było być ekspertem w uczeniu się lub co najmniej bardzo refleksyjnym uczniem. Zarówno bowiem do nauczania, jak i uczenia się niezbędne są umiejętności metapoznawcze, czyli ogromna wiedza o samym procesie uczenia się połączona z monitorowaniem samego siebie i z rozwiniętym procesem samoregulacji. Analiza działań interwencyjnych w szkołach w Wielkiej Brytanii na przestrzeni lat wykazała, że są to czynniki mające największe przełożenie na efekty procesu uczenia się⁷⁸. Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Stanforda⁷⁹ pokazały na przykład, że zainwestowanie stosunkowo niewielkiej ilości czasu w to, aby uczniowie zastanowili się nad tym, jak podejść do sprawdzianu, z jakich materiałów będą korzystać, jaką ocenę pragną uzyskać, jak ważna jest dla nich ta ocena i jak będą

⁷⁷ Można (znowu w uproszczeniu) przyjąć, że eksperckim nauczycielem jest dobrze przygotowany tutor. Pełny zakres tutoringu naukowego i rozwojowego obejmuje bowiem większość aspektów eksperckości nauczyciela; pozostają oczywiście wszystkie elementy związane z pracą z większą grupą, umiejętnością symultanicznej reakcji, obserwacji i adaptacji do dynamicznie rozwijającej się sytuacji.

⁷⁸ Education Endowment Fund

<https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit> [dostęp online: 20.07.2019].

⁷⁹ <https://qz.com/978273/a-stanford-professors-15-minute-study-hack-improves-test-grades-by-a-third-of-a-grade/> [dostęp online: 20.07.2019].

się przygotowywać, aby ją uzyskać oraz czy to daje szansę na odpowiednie przygotowanie, przynosi nieoczekiwane rezultaty i poprawę ocen uczniów.

Świadome przyglądanie się własnym procesom poznawczym samo w sobie może być źródłem doświadczeń metapoznawczych, na których możemy budować umiejętności metapoznawcze. Warto więc świadomie obserwować postępy w nauce, sposoby własnego uczenia się i ich efektywności, czy wpływy czynników zewnętrznych na nasze procesy poznawcze. Ann Brown wyróżniła cztery poziomy aktywności metapoznawczych: samopoprawianie, dostęp do własnych myśli, wiedza na temat myślenia, prowadzenie doświadczeń umysłowych⁸⁰. Sama wiedza na temat np. mechanizmów według których działa pamięć, bądź na temat poszczególnych strategii uczenia się nie wystarczy do tego, aby poprawić skuteczność własnego uczenia się. Do poprawy efektywności uczenia się niezbędne jest podjęcie świadomych działań, takich jak wybór celów uczenia się, odpowiednie zaplanowanie i zorganizowanie czynności uczenia się, czy regularne sprawdzanie jego efektów. Działania tych można się jednak nauczyć, niezbędne do tego jest jednak poczucie sprawstwa i autonomia podejmowanych decyzji, przyjęcie odpowiedzialności za własny proces uczenia się oraz szeroko pojęta umiejętność samoregulacji.

Intencjonalnie podejmowana aktywność, której celem jest m.in. powstanie nowej lub zmiana poprzedniej wiedzy reprezentuje

⁸⁰ A. L. Brown, *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*. w: *Metacognition, motivation and understanding*, F. E. Weinert, R. H. Kluwe (red.), s. 65–116. Hillsdale, NJ, 1987.

samoregulowane uczenie się. Zdolność do samoregulacji jest przez wielu uważana za podstawową umiejętność przesądzającą o efektywności procesu uczenia się⁸¹. Jak zauważa Monique Boekaerts samoregulacja w klasie szkolnej nie jest jednak prosta, gdyż wiele różnych celów uczenia się (spędzenia czasu) zabiega jednocześnie o uwagę ucznia⁸². W literaturze podkreśla się złożony charakter samoregulacji, wymagający wielu rodzajów wiedzy (deklaratywnej, proceduralnej, strategicznej i metastrategicznej, przedmiotowej, komponentów motywacyjnych i poznawczych), umiejętności wyznaczania celów, nadzoru nad ich wykonaniem i właściwej weryfikacji ich osiągnięcia. Tak pojętą samoregulację można więc ćwiczyć chociażby poprzez powiększanie własnej wiedzy przedmiotowej, a także usprawnianie umiejętności strategicznych (poznawczych, monitorowania, regulacji). Jednak nie wszystkie aspekty samoregulacji są równie łatwe (bądź trudne) do wyćwiczenia. Komponenty motywacyjne na przykład, zależą od bardzo wielu, często nieuświadomionych i zróżnicowanych czynników. Barry Zimmerman do konstruktów samoregulacji dodaje jeszcze przekonania dotyczące własnej osoby (samoewaluacja), własnego sprawstwa i kompetencji, wiążąc ją jednocześnie z metapoznaniem⁸³.

⁸¹ M. Pressley, J. Borkowski, W. Schneider, 1987, *Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge*, <https://www.researchgate.net/publication/47873647>. [dostęp online: 20.07.2019].

⁸² M. Boekaerts, *Self-regulated learning: where we are today*, "International Journal of Educational Research" nr. 31 1999, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.3516&rep=rep1&typ e=pdf> [dostęp online: 20.07.2019].

⁸³ B. J. Zimmerman, Moylan, Adam, R.. *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. w *Handbook of Metacognition in Education* D. J.

W kontekście kształtowania eksperckości rozwijanie samoświadomości, refleksyjności i samoregulacji będzie miało kluczowe znaczenie⁸⁴. Przejmowanie odpowiedzialności za własne uczenie, czy rozwijanie samodzielności wymagają nabycia umiejętności odmiennych od biernego przestrzegania otrzymywanych wskazówek, czy poleceń. Takie samoregulowane działania obejmują osobistą inicjatywę, zaradność i wytrwałość. Wcześniejsze badania nad samoregulacją skupiały się raczej na takich aspektach, jak wykorzystanie strategii i samokontrola⁸⁵. Obecnie przyjmuje się, że w samoregulację zaangażowane są procesy metapoznawcze, które z kolei nie są wyłącznie uzależnione od kompetencji, lecz także od motywacji (chęci podjęcia wysiłku) i koniecznej wytrwałości (do jego kontynuowania). Jak widać z powyższego, żaden czynnik, cecha, czy umiejętność nie może być rozważana samodzielnie – niezależnie od pozostałych. Jeśli połączymy to z faktem, że umiejętności te są zawsze mocno osadzone w kontekście (edukacyjnym, życiowym), to zobaczymy też, jak trudno badać ich wzajemne zależności w kontekście laboratoryjnym. Rozwijanie szeroko pojętej samoregulacji, która pozwoli uczniom na

Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (red.), s. 299-315. New York, Routledge, 2009.

⁸⁴ Bardzo ciekawe wskazówki dotyczące wpływu emocji na uczenie się oraz działań, jakie może w klasie podjąć nauczyciel, aby zmniejszyć negatywny wpływ emocji, a zwiększyć ich wpływ pozytywny, znajdują się w publikacji Reinharda Pekruna *Emotions and Learning, Educational practices series*; Vol.:24; 2014, (IAE)

<https://pdfs.semanticscholar.org/5174/c058e03984577b03604deeb92fd02add4a69.pdf> [dostęp online: 30.06.2019].

⁸⁵ Cf. J. G. Borkowski, (1985). Signs of intelligence: Strategy, generalization, and metacognition. w: *The growth of reflection in children*, S. R. Yussen (red.). Orlando, FL, 1985. s. 105–144.

samodzielne zdobywanie wiedzy i umiejętności poza szkołą i po jej zakończeniu, wydaje się też najważniejszym celem nauczania (i uczenia się). Skuteczna samoregulacja wymaga także wiedzy ogólnej i przedmiotowej⁸⁶. Tymczasem poszczególne przedmioty szkolne różnią się od siebie wymogami, językiem, sposobem myślenia i wykonywania poszczególnych operacji, czy zadań. Trudno więc sobie wyobrazić uzyskanie eksperckości w uczeniu się wszystkich przedmiotów na poziomie szkoły ogólnokształcącej. Jest to niewątpliwie możliwe przy założeniu celów adaptacyjnych (podejścia strategicznego), czyli nastawieniu na uzyskiwanie jak najlepszych ocen, bez przykładania wagi do długofalowych efektów poznawczych. Jednak osiągnięcie wyższego etapu rozwoju, w którym znacząco zmniejszony jest udział świadomości w przypadku procesu uczenia się w szkołach ogólnokształcących będzie raczej dotyczył konkretnych przedmiotów⁸⁷.

Podkreślana rola samoregulacji i ciągłego analizowania przyjętych strategii i ich efektów oraz fakt, że proces uczenia się trudno uznać za jednorodną dziedzinę (*domain*), stanowią najistotniejsze różnice w stosunku do pozostałych dziedzin eksperckości. Przyjmuje się bowiem, że eksperckość jest zawsze związana z dziedziną, w której się objawia (*domain-specificity*) oraz że charakteryzuje się ona (m.in.) wysokim poziomem automatyzacji wielu procesów poznawczych, dzięki której eksperci zyskują dodatkowe zasoby poznawcze, które umożliwiają im

⁸⁶ Ledzińska, Czerniawska, op.cit.

⁸⁷ Eksperckość w uczeniu wszystkich przedmiotów przypominałaby koncepcję eksperta generalisty (*expert generalist*) „wymyśloną” przez Orita Gadiesha, która nie jest koncepcją naukową.

wykonywanie operacji na wyższym poziomie, bądź po prostu szybciej. Tymczasem w przypadku uczenia się osiągnięcie wyższego poziomu wydaje się być związane ze zwiększoną kontrolą swoich procesów poznawczych i ich stałym monitorowaniem. Ekspercki uczeń to osoba, która proces uczenia się bierze w swoje ręce (jednak dzięki odpowiedniemu wsparciu) i w sposób świadomy wpływa na jego przebieg. Taki uczeń jest kategorią dość specyficzną, trudno bowiem określić, jakiej dziedziny dotyczy. Uczeń ten nie przejdzie moim zdaniem wszystkich faz rozwoju eksperta. W tym przypadku analizować można wyłącznie dwie pierwsze fazy, trzecia faza – zaangażowania oznaczałaby raczej transformację w eksperckiego nauczyciela.

Należy również pamiętać, że bez ukierunkowania procesu uczenia się na konkretny, uświadomiony cel, trudno będzie podjąć intencjonalne aktywności samoregulacyjne. Podejście tradycyjnej szkoły opartej na kierowniczej roli nauczyciela „przekazującego wiedzę” i oczekującego jej reprodukcji, ze sztywnym programem nauczania i często narzuconymi celami edukacyjnymi, nie sprzyja rozwojowi samoregulacji. Czy w takim razie w tradycyjnej szkole można rozwinąć eksperckość w uczeniu się?

6. Czy można zostać eksperckim uczniem w tradycyjnej szkole?

Szkoły z jednej strony spełniają oczekiwania społeczne, z drugiej zaś – uczniów i ich rodziców. Oczekiwania te rzadko idą ze

sobą w parze⁸⁸. Do tego szkoła często nie nadąża za zmianami kulturowymi. Znane na całym świecie publikacje *How Children Fail*⁸⁹ oraz *Why don't students like Schools*⁹⁰, wyliczają i demaskują wiele okoliczności, które de facto służą „niszczeniu edukacyjnych kompetencji uczniów”⁹¹.

Jak - mam nadzieję - udało mi się wykazać w niniejszym artykule, poziom skomplikowania⁹² wzajemnych powiązań czynników wpływających na rozwój uczenia się (i osiągnięcie ewentualnej eksperckości), uniemożliwia pełne zaplanowanie procesu uczenia się. Takie natomiast planowanie jest domeną szkół tradycyjnych. Sztywne programy szkolne i ustandaryzowana ewaluacja nie sprzyja kształtowaniu samoświadomości, tożsamości, czy samoregulacji poszczególnych uczniów. Przy takich programach nie ma czasu na ekspresję, dyskusje, czy eksperymenty. Co gorsza – programy te często nie zwracają uwagi na wzajemne skoordynowanie przedmiotów pod względem czasowym, czy merytorycznym, co uniemożliwia odwoływanie się do wiadomości z innych dziedzin, znacząco utrudniając pracę zarówno nauczycielowi, jak i uczniom⁹³. Włączenie nauki nad eksperckością do edukacji mogłoby wspomóc nie tylko rozwój uczenia się uczniów, ale także nauczycieli. Moim zdaniem byłoby to również korzystne z uwagi na potoczne rozumienie pojęcia eksperta, które nie kojarzy się wyłącznie z wrodzonym talentem, z którym łatwiej

⁸⁸ Kwieciński, Śliwerski, op.cit., s. 99.

⁸⁹ Holt John, *How Children Fail*, 1982.

⁹⁰ D. T. Willingham, *Why don't students like Schools*, San Francisco 2009.

⁹¹ Kwieciński, Śliwerski op.cit. s. 113.

⁹² Oddany niejako samym charakterem artykułu, który okazał się znacznie dłuższy, niż to planowałam.

⁹³ Ledzińska, Czerniawska ... s. 169.

nam przyjdzie powiązać wytrwałą pracę, brak oczekiwania szybkich rezultatów, wziąć pod uwagę podmiotowość ucznia (adepta), jego zainteresowania, osobowość i doświadczenia. Przede wszystkim zastosowanie eksperckości do badań nad szkolną edukacją ma szansę przywrócić procesowi uczenia się należne mu miejsce, uświadamiając, że jest to jedna z podstawowych aktywności człowieka, która nie odbywa się wyłącznie w szkole. Uczenie się w rozumieniu zaspokajania potrzeb życiowych, może być aktywnością bardzo satysfakcjonującą, przynoszącą realizację własnego potencjału⁹⁴.

Jednym z efektów procesu uczenia się jest wypracowywanie skuteczniejszych strategii dostępu do powstałej w wyniku nabywania i przekształcania nabytych informacji, wiedzy. Tutaj rola nauczyciela jest nie do przecenienia⁹⁵, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę to, że wydobywanie informacji z pamięci związane jest z okolicznościami, w których informacje te zostały zapamiętane. Jeśli połączymy to z ogólnie panującym przekonaniem o braku powiązania szkoły i przekazywanej w niej wiedzy ze środowiskiem pozaszkolnym, w których z reguły dochodzi (a przynajmniej dochodzić powinno) do wykorzystania własnej wiedzy, wówczas staje się oczywiste, że proces uczenia się w szkole może wydawać się uczniom pozbawiony sensu i celu, gdyż niezmiernie rzadko

⁹⁴ K. Illeris, *How you Learn is How you Live*, Oakland, CA 2017, wstęp.

⁹⁵ Formowanie eksperckiego ucznia jest zadaniem niezwykle złożonym, wiąże się bowiem ze zmianą sposobu przekazywania treści programowych, ze zmianą poziomu trudności materiału, z koniecznością określenia poziomu ucznia, identyfikacją uzdolnień, cech psychologicznych warunkujących proces uczenia się, itp., ze zmianą sposobu sprawdzania i egzekwowania wiedzy, a także z odejściem od skupiania się wyłącznie na wąskich aspektach inteligencji (bądź elementach / rodzajach inteligencji), takich jak analityczna, werbalna, matematyczna na rzecz rozwoju wszystkich aspektów inteligencji.

można skorzystać z jego rezultatów poza szkołą. Uczniowie niewątpliwie potrzebują wsparcia w rozwijaniu refleksyjności, metapoznania i ogólnie rozumianej umiejętności uczenia się. Dla uczniów nie ma właściwie żadnych materiałów, które mogłyby stanowić podporę w tworzeniu codziennych nawyków sprzyjających bardziej efektywnemu uczeniu się. Jednym z najpopularniejszych na świecie kursów edukacyjnych online jest obecnie kurs Barbary Oakley „Learning How to Learn”⁹⁶, w którym (na dzień 9 sierpnia 2019 roku) uczestniczyło 1,756,717 osób, co pokazuje zakres zainteresowania tym tematem. Czy jest to jednak właściwe podejście do rozwijania eksperckości uczenia się? Z pewnością nie zawsze – wiele tego typu inicjatyw (w tym blogów, videoblogów i książek⁹⁷) ograniczona jest do technicznych aspektów procesu uczenia się⁹⁸, bez rozwijania aspektów epistemologicznych, społecznych, czy emocjonalnych. Jak napisałam w części dotyczącej uczenia się, celem tej aktywności jest czasami (a w szkole głównie) zaliczenie przedmiotu lub zdobycie dobrej oceny i reszta zupełnie się nie liczy, a podejście

⁹⁶ B. Oakley, *Learning How to Learn: Powerful mental tools to help you master tough subjects* <https://www.coursera.org/learn/learning-how-to-learn>. [dostęp online: 20.07.2019].

⁹⁷ Np. Thomas Frank jest autorem kanału YouTube, podcastów, blogów i książek, które subskrybowane są przez ponad 1,5 mln studentów. I choć głównym przesłaniem bloga, czy filmów video jest zostanie lepszym studentem, czy też efektywna nauka, to porady ograniczają się do tego, jak najlepiej zdobyć dobre oceny i efektywnie zarządzać swoim procesem studiowania. Zob. np. <https://www.youtube.com/channel/UCG-KntY7aVnIGXYEBQvmBAQ>, <https://collegeinfo geek.com> lub https://www.amazon.com/gp/product/1517004446/ref=dbs_a_def_rwt_bibl_vp pi_i0.

⁹⁸ Jak np. zasada rozłożonego uczenia się (*spaced repetition*), samodzielnego przywoływania informacji (*recall, elicitation*), przeplatania materiału (*interleaving*), czy sposobów radzenia sobie z odkładaniem na później (*procrastination*).

stosowane regularnie może zostać zautomatyzowane, uwalniając potrzebną uwagę – proces uczenia się rzeczywiście staje się więc bardziej efektywny (tylko w jakim celu?). Ważne jest jednak, aby z tych efektów korzystać w sposób świadomy i refleksyjny. Dlatego warto od początku zdawać sobie sprawę z tego, co jest rzeczywiście efektywne w dłuższym okresie i na czym można budować zdolności, wiedzę oraz rozwijać eksperckość w uczeniu się.

Dla rozwijania eksperckości uczenia się bardzo ważne jest uświadomienie sobie, jaki jest cel naszego procesu uczenia się, co chcemy osiągnąć. Moim zdaniem, aby odpowiednio pracować nad celem uczenia się, niezbędne jest przede wszystkim wsparcie osoby dorosłej oraz uświadomienie, że proces uczenia się nie ogranicza się wyłącznie do szkoły. Ciekawymi propozycjami budowania szerszej perspektywy rozwijania umiejętności uczenia się są publikacje: *Jak uczyć, żeby nauczyć*⁹⁹, w którym autorzy zebrali najważniejsze aspekty procesu uczenia się w dwanaście rozdziałów-zasad¹⁰⁰ oraz *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*¹⁰¹, w którym autorzy sporo miejsca poświęcili niewłaściwemu podejściu i koncepcji uczenia się. Sprawdzone

⁹⁹ P. Bąbel, M. Wiśniak, *Jak uczyć, żeby nauczyć*, Warszawa 2008 WSiP.

¹⁰⁰ A. Porcjowanie, czyli grupowanie informacji B. Powtarzanie, czyli ćwiczenie czyni mistrza C. Rozumienie, czyli schodzenie na poziom semantyczny D. Kolejność informacji, czyli o znaczeniu miejsca w szeregu E. Obraz silniejszy niż słowo, czyli o angażowaniu wyobraźni F. Odnoszenie do Ja, czyli o łączeniu wiedzy z osobą ucznia G. Uczenie się przez doświadczenie, czyli przeżyć znaczy wiedzieć H. Emocje, czyli akumulator pamięci I. Czas na przerwę, czyli wiedza musi się uleżeć J. Wskazówki do przypominania, czyli jak zapamiętać, żeby sobie przypomnieć K. Motywowanie uczniów, czyli o roli wzmocnień - lbidem.

¹⁰¹ P. C. Brown, H. L. Roediger III, M. A. McDaniel, *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, Warszawa 2016.

naukowo mechanizmy uczenia się przedstawione są z kolei w książce *Jak się uczy my*¹⁰².

Czy w takim razie możliwe jest uzyskanie eksperckości w szkole, w której jeden nauczyciel ma do czynienia z kilkudziesięcioma uczniami na raz? Autorki *Psychologii nauczania*¹⁰³ podkreślają, że nauczanie uczenia się będzie skuteczne, o ile zamierzone oddziaływania będą prowadzone systematycznie, dostosowane do wieku i indywidualnych możliwości uczniów, a związek pomiędzy proponowanymi technikami i uzyskiwanymi efektami będzie dostrzegalny i zrozumiały dla uczniów. *„Nauczanie uczenia się rozumiane jest przez psychologów przede wszystkim jako nauczanie myślenia, samodzielności w aktywności poznawczej, a przede wszystkim doprowadzenie do stanu, w którym uczący potrafi sam sprawować kontrolę nad własnym uczeniem się – dochodzi do umiejętności samoregulacji.”*¹⁰⁴ Samoświadomość i refleksja pozwolą także zrozumieć własne ograniczenia, co jest warunkiem wyjściowym do podjęcia ewentualnych przeciwdziałań polegających np. na wypracowaniu właściwej strategii uczenia się. Skuteczność takich strategii zależy bowiem nie tylko od charakteru zadania, rodzaju przedmiotu, wiedzy uprzedniej i sposobu komunikacji, ale także od indywidualnych cech i preferencji osoby uczącej się.

W szkole nauczyciele rzadko są wyposażeni w odpowiednią wiedzę związaną z rozwijaniem samego procesu uczenia się

¹⁰² D. L. Schwartz, J. M. Tsang, K. P. Blair, *Jak się uczy my*. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów. PWN Warszawa, 2017.

¹⁰³ Ledzińska, Czerniawska op.cit. s. 170.

¹⁰⁴ Ibidem., s. 185.

(uczenie o uczeniu się), o ewentualnej eksperckości nie wspominając. Wiedza taka obejmuje szereg dziedzin nauki, jak choćby psychologia, kognitywistyka, elementy biologii i socjologii. Dodatkowo jednak warunki szkolne i wymogi związane z realizacją narzuconego programu szkolnego często uniemożliwiają kształtowanie autonomii, refleksji, czy metapoznania niezbędnego do rozwijania eksperckości, o motywacji nie wspominając. W takich warunkach uczeń musi być wspierany poza szkołą, wysoce zmotywowany i najlepiej jeśli trafiłby na nauczyciela pasjonata.

Najsmutniejsze w tym wszystkim jest to, że opisane wyżej warunki panujące w tradycyjnych szkołach wynikają w przeważającej części z przekonania o braku czasu. Czas jest jednak pojęciem bardzo względnym¹⁰⁵ i może być oceniany z różnych perspektyw: rezultatów wolniejszych ale trwalszych, które następnie mogą znacząco przyspieszyć dalszy proces uczenia się, bądź też rezultatów szybszych (acz niepewnych), które z kolei w dłuższej perspektywie będą wymagały znacznych nakładów czasowych do ich utrzymania (odświeżenia). Niestety „ludzie mają tendencję do przeceniania tego, co są w stanie osiągnąć w krótkim czasie i zdecydowanego niedoszacowania tego, co są w stanie osiągnąć w czasie dłuższym”¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Pomimo strajków, które pozbawiły zarówno nauczycieli, jak i uczniów kilku tygodni nauki, program został „jakoś” zrealizowany, a uczniowie zdali egzaminy końcowe.

¹⁰⁶ Parafraza cytatu przypisywanego często Billowi Gatesowi: „People Tend To Overestimate What Can Be Done In One Year And To Underestimate What Can Be Done In Five Or Ten Years”
<https://quoteinvestigator.com/2019/01/03/estimate/>.

7. Podsumowanie

Na podstawie przedstawionych powyżej rozważań można wyciągnąć wniosek, że w zasadzie wszystkie umiejętności i czynniki wpływające na rozwój eksperckości w uczeniu się można rozwijać. Wielu z nich przypisuje się nawet różnego poziomu stadia rozwoju. Problemem pozostaje oczywiście indywidualny wpływ poszczególnych czynników i ich wzajemne powiązanie. Biorąc pod uwagę wszystkie elementy, zachowania i strategie niezbędne do tego, aby zostać/być uznanym za eksperta, można dojść do wniosku, że jedną z najważniejszych cech jest refleksyjność. Przejawia się ona bezpośrednio w metapoznaniu, czyli myśleniu o myśleniu, jest jednak elementem niemal każdej z cech eksperta. Tylko bowiem świadome podejście do (celowej) praktyki, przyglądanie się swoim błędom i wyciąganie z nich wniosków, poprawianie własnego wykonania / działania i umiejętne porównanie z wykonaniem docelowym (wzorcowym), uważna obserwacja środowiska oraz samego siebie, własnych reakcji, emocji i zachowania, daje szansę na pełen rozwój i możliwość zostania ekspertem adaptacyjnym / elastycznym, który będzie w stanie dopasować się do zmieniających się warunków i okoliczności, w tym nowych wymogów wynikających z badań, analiz i informacji zwrotnej z rynku. Refleksyjność jest elementem kreatywności, inteligencji i talentu. Jest też niezwykle istotna w przypadku eksperckiego uczenia się. Tutaj bowiem wnioski wyciąga się właśnie z poznania samego siebie i swoich reakcji na różnego rodzaju podejścia, czy techniki uczenia się. Odpowiednie

dopasowanie procesu uczenia się do własnych potrzeb jest w tym przypadku kluczowe i nikt nie jest w stanie tego zrobić za nas¹⁰⁷.

W tym miejscu warto jeszcze dodać, że rozwój eksperckości w procesie uczenia się będzie też, w pewnym względzie, uzależniony od poszczególnych stadiów rozwoju biologicznego, społecznego i psychicznego ucznia. Jednocześnie można sobie wyobrazić sytuacje, w których poszczególne stadia rozwoju mogą się wzajemnie wzmacniać lub nawet częściowo zastępować, np. gdy wartość zagadnienia dyktowana przez wymiar emocjonalny, bądź też ważność zagadnienia dyktowana przez wymiar społeczny będą na tyle wysokie, że będą w stanie „uzupełnić” ewentualne braki w wymiarze poznawczym. Umiejętności, zwłaszcza te bardziej złożone wymagają ćwiczenia i nabywane są stopniowo. Zbyt wczesne skłanianie uczniów do samoregulacji może okazać się niekorzystne dla ich rozwoju. Nie wszystkie umiejętności będą też, w danym wieku ucznia, możliwe do opanowania w niezbędnym dla pełnej eksperckości zakresie. Illeris zwraca uwagę, że „badania empiryczne przeprowadzone w Anglii wskazują, iż liczba dorosłych działających na poziomie formalnych operacji logicznych nie przekracza 30% badanych.” Oznacza to, że nie każdy nawet dorosły dochodzi do najwyższego poziomu rozwoju w koncepcji Piageta, nie mówiąc już o uczących się dzieciach. Na etapie szkoły podstawowej refleksyjność i umiejętności metapoznawcze będą się dopiero powoli rozwijały, co

¹⁰⁷ Z kolei zdaniem Kennetha Zaichnera i Daniela Listona (*Reflective Teaching: An Introduction*, Routledge 2014) do właściwości refleksyjnego uczenia się (i nauczania) wchodzi m.in.: świadomość osobistych przekonań i wartości oraz branie odpowiedzialności za swoje uczenie się.

nie oznacza jednak, że już na tym etapie nie należy zwracać na te umiejętności uwagi i odpowiednio przygotowywać uczniów do nowych kompetencji. Zwłaszcza, że „(...) w okresie dojrzewania płciowego i w okresie młodzieńczym zachodzą takie procesy psychiczne i neurologiczne, które pozwalają na tworzenie nowych form abstrakcyjnego i wąsko wyspecjalizowanego myślenia. Osoba jest w stanie operować myśleniem w oderwaniu od kontekstu, posiada swój koherentny system pojęć oraz potrafi zachowywać się w sposób zrównoważony i ukierunkowany na cel.”¹⁰⁸

Ekspersckość w procesie uczenia się jest w obecnych czasach coraz istotniejsza, gdyż coraz ważniejszym czynnikiem kształtującym nasze życie stają się zmiany i konieczność bycia elastycznym wobec tych zmian¹⁰⁹, co oznacza między innymi konieczność oduczania się tego, co już nieaktualne i uczenia się na nowo. Młodzi ludzie będący uczniami, w szkole dopiero odkrywają, kim są, budują (bądź odkrywają) swoją tożsamość. Proces uczenia się może być w tym bardzo pomocny, zwłaszcza niektóre z jego elementów, jak choćby refleksja, czy metapoznanie. Uświadomienie tych relacji mogłoby znacząco ułatwić zaangażowanie młodych ludzi w proces uczenia się. Sytuacja panująca w tradycyjnych szkołach nie zawsze sprzyja temu procesowi, pozbawiając nawet tych, którzy mają wszelkie

¹⁰⁸ K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja”, kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (45), 2009 s. 89.

¹⁰⁹ O eksperckich uczniach często mówi się stosując takie nazwy, jak *flexible thinker* alb *agile learner*. Umiejętność uczenia się jest obecnie także niezbędna w życiu dorosłym, brak odpowiednich mechanizmów, brak wykształconej odpowiedzialności za własne uczenie się i wypracowanej rutyny, może stanowić o możliwości zdobycia upragnionej pozycji, zmiany zawodu, podwyższenia kompetencji.

uwarunkowania do rozwinięcia eksperckości w tej dziedzinie, jakichkolwiek możliwości.

Ekspertckość jest wyrazem autonomicznej woli działania. Zawsze jest tu element pasji i własnej chęci do bycia coraz lepszym. Wydaje się więc, że jeśli chcemy aby nasi uczniowie stawali się coraz lepsi w procesie uczenia się, musimy im zostawić przestrzeń na podejmowanie samodzielnych decyzji, na zrozumienie po co się uczą, co mogą osiągnąć, jakie cele mogą przed sobą stawiać.

Wydaje się, że w paradygmacie obiektywistycznym, traktującym wszystkich podobnie, opartym na transferze wiedzy i kierowniczej roli nauczyciela, można dojść jedynie do pewnego poziomu eksperckości opartego co najwyżej na chęci uzyskania jak najlepszych ocen, trudno bowiem będzie „złapać wiatr w żagle”, których nie można rozwinąć w pełni. Ekspertckość w procesie uczenia się nie jest więc moim zdaniem możliwa w paradygmacie obiektywistycznym, w którym nauczyciel ma kierowniczą rolę i wierzy, że jest w stanie przekazać swoją wiedzę uczniom. Do jej rozwinięcia potrzebne jest podejście humanistyczno-konstruktywistyczne.

Bibliografia:

Bandura Albert, *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*, EDUCATIONALPSYCHOLOGIST, 28(2), 1 17-148, 1993, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3 [dostęp online: 20.07.2019].

Beck Ulrich, *Risk Society: Towards a New Modernity*, 1992.

Berliner, David C. *Expertise: The wonder of exemplary performances*. w *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives*, Mangieri J., Block C. (red.), (1994).

Berliner, David C., *Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers*, 1994. Bulletin of Science, Technology & Society, Vol. 24, No. 3, 2004.

Berliner C. David, "Learning about and learning from expert teachers", International Journal of Educational Research 35 (2001).

Boekaerts Monique, *Self-regulated learning: where we are today*, "International Journal of Educational Research" nr. 31 1999, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.3516&rep=rep1&type=pdf> [dostęp online: 20.07.2019].

Borkowski John G., (1985). Signs of intelligence: Strategy, generalization, and metacognition. w: *The growth of reflection in children*, Yussen S.R. (red.). Orlando, FL, 1985.

Bromme, R. (2001). Teacher Expertise. w: Smelser, N. & Baltes, P. (red.). International encyclopaedia of the behavioural

sciences. Volume: Education (pp. 15459-15465), edited by Weinert F.E., London: Pergamon.

Brooke N. Macnamara, David Z. Hambrick, Frederick L. Oswald, *Deliberate Practice and Performance in Music, Games, Sports, Education, and Professions: A Meta-Analysis*, "Psychological Science" 2014.

Brown Ann L., *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*. w: *Metacognition, motivation and understanding*, F. E. Weinert, R. H. Kluwe (red.), Hillsdale, NJ, 1987.

Brzezińska Anna I., Nowotnik Anna, *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, „Edukacja” 2012.

Candiotta Laura, *Preface. The inner desire for the understanding*. "Studi di estetica", anno XLV, IV serie, 1/2017.

Candiotta Laura, *From Philosophy of Emotion to Epistemology: Some Questions About the Epistemic Relevance of Emotions* w: *The Value of Emotions for Knowledge*, Laura Candiotta (red.), Pelgrave Macmillan 2019.

Cellier, J., Eyrolle, H., Marine, C., *Expertise in dynamic environments*. "Ergonomics" 40, 1997.

Clark Barbara, *Optimizing Learning: The Integrative Education Model in the Classroom*. Merrill, 1986.

Cohen Leanora, Ambrose Donald, *Theories and Practices for Differentiated Education for the Gifted and Talented*, w: *International Handbook of Research and Development of*

Giftedness and Talent, Kurt Heller, Franz J. Mönks, A. Harry Passow (red.), Pergamon Press 1993.

Dweck Carol, *Nowa psychologia sukcesu*, Warszawa 2013.

Ericsson, Anders K., Charness, Neil, Feltovich, Paul J., Hoffman, Robert R., *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge 2006.

Ericsson, Anders K., Krampe, R., Tesch-Roemer, C., *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. "Psychological Review", 100, 1993.

Ericsson, Anders K., Pool, R. *Peak. Secrets from the New Science of Expertise*, Boston New York, 2016.

Feldman Barrett Lisa, *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*, Mariner Books 2018.

Furth Hans G., *Knowledge as Desire: An Essay on Freud and Piaget*, 1987 oraz Hans G. Furth, Harry Wachs *Thinking Goes to School. Piaget's Theory in Practice*, 1975.

Glaser, R., Chi, M., Overview. W: Chi, M., Glaser, R., Farr, M.(red.), *The Nature of Expertise*. Lawrence Erlbaum, NJ 1988.

Hattie John, 2003 *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Dostępne:

https://www.researchgate.net/publication/252090858_Teachers_Make_a_Difference_What_is_the_research_evidence [dostęp online: 20.07.2019].

Holt John, *How Children Fail*, 1982.

Jarvis Peter, Watts Mary (red.), *The Routledge International handbook of Learning*, Londyn 2012.

Illeris Knud, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006.

Illeris Knud, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja”, kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 1 (45), 2009.

Illeris Knud, *How you Learn is How you Live*, Oakland, CA 2017.

Kirschner Paul, *Cognitive load theory: implications of cognitive load theory on the design of learning* “Learning and Instruction” 12(1):1-10, 2002.

Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław (red.), *Pedagogika Ogólna*, Warszawa 2003.

Klus-Stańska Dorota, *Paradygmaty Dydaktyki*, Warszawa 2018.

Ledzińska Maria, Czerniawska Ewa, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa 2011.

Mun Cecilea, *How emotions know: Naturalizing Epistemology via Emotions* w: *The Value of Emotions for Knowledge*, Laura Candiotta (red.), Pelgrave Macmillan 2019.

Nęcka Edward, Orzechowski Jarosław, Szymura Błażej, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006.

Oakley Barbara, *Learning How to Learn: Powerful mental tools to help you master tough subjects* <https://www.coursera.org/learn/learning-how-to-learn> [dostęp online: 20.07.2019].

Pekrun Reinhard *Emotions and Learning, Educational practices series; Vol.:24; 2014, (IAE)* <https://pdfs.semanticscholar.org/5174/c058e03984577b03604deeb92fd02add4a69.pdf> [dostęp online: 30.06.2019].

Pressley Michael, Borkowski John, Schneider Wolfgang, 1987, *Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge*, <https://www.researchgate.net/publication/47873647> [dostęp online: 20.07.2019].

Renzulli Joseph S., Reis Sally M., *The Schoolwide Enrichment Model*, w: *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford 2000.

Shanteau, J., *The psychology of experts: An alternative view*. w: Wright, G., Bolger, F. (red.), *Expertise and Decision Support*. New York, 1992.

Stobart Gordon, *The Expert Learner*, Berkshire 2014.

Subotnik Rena F., Olszewski-Kubilius Paula, Worrell Frank C., *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*, 2011 American Psychological Association, SAGE.

Willingham Daniel T., *Why don't students like Schools*, San Francisco 2009.

Zimmerman Barry, J., Moylan, Adam, R.. *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*. w *Handbook of Metacognition in Education* D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (red.), s. 299-315. New York, Routledge, 2009.

Zaleceni Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

dr Izabela Symonowicz-Jabłońska

Praca z uczniem zdolnym – skuteczne motywowanie *versus* wspieranie. Studium przypadku

1. Wprowadzenie

Tematyka konferencji obejmująca szerokie spektrum podejść badawczych do problematyki wychowania stała się inspiracją do analizy podejmowanych przeze mnie codziennych działań edukacyjnych, jak i badawczych¹. Dogłębne spojrzenie na rozwój opisywanego przeze mnie ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi umożliwi analizę następującego problemu – Czy w tego typu szkołach jaką jest Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu (dla uczniów wybitnie zdolnych) można mówić o motywowaniu ucznia do pracy², czy jednak mamy do czynienia jedynie ze wspieraniem go w podejmowanych przez niego przedsięwzięciach? Celem artykułu jest również przybliżenie informacji o polskiej placówce, w której ma miejsce sytuacja badawcza.

Praca z osobami zdolnymi i utalentowanymi to istna przyjemność. Wychowanie, czyli „pomaganie dorastającemu pokoleniu w jego życiowym rozwoju”³ to odpowiedzialność⁴.

¹ W swojej pracy zawodowej łączę teorię z praktyką. Jestem adiunktem, jak i nauczycielem-wychowawcą w internacie Zespołu Szkół UMK Gimnazjum i Liceum Akademickim w Toruniu.

² Praca w znaczeniu pracy nad sobą, dla własnego rozwoju.

³ O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, przeł. E. Cieślik, GWP, Gdańsk 2005, s.14.

⁴ Refleksja nad istotą fenomenu odpowiedzialności – w sposób wyjątkowo owocny – podjęta została w XX wieku na gruncie fenomenologii przez Husserla i

Według Wiesławy Limont na odpowiedzialność można spojrzeć poprzez dwa aspekty: „jeden dotyczy odpowiedzialności społeczeństwa za wychowanie jednostki szczególnie zdolnej, natomiast drugi – odpowiedzialności osoby zdolnej za własny rozwój, działalność i twórczość”⁵. Na wagę problemu wskazują aktualnie funkcjonujące definicje zdolności⁶. Pierwsza definicja ma charakter psychologiczny – zdolności elitarne posiadają osoby zdolne o wysokim wskaźniku IQ stanowiące 3-5% populacji. Natomiast definicja egalistyczna obejmuje 25-30% populacji. U tych osób uwzględnia się nie tylko zdolności poznawcze określone poziomem inteligencji, ale także różne rodzaje i poziomy zdolności kierunkowych⁷. Definicja ta wykorzystywana jest do identyfikacji zdolności zróżnicowanych jakościowo, jednak ujawniających się w

jego uczniów, w ramach filozofii dialogu przez Bubera, Rosenzweiga i Grisebacha. Jean Paul Sartre rozciągnął pole rozważań nad odpowiedzialnością poza granice bytu ludzkiego. Natomiast Emmanuel Levinas kwestię odpowiedzialności człowieka doprowadził do najbardziej radykalnej formy. Levinas stawia swej modelowej podmiotowości coraz radykalniejsze warunki, począwszy od konieczności „zajmowania się sobą” i „odpowiedzialności za własne istnienie”, aż do nieuchronnej odpowiedzialności za Innego związanej z koniecznością poświęcenia się. Vide M. A. Chojnacka, *Problem odpowiedzialności w filozofii Levinasa*, „Studia z historii filozofii” 2/2011, s.133-134.

⁵ W. Limont, *„Stań na ramionach Gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy* [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa i M. Czerpaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007, s. 110.

⁶ *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000; T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1980.

⁷ J. Freeman, *Gifted children grown up*, David Fulton, London 2001, s. VIII; W. Limont, J. Cieślukowska, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?* [w:] *Teoria i praktyka uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Impuls, Kraków 2004, s. 36.

działaniu edukacyjnym⁸. „Na całe szczęście – jak twierdzi Mönks – coraz więcej szkół europejskich respektuje indywidualne różnice, potrzeby i zainteresowania uczniów i w wielu szkołach europejskich wprowadza się indywidualne programy kształcenia uczniów zdolnych”⁹ bądź tworzy się szkoły dla uczniów zdolnych.

Poza propozycją szkół integracyjnych czy specjalnych, w których kształcą się uczniowie zdolnych, ważną propozycją stały się szkoły z internatami¹⁰, które rekrutują młodzież z całego kraju. Na potrzeby tego artykułu uwagę skoncentruję na polskiej szkole: Zespole Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu¹¹ kształcącej uczniów zdolnych.

⁸ Vide: F. J. Mönks, *Zdolności a twórczość* [w:] *Teoria i praktyka uczniów zdolnych*, red. W. Limont, Impuls, Kraków 2004, s. 19.

⁹ W. Limont, „*Stać na ramionach Gigantów*”(...), op. cit., s. 111.

¹⁰ Szkoły z internatami dla uczniów zdolnych. Podaję za W. Limont, *Uczeń zdolny, jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 162-166. Niemcy, vide: K. A. Heller, *Gifted education from the German perspective* [w:] *The Routledge international companion to gifted education*, red. T. Balchin, B. Hymer, D. J. Matthews, Routledge Taylor& Francis Group, London – New York 2009, s. 61-67; Stany Zjednoczone Ameryki, v.: Hunter College High School w Nowym Yorku - szkoła dla uzdolnionych dziewcząt; Rosja: szkoła w Nowosybirsku – aktualna nazwa – Centrum Specjalizacyjnych Badań Edukacyjnych Nowosybirskiego Państwowego Uniwersytetu, v.: E. L. Grigorenko, *Russian gifted education in technical disciplines: Tradition and transformation* [w:] *International handbook of research and development of giftedness and talent*, red. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Stenberg, R. F. Subotnik, Elsevier, Amsterdam – New York 1997, s. 729-736; szkoła nr 18 w Moskwie – aktualna nazwa – Centrum Specjalizacyjnych Badań Edukacyjnych Państwowego Moskiewskiego Uniwersytetu. Polska – Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie (GiLA) w Toruniu. Vide: W. Limont, *Uczeń zdolny* (...), op. cit., s. 166-168 – sieć szkół dla uczniów zdolnych.

¹¹ Od roku szkolnego 2019/2020 aktualna nazwa szkoły – Uniwersyteckie Liceum Ogólnokształcące w Toruniu (ULO).

2. Słów kilka o szkole

Gimnazjum Akademickie¹² w Toruniu funkcjonuje od 1998 roku, powołane zostało przez władze Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, nawiązuje do dziedzictwa Państwowego Liceum im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Wilnie. Założycielom szkoły przyświecała myśl, by stworzyć zdolnej młodzieży z całej Polski środowisko silnie stymulujące rozwój¹³. Idea, którą kierowali się założyciele szkoły, jest aktualna. Priorytetem było, jest i, mam nadzieję, będzie kształcenie i wychowywanie zdolnych ludzi, dla których nauka to nie przymus, ale wyzwanie połączone z przyjemnością; nie tylko trud, ale i intrygująca przygoda. Dlatego też szkoła, która przyciąga dzieci i młodzież z terenów całej Polski, musi być dobrą szkołą z dobrymi nauczycielami. Co to znaczy? „Dobra szkoła” to przede wszystkim ludzie, którzy ją tworzą i ich wzajemne relacje. Jak powszechnie wiadomo na sukces m.in. szkoły, dzieci i nauczycieli wpływają przede wszystkim więzi emocjonalne. Więzy, która staje się przywiązaniem, trwa wiele lat, jeszcze po opuszczeniu murów szkoły. Relacje między nauczycielem a uczniem budowane przez okres szkolny cechują wzajemne zaufanie, odpowiedzialność, szacunek, życzliwość, zrozumienie i sympatia wynikające m. in. z tworzonego podczas

¹² Szkoła istnieje 20 lat, w tym czasie dwukrotnie zmieniała nazwę, zachowując główny trzon „Gimnazjum Akademickie”. Vide: www.gimakad.torun.pl.

¹³ Akt założycielski szkoły publicznej z dn. 21 stycznia 1998 roku, wtedy też powołano Radę Programową Gimnazjum Akademickiego w składzie: prof. dr hab. Jan Kopcewicz, prof. dr hab. Czesław Łapicz, prof. dr hab. Włodzimierz Winclawski, dr Wit Górczyński, dr Waclaw Orzeszko, dr Andrzej Potoczek, dr Mirosław Uscki.

kontaktów szkolnych klimatu, kiedy to pomysły dzieci znajdują uznanie, a oryginalne rozwiązania są nagradzane. Dzięki wzajemnej relacji odkrywane są pasje oraz rozwijane zainteresowania uczniów.

Dobrego nauczyciela w oczach uczniów wyróżnia nie tylko jego merytoryczna kompetencja, ale przede wszystkim entuzjazm dla swego przedmiotu, poczucie humoru, pobudzanie do twórczej aktywności¹⁴ oraz czuwanie nad harmonijnym rozwojem całego organizmu. Według Izabeli Deptuły – nauczycielki języka polskiego w GiLA - „dla praktyków szkolnych oczywiste jest, że praca z młodzieżą nie polega jedynie na przekazywaniu treści wymaganych przez program. Także nie wszystko to, co pragnęliby oni przekazać swoim podopiecznym, ma możliwość zaistnienia w toku przewidzianym na lekcje”¹⁵. Dlatego też w różnych formach, często pozalekcyjnych, nauczyciele i wychowawcy prezentują własne punkty widzenia stające się dopełnieniem konkretnych zajęć. W GiLA, szczególnie w latach jubileuszowych, publikowane są artykuły nauczycieli¹⁶, „którzy na polu nauki niejednokrotnie mają jeszcze wiele do powiedzenia”¹⁷. Odbiorcami są przede

¹⁴ K. Kottlarski, *Uczeń zdolny w domu i w szkole – szansa czy problem?*, Toruń 1997, AUNC XXII, z. 314, s. 9.

¹⁵ I. Deptuła (red.), *Dopowiedzenia. Nauczyciele i Wychowawcy Absolwentom w Roku Jubileuszowym 2008*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008, s. 8.

¹⁶ Publikacje jubileuszowe: I. Deptuła (red.), *Dopowiedzenia. Nauczyciele i Wychowawcy Absolwentom w Roku Jubileuszowym 2008*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008; I. Glatzel, A. Kierys (red.), *Tygiel talentów. Zdoświadczeń nauczycieli uczniów uzdolnionych w 15-lecie Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu*, ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie, Toruń 2013; I. Glatzel (red.) *Jak dorobić się skrzydeł? 20-lecie Zespołu Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu*, ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie, Toruń 2018.

¹⁷ I. Deptuła, op. cit.

wszystkim uczniowie, a adresowane do nich prace uzupełniają wizerunek nauczycieli, pokazują pasje i zainteresowania uczących ich ludzi.

Dobra szkoła i dobry nauczyciel – to jedność, która gwarantuje obopólny sukces. Podejmowane wspólne działania z jednej strony są głosem ukazującym indywidualne pasje nauczycieli, z drugiej zaś – rozwijać mają zainteresowania uczniów. Wspólnie spędzony czas na rozmowach, wyjazdach do opery, teatru, kina, udziału w wystawach czy wernisażach, na byciu razem – zbliża do siebie opiekunów i podopiecznych.

Program kształcenia realizowany jest w ciągach specjalistycznych o profilu humanistycznym, przyrodniczym i matematycznym. W szkole stosuje się indywidualizację toku nauczania – uczniowie od drugiej klasy uczestniczą w zajęciach fakultatywnych z wybranego wcześniej przez siebie przedmiotu. W klasach wyższych biorą udział w zajęciach seminaryjnych, realizowany jest też model przyspieszonego i wzbogaconego kształcenia. Jak zauważa Wiesława Limont: „W procesie edukacji wykorzystywane jest grupowanie uczniów zgodnie z posiadaną wiedzą i zdolnościami, a także tutoring koleżeński związany z opieką merytoryczną oraz udzielaniem wsparcia emocjonalnego młodszym kolegom przez starszych rocznikowo uczniów”¹⁸. Wychowankowie GiLA mają możliwość uczestniczenia w wybranych zajęciach na UMK na prawach studenta¹⁹, a

¹⁸ W. Limont, *Uczeń zdolny (...)*, op. cit., s. 165.

¹⁹ GiLA było prekursorem takiego typu zajęć wśród toruńskich szkół. Obecnie oferta adresowana jest do najzdolniejszych uczniów szkół licealnych ogólnokształcących w Toruniu.

profesorowie z Uniwersytetu prowadzą specjalnie dla nich przygotowane lekcje. Uczniowie mają okazję rozwijać swoje zainteresowania, uczestnicząc w wykładach zatytułowanych „Profesorowie UMK proponują” oraz innych cyklach wykładów tematycznych organizowanych przez organ prowadzący, czyli UMK. Młodzi ludzie uczestniczą również w badaniach naukowych oraz warsztatach prowadzonych przez pracowników naukowych UMK.

Szkoła²⁰ realizuje programy związane z uwrażliwieniem uczniów na problemy społeczne i zaangażowaniem w działalność prospołeczną poprzez wolontariat bądź uczestnictwo w akcjach humanitarnych. Współpracując z UMK, placówka organizuje konferencje naukowe, które pozwalają na wymianę doświadczeń i opracowanie nowych koncepcji. Uczestniczą w nich uczniowie, nauczyciele GiLA, pracownicy UMK, a także praktycy i teoretycy z całej Polski²¹.

3. Uczeń zdolny

Według badań Wiesławy Limont, uczniowie zdolni to „uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych i szczególnych

²⁰ Więcej informacji na temat GiLA można znaleźć w publikacjach jubileuszowych, tomikach uczniowskich np. E. Bugaj-Brauze (red.), *Siedem. Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu. Absolwenci 2005*, Wyd. ZSO Gimnazjum i Liceum Akademickie, Toruń 2005; w artykułach zamieszczonych np. w tomie W. Limont, J. Cieślakowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń-Nauczytel-Edukacja*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005; v.: www.gimakad.torun.pl.

²¹ Wymiana doświadczeń odbywa się w ramach Ogólnopolskiej Konferencji „Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji uczniów zdolnych”, której czołową inicjatorką i organizatorką jest profesor Wiesława Limont – przewodnicząca Rady Programowej Szkoły, v.: W. Limont (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

wymaganiach związanych z opieką i wspieraniem ich rozwoju zarówno przez środowisko szkolne, jak i rodzinne”²². Badaczka wskazuje, że badania i obserwacje przeprowadzone na przestrzeni całego życia osób zdolnych ukazują, że sukces zawodowy tej grupy ludzi w niewielkim stopniu związany jest z posiadanymi potencjalnymi zdolnościami, natomiast w znacznej mierze zależy od konkretnych właściwości osobowościowych oraz specyficznego układu sił i czynników środowiska oraz ich koincydencji, która jak twierdzi David Feldman – jest kluczowa dla krystalizowania się zdolności i ich rozwoju²³. Na myśl przyszła mi koncepcja rozwoju uzdolnień oparta na trójpierścieniowym modelu Franza Mönksa²⁴, w którym autor wyraźnie podkreśla, że środowisko zewnętrzne ucznia, czyli wpływ rodziny, szkoły oraz grup rówieśniczych, jest znaczące. Mogą one wpływać jak stymulatory lub inhibitory oraz podobnie jak czynniki osobowościowe – mają duże znaczenie dla rozwoju zdolności²⁵. Również kanadyjski pedagog Francois Gagné, autor Modelu Różnicowania Zdolności i Talentu (DMGT), uważa, że osobowość i środowisko są bardzo ważne dla procesu transformacji potencjału (określonego przez F. Gagné jako zdolności) w talent, który z kolei rozumie jako aktualizację zdolności w konkretnej dziedzinie aktywności²⁶. Przytoczone

²² W. Limont, „*Stań na ramionach Gigantów*”(…), op. cit., s. 112.

²³ Ibidem., s. 112-113.

²⁴ F. J. Mönks, E. J. Mason, *Developmental psychology and giftedness: Theories and research* [w:] *International handbook of giftedness and talent*, red. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik, wyd.2, Elsevier, Oxford 2000, s. 141-155.

²⁵ W. Limont, *Uczeń zdolny* (...), op. cit., s. 66-67.

²⁶ Vide: F. Gagne, *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*, „High Ability Studies” 2004, t. 15, nr 2, s. 119-147.

koncepcje podkreślają wagę warunków, w jakich człowiek wzrasta, jak i wagę kształtowania jego osobowości.

Każdy człowiek jest wytworem kultury społeczności, do której należy, każdy też jest współtwórcą kultury. Być człowiekiem to znaczy być osobowością społeczną ukształtowaną przez wzory kultury właściwe konkretnej kulturze. To właśnie zadanie przyświeca edukacji, która (przynajmniej) powinna być obszarem stawania się podmiotu świadomego swoich praw i krytycznie spoglądającego na otaczającą rzeczywistość. Zatem jaki jest uczeń zdolny objęty moimi badaniami?

4. Studium przypadku

Definicja studium przypadku zaproponowana przez Roberta K. Yina zwraca uwagę na jeden z podstawowych jej elementów: „Studium przypadku jest badaniem empirycznym, które zgłębia współczesne zjawisko („przypadek”) w kontekście rzeczywistości, zwłaszcza gdy granice między zjawiskiem a kontekstem nie są zupełnie oczywiste”²⁷. To znaczy, koncentrując się na „przypadku”, można zachować jednocześnie perspektywę holistyczną i kontekst rzeczywistości, w jakiej rozwija się uczeń.

Badanie mieści się w schemacie indywidualnego studium przypadku z jego odmianą praktyczno-diagnostyczną. Metodą zbierania danych był częściowo kierowany wywiad narracyjny indywidualny z uczniem i jego rodzicami oraz obserwacja. Problem badawczy: Czy dziecko zdolne z zespołem Aspergera potrzebuje

²⁷ R. K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, tłum. Joanna Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 48.

motywacji czy wsparcia w podejmowanych przez niego działaniach?

Jedną z istotnych definicji motywacji jest stwierdzenie „motywacja – [fr. *motif* ‘powód’] proces regulacji psych. nadający energię zachowaniu człowieka i ukierunkowujący je”²⁸. W tym kontekście uważam, że motywacyjne funkcje systemu wartości przyjęte przez jednostkę, to hierarchia potrzeb, ale również dążenie do wykonania zadania aż do jego ukończenia. Z kolei wspieranie²⁹ kojarzy się z dawaniem podpory. Wspierać oznacza „podtrzymywać coś czymś z dołu lub z boku, opierać się na czymś lub o coś, dawać podporę, oparcie komuś lub czemuś”³⁰.

Wspieranie dotyczy zawsze działania w sytuacji trudnej, w sytuacji niestabilności, kiedy bez „podparcia” coś by runęło, przewróciło się albo upadło. To „pomaganie komuś”³¹. Dlatego wsparcie interesuje mnie tutaj jako działanie w znaczeniu procesualnym, stanowiącym pewną sekwencję aktów dostarczania pomocy – a nie jako jednorazowe zdarzenie.

²⁸ PWN *Leksykon. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 126.

²⁹ Według niektórych psychologów – poszukiwanie wsparcia uznawane jest wręcz za „cechę człowieka zaburzonego”, który – w przeciwieństwie do zdrowej jednostki – potrzebuje pewnej idei, na której mógłby się oprzeć lub kogoś silniejszego, na kim mógłby polegać. Człowiek zdrowy natomiast powinien mieć poczucie, że najbezpieczniej liczyć na samego siebie i w sobie znajdować wsparcie. Pogląd taki wyrażany był np. przez A. Ellisa w jego koncepcji terapii racjonalno-emotywniej. Vide: *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, red. L. Grzesiuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000; N. Elias, *The loneliness of the dying*, Oxford 1985.

³⁰ *Popularny słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, Wyd. Wilga, Warszawa 2000, s. 796.

³¹ *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*, red. A. Markowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 1180.

Studium przypadku dotyczy ucznia – Dominika³² – uczęszczającego do pierwszej klasy liceum, mieszkającego w internacie ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickiego. Chłopiec pochodzi z małej miejscowości. Uczeń jest po amputacji kończyny dolnej oraz po zdiagnozowaniu zespołu Aspergera. Zaburzenia w zachowaniu Dominika sprowadzają się do nieprawidłowości w przebiegu interakcji społecznych w grupie wychowawczej w internacie, w klasie, z dorosłymi – wychowawcami, nauczycielami pracownikami administracji i obsługi oraz zaburzeń w komunikacji interpersonalnej. Dużym problemem, zarówno dla chłopca, jak i otoczenia, jest brak konstruktywnego wyrażania emocji: takich jak gniew, złość, rozczarowanie. Podobnie zmiana czegokolwiek, np. ustalonego rytmu dnia, harmonogramu zajęć, wywołuje niekontrolowane wybuchy gniewu, irytacji, niepokoju ruchowego.

Dominik w wieku 6 lat stracił nogę w wypadku, podczas prac gospodarskich wykonywanych przez ojca. Naukę w szkole podstawowej rozpoczął bez opóźnień. Bardzo wczesnie ujawniał wysoki poziom rozwoju zdolności intelektualnych. Manifestowało się to szybkim tempem uczenia się i pasją w poznawaniu problemów z konkretnej dyscypliny. Jednak od początku zwracał uwagę nauczycieli i rówieśników swoim zachowaniem. Nieadekwatnie reagował na bodźce, często się złościł, krzyczał, przy tym wykazywał znaczną nadpobudliwość ruchową, nie potrafił spokojnie wysiedzieć w wyznaczonym miejscu, często wstawał,

³² Zgodnie z deontologią badań pedagogicznych, w poszanowaniu ochrony danych osobowych, nie podaję prawdziwego imienia i nazwiska.

przerywał wypowiedzi nauczyciela, koleżanek i kolegów. Na uwagi zwracane przez innych reagował agresją. Dziecko zdiagnozowano w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wydano orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Gdy chłopiec podjął naukę w gimnazjum, nasiliły się problemy w zachowaniu i konflikty ze środowiskiem. Chłopiec zaczął reagować agresją i obsesyjnie zamartwiać się. Dzięki intensywnej pracy rodziców, stosowaniu jasnych konkretnych poleceń, zachowanie chłopca poprawiło się. Dominik bardzo dobrze funkcjonował pod względem edukacyjnym, osiągając bardzo dobre wyniki w nauce, uczestniczył w kołach zainteresowań i uzyskał tytuł Laureata konkursu przedmiotowego z matematyki, chemii oraz j. angielskiego. Zdobyte „laury” pozwoliły mu na podjęcie nauki w liceum ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickim w Toruniu.

4.1. Znaczenie problemu

Obecnie autyzm³³ uznaje się za szerokie zaburzenia neurorozwojowe. Uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych³⁴ są bardzo różnorodną grupą, zarówno pod

³³ Termin ten został wprowadzony przez brytyjską badaczkę Lornę Wing do opisu badań Hansa Aspergera, austriackiego psychiatry i pediatry, który w 1944 roku opublikował informacje na temat zaobserwowanego syndromu odkrytego u czterech małych pacjentów; Vide: L. Wing, *Asperger's syndrome: A clinical account*, „Psychological Med” 1981, t.11, nr 1, s. 115-129. Lecz rok wcześniej w 1943 tę niezwykłą przypadłość odkrył i zdiagnozował psychiatra dziecięcy Leo Kanner, który zauważył, że jedenaścioro spośród jego pacjentów zdawało się żyć w swoim własnym świecie i ignorowało otaczających ich ludzi. Kanner nadał temu zaburzeniu nazwę *autyzm* – od greckiego słowa oznaczającego „sam”. Vide: S. Silberman, *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*, przeł. B. Kotarski, Vivante, Białystok 2017, s. 13.

³⁴ Vide: J. Donovan, C. Zucker, *Według innego klucza. Opowieść o autyzmie*, tłum. Andrzej Homańczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków

względem funkcjonowania społecznego, komunikacyjnego, jak i intelektualnego. W przypadku opisywanego ucznia sprowadza się to do:

- nieprawidłowości w przebiegu interakcji społecznych,
- zaburzonej zdolności do komunikowania się,
- ograniczonego, sztywnego repertuaru zachowań i aktywności,
- wycofywania się z dziedzin nauki, w których czuł się słabszy.

Chłopiec bardzo sztywno trzymał się ustalonych reguł, regulaminu i zasad, nie rozumiał i nie akceptował żadnych odstępstw od normy. Bardzo często pouczał współlokatorów, co wolno, a czego nie wolno robić, krytykował ich, zwracał im uwagę, kiedy głośno się śmiali czy robili żarty. Budował otoczenie według swoich zasad, co zrodziło bunt kolegów i koleżanek. Brak jawnej akceptacji grupy rówieśniczej odbierał jako atak na swoją osobę. Chłopiec nie identyfikował się z grupą, czasem bywał obiektem żartów, drobnych złośliwości. Pozostawał obok grupy, nie brał udziału w jej życiu. Nie uczestniczył w żadnych wspólnych grach czy zabawach organizowanych przez młodzież w czasie wolnym. Problemy w komunikacji społecznej, brak lub słabo rozwinięta potrzeba uznania przez rówieśników mogły doprowadzić do większego wycofania się w swój własny świat. Interesowały go tylko przedmioty ścisłe, wobec czego przedmioty humanistyczne

2017; B. M. Prizant, T. Fields-Meyer, *Niezwyyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, przeł. Joanna Bilmin-Odrowąż, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2017; S. Silberman, op.cit.

nie były dla niego znaczące. Respektował je tylko przy ustaleniu pewnych granic – w zakresie pozyskiwania wiedzy.

Przyjęłam więc dwie prognozy względem analizowanego dziecka. Pierwsza prognoza negatywna – w przypadku niepodjęcia intensywnej pracy problemy komunikacyjne i interpersonalne będą się nasilać. Chłopiec może stracić wiarę we własne możliwości, nie wykorzystując ponadprzeciętnych możliwości intelektualnych, alienować się w coraz większym stopniu od świata zewnętrznego. Wpłynie to niekorzystnie na proces kształtowania się jego osobowości oraz całościowego rozwoju. Druga prognoza, pozytywna – przy zastosowaniu ścisłej współpracy z domem rodzinnym, nauczycielami i rówieśnikami istnieje prawdopodobieństwo, że uczeń zacznie nawiązywać relacje interpersonalne trwające nieco dłużej niż dotychczas. Poprzez prawidłowe budowanie więzi, zajmie miejsce w grupie jako jej członek, a przez to będzie miał większe szanse na prawidłowy rozwój w sferze emocjonalnej, społecznej, jak i psychicznej. Poczucie akceptacji grupy pomoże zmienić jego styl myślenia i działania, okazywać życzliwość i zrozumienie dla innych oraz opanować wybuchy złości, reagować adekwatnie do zastanej sytuacji. Aktywne włączanie się do pracy na rzecz innych pomoże mu w podniesieniu poczucia własnej wartości, rozbudzając jego wrażliwość i chęć niesienia pomocy innym. Będzie uzyskiwał sukcesy na polu naukowym.

4.2. Efekty podjętych działań

Indywidualna praca z uczniem³⁵ odbywała się systematycznie (dwa razy w tygodniu o godz. 16.00). Chłopiec bardzo chętnie i aktywnie brał udział w zorganizowanych dla niego zajęciach indywidualnych. Poprawiło się jego funkcjonowanie w grupie – nastąpiła redukcja poziomu stresu z tym związana. Dominik nauczył się przestrzegać zasad i komunikować swoje potrzeby.

Uznałam, że podjęte przeze mnie działania pedagogiczne powinny przebiegać dwutorowo tzn. nie tylko z uczniem, ale i z całą grupą wychowawczą. W związku z tym, że chłopiec nie odczuwał potrzeby przebywania z grupą, nie próbował zapamiętać imion kolegów i koleżanek, słabo włączał się w działania grupy wychowawczej, zaangażowałam ucznia do realizacji zadań m.in. związanych z programem profilaktycznym „Zdrowe i dobre Życie”³⁶ czy w inne działania społeczne związane z funkcjonowaniem

³⁵ Zajęcia przede wszystkim koncentrowały się na pracy: nad właściwym okazywaniem emocji w różnych sytuacjach, nad komunikowaniem swoich potrzeb w sposób kulturalny, stosowaniu wzmocnień i wygaszaniu nieodpowiednich zachowań, nad przygotowaniem możliwości zaistnienia zmian w ustalonym porządku i wypracowaniem sposobów radzenia sobie w danej sytuacji itp.

³⁶ Program Profilaktyczny jest odpowiedzią na pojawiające się w otaczającym nas świecie niepokojące zjawiska - łatwy dostęp do środków uzależniających, wzrost zachowań agresywnych oraz ryzykownych, chaos w świecie wartości, spadek aktywności ruchowej, nieprawidłowe nawyki żywieniowe, itp. W związku z tym propaguje się wśród młodzieży postawy sprzyjające zdrowemu stylowi życia, aby pogłębiać ich wiedzę na temat skutków uzależnień, promować zdrowe zasady żywieniowe, aktywność fizyczną, rozwijać świadomość odpowiedzialności za zdrowie i życie własne i innych, odpowiedzialności za własne czyny oraz doskonalić ich umiejętności interpersonalne: asertywność, komunikację, radzenie sobie ze stresem, zachęcać do rozwijania swoich umiejętności i uzdolnień. Zaplanowane działania profilaktyczne mają na celu przede wszystkim wyposażenie młodzieży w wiedzę i umiejętności niezbędne do podejmowania dojrzałych i trafnych decyzji obecnie i w przyszłości.

placówki, np. aktywność na rzecz Miejskiego Schroniska dla Zwierząt – współorganizował zbiórkę, wywiązywał się z podjętych zadań, odczuwał ogromne współczucie i żal, a to ważny element w pracy terapeutycznej. W czasie angażu przeprowadzał rozmowy z innymi dziećmi, współpracował w małej grupie, a przy tym integrował się w ramach odbywającego się projektu.

Ważne było uzmysłowienie rówieśnikom potrzeby akceptacji Dominika oraz zrozumienie jego problemów. Przekazując grupie istotne informacje związane z trudnościami ich kolegi, jego zachowaniem, okazywaniem emocji w czasie komunikowania się - zachęcałam młodzież do rozmów i częstszych kontaktów z chłopcem. W związku z niepełnosprawnością fizyczną Dominika, obserwowałam zachowanie koleżanek i kolegów chętnie włączających się do pomocy w czasie codziennych posiłków w stołówce szkolnej. Chłopiec, wchodząc w interakcje z młodzieżą, przygotował program artystyczny oraz dekoracje w związku z odbywającą się rokrocznie kolacją wigilijną w internacie dla wszystkich mieszkańców placówki. Włączenie do życia w grupie i podejmowanie działań w internacie wyraźnie go cieszyły. Bardzo chętnie uczestniczył w działaniach na rzecz innych, potrzebujących. Nauczył się nawiązywać i utrzymywać stały kontakt wzrokowy ze swoimi rówieśnikami, jak i dorosłymi. Jako pierwszy zaczął się witać i inicjować rozmowę, choć wolał odpowiadać na zadawane pytania. Zwracałam mu uwagę, gdy jego zachowanie pozostawiało wiele do życzenia tzn. było nie właściwe i nieadekwatne do sytuacji.

Dwutorowość podjętych działań indywidualnych z uczniem oraz z grupą, wykształciła nowe typy pozytywnych zachowań, wzbogaciła go o nowe kompetencje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Sukcesem Dominika stała się również umiejętność odczytywania emocji oraz rozumienia komunikatów niewerbalnych, wzrost samooceny oraz duża motywacja do podejmowania wyzwań i zadań w sferze społeczno-emocjonalnej. Ogromnym sukcesem osobistym chłopca było wyróżnienie go przez czytelników gazetki szkolnej „Gilamy” nagrodą „złotego Gila” w kategorii „Człowiek renesansu” i wręczenia wyróżnienia podczas „Dnia Samorządności”.

Znacząca była również współpraca z rodzicami, utrzymywanie regularnych kontaktów, prowadzenie rozmów telefonicznych, informowanie o zachowaniu, postępach w rozwoju społeczno-emocjonalnym.

5. Podsumowanie

W pierwszych dziesięcioleciach dwudziestego wieku, dzięki badaniom prowadzonym przez Lewisa M. Termana, a następnie przez Letę Hollingworth, zaobserwowano, że osoby zdolne wymagają specjalnej pomocy psychologicznej koniecznej dla ich prawidłowego rozwoju³⁷. Podobnie było w kolejnych latach, gdzie rozwijano specjalistyczne programy opieki psychologicznej uczniów. Na przykład w latach osiemdziesiątych opiekę nad uczniem zdolnym ujmowano wieloaspektowo i wszechstronnie. Prowadzone były badania związane z syndromem nieadekwatnych

³⁷ Vide: W. Limont, „*Stań na ramionach Gigantów*”(…), op. cit., s. 123.

osiągnięć, dyskryminacją w kształceniu zdolnych dziewcząt i kobiet oraz uczniów należących do mniejszości kulturowej. W latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku koncentrowano się na uczniach, którzy ujawnili asynchronię rozwojową czy charakteryzowali się brakiem zdolności uczenia się przy posiadaniu potencjalnie wysokich zdolności³⁸. Natomiast na gruncie polskim – wprowadzona przez rząd nowa forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne³⁹ zastępują dotychczasowe zajęcia socjoterapeutyczne i, zgodnie z rozpoznanymi potrzebami, mogą być adresowane do większej grupy dzieci i młodzieży. Idąc za wypowiedzią Hanny Derewlany i Agnieszki Kacprzak – odpowiednio wczesne rozpoznanie zaburzeń zachowania lub emocji oraz podjęcie stosownych działań będzie przeciwdziało utrwalaniu się nieprawidłowych wzorców zachowań, a w konsekwencji – niedostosowaniu społecznemu⁴⁰.

Warto zauważyć, że zaproponowana w ustawie⁴¹ definicja wychowania wskazuje na potrzebę wspierania ucznia w rozwoju ku

³⁸ Ibidem.

³⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 r. poz. 1591) - Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 r. poz. 1591) - § 6 ust. 2 pkt 5, § 6 ust. 2 pkt 5, § 14, § 14, § 17 ust. 1, § 17 ust. 1, § 24 pkt 3-5. § 24 pkt 3-5.

⁴⁰ R. Cybulska, H. Derewlana, A. Kacprzak, K. Pęczek, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

⁴¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148 i 1078) ogłoszono dnia 19 czerwca 2019 r. obowiązuje od dnia 1 września 2017 r.

pełnej dojrzałości w zakresie wszystkich sfer: emocjonalnej, społecznej, intelektualnej, duchowej, fizycznej przy uznaniu, że najważniejszym celem kształcenia jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia oraz wprowadzenie go w świat wartości.

W pracy z uczniem zdolnym cierpiącym na zespół Aspergera przede wszystkim działania skoncentrowane są na rozwoju emocjonalnym, jak i społecznym poprzez jego motywowanie i wspieranie. Podlega to procesom uczenia się między innymi przez naśladownictwo, identyfikację i trening, a jest to możliwe do zastosowania w trakcie bieżącej pracy z uczniem, poprzez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także dzięki nowej formie zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne.

Przy planowaniu pracy ważna jest przemyślana organizacja przestrzeni edukacyjnej i instrumentarium, z uwzględnieniem możliwości oraz zasobów szkoły tzn. warunki do podejmowania różnorodnych działań np. sala do relaksacji i wyciszenia, zabawy ruchowe plastyczne, dramowe, prezentacje, ekspozycje, dyskusje, gry stolikowe (dostosowane do potrzeb uczniów oraz technik, metod i zadań wynikających z opracowanego programu), wiedza metodyczna wpływająca na optymalne zaplanowanie działań w rozwijaniu kompetencji emocjonalno-społecznych⁴².

Zatem jakie umiejętności i zdolności będące podstawą kompetencji emocjonalnych i społecznych mogą być rozwijane podczas zajęć? Prowadząc zajęcia, dokonałam wyboru tych

⁴² R. Cybulska, H. Derewlana, A. Kacprzak, K. Pęczek, op.cit.

umiejętności i zdolności, które wynikały z rozpoznanych potrzeb Dominika w odniesieniu do sfery emocjonalno-społecznej:

- samodzielność,
- samoświadomość – budowanie adekwatnego obrazu własnej osoby (mocne i słabe strony, akceptacja swojej indywidualności, odrębności, tożsamości), zainteresowań, hobby,
- rozpoznawanie emocji/uczuć własnych i innych osób, identyfikowanie emocji wywołanych sytuacją, pragnieniem,
- samoregulacja – panowanie nad emocjami, wyrażanie emocji/uczuć w sposób akceptowany społecznie,
- odpowiedzialność,
- motywacja wewnętrzna,
- komunikowanie emocji,
- rozładowywanie emocji,
- przestrzeganie norm i obowiązujących zasad,
- samokontrola, ocena własnego zachowania (przyczyn, skutków), praca nad sobą,
- rozumienie zachowań/sytuacji społecznych, przyjmowanie perspektywy innych, przewidywanie zachowania innej osoby,
- rozpoznawanie zachowań asertywnych,
- rozumienie komunikacji, efektywne komunikowanie się i nawiązywanie pozytywnych relacji, kultury osobistej, manier, wyrażanie szacunku,
- empatia, cierpliwość, myślenie o innych, słuchanie innych,
- podtrzymywanie przyjaźni,

- radzenie sobie ze stresem,
- rozwiązywanie konfliktów/problemów, podejmowanie wyborów,
- skuteczne współdziałanie w zespole, funkcjonowanie w grupie,
- praca na rzecz innych, niesienie pomocy, udzielanie i wzywanie pomocy.

W wyniku wdrożonych, zindywidualizowanych i dostosowanych do możliwości wychowanka metod motywacji i wsparcia udało się zminimalizować trudności w komunikowaniu emocji, nawiązywaniu kontaktu werbalnego i pozawerbalnego, wdrożyć do przestrzegania ustalonych zasad i uświadomienia konsekwencji zachowań. Ponadto starano się eliminować sztywność myślenia. Udało się zmienić nastawienie grupy wychowawczej do ucznia, włączyć go we wspólne działania, wypracować bezkonfliktowy model współpracy między chłopcem a grupą wychowawczą.

W praktyce edukacyjnej na świecie wykorzystuje się wiele koncepcji i strategii związanych z kształceniem ucznia zdolnego, opartych na teoriach zdolności, w których wskazuje się na związek między efektywnością kształcenia a koniecznością współwystępowania określonych właściwości ucznia, do których należą: zdolności ogólne lub kierunkowe, zdolności twórcze oraz odpowiednie cechy osobowości związane z motywacją poznawczą, motywacją do osiągnięć. Ważna jest także umiejętność radzenia sobie ze stresem i lękiem, umiejętność samokontroli, posiadania odpowiednich strategii uczenia się, a to,

bez wsparcia nauczyciela, pedagoga, rodzica i rówieśników, byłoby trudne do osiągnięcia.

Przy dostarczeniu odpowiedniej „dawki” motywacji i wsparcia, efektem końcowym działań jest kontakt z uczniem ukształtowanym, z bogatym wnętrzem oraz umiejętnością wykorzystania potencjału intelektualnego, którym został obdarzony.

Bibliografia:

Bugaj-Brauze Edyta (red.), *Siedem. Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu. Absolwenci 2005*, Wyd. ZSO Gimnazjum i Liceum Akademickie, Toruń 2005.

Chojnacka Marta Agata, *Problem odpowiedzialności w filozofii Levinasa*, „Studia z historii filozofii” 2011, nr 2.

Cybulska Romana, Derewlana Hanna, Kacprzak Agnieszka, Pęczek Katarzyna, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

Deptuła Izabela (red.), *Dopowiedzenia. Nauczyciele i Wychowawcy Absolwentom w Roku Jubileuszowym 2008*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.

Donvan John, Zucker Caren, *Według innego klucza. Opowieść o autyzmie*, tłum. Andrzej Homańczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.

Elias Norbert, *The lonelines of the dying*, Oxford 1985.

Freeman Joan, *Gifted children grown up*, David Fulton, London 2001.

Gagne François, *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*, „High Ability Studies” 2004, t. 15, nr 2.

Glatzel Ilona (red.), *Jak dorobić się skrzydeł? 20-lecie Zespołu Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu*, ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie, Toruń 2018.

Glatzel Ilona, Kierys Arkadiusz (red.), *Tygiel talentów. Z doświadczeń nauczycieli uczniów uzdolnionych w 15-lecie Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu*, ZS UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie, Toruń 2013.

Grigorenko Elena L., *Russian gifted education in technical disciplines: Tradition and transformation* [w:] *International handbook of research and development of giftedness and talent*, K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Stenberg, R. F. Subotnik (red.), Elsevier, Amsterdam – New York 1997.

Grzesiuk Lidia (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Heller Kurt A., *Gifted education from the German perspective* [w:] *The Routledge international companion to gifted education*, T. Balchin, B. Hymer, D. J. Matthews (red.), Routledge Taylor& Francis Group, London – New York 2009.

Kotlarski Kazimierz, *Uczeń zdolny w domu i w szkole – szansa czy problem?*, Wyd. UMK, Toruń 1997.

Lewowicki Tadeusz, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1980.

Limont Wiesława (red.), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Limont Wiesława, „*Stań na ramionach Gigantów*”, czyli *uczeń zdolny jako problem wychowawczy* [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak (red.), GWP, Gdańsk 2007.

Limont Wiesława, Cieślikowska Joanna (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń-Nauczyciel-Edukacja*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Limont Wiesława, Cieślikowska Joanna, *Czy potrzebna jest pedagogika zdolności?* [w:] *Teoria i praktyka uczniów zdolnych*, W. Limont (red.), Impuls, Kraków 2004.

Limont Wiesława, *Uczeń zdolny, jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Mönks Franz J., *Developmental psychology and giftedness: Theories and research* [w:] *International handbook of giftedness and talent*, K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (red.), wyd.2, Elsevier, Oxford 2000.

Mönks Franz J., *Zdolności a twórczość* [w:] *Teoria i praktyka uczniów zdolnych*, W. Limont (red.), Impuls, Kraków 2004.

Popularny słownik języka polskiego, B. Dunaj (red.), Wyd. Wilga, Warszawa 2000.

Prizant Barry M., Fields-Meyer Tom, *Niezwyyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, przeł. Joanna Bilmin-Odrowąż, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.

Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań, A. Sękowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

PWN Leksykon. Pedagogika, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy

psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 r. poz. 1591).

Sękowski Andrzej, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.

Silberman Steve, *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*, przeł. Bartłomiej Kotarski, Vivante, Białystok 2017.

Słownik poprawnej polszczyzny PWN, A. Markowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Speck Otto, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, przeł. Elżbieta Cieślik, GWP, Gdańsk 2005.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148 i 1078) ogłoszono dnia 19 czerwca 2019 r. obowiązuje od dnia 1 września 2017 r.

Wing Lorna, *Asperger's syndrome: A clinical account*, „Psychological Med” 1981, t.11, nr 1.

Yin Robert K., *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, tłum. Joanna Gilewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Edukacyjny charakter zajęć Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

1. Wstęp

Zajęcia przedszkolne i wczesnoszkolne coraz częściej wspierane są metodami terapeutycznymi dla lepszego, holistycznego rozwoju dzieci, gdzie uwzględnione zostają ich potrzeby psychofizyczne. Jedną z metod wykorzystywanych w placówkach oświatowych jest Metoda Ruchu Rozwijającego stworzona przez Weronikę Sherborne. Korzyści płynące z jej zastosowania u dzieci są powszechnie znane i podkreślane przez polskich¹ i zagranicznych naukowców badających tę metodę². Istotny jest również wpływ teje na osoby prowadzące zajęcia. Nauczyciele i terapeuci wiedzą, że prowadzenie zajęć metodą Ruchu Rozwijającego wymaga pewnych umiejętności i kompetencji, bez których postawione cele zajęć nie zostaną zrealizowane³.

Pedagodzy kojarzą metodę Ruchu Rozwijającego, jako sposób prowadzenia zajęć z dziećmi niepełnosprawnymi, nie zdając sobie sprawy, że prowadząc zajęcia tą metodą z dziećmi

¹ J. G. Adamczyk, M. Polkowska, D. Boguszewski, *The influence of exercises with elements of Sherborne Developmental Movement on the psychomotor development of children between first and second year of life*. Antropomotoryka 2011, nr 56, str. 85-90.

² G. Loots, E. Malschaert, *The use in Belgium of developmental movement according to the work of Veronica Sherborne: a developmental psychology view*. European Journal of Special Needs Education 1999, vol.14, no.3, pp.221-230.

³ <https://www.sherbornemovementuk.org/> [dostęp online: 14.07.2019].

zdrowymi wspieramy również ich rozwój psychofizyczny. Naukowcy podkreślają problem hipokinezji wynikającej z dostępności urządzeń cyfrowych, które stają się atrakcyjniejsze dla współczesnego dziecka, niż zajęcia ruchowe⁴. Zwiększone zapotrzebowanie na zajęcia integracji sensorycznej potwierdzają tylko tę teorię⁵. Powinniśmy dążyć do zwiększenia świadomości nauczycieli o nowe metody pracy oraz ukazać im korzyści płynące ze stosowania tej metody dla ich samodoskonalenia zawodowego, a przede wszystkim dla satysfakcji zawodowej.

2. Założenia Metody Ruchu Rozwijającego

Metoda Ruchu Rozwijającego została opracowana przez fizjoterapeutkę Weronikę Sherborne (1922-1990) z myślą o dzieciach niepełnosprawnych. Dzieci, z którymi pracowała autorka nie potrafiły budować relacji z drugim człowiekiem, rozróżniać dobra od zła, nie umiały odnaleźć się w przestrzeni. Sherborne ukierunkowała aktywności – ćwiczenia Ruchu Rozwijającego na wzmocnienie rozwoju: ruchowego, poznawczego, społecznego oraz emocjonalnego, których podstawą stała się aktywność fizyczna⁶.

Badaczka podzieliła swoją metodę na pięć kategorii: *Ruch prowadzący do poznania własnego ciała*, *Ruch kształtujący*

⁴M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Wyd. Dobra Literatura, 2016.

⁵D. Zawadzka, A. Rymarczuk, R. Bugaj, *Ocena skuteczności integracji sensorycznej oraz metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne w usprawnianiu funkcjonowania psychomotorycznego dzieci z autyzmem*. *Fizjoterapia* 2014, 22, 1, s. 3-17.

⁶V. Sherborne, *Developmental Movement for Children: Mainstream, special needs and preschool* (2nd edn.), Worth Publishing, London 2001.

związek jednostki z otoczeniem fizycznym, Ruch rozwijający kreatywność, Ruch prowadzący do współdziałania w grupie oraz Ruch wiodący do wytworzenia związku z drugim człowiekiem. Dwie ostatnie kategorie opierają się głównie na zabawach relacyjnych: „z”, „razem” oraz „przeciwko”. Relację opiekuńczą uzyskujemy stosując zabawę relacyjną „z”, nazywaną „z troską o...”, gdzie jeden partner jest bierny, drugi – aktywny i opiekuńczy względem niego. Wymaga to ze strony osoby aktywnej zrozumienia potrzeb drugiego człowieka, a ze strony osoby biernej zaufania do partnera. Zabawa relacyjna „razem” prezentuje relację partnerską: angażuje obu partnerów w takim samym stopniu. Prowadzi to do wytworzenia harmonii i równowagi. Realizacja celu jest możliwa dzięki równemu zaangażowaniu uczestników, na który składają się: wysiłek fizyczny, wzajemne zaufanie, zrozumienie i współpraca podczas zabaw.

W Ruchu Rozwijającym mamy również zabawy relacyjne „przeciwko”, czyli relacje mocy i energii. Te aktywności skierowane są na uświadomienie uczestnikom ich siły i mocy podczas pracy w grupie. Powinny być one pozbawione agresji, jednocześnie dając możliwość poznania własnych i cudzych sposobów reagowania, obrony, wyładowania emocjonalnego. Aktywności te uczą kontrolowania swojej siły w stosunku do partnera i umiejętnego wyznaczania swoich granic. Proponowane przez Sherborne aktywności skupione są na wspieraniu i wychowywaniu dziecka. Dają mu poczucie bezpieczeństwa, pewności siebie, uczą świadomości swojego ciała i otoczenia oraz pokazują własną odrębność. Dziecko stanowi centrum wszystkich działań i to jego

potrzeby stają się priorytetem podczas przygotowywania konspektu zajęć przez nauczyciela. To aktywności dostosowuje się do dziecka, uwzględniając jego rozwój psychomotoryczny, a nie odwrotnie. Podczas zajęć wspieramy rozwój dziecka w czterech sferach: ruchowej, poznawczej, społecznej i emocjonalnej⁷.

W sferze ruchowej dziecko uczy się kontrolować swoje ruchy oraz siłę, rozwija sprawności motoryczne, ale także samodzielnie wykonuje zadania ruchowe. W sferze poznawczej dziecko zdobywa umiejętności: koncentracji uwagi, rozumienia komunikatów, uświadomienia sobie własnego ciała i otoczenia oraz rozwijania postawy twórczej. Sfera społeczna skupia się na nawiązywaniu właściwych relacji z rówieśnikami, przyswajaniu norm społecznych, umiejętności podporządkowywania się zasadom podczas zabaw i w życiu codziennym. Sfera emocjonalna opiera się na nauczaniu dziecka radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, w prawidłowym wyrażaniu swoich emocji, poczuciu bezpieczeństwa w stosunku do innych ludzi, czy budowaniu poczucia własnej wartości. Sfera emocjonalna to także nauka empatii i umiejętności wyciszenia, relaksowania się.

3. Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela prowadzącego zajęcia metodą Ruchu Rozwijającego

Nauczyciel to „budowniczy” przyszłych pokoleń. Dzięki jego pracy kształtują się wartości oraz ideały dzieci i młodzieży na kolejne lata ich życia. Światopogląd, postawy i wartości nauczycieli

⁷ M. Bogdanowicz, *Skale Obserwacji Zachowania Dzieci i Rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2013, wydanie IV.

Ruchu Rozwijającego, będą miały wpływ na zmianę zachowania uczestników zajęć, tak jak jest to zauważalne w innych procesach nauczania – uczenia się⁸. Sherborne wskazuje na takie cechy nauczyciela, które z jednej strony rozwijają jego warsztat pedagogiczny, a z drugiej zapobiegają wypaleniu zawodowemu: *stabilność emocjonalną, zdolność nawiązywania kontaktu z dzieckiem, poczucie humoru i zdolność do zabawy, bezpośredniość i uczciwość, energia oraz zdolności regeneracyjne i siły życiowe*⁹. Nauczyciel ruchu nie musi być bardzo sprawny fizycznie, ale musi mieć energię i wytrzymałość do prowadzenia zajęć z dziećmi, co jest często wyczerpujące. Nauczyciel nie może być biernym obserwatorem, ale czynnym uczestnikiem zajęć.

Za podstawę zawodowego (pedagogicznego) przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć Metodą Ruchu Rozwijającego przyjmuje się następujący układ kompetencji kluczowych: działania decydujące o skuteczności pedagogicznej oraz działania decydujące o etyce zawodowej¹⁰. W pierwszej kategorii możemy wyróżnić kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne oraz informatyczne. W drugiej – decydujące o etyce zawodowej – kompetencje moralne. Kompetencje prakseologiczne charakteryzują nauczyciela, który potrafi opracować ogólną koncepcję pracy z dziećmi metodą Ruchu Rozwijającego, a także potrafi rozpoznać wyjściowy stan

⁸C. Hill, *Komunikacja poprzez ruch. Ruch Rozwijający Sherborne dążenie do poszerzania perspektyw*. Centrum Szkoleniowo – Wydawnicze Arteer Elżbieta Rybicka. Warszawa 2013.

⁹ W. Sherborne, *Ruch Rozwijający dla dzieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, str. 119 - 120.

¹⁰ T. W. Nowacki, *Kwalifikacje i autokreacja nauczycieli W:Kompetencje współczesnego nauczyciela*, pod red. K. Żegnałka, Warszawa 2008, str. 11 -23.

przygotowania dzieci do aktywności ruchowych, również sfery poznawczej, społecznej i emocjonalnej.

Osoba prowadząca zajęcia potrafi posłużyć się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego: zasadami kształcenia i podstawowymi formami organizacyjnymi aktywności ruchowej. W tej kategorii mieści się również umiejętność pozytywnej motywacji u dzieci podczas aktywności ruchowych oraz rozpoznawanie przyczyny niepowodzeń uczestników podczas zajęć, a co za tym idzie opracowanie środków zapobiegających. Do kompetencji komunikacyjnych należą udane kontakty społeczne dzięki zdobytej wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym. Nauczyciel potrafi przekazywać uczucia towarzyszące zabawom i uczyć tej sztuki uczestników zajęć. Ze zrozumieniem akceptuje różnicowanie kodu językowego swoich podopiecznych i potrafi je wykorzystać dla dobrego klimatu współpracy. Potrafi nawiązać kontakt z każdym dzieckiem, nawet tym, które nie potrafi mówić czy wyrażać swoich uczuć pozawerbalnie. Poczuciem humoru i dobrą energią komunikuje dziecku przyjemność płynącą z zajęć ruchowych. Rozumie swoistość dialogu i potrafi wykorzystać rozmaite techniki dyskusyjne oraz język niewerbalny w porozumiewaniu się z uczestnikami Ruchu Rozwijającego. Kompetencje komunikacyjne to także umiejętność słuchania dzieci i empatycznego rozumienia intencji oraz treści ich wypowiedzi.

Kompetencje współdziałania wymagają od nauczyciela docenienia możliwości podmiotowych uczestników i ukierunkowania ich na uczenie się we współpracy z inną osobą.

Do zadań nauczyciela należy również opracowanie i wdrożenie ćwiczeń Ruchu Rozwijającego do zajęć z uwzględnieniem zdolności i tempa rozwoju każdego dziecka. Nauczyciel musi stworzyć takie warunki do rozwoju dzieci, aby kształtować ich postawy społeczne. Stosowanie zabaw relacyjnych: „z”, „przeciwko”, „razem” dają możliwość doświadczania przez dzieci współpracy w parach oraz w grupach. Prowadzący rozumie związki między postawą zawodową, a właściwościami swojej osobowości, preferowanym przez siebie stylem kierowania zajęciami, a procesami społecznymi zachodzącymi w grupie. Potrafi rozwiązywać sytuacje konfliktowe stosując negocjowanie i kompromis oraz nauczenie takiego zachowania swoich podopiecznych, aby również w życiu codziennym potrafili radzić sobie z podobnymi sytuacjami. Terapeuta preferuje reguły odpowiedzialności nad regułami posłuszeństwa w kontaktach z dziećmi i potrafi działać zgodne z tą preferencją. Umie wyzwalać i wykorzystywać umiejętnie inicjatywę dziecka dla wspierania jego mocnych stron, a także dla rozwoju całej grupy.

Kompetencje kreatywne wymagają od nauczyciela znajomości swoistości działań pedagogicznych podczas zajęć Ruchu Rozwijającego, jako działań niestandardowych. Nauczyciel umie uzasadnić potrzebę działania na rzecz stymulowania procesów rozwojowych dziecka (rozwój zainteresowań, umiejętności uczenia się) nad czynnościami nauczania. Potrafi wyzwalać kreatywność zachowań i samodzielność myślenia podczas zajęć oraz posłużyć się technikami badawczymi w rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy

podmiotowej. Nauczyciel, będąc wzorem dla swoich wychowanków powinien umieć myśleć kreatywnie, spontanicznie wprowadzając aktywności do zajęć zgodnie z potrzebą i stymulować rozwój tego rodzaju myślenia u dzieci. Prowadząc zajęcia Ruchu Rozwijającego należy umiejętnie posługiwać się technikami twórczego rozwiązywania problemów i wyzwań stawianych przed dzieckiem.

Kompetencje informatyczne pozwalają nauczycielowi pogłębiać wiedzę poprzez przegląd literatury i czasopiśmiennictwa fachowego dotyczącego Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. To także wykorzystanie technologii informatycznej do wspomagania procesów uczenia się u siebie i dzieci (np. umie korzystać z bazy danych, Internetu, Arkusza Obserwacji Zachowania Dzieci¹¹ itp.). Nauczyciel potrafi stworzyć autorskie scenariusze zajęć na podstawie aktywności Ruchu Rozwijającego i udostępniać je w sieci, oczekując wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami i terapeutami, nawiązując współpracę z innymi instruktorami Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w Polsce i zagranicą. Powinien również podnosić swój poziom wiedzy na temat metody i uczyć się innych rozwiązań. W działaniach decydujących o etyce zawodowej mamy kompetencje moralne, charakteryzujące się powinnościami etycznymi w postępowaniu z dziećmi.

Głównym zadaniem stawianym przed nauczycielem jest: myśleć i działać preferencyjnie dla dobra dziecka. By móc to

¹¹M. Bogdanowicz, *Skale Obserwacji Zachowania Dzieci i Rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu Rozwijającego*, Gdańsk 2006, wydawnictwo Harmonia.

osiągnąć powinien posiadać zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego, np. podczas aktywności „przeciwko” z wykorzystaniem siły i mocy w stosunku do drugiej osoby. Nauczyciel Ruchu Rozwijającego potrafi postawić sobie pytania o granice prawomocności etycznej, o granice współodpowiedzialności moralnej za rozwój dziecka. Sherborne podkreślała, że należy „zmienić wyobrażenie dziecka o sobie, od biernego odbiorcy [...] do aktywnego, twórczego mistrza i zdobywcy informacji [...]. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie w uczącym się świadomości jego udziału w znajdowaniu rozwiązania dla danego problemu [...]. Ta świadomość może stanowić źródło wiedzy na temat własnych możliwości oddziaływania na świat [...] i może prowadzić do wspaniałej gotowości do podejmowania odpowiedzialności”¹².

4. Zasady kształcenia a Ruch Rozwijający

Nauczyciel powinien stosować podczas zajęć zasady kształcenia tak, jak podczas innych zajęć szkolnych czy przedszkolnych. Szczególną uwagę powinien skierować na trzy reguły kształcenia: wszechstronności, naprzemienności wysiłku i rozluźniania oraz stopniowania trudności. Nietrudno zauważyć, że w Metodzie Ruchu Rozwijającego wykorzystywane są te zasady podczas zajęć. Sherborne zaleca nauczycielom między innymi chodzenie po sali podczas zajęć w celu lepszego kontaktu z dziećmi, nie narzucania dzieciom kierunku wykonania danej

¹² H. Sharron, *Changing Children's Mind's*. Birmingham: The Sharron Publishing Company 1994.,s. 104.

aktywności (zasada wszechstronności), przechodzenie od pozycji niskich do wysokich (zasada stopniowania trudności), stosowania naprzemiennie wysiłku i relaksacji (zasada naprzemienności wysiłku i rozluźniania).

Sherborne rozumiała ruch, jako „doświadczenia ruchowe”. Charakteryzowały się one brakiem rywalizacji w podjętych przez dziecko aktywnościach oraz brakiem specjalnych umiejętności ruchowych czy sprawności fizycznej. Podczas zajęć wykorzystuje się ruch głównie w celu wspierania pozytywnych uczuć dziecka, a sukcesy są wypadkową zaangażowania w aktywności ruchowe. Dziecko prowadzone przez nauczyciela ruchu ma nauczyć się elementów składających się na jego ciało, świadomości części ciała przenoszących jego ciężar, ruchu ciała jako całości czy nauki upadania. Wszystkie te elementy należy połączyć z zabawami – relacyjnymi („z”, „przeciwko”, „razem”) oraz wspieraniem kreatywności dziecka. Prowadzenie zajęć Ruchu Rozwijającego wymaga od nauczyciela doświadczenia, a najlepiej wcześniejszego uczestnictwa w tego typu zajęciach i z pewnością nie należy do zadań najłatwiejszych.

5. Korzyści dla nauczyciela Ruchu Rozwijającego

Co zyskuje nauczyciel wkładając tak ogromny wysiłek w prowadzenie zajęć Ruchu Rozwijającego? Sesje ruchowe metodą Weroniki Sherborne spełniają dwie funkcje:

1. Diagnostyczną (możliwość stwierdzenia braków u dziecka lub odkrycie jego mocnych stron)

2. Terapeutyczną (przeprowadzenie zajęć pozwala zauważyć zmiany zachodzące u dzieci w kolejnych sesjach, które mogą być rezultatem zarówno postępu, jak i regresu oraz ukierunkowania pracy na określony cel terapeutyczny)

Nauczyciel prowadząc zajęcia tą metodą może obserwować i ocenić pracę dziecka we wszystkich aspektach rozwoju psychoruchowego (sfery ruchowej, poznawczej, społecznej i emocjonalnej). Zapis bieżących osiągnięć dziecka pozwala na dostrzeżenie postępów lub ich braków w rozwoju, co stanowi niezastąpione narzędzie diagnostyczne w pracy pedagoga. Obserwacja i ocena dziecka podczas zajęć daje nauczycielowi nie tylko wiedzę o uczestnikach zajęć, ale również wiedzę na temat możliwości i umiejętności dziecka. Nauczyciel jest w stanie ocenić mocne strony dziecka, ukryte lub nieobecne cechy ruchu. Pod pojęciem *ukryte cechy ruchu* kryją się te cechy, które nie zostały prawidłowo wykształcone lub opanowane przez dziecko, np. dzieci szybko się poruszające, największe trudności mają z ruchem wolnym i dokładnym. *Nieobecne cechy ruchu* to takie, które powinny występować, a nie istnieją lub są kompensowane¹³.

Poza wychwyceniem pozytywnych cech dziecka oraz ich wzmacniania ważną rolą nauczyciela jest również wychwycenie przetrwałych odruchów pierwotnych, które wpływają na prawidłowy rozwój poznawczy i ruchowy dziecka – następuje wówczas obserwacja integracji i funkcjonowania zmysłów. Nauczyciel podczas zajęć może zaobserwować: umiejętność utrzymania

¹³ W. Sherborne, *Ruch Rozwijający dla dzieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, str.74.

równowagi lub jej brak (nierównowaga), wzrokowe przetwarzanie informacji (np. trudności z chwytaniem przedmiotów), prawidłowe lub nieprawidłowe przetwarzanie dźwięków, czy i jak szybko dziecko uczy się nowych form ruchu, orientacji w przestrzeni oraz reakcję dziecka na dotyk. Nauczyciel Ruchu Rozwijającego powinien umieć dostrzec długotrwałe (wtórne) oznaki przetrwałych odruchów pierwotnych, ponieważ mają one wpływ na kształtowanie się wszystkich sfer osobowości dziecka. Badanie odruchów małego dziecka pozwala pośrednio diagnozować rozwój układu nerwowego.¹⁴¹⁵

Odruchy pierwotne przygotowują organizm do następnych etapów rozwoju i ćwiczą odpowiednie schematy ruchowe., które są bazą do rozwoju psychomotorycznego dziecka. W pierwszych latach życia rozwój motoryczny jest ściśle związany z rozwojem emocjonalnym, poznawczym i społecznym, a zakłócenia w jego obrębie rzutują istotnie na jakość pozostałych obszarów rozwoju dziecka. Obserwowanie możliwości ruchowych dziecka przez nauczyciela i wspieranie jego rozwoju psychomotorycznego w okresie przedszkolnym może istotnie poprawić jego funkcjonowanie ww. obszarach. Może przyspieszać moment, w którym dziecko osiągnie tzw. gotowość szkolną. Poniżej są w skrócie przedstawione możliwe konsekwencje kilku wybranych przetrwałych odruchów np.:

- Odruch Moro – sfera motoryczna, emocjonalna i społeczna – problemy związane z układem przedsionkowym, takie jak

¹⁴ R. Mazur, *Odruchy i ich znaczenie kliniczne* [w:] *Podstawy kliniczne neurologii*, red. R. Mazur, W. Kozubski, A. Prusiński, PZWL, Warszawa 1998.

¹⁵ A. Prusiński, *Neurologia praktyczna*, PZWL, Warszawa 2003.

choroba lokomocyjna, kłopoty z utrzymaniem równowagi i koordynacją, zwłaszcza widoczne w czasie gier w piłkę, niska wytrzymałość, słaba odporność organizmu, nadmierna lęklliwość, obawy i brak zaufania w relacjach czy nadmierna chęć kontrolowania innych, niechęć do zmian czy niespodzianek – małe zdolności przystosowawcze;

- Odruch toniczny błędnikowy – sfera motoryczna – słabe wyczucie równowagi, tendencja do choroby lokomocyjnej zaburzenia okoruchowe i problemy z percepcją wzrokową, problemy z percepcją przestrzeni, słabe zdolności tworzenia sekwencji, słabe zdolności organizacyjne; w konsekwencji niechęć do sportów, zajęć wychowania fizycznego, biegania itd.;
- Asymetryczny toniczny odruch szyjny – sfera motoryczna i intelektualna – słabo rozwinięte ruchy wodzenia wzrokiem, szczególnie na linii środkowej, jednostronne ruchy i lateryzacja nieustalona, brzydkie pismo lub trudności z wypowiedaniem myśli pisemnie z powodu zaburzonej grafomotoryki;
- Symetryczny toniczny odruch szyjny – sfera motoryczna i społeczna umiejętności samoobsługowe – nieprawidłowa postawa, tendencja do garbienia się w czasie siedzenia, zwłaszcza w ławce czy przy stole; zaburzenie uwagi w wyniku dyskomfortu, jaki sprawia siedzenie w jednej pozycji; zaburzona koordynacja ręce-oczy i niechlujne jedzenie; syndrom „niezdarnego dziecka”; trudności z regulacją

widzenia dwuocznego (dziecku sprawia trudność przenoszenie wzroku z tablicy na ławkę) a więc jest powolne w przepisywaniu;

- Odruch Palmara – umiejętności grafomotoryczne – słaba zręczność i koordynacja oko-ręka, co przekłada się nie tylko na trudności w nauce, ale również na działania samoobsługowe.¹⁶¹⁷

Odruchy przetrwałe generują zaburzone programy ruchowe, które z kolei kształtują niewłaściwy profil emocjonalny dziecka. Często jest on przenoszony w dorosłość i wpływa istotnie na relacje społeczne osoby. Najlepszym czasem na działania naprawcze jest wiek przedszkolny i wczesnoszkolny. Prowadząc zajęcia nauczyciel buduje pozytywną komunikację z dzieckiem, co będzie owocowało także w innych relacjach nauczyciel – uczeń, a także uczeń – uczeń. Każdy wysiłek, osiągnięcie dziecka są doceniane przez nauczyciela. Takie słowne wsparcie (motywowanie, dodawanie otuchy) w osiąganiu sukcesów ruchowych będzie budowało poczucie własnej wartości oraz pewność siebie dziecka w innych sferach życia. Istotna jest tutaj zarówno komunikacja werbalna jak i niewerbalna z uczestnikami zajęć, gdyż zdarza się zwłaszcza w edukacji przedszkolnej, że dzieci uczestniczące w zajęciach nie potrafią jeszcze mówić. Praktycy metody często podkreślają, że *„komunikacja na wszystkich poziomach jest nieodłączoną częścią Metody Ruchu*

¹⁶ S. Goddard-Blythe, Odruchy uczenie się i zachowanie, PWN, 2018.

¹⁷ S. Goddard-Blythe, Niedojrzałość neuromotoryczna dzieci i dorosłych, PWN, 2015.

*Rozwijającego Weroniki Sherborne*¹⁸. Metoda wymaga od nauczyciela w początkowej pracy przygotowania do zajęć, układania scenariuszy i planowania aktywności, z czasem nauczyciel szybciej reaguje na potrzeby uczestników zajęć i staje się bardziej kreatywny, co przekłada się na jego umiejętność organizowania czasu podczas zajęć szkolnych w ogóle.

Podstawowym kryterium przy tworzeniu scenariusza zajęć powinny być możliwości, ograniczenia i potrzeby całej grupy oraz poszczególnych uczestników sesji¹⁹. Scenariusz podczas zajęć może być przekształcany. Dajemy możliwość przejęcia inicjatywy w wymyślaniu ćwiczeń przez uczestników zajęć. Nauczyciel buduje poczucie bezpieczeństwa poprzez stałe elementy rozpoczynające i kończące każde zajęcia. Sherborne podkreślała, że wielu nauczycieli musi „oswoić się z metodą zanim rozpoczną wprowadzać kreatywne scenariusze zajęć: *„Niektórzy nauczyciele nie wykorzystują na lekcji pomysłów dzieci. Bezpiecznie czują się z przygotowaną wcześniej listą ćwiczeń, które powtarzają, co tydzień. Gdy poczują się gotowi do wypróbowania czegoś nowego, stopniowo wprowadzają do zajęć kolejne elementy i w ten sposób rozwija się ich repertuar ćwiczeń”*²⁰.

Stymulowanie prawidłowego rozwoju ruchowego dziecka powinno skupiać się na motoryce dużej, czyli ogólnej sprawności

¹⁸ C. Hill, *Komunikacja poprzez ruch. Ruch Rozwijający Sherborne dążenie do poszerzania perspektyw*. Centrum Szkoleniowo – Wydawnicze Arteer Elżbieta Rybicka. Warszawa 2013, str. 60.

¹⁹ M. Bogdanowicz, *Metoda Ruchu Rozwijającego i Metoda Dobrego Startu we wspomaganie rozwoju i terapii dziecka*. W: *Mowa głośna i pismo. Materiały na konferencję popularnonaukową*, Augustów 10-12 czerwca 1994. Warszawa – Białystok.

²⁰ W. Sherborne, *Ruch Rozwijający dla dzieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, str.98.

ruchowej, aby później przejść do rozwoju motoryki małej. Na rozwój manualny wpływa ogólny rozwój fizyczny dziecka. Ograniczanie zabaw ruchowych, tak w przedszkolu, jak i w domu powoduje nie tylko problemy fizyczne (hipokinezja), ale także późniejsze problemy z czytaniem, pisaniami oraz nauką. Świadomość bycia osobą kreatywną oraz dostrzeżenie tego w nas przez innych doprowadza do ogromnego wzmocnienia naszego poczucia wartości i poczucia bycia ważnym oraz szanowanym (dotyczy to zarówno nauczycieli prowadzących zajęcia, jak i dzieci).

Urozmaicenie i wzbogacenie zajęć o kreatywne metody pracy wykorzystujące aktywność ruchową, takie jak Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne, a także zaangażowanie w nowe formy pracy z dziećmi może zapobiegać wypaleniu zawodowemu nauczycieli oraz stać się istotnym narzędziem diagnostycznym w pracy pedagoga.

Bibliografia:

Bereźnicki F., *Dydaktyka szkolna dla kandydatów dla nauczycieli*. Wyd. Impuls, Kraków 2015.

Bogdanowicz M., Okrzesik D., *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*. Wyd. Harmonia, Gdańsk 2016.

Bogdanowicz M. Skale, *Obserwacji Zachowania Dzieci i Rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu Rozwijającego*. Wyd. Harmonia, Gdańsk 2006.

Bogdanowicz M., *Metoda Ruchu Rozwijającego i Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i terapii dziecka*. W: *Mowa głośna i pismo. Materiały na konferencję popularnonaukową*, Augustów 10-12 czerwca 1994. Warszawa – Białystok.

Goddard S., *Odruchy, uczenie i zachowanie. Klucz do umysłu dziecka*. Wydawnictwo: Międzynarodowy Instytut Neurokinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów™. 2004.

Goddard-Blythe S. *Niedojrzałość neuromotoryczna dzieci i dorosłych*, PWN, 2015.

Goddard-Blythe S. *Odruchy uczenie się i zachowanie*, PWN, 2018.

Hill C., *Komunikacja poprzez ruch. Ruch Rozwijający Sherborne, dążenie do poszerzania perspektyw*. CSW Arteer, Warszawa 2013.

Mazur R., *Odruchy i ich znaczenie kliniczne* [w:] *Podstawy kliniczne neurologii*, red. R. Mazur, W. Kozubski, Prusiński A., Warszawa, PZWL, 1998.

Prusiński A., *Neurologia praktyczna*, PZWL, Warszawa, 2003.

Sharron H., *Changing Children's Mind's*. Birmingham: The Sharron Publishing Company 1994.

Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*. PWN, Warszawa 2012.

Żegnałek K., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.

Nicola Łazarów, Agata Dębek, Berenika Bartkowiak, Maciej Borzyszkowski, Magdalena Gimzicka, Martyna Jaškowiak, Jan Pigoński, Elżbieta Szafranec

Neuromity a edukacja

1. Wprowadzenie

W ostatnich latach znacznie zwiększyło się zainteresowanie wiedzą na temat budowy i działania mózgu. Informacje na temat jego funkcjonowania można przeczytać nie tylko w publikacjach naukowych, ale także w czasopismach popularnonaukowych oraz w Internecie. Wśród przekonań zawartych w wyżej wymienionych źródłach, pojawiają się takie, które wskazują na bezpośredni związek między sposobem funkcjonowania mózgu, a szeroko pojętą edukacją. Jednak wiele z tych twierdzeń, które stają się popularne i są powszechnie uznawane za prawdziwe, nie ma żadnego poparcia w badaniach naukowych. Chwytny charakter takich informacji nie skłania odbiorców do weryfikacji ich rzetelności. Szczególny niepokój budzi obecność błędnych przekonań na temat funkcjonowania mózgu w środowisku edukatorów. Takie niepoprawne przekonania nazywamy neuromitami¹, czyli mitami na temat tego, jak działa i jak zbudowany jest ludzki mózg. Powstają poprzez niezrozumienie, błędną interpretację lub zbyt upraszczanie wyników badań naukowych, tzw. *brain research*.

¹ V. Knowland, M. Thomas, *Neuro-hit or neuro-myth?* 2016, <http://www.educationalneuroscience.org.uk/resources/neuromyth-or-neurofact/> [dostęp online: 15.05.2019].

Dokonując analizy badań poświęconych neuromitom, skupiliśmy się na najbardziej powszechnych przekonaniach, wg raportów OECD z 2002 i 2007 roku. Najbardziej popularnymi okazały się twierdzenia na temat stylów uczenia się (bycie wzrokowcem, słuchowcem, kinestetykiem/dotykowcem) oraz mit dotyczący dominacji lewej lub prawej półkuli mózgu i wiążących się z nią zdolnościami (matematycznymi bądź artystycznymi, w zależności od dominującej półkuli). Duży rozgłos zyskało także twierdzenie o tym, że wykorzystujemy jedynie 10% potencjału naszego mózgu oraz mit mówiący, że słuchanie muzyki klasycznej (szczególnie Mozarta) pozytywnie wpływa na rozwój inteligencji u dziecka². Dogłębnie przeanalizowaliśmy mity dotyczące stylów uczenia się, dominacji półkulowej oraz wykorzystywania 10% potencjału naszego mózgu.

2. Style uczenia się jako jeden z najbardziej powszechnych neuromitów na świecie

Zgodnie z mitem dotyczącym stylów uczenia się, sposób przekazywania informacji powinien być dopasowany do stylu uczenia się jej odbiorców: wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego – w przeciwnym razie nauka będzie nieefektywna lub przynajmniej znacznie mniej efektywna, niż mogłaby być³.

Według mitu wzrokowiec najskuteczniej przyswaja informacje prezentowane za pomocą obrazków, zdjęć, diagramów

² OECD, *Understanding the brain: towards a new learning science*, Paryż 2002, OECD, *Understanding the brain: the birth of a learning science*, Paryż 2007.

³ H. Pashler, M. McDaniel, D. Rohrer, R. Bjork, *Learning styles: concepts and evidence*, „Psychological Science in the Public Interest” 2009, nr 9(3), s. 105-119.

czy wykresów. Słuchowcowi najłatwiej będzie przetworzyć i zapamiętać informacje przykładowo podczas wykładu czy dyskusji. Dla kinestetyka/dotykowca najbardziej efektywną metodą nauki byłaby nauka poprzez ruch albo manipulację obiektami.

Pogląd ten pojawia się w wielu książkach o tematyce związanej z psychologią edukacji, m.in. Ormrod (2008)⁴. Na jego podstawie są organizowane szkolenia dla nauczycieli, uczniowie rozwiązują liczne testy, które mają pomóc określić ich styl uczenia się. Powstają także strony internetowe wprowadzające w temat stylów uczenia się, np. stworzona przez International Learning Styles Network (learningstyles.net).

Mimo tego, że powstało wiele publikacji dotyczących stylów uczenia się⁵, to prace te mają raczej charakter intuicyjny, aniżeli naukowy. Jak dotąd, zdecydowana większość badań przeprowadzonych i przeanalizowanych w sposób poprawny metodologicznie przyniosła negatywne rezultaty – badania nie wykazały istotnej korelacji między „dopasowanym” do odbiorcy (wzrokowym, słuchowym lub kinestetycznym) stylem uczenia się, a wynikiem w zadaniu sprawdzającym. „Twierdzenie, że nauka może być efektywna jedynie wtedy, gdy wiadomości kierowane są w różnym stylu przeczy temu, co wiadomo na temat połączeń ośrodków mózgowych. Efektywne przetwarzanie informacji

⁴ J. E. Ormrod, E. M. Anderman, L. H. Anderman, *Educational psychology: Developing learners* (6th ed.), Pearson, Nowy York 2008.

⁵ S. O. Lilienfeld, S. J. Lynn, J. Ruscio, B. L. Beyerstein, *50 great myths of popular psychology: shattering widespread misconceptions about human behavior*, Chichester 2010.

następuje bez względu na to, którym kanałem sensorycznym trafiają one do mózgu”⁶.

2.1. Co jest w takim razie prawdą?

Oczywiście sposób, w jaki materiał jest prezentowany w trakcie lekcji przez nauczyciela jest istotny, ale powinien on być dostosowany do treści materiału, a nie dopasowany do stylu uczenia się odbiorców. W większości przypadków, gdy uczniowie uczą się faktów, to zapamiętują ich znaczenie, niezależnie od sposobu prezentowania owego faktu. Co istotne, potwierdzono, że prezentowanie informacji w różnych modalnościach (a nie wyłącznie w jednej, dostosowanej do wybranego stylu uczenia) jest korzystne dla uczniów. Przykładowo: podczas nauki anatomii człowieka, uczniowie patrzą na fotografie i ilustracje zamieszczone w podręczniku, następnie wskazują poszczególne kości i mięśnie na modelu człowieka, jednocześnie głośno powtarzając ich nazwy. Wykorzystane zostaną wtedy trzy modalności, co pozytywnie wpłynie na zapamiętanie informacji.

Należy tutaj podkreślić istnienie preferencji sposobu uczenia się – każdy z nas, zapytany o to, w jaki sposób najbardziej lubi się uczyć, czy w jaki sposób przychodzi mu to najłatwiej, wybrałby którąś z trzech wcześniej opisanych opcji. Istnienie preferencji zostało udowodnione m.in. w badaniu Massa i Mayer’a (2006)⁷,

⁶ M. Szczygieł, K. Cipora, *Fałszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych, czyli neuromity i psychomity w edukacji*, „Edukacja” 2014, 2(127), s. 53-66; za: Geake, 2008.

⁷ L. J. Massa, R. E. Mayer, *Testing the ATI hypothesis: Should multimedia instruction accommodate verbalizer-visualizer cognitive style?*, „Learning and Individual Differences” 2006, nr 16, s. 321–336.

jednakże ich znaczenie dla całego procesu edukacji jest minimalne. Istnienie preferencji w sposobach uczenia się nie oznacza, że wskazany przez ucznia styl uczenia się będzie pomocny w zapewnieniu mu efektywnej edukacji, a tym bardziej nie będzie jedyną drogą do owej efektywności.

2.2. Przyczyny powstania neuromitu

Jedną z przyczyn powstania i powielania mitu może być przekonanie, że różne płaty kory mózgowej są powiązane z różnymi zmysłami (słuch – płat skroniowy, czucie powierzchniowe – płat ciemieniowy, wzrok – płat potyliczny). Po części jest to prawdą, a po części nie. Błąd takiego rozumowania polega na tym, że po pierwsze: wymienione płaty nie realizują tylko i wyłącznie funkcji związanych z danym zmysłem; po drugie: nie pracują one autonomicznie, a współdziałają w ramach systemów funkcjonalnych. Dodatkowo, myśl, że wszyscy ludzie mają potencjał do efektywnej i łatwej nauki, jeśli tylko edukacja jest dopasowana do indywidualnego stylu uczenia się każdej osoby wydaje się być atrakcyjna. Związana jest ona także ze zjawiskiem przenoszenia odpowiedzialności na system edukacji za brak sukcesów w nauce. Łatwiej jest wierzyć, że nie uczeń, a szkoła i nauczyciele są odpowiedzialni za niepowodzenia szkolne dziecka, ponieważ treść nauczania nie została dopasowana do stylu uczenia się.

Mimo wszystko, aby całkowicie odrzucić twierdzenie dotyczące stylów uczenia się, potrzebujemy więcej poprawnych metodologicznie badań. Jedno jest pewne: nie możemy mylić

terminów „style uczenia się” z „preferencjami w sposobach uczenia się”. Ludzie uczą się na różne sposoby, dlatego w edukacji należy skupić się przede wszystkim na wdrażaniu w ten proces doświadczeń, przeżyć, aktywności i wyzwań, które pozytywnie wpływają na uczenie się każdego z nas.

3. Dominacja półkulowa i wiążące się z nią zdolności artystyczne bądź matematyczne – drugi najpowszechniejszy neuromit na świecie

Zgodnie z mitem, w zależności od tego, która półkula mózgu jest półkulą dominującą ucznia, będzie on bardziej racjonalny, uzdolniony matematycznie i językowo (jeżeli dominuje lewa półkula) bądź bardziej emocjonalny i kreatywny, obdarzony bogatą wyobraźnią (gdy dominuje półkula prawa). Według mitu, wyłącznie lewa półkula, nazywana „inżynierską” odpowiada za logiczne myślenie, analizowanie i przetwarzanie bodźców werbalnych. Prawa półkula nazywana „artystyczną” odpowiada natomiast za myślenie kreatywne i przestrzenne, tworzenie i przetwarzanie emocji. Ponadto, uważa się (według mitu), że ludzie dzielą się ze względu na to, która półkula jest u nich dominująca. Naukowcom z Uniwersytetu w Utah⁸ udało się dowieść, że przekonanie o istnieniu dominacji półkulowej jest błędne. W trakcie dwuletniego badania, przeanalizowano mózgi ponad tysiąca osób w wieku od siedmiu do dwudziestu dziewięciu lat i nie udało się znaleźć

⁸ J. A. Nielsen, B. A. Zielinski, M. A. Ferguson, J. E. Lainhart, J. S. Anderson, *An Evaluation of the Left-Brain vs. Right-Brain Hypothesis with Resting State Functional Connectivity Magnetic Resonance Imaging*, „PloS one” 2013, nr 8(8), e71275.

żadnych dowodów na to, że aktywność jednej z półkul jest wyższa niż aktywność drugiej.

Na podstawie analizy skanów mózgow, profesor Anderson i jego współpracownicy stwierdzili, że połączenia między neuronami nie były silniejsze po żadnej stronie mózgu.

3.1. Przyczyny powstania neuromitu

Jedną z przyczyn powstania mitu o dominacji półkulowej może być uproszczenie i generalizacja badań dotyczących lateralizacji mózgu – pełnienia odmiennych funkcji przez prawą i lewą półkulę – czyli asymetrii czynnościowej prawej i lewej półkuli. Lateralizacja naprawdę istnieje, a poszczególne obszary w mózgu są wyspecjalizowane w pełnieniu określonych funkcji. Jednak, jak pokazują badania, ludzie w takim samym stopniu wykorzystują obie półkule mózgowe. W rzeczywistości to połączenia między różnymi obszarami w mózgu pozwalają ludziom na analityczne oraz twórcze myślenie.

Błędna interpretacja wyników badań u pacjentów, u których przecięto ciało modzelowate (komisurotomia) może być kolejną przyczyną powstania tego mitu. Badanie osób po komisurotomii wyglądało następująco: prezentowano takim osobom bodźce wzrokowe, aby były dostarczane do konkretnej półkuli – zaobserwowano (w zależności od półkuli) różną formę przetwarzania informacji. Zapomniano jednak o bardzo specyficznym działaniu mózgu po takim zabiegu, a w szczególności o braku możliwości przesyłu informacji pomiędzy półkulami. U osób, u których spoidło wielkie mózgu nie zostało

przecięte, niemożliwe jest przetwarzanie informacji wyłącznie przez lewą lub prawą półkulę. Mózg działa całościowo, a zdolności matematycznych bądź artystycznych nie możemy doszukiwać się w dominacji jednej z półkul, gdyż nie mamy dowodów na potwierdzenie tego stanu rzeczy, za to mamy argumenty w postaci badań zaprzeczających temu twierdzeniu.

4. Negatywne konsekwencje neuromitów

Bardzo niepożądanym zjawiskiem jest wprowadzanie do szkół zmian i wymogów opartych na neuromitach. Pomimo braku dowodów potwierdzających istnienie różnic w stylach uczenia się wśród uczniów, wykorzystywanie tej niepotwierdzonej badaniami teorii jest powszechne w wielu szkołach na całym świecie. Z raportu⁹ opublikowanego przez Department for Education and Skills 66% z 347 szkół biorących udział w sondażu w Wielkiej Brytanii zgłosiło, że nauczają zgodnie z preferowanym przez uczniów stylem uczenia się.

Wynikają z tego dwie główne negatywne konsekwencje. Pierwszym jest etykietowanie uczniów jako wzrokowców, słuchowców i kinestetyków – wpajamy wtedy uczniom przekonanie, że nie jest w stanie efektywnie przyswoić informacji inaczej niż, odpowiednio: za pomocą obrazków, dyskusji czy manipulacji przedmiotami, co jest nieprawdziwe, ograniczające i nierozwojowe. Takie etykietowanie zabiera uczniom motywację do poprawy swoich wyników – uczeń pomyśli na przykład: „skoro

⁹ J. Sebba, N. Brown, S. Steward, M. Galton, M. James, *An investigation of personalised learning approaches used by schools*, Nottingham 2007.

nauczyciel prowadzi wykład i nie wspomaga się prezentacjami, ja – jako wzrokowiec – nie mam szans nauczyć się tego materiału”. Takie podejście nie motywuje również nauczyciela do pomocy uczniowi w znalezieniu różnych sposobów na efektywną naukę – bo z pseudobiologicznego punktu widzenia uczeń po prostu nie ma predyspozycji do przyswojenia informacji prezentowanych w konkretny sposób. Zadaniem szkoły jest ogólny rozwój ucznia, a wiara w style uczenia może prowadzić do zaniedbywania stymulacji niektórych modalności u uczniów, którzy uczą się w oparciu o inne, błędne, zgodne z ich stylem uczenia się.

Co więcej, nauczyciele biorą udział w szkoleniach, szkoły próbują wprowadzać zmiany w sposobach nauczania oparte na neuromitach. Takie zmiany wiążą się z dużymi nakładami finansowymi i czasowymi – szkoły fundują nauczycielom obowiązkowe szkolenia w celu poprawy jakości kształcenia, wierząc, że zmiany te przyniosą pozytywne rezultaty.

W konsekwencji uczniowie nie otrzymują potrzebnej pomocy, bo zamiast dostarczać im narzędzia, które faktycznie pomogłyby w efektywnej nauce, ich problemy z przyswajaniem informacji tłumaczy się dominacją jednej półkuli czy właśnie konkretnym stylem uczenia się.

Dla unaocznienia występowania problemu neuromitów w edukacji: w jednej z polskich szkół podstawowych nauczyciele otrzymali broszurę dot. szkolenia „Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów zadaniem każdego nauczyciela i kluczem do sukcesu uczniów”. Oto cytaty zawarte w owej broszurze: „Indywidualny sposób wykorzystywania możliwości mózgu stanowi

kombinację najlepszego stylu uczenia się oraz aktywności tej strony mózgu, którą wykorzystujemy do przetwarzania i magazynowania informacji. (...) Styl uczenia się to sposób, w jaki odbieramy informacje z otoczenia. Znamy cztery główne style uczenia: wzrokowy, słuchowy, dotykowy i kinestetyczny”.

W tej samej szkole uczennica zarzuciła nauczycielce niedostosowanie sposobu prowadzenia lekcji do jej stylu uczenia się, uznając to za przyczynę niepowodzeń szkolnych.

Również na uczelniach wyższych obecne są treści o stylach uczenia się czy dominacji półkulowej. Na przykład, na jednym z uniwersytetów w Polsce studenci pedagogiki uczestniczą w ćwiczeniach z przedmiotu „Techniki uczenia się”. Efekty kształcenia zawarte w sylabusie w powiązaniu z proponowaną literaturą przedmiotu prezentują się następująco:

Sposób weryfikacji efektów kształcenia:	końcowe zaliczenie praktyczne - W04, U17, U15, K01 zadanie praktyczne - W04, U15, U17
Pełny opis:	Zajęcia mają na celu zapoznanie studentów z możliwościami naszego umysłu, z mnemotechnikami wspomagającymi zapamiętywanie oraz wyćwiczenie odpowiednich nawyków przydatnych w procesie uczenia się i zapamiętywania.
Literatura:	T. Buzan: Pamięć na zwołanie: metody i techniki pamięciowe. Wydawnictwo Jacek Kaszyk, Łódź T. Buzan: Mapy twoich myśli. Wydawnictwo "Ravi" Łódź 1999. G. Dryden, J. Vos: Rewolucja w uczeniu. Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000. R. Linksman: W jaki sposób szybko się uczyć. Grupa Wydawnicza Bertelsmann Media, Warszawa M. Szurawski: Pamięć na całe życie. Wydawnictwo Aha!, Łódź 2009.
Efekty kształcenia:	W1: Student wyjaśnia podstawowe style i zasady uczenia się, zasady zapamiętywania oraz czynniki mające wpływ na zapamiętywanie - K_W04 W2: Student wyjaśnia praktyczne zastosowanie analizy stylów uczenia się w celu polepszenia efektywności pracy własnej i poprawy pracy w zespole. - K_U17, K_U15 W3: Student omawia różne rodzaje technik pamięciowych oraz przedstawia możliwości zastosowania w praktyce edukacyjnej- K_W04, K_U15 W4: Student stosuje w sytuacjach ćwiczeniowych różne rodzaje technik ułatwiających zapamiętywanie metodą nielinearnego notowania - K_K01, K_U17 W5: Student stosuje nabytą w czasie zajęć wiedzę do poprawy skuteczności samodzielnego uczenia się - K_K01

[https://usosweb.umcs.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmiot/pokazPrzedmiot&kod=PS-PE.LN.1%2F7]

Jednak to literatura budzi najczęściej zastrzeżeń, bowiem w pozycji *Rewolucja w uczeniu* G. Drydena i J. Vos¹⁰ na stronach 129-131 możemy przeczytać o sposobie przetwarzania i przechowywania informacji dla danego stylu uczenia się.

Możemy także zapoznać się z wynikiem ankiety przeprowadzonej z udziałem uczniów z USA, Hong-Kongu i Japonii¹¹, mającej na celu pokazanie udziału procentowego danego stylu uczenia się i wykres ten widzimy poniżej.

Style nauki w typowej grupie uczniów



Pozycja jest z 2000 roku, możemy stwierdzić, że informacje są przestarzałe i wprowadzają studentów w błąd, należy jednak dodać, iż sylabus pochodzi z aktualnego roku akademickiego.

¹⁰ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Warszawa 2011, s. 129-131.

¹¹ *Ibidem*.

Natomiast w pozycji *W jaki sposób szybko się uczyć* R. Linksman¹² już w spisie treści widzimy podział ludzi na słuchowców, wzrokowców, dotykowców i kinestetyków. Pojawiają się także treści dotyczące dominacji półkulowej.

W rozdziałach 10-17 oba te mity są ze sobą połączone. Poradnik skonstruowany jest w taki sposób, żeby czytelnik mógł odkryć swoje „superłącze”, czyli który z 4 stylów nauki jest dla niego odpowiedni oraz która półkula w jego przypadku jest dominująca. Kiedy już czytelnicy ubogacą się w tę wiedzę i zdiagnozują się, mogą przeczytać porady dla jednego z 8 wyszczególnionych przez autora „superłącz”.

10. Wzrokowcy z dominującą lewą półkulą mózgową	82
11. Wzrokowcy z dominującą prawą półkulą mózgową . . .	88
12. Słuchowcy z dominującą lewą półkulą mózgową	94
13. Słuchowcy z dominującą prawą półkulą mózgową	101
14. Dotykowcy z dominującą lewą półkulą mózgową	109
15. Dotykowcy z dominującą prawą półkulą mózgową	116
16. Kinestetycy z dominującą lewą półkulą mózgową	123
17. Kinestetycy z dominującą prawą półkulą mózgową	131

I tak jak przy poprzedniej pozycji – treść jest nieaktualna i wprowadza w błąd. W świetle odkryć neuronauki z roku 2019 treści zawarte w obu tych książkach są przestarzałe i zgodnie ze stanem dzisiejszej wiedzy – fałszywe.

Jeśli chcemy poznać powszechność neuromitów na świecie, poniższa tabela przedstawia popularność neuromitów w Wielkiej Brytanii, Holandii, Grecji, Turcji i w Chinach¹³.

¹² R. Linksman, J. Korpanty, *W jaki sposób szybko się uczyć*, Diogenes-Bertelsmann Media, 2001.

¹³ P. A. Howard-Jones, *Neuroscience and education: myths and messages*, „Nature Reviews Neuroscience” 2014, nr 15(12), s. 817-824.

Table 1 | Prevalence of neuromyths amongst practising teachers in five different international contexts

Myth*	Percentage of teachers who "agree" (rather than "disagree" or "don't know")				
	United Kingdom (n = 137)	The Netherlands (n = 105)	Turkey (n = 278)	Greece (n = 174)	China (n = 238)
We mostly only use 10% of our brain	48	46	50	43	59
Individuals learn better when they receive information in their preferred learning style (for example, visual, auditory or kinaesthetic)	93	96	97	96	97
Short bouts of co-ordination exercises can improve integration of left and right hemispheric brain function	88	82	72	60	84
Differences in hemispheric dominance (left brain or right brain) can help to explain individual differences amongst learners	91	86	79	74	71
Children are less attentive after sugary drinks and snacks	57	55	44	46	62
Drinking less than 6 to 8 glasses of water a day can cause the brain to shrink	29	16	25	11	5
Learning problems associated with developmental differences in brain function cannot be remediated by education	16	19	22	33	50

*The table shows some of the most popular myths reported in four different studies from the United Kingdom¹, The Netherlands¹, Turkey⁴, Greece² and China³. In studies, teachers were asked to indicate their levels of agreement with statements reflecting several popular myths, shown as "agree", "don't know" or "disagree". The table shows the percentages of teachers within each sample who responded with "agree".

Jak wynika z danych, dwa omówione przez nas mity są najczęściej uważane za prawdziwe i wiarygodne.

5. Wykorzystywanie jedynie 10% potencjału naszego mózgu

Czy istnieją dowody na używanie przez ludzi jedynie 10% potencjału mózgu? Wręcz przeciwnie – ludzki mózg stanowi jedynie około 2% masy ciała, co przy 20% zużyciu tlenu i 20%-25% glukozy¹⁴ byłoby całkowicie nieekonomiczne. Jak wiadomo, ewolucja i biologia dążą do stworzenia jak najbardziej ekonomicznego życia, przy założeniu więc, że mózg używany jest jedynie w 10% powinien on zużywać o wiele mniej zasobów organizmu. Skąd więc takie przeświadczenie?

¹⁴ B. Gordon, *Potential Chemical Reaction Pathways of Ions and Molecules in the Interstellar Medium*, New York University, Graduate School of Arts and Sciences 1990.

Genezy tego mitu należałoby szukać w ogólnodostępnych obrazach (np. w czasopismach popularnonaukowych) powstałych przy użyciu fMRI, gdzie wyszczególnione rejony obrazujące aktywność mózgu faktycznie są niewielkie. Obszary mózgu zaznaczone na obrazie w istocie mogą sugerować, że do wykonywania poleceń badacza osoba badana nie używa więcej niż 10% mózgu. Jest to mylne spostrzeżenie, bowiem zaznaczone obszary obrazują te struktury, które są wykorzystywane do wykonania danego zadania oraz wskazują natężenie pracy tych struktur. Nie jest to jednak jedyna aktywność mózgu. Dodatkowo, ugruntowana już w nauce, niesamowita zdolność mózgu do zmian, czyli jego plastyczność, zaprzecza, jakoby mózg używany był jedynie w 10%. Zjawisko to było wielokrotnie badane i przy założeniu użycia 10% mózgu byłoby niepotrzebne, ponownie z punktu widzenia biologii, nieekonomiczne. Dlaczego? Otóż zakładając 10% użycie mózgu, w wypadku uszkodzenia struktury należącej do 90% nieaktywnej części byłoby to niezauważalne, nie wywołałoby żadnych skutków. Jak wiadomo, uszkodzenie nawet małego obszaru może być katastrofalne w skutkach i tylko dzięki plastyczności istnieje szansa kompensacji tej szkody.

Mit ten sugeruje, że potencjał mózgu jest niewielki, co oczywiście nie jest prawdą. Jednakże powtarzany przez pedagogów, może negatywnie wpłynąć na rozwijających się uczniów.

W artykule *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal*

*Study and an Intervention*¹⁵ autorzy opisują badanie przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych. Badano uczniów liceum, podzielono ich na dwie grupy, jedną z nich uczono o plastyczności inteligencji, drugą zaś informowano, że iloraz inteligencji jest stały i niezależny od działań człowieka. W przeciągu 2 lat trwania badania okazało się, że wyniki z matematyki grupy pierwszej stopniowo rosły, a drugiej pozostawały bez zmian. Badanie to pokazuje, że brak wiary w plastyczność mózgu, co powiązane jest z przekonaniem o prawdziwości przedstawionego powyżej mitu, może istotnie pogorszyć wyniki w nauce.

6. Podsumowanie

Należy zwrócić szczególną uwagę na niebezpieczeństwo neuromitów i ich powszechność na całym świecie. Owe niebezpieczeństwo polega na tym, że brzmią atrakcyjnie i przyciągają naszą uwagę chwytliwymi hasłami. Wiele publikacji niepopartych dowodami empirycznymi w taki sposób prezentuje informacje, że jesteśmy w stanie bezkrytycznie przyjąć prezentowane treści. Dlatego tak ważne jest, aby osoby związane z edukacją, wykazywały szczególną dbałość o rzetelność przekazywanych informacji. Jeżeli jakaś wiedza ma służyć za podstawę do tworzenia szkoleń, warsztatów, kursów i organizowania jednostek lekcyjnych, powinna opierać się na

¹⁵ L. Blackwell, K. Trzesniewski, C. Dweck, *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention*, „Child Development” 2007, nr 78, s. 246-263.

badaniach naukowych – poprawnych metodologicznie, dobrze zinterpretowanych i co równie ważne – aktualnych.

Przyczyną powstawania neuromitów może być brak wystarczająco precyzyjnej i efektywnej komunikacji środowiska naukowego z praktykami. Co za tym idzie, bardzo ważne jest pozostawanie na bieżąco z doniesieniami neuronauki. Pedagodzy, psychologowie, osoby związane z edukacją, w tym neurodydaktyką, nie mogą ignorować wiedzy o tym, jak przebiegają procesy uczenia się¹⁶. Jest to podstawa do stworzenia szkoły, która efektywnie stymuluje rozwój uczniów.

¹⁶ P. A. Howard-Jones, L. Franey, R. Mashmouhi, Y. C. Liao, *The neuroscience literacy of trainee teachers*, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/185140.pdf> [dostęp online: 15.05.2019].

Bibliografia:

Blackwell L., Trzesniewski K., Dweck C., *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention*, „Child Development” 2007, nr 78.

Knowland V., Thomas M., *Neuro-hit or neuro-myth? 2016*, <http://www.educationalneuroscience.org.uk/resources/neuromyth-or-neurofact/> [dostęp online: 15.05.2019].

Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2011.

Gordon B., *Potential Chemical Reaction Pathways of Ions and Molecules in the Interstellar Medium*, New York University, Graduate School of Arts and Sciences, 1990.

Howard-Jones P. A., *Neuroscience and education: myths and messages*, „Nature Reviews Neuroscience” 2014, nr 15(12).

Howard-Jones P. A., Franey L., Mashmoushi R., Liao Y. C., *The neuroscience literacy of trainee teachers*, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/185140.pdf> [dostęp online: 15.05.2019].

Lilienfeld S. O., Lynn S. J., Ruscio J., Beyerstein B. L., *50 great myths of popular psychology: shattering widespread misconceptions about human behavior*, Chichester 2010.

Linksman R., Korpanty J., *W jaki sposób szybko się uczyć?*, Diogenes-Bertelsmann Media, 2001.

Massa L. J., Mayer R.E., *Testing the ATI hypothesis: Should multimedia instruction accommodate verbalizer-visualizer cognitive style?*, „Learning and Individual Differences” 2006, nr 16.

Nielsen J. A., Zielinski B. A., Ferguson M. A., Lainhart J. E., Anderson J. S., *An evaluation of the left-brain vs. right-brain hypothesis with resting state functional connectivity magnetic resonance imaging*, „PloS one” 2013, nr 8(8), e 71275.

OECD, *Understanding the brain: towards a new learning science*, Paryż 2002.

OECD, *Understanding the brain: the birth of a learning science*, Paryż 2007.

Ormrod J. E., Anderman E. M., Anderman L. H., *Educational psychology: Developing learners* (6th ed.), Pearson, Nowy York 2008.

Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R., *Learning styles: concepts and evidence*, „Psychological Science in the Public Interest” 2009, nr 9(3).

Sebba J., Brown N., Steward S., Galton M., James M., *An investigation of personalised learning approaches used by schools*, Nottingham 2007.

Szczygieł M., Cipora K., *Fałszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych, czyli neuromity i psychomity w edukacji*, „Edukacja” 2014, nr 2(127).

Paulina Bołtruczyk

Uwarunkowania efektywnego procesu uczenia się w świetle opinii dziewięcio- i dwunastolatków

1. Wprowadzenie

Artykuł ma na celu ukazanie potrzeb uczniów w procesie uczenia się, a także oczekiwań wobec organizacji procesu dydaktycznego. Określona problematyka została poruszona z powodu wielu trudności występujących u uczniów podczas edukacji. Tekst przedstawia czytelnikom, jakie są oczekiwania uczniów podczas nauki w szkole i co motywuje dzieci do podjęcia uczenia się, a także jaka postawa nauczyciela w opiniach uczniów ma najlepszy wpływ na proces uczenia. Wyniki są oparte na samodzielnie przeprowadzonych badaniach z udziałem uczniów klas trzecich i szóstych szkół podstawowych. Celem badań było poznanie potrzeb uczniów i potraktowanie ich jako wskazówek ułatwiających efektywną organizację procesu edukacji w szkole.

2. Problematyka uczenia się i konstruktywistyczna teoria uczenia w świetle literatury przedmiotu

Uczenie się jest długotrwałym, skomplikowanym procesem, którego próby wyjaśnienia podejmowało w historii wielu pedagogów i naukowców. Stworzono wiele rodzajów definicji uczenia. Różnice w wyjaśnieniach wynikają z kontekstów uczenia się, które autor brał pod uwagę przy próbie zdefiniowania. Wraz z próbą definiowania nauki jako podejmowanej czynności powstały

również teorie uczenia się, między innymi konstruktywizm, który szerzej zostanie opisany w dalszej części tekstu.

2.1. Różnorodność definicji „uczenia się”

Proces uczenia się dotyczy wszystkich funkcjonujących ludzi. Człowiek uczy się, przebywając wśród innych ludzi, za pomocą obserwacji, ale również podejmując się wielu czynności. Młodsze dzieci uczą się spontanicznie, by poznać otoczenie i odnaleźć się w nim, a starsze dzieci uczą się, aby poznać mechanizmy funkcjonowania świata, ale są też motywowane do nauki zapewnieniami o perspektywach dobrej pracy i lepszego bytu. Uczymy się w każdej nieznaney nam sytuacji, jak sobie radzić; w każdym nieznanym środowisku lub kulturze, jak się tam odnaleźć. Uczenie się jest najważniejszym procesem w prawidłowym rozwoju każdego człowieka¹.

Analizując termin „uczenie się”, można dostrzec, że nie istnieje jednoznaczne wyjaśnienie tego terminu, ponieważ zależy ono od kryteriów, które przyjmuje autor w trakcie próby definiowania. Odchodzi się już od tradycyjnego modelu szkoły stworzonego przez J. F. Herbarta, w którym dominowały pamięciowe metody poznawania wiedzy i nie było miejsca na twórczą pracę uczniów². W nowoczesnej literaturze pedagogicznej istnieje różnorodność definicji uczenia.

¹ N. Aspin David, *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Springer, Australia 2007.

² Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1965.

W filozofii „uczenie się” jest definiowane jako „przyswajanie sobie jakiejś wiedzy czy umiejętności dzięki wykorzystaniu uprzedniego doświadczenia”³. Zatem budowanie wiedzy polega na zdobywaniu doświadczeń, ale również wykorzystywaniu doświadczeń już posiadanych.

Z perspektywy psychologicznej uczenie się to mechanizm doświadczenia, czyli udział jednostki, która na podstawie osobistych przeżyć skonstruowała w umyśle wiedzę w określonych sytuacjach⁴. Budowanie wiedzy na podstawie doświadczeń prowadzi też do zmian w zachowaniach i osobowości człowieka, o czym pisze Włodarski: „Proces prowadzący do zmian w szeroko rozumianym zachowaniu się osobnika, które nie zależą wyłącznie od funkcji jego receptorów i efektorów, zachodzą na podłożu indywidualnego doświadczenia i, jeżeli nie odznaczają się trwałością, to polegają na wystąpieniu elementów nowych w porównaniu z poprzedzającym je zachowaniem”⁵.

W konstruktywistycznej teorii uczenia budowanie wiedzy polega na organizowaniu warunków, w których za pomocą działalności praktycznej, dziecko ma możliwość samodzielnego konstruowania wiedzy w umyśle⁶. Proces uczenia się to

³ T. Honderich (red.), *Encyklopedia filozofii*, tłum. J. Łoziński, t. 2, Wydawnictwo Zysk i S-ka Poznań 1999, s. 927.

⁴ A. E. Reber *Słownik psychologii*, I. Kurycz, K. Skarżyńska (red.), tłum. Janasiewicz – Kruszyńska B., Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2008.

⁵ Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989, s. 33.

⁶ E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska, *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*, w: *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego: od teorii do zmiany w praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015, s. 39 -66.

doświadczenie wiedzy przez jednostkę. Im więcej zmysłów jest zaangażowanych w uczenie się, tym staje się ono bardziej efektywne.

Każda z definicji porusza istotne kwestie w procesie uczenia się, a definicje uzupełniają się nawzajem. Uczenie się polega na zdobywaniu doświadczenia, jak i wykorzystywaniu doświadczenia już nabytego. Żeby czegoś doświadczyć, trzeba mieć warunki, które tworzone są celowo bądź spontanicznie.

2.2. Konstruktywistyczna teoria uczenia się

Dzisiaj istnieją cztery kluczowe teorie uczenia takie jak: behawioryzm, konstruktywizm, kognitywizm oraz konektywizm. W niniejszej części artykułu zostanie opisana konstruktywistyczna teoria uczenia oraz jej założenia.

Głównymi prekursorami konstruktywistycznej teorii uczenia są: Jean Piaget (konstruktywizm poznawczy), Lew Wygotski (konstruktywizm społeczny), a także Jerome Seymour Bruner. Konstruktywizm zakłada poznawanie przez jednostkę rzeczywistości, w której funkcjonuje oraz jej interakcji z otoczeniem społecznym lub materialnym. Uczenie się to konstruowanie własnych struktur wiedzy w trakcie aktywności własnej, a także aktywne zbieranie doświadczeń⁷.

W założeniach konstruktywistycznej teorii uczenia zakłada się, że posiadana wiedza polega na umiejętności radzenia sobie w określonych sytuacjach i wykorzystaniu informacji w odpowiedni

⁷ L. W. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

sposób. Zatem jednostka znajdująca się w różnych warunkach, uczy się np. za pomocą obserwacji, jak należy zachować się, a następnie korzysta z tej wiedzy i w odpowiedni sposób używa jej. Taki proces jest łatwo dostrzegalny u małych dzieci, które uczą się poprzez naśladownictwo, ale również u wszystkich ludzi. Człowiek znajdujący się w obcym dla siebie środowisku lub kulturze obserwuje, co się dzieje w otoczeniu i w ten sposób uczy się prawidłowo funkcjonować.

Wiedzę w konstruktywizmie odkrywa i buduje podmiot poznający, a następnie weryfikuje w interakcjach społecznych. Aktywność ucznia jest nastawiona na poznawanie informacji i zdobywanie umiejętności społecznych. Poznawana wiedza jest indywidualnie rozpatrywana, a następnie konsultowana z innymi (mediowanie znaczeń), co prowadzi do samodzielnego wyciągania wniosków. Warto również wspomnieć, że wiedza jest subiektywna. Jej interpretacja zależy od zasobu informacji, które jednostka posiada, a także cech osobowości tej jednostki i doświadczeń, które człowiek przeżył. Dochodzenie do wiedzy polega na świadomym i nieświadomym zbieraniu informacji. Niezamierzone zbieranie informacji może się odbywać przez uczniów podczas organizowania sytuacji edukacyjnych przy uwzględnieniu strefy aktualnego rozwoju dzieci, tak by rodzaj poznawanej wiedzy był zgodny z ich aktualnym potencjałem rozwojowym. Również w sytuacjach społecznych, w przebywaniu z ludźmi uczymy się nieświadomie poprzez obserwację i naśladownictwo⁸.

⁸ E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

W konstruktywistycznej teorii uczenia się wiedza jest konstrukcją umysłową – człowiek ma swoje wyobrażenie na dany temat. Wyobrażenia człowieka zależą od jego subiektywnej interpretacji wiedzy. W umyśle wiedza tworzy obrazy, do których wracamy, gdy korzystamy z informacji. Wiedza jest również czasowo zdeterminowana, rozwojowa, wewnątrznie konstruowana, kulturowo i społecznie uwarunkowana. To oznacza, że jest dynamiczna, stale się zmienia, rozwija. Interpretacja treści i wyobrażenie na dany temat zależą od kultury, którą przyjęliśmy za własną i interpretacji wiedzy z perspektywy kulturowej⁹.

W teorii konstruktywizmu podkreśla się podmiotowe traktowanie ucznia. Metody nauczania powinny być dostosowywane do jego rozwoju, osobowości oraz potrzeb. To zwiększa jego efektywność uczenia się. Nauczyciel wspiera dziecko w strefie najbliższego rozwoju, gdy ono tego wsparcia potrzebuje. Rolą nauczyciela jest organizacja prawidłowego rozwoju dziecka w strefie najbliższego rozwoju, w której dziecko nie jest jeszcze gotowe na samodzielne wykonanie zadania. Dopiero z pomocą dorosłego jest w stanie sobie poradzić. Dzięki wsparciu osoby dorosłej, młody człowiek uczy się, czego efektem jest później umiejętność samodzielnego wykonania zadania¹⁰.

Zastosowanie teorii konstruktywistycznego uczenia się w procesie edukacji umożliwia rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia polegające na weryfikacji wiedzy w społeczeństwie, a następnie formułowaniu wniosków i umiejętności podejmowania

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

samodzielnych decyzji na podstawie obiektywnych sądów. Jest to niezbędna umiejętność w życiu codziennym potrzebna do racjonalnego funkcjonowania zgodnie z własnym wnętrzem.

W teorii konstruktywistycznego uczenia się można wyróżnić trzy rodzaje uczenia się. Pierwszym z nich jest uczenie się spontaniczne zgodnie z wewnętrznym programem (występuje do około 3 r.ż.). Polega ono na poznawaniu przez dziecko otaczającego świata i zaspokajaniu ciekawości poznawczej. Dziecko uczy się mowy, zachowań i wykonywania czynności głównie poprzez naśladowictwo innych ludzi. Rolą dorosłego jest jak najczęstsze wykorzystywanie okazji edukacyjnych sprzyjających lepszemu poznawaniu rzeczywistości przez dziecko¹¹.

Drugim rodzajem uczenia się to uczenie spontaniczno-reaktywne występujące u dzieci w okresie przedszkolnym. Stosowany jest tu naprzemiennie rodzaj spontanicznego i reaktywnego uczenia się. Dziecko poznaje już zewnętrzny program uczenia się, lecz stosuje się do niego dopiero wtedy, gdy uzna go za własny (wewnętrzny). Wciąż organizuje się wiele sytuacji edukacyjnych, w których młody człowiek poznaje rzeczywistość¹².

Trzecim rodzajem jest uczenie się reaktywne według programu zewnętrznego, w okresie szkolnym. Dzieci są już gotowe do podjęcia procesu nauki pod kierunkiem nauczyciela i potrafią dostosować się do norm i zasad obowiązujących w placówkach edukacyjnych. Umiejętnie radzą sobie z wykonywaniem zadań i

¹¹ E. Lemańska-Lewandowska, *Możliwości rozwijania myślenia...*, op. cit.

¹² Ibidem.

koncentrują się na nich pod warunkiem, że są one adekwatne do wieku rozwojowego ucznia, a także zasobów, jakie posiada. Nauczyciel wciąż towarzyszy uczniowi w jego strefie najbliższego rozwoju i wspiera, gdy uczeń wsparcia potrzebuje¹³.

Teoria konstruktywistycznego uczenia się stawia na czele prawidłowy i samodzielny rozwój ucznia w obecności dorosłego, który daje dziecku poczucie bezpieczeństwa. Aby proces uczenia się dziecka przynosił zadowalające efekty, powinien być dostosowany do wieku rozwojowego, a także jego cech osobowości i potencjału, jakie młody człowiek posiada. Dziecko, które ma poczucie sprawstwa i wierzy we własne możliwości, chętniej podejmuje się procesu uczenia.

3. Metodologia badań własnych

Celem przeprowadzonych badań własnych było poznanie opinii dziewięcio- i dwunastolatków dotyczącej obrazu idealnej szkoły. Badania zostały przeprowadzone w 2018 roku i brało w nich udział 31 uczniów klas trzecich oraz 34 uczniów klas szóstych szkół podstawowych mieszczących się w Białymstoku. Na udział uczniów w badaniu rodzice wyrazili pisemną zgodę.

Metodą jakościową, którą wykorzystano w gromadzeniu danych empirycznych, był wywiad, który określa się jako: „Proces o dużej dozie elastyczności, którego przebieg nigdy nie jest dokładnie znany, gdyż kształtuje się etapowo, jako wyraz relacji na poszczególne fazy szczerej rozmowy”¹⁴.

¹³ Ibidem.

¹⁴ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 172.

Zastosowaną techniką był wywiad fokusowy charakteryzujący się rozmową i wymianą opinii w małych grupach, dlatego rozmowy były prowadzone wielokrotnie w 7-8 osobowych zespołach na podstawie takiego samego narzędzia badawczego¹⁵. Każda rozmowa była przeprowadzana w innej szkole.

Narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu zawierający samodzielnie skonstruowane pytania otwarte. Został podzielony na 4 kategorie oczekiwań uczniów wobec: idealnej szkoły, idealnego nauczyciela, wyposażenia w idealnej szkole oraz idealnego ucznia. Każda kategoria stanowiła problem szczegółowy i zawierała 4 pytania. Łącznie kwestionariusz wywiadu składał się z 16 pytań.

4. Analiza wyników badań własnych

Poniższa analiza wyników jest próbą poznania wizji idealnej szkoły uczniów klas trzecich i szóstych. Przykładowe odpowiedzi uczniów zostaną zaprezentowane w formie tabeli, a poniżej zostanie umieszczona interpretacja.

4.1. Oczekiwania dziewięcio- i dwunastolatków odnośnie własnej szkoły

W niniejszym podrozdziale są zawarte wypowiedzi uczniów dotyczące oczekiwań wobec własnej szkoły za pomocą tabeli, w celu lepszej przejrzystości prezentacji wyników. Następnie pod

¹⁵ M. Guziuk-Tkacz, A. J. Siegień-Matyjewicz, *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012.

wypowiedziami jest przedstawiona interpretacja danych empirycznych.

Tabela 1. Oczekiwania dziewięcio- i dwunastolatków wobec swoich szkół

Czego brakuje Waszej szkole do idealnej szkoły?	
Wypowiedzi uczniów trzecich klas	Wypowiedzi uczniów szóstych klas
„Mi brakuje takiej pani nauczycielki, jak pani, co nas słucha.”	„Mi brakuje tego, że nauczyciele nie uczą nas życia, tylko uczą, by mieć jak najlepsze oceny i żeby dążyć do najlepszych ocen i nagród za oceny. Tu nie chodzi o czerwony pasek, tylko o to czego się dowiemy i ile tej wiedzy nam się przyda w życiu.”
„A dla mnie to by było fajnie, jakby szkoła miała pływalnię i odpoczywalnię, gdzie można odpoczywać i się bawić.”	„Brakuje w naszej szkole zrozumienia nauczycieli do nas.”
„Ja bym chciała, żeby szkoła miała dużo przedmiotów i żeby była ładna klasa i dużo książek.”	„Najlepiej, jakby miała swoje działy według zainteresowań i uczyła przyszłych piłkarzy oddzielnie, przyszłych kierowców oddzielnie, przyszłych mechaników oddzielnie.”
„Ja bym chciała, żeby były	„W idealnej szkole powinno się

wszystkie rzeczy, które są potrzebne: ławki, krzesła, tablice.”	zawsze zdawać do następnej klasy.”
„Ja bym chciał, żebyśmy się częściej bawili, a nie tylko na wf-ie.”	„W naszej szkole brakuje zachęcania uczniów do uczenia się i współpracy razem.”
„A ja bym chciała, żeby tu były kątki z zabawkami, bo czasem na przerwach się nudzę.”	„Naszej szkole brakuje rozwijania zainteresowań.”

Z analizy materiału empirycznego zawartego w tabeli nr 1 wynika, że wypowiedzi uczniów w obu grupach wiekowych skupiają się na potrzebie rozwijania zainteresowań w szkole. Uczniowie trzecich klas w swoich wizjach idealnej szkoły odwołują się częściej do wyposażenia placówek, które umożliwiłyby realizowanie pasji. Uczniowie szóstych klas w oczekiwaniach stawianych idealnej szkole również nawiązują do rozwoju zainteresowań, lecz w kontekście organizacji procesu nauczania. Chcieliby, aby nauczyciele byli mentorami i motywowali uczniów oraz organizowali warunki uczenia się zgodne z upodobaniami i zasobami dzieci.

Wypowiedzi uczniów w obu grupach wiekowych odwołują się do konstruktywistycznego założenia o podmiotowym traktowaniu ucznia oraz o tworzeniu sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie samodzielnie będą mogli poznawać wiedzę.

4.2. Oczekiwania dziewięcio- i dwunastolatków odnośnie idealnego nauczyciela

Poniżej zaprezentowane są wypowiedzi uczniów na temat idealnego nauczyciela oraz interpretacja wyników. Osoby badane sprecyzować miały, jakie cechy osobowości nauczyciel powinien przejawiać oraz jak powinien się zachowywać wobec uczniów.

Tabela 2. Oczekiwania dziewięcio- i dwunastolatków wobec idealnego nauczyciela

Jaki Waszym zdaniem powinien być idealny nauczyciel?	
Wypowiedzi uczniów trzecich klas	Wypowiedzi uczniów szóstych klas
„Dla mnie idealny nauczyciel to taki, który jest uczciwy i wyrozumiały w stosunku nas.”	„Powinien nas rozumieć, a nie tylko wymagać.”
„Pomaga dzieciom, a nie krzyczy.”	„Powinien na spokojnie podchodzić do tego, że czegoś nie rozumiemy, albo że czegoś nie zrobiliśmy.”
„Jakby mnie uczył idealny nauczyciel, to bym chciał byśmy mniej robili w książkach, a więcej bawili się.”	„Nauczyciel powinien zauważyć i zrozumieć, że niektórzy na matematyce myślą dłużej i potrzebują więcej czasu na liczenie, a nie że nie zdążą obliczyć, a już muszą mieć wynik.”
„Idealny nauczyciel powinien	„Powinien być pomocny i

lubić dzieci, bo żeby nie lubił, to by nie było fajnie.”	normalnie wytłumaczyć, co mamy zrobić, a nie denerwować się, że nie rozumiemy polecenia.”
„Idealny nauczyciel zadaje mniej pracy domowej, bo w domu powinniśmy robić to, co lubimy”	„Gdyby mnie uczył idealny nauczyciel to chciałabym, aby powoli uczył, a nie od razu z grubej rury. To tak, jakbym musiała przeskoczyć wszystkie schody i być od razu na górze, a ja bym chciała schodek po schodku uczyć się.”
„Nauczyciel powinien umieć grać w gierki, bo jak go o coś pytam, to on mnie nie rozumie, bo nie zna gierek.”	„Ja wymagam od nauczycieli wyrozumiałości do nas, że jak czegoś nie damy rady zrobić, to żeby nam pomogli nauczyć się.”

Z analizy danych zawartych w tabeli nr 2 wynika, że uczniowie w obu grupach wiekowych preferują, aby idealny nauczyciel był partnerem w procesie uczenia się. Według wypowiedzi uczniów, osoba ucząca powinna być wyrozumiała, pomocna oraz cierpliwa. Ze strony nauczyciela nie jest wskazana nerwowość w stosunku do uczniów, ponieważ wywołuje to presję. Uczeń będący pod presją nie jest w stanie zaspokajać swojej ciekawości poznawczej, a skupia się na zaspokajaniu potrzeb nauczyciela.

Dzieci w swoich wypowiedziach wspominają również o stopniowaniu trudności, a także o indywidualnym podejściu do ucznia, ponieważ każdy jest inny i w inny sposób interpretuje wiedzę, a także w innym tempie ją zdobywa.

W swoich wyobrażeniach o idealnym nauczycielu, uczniowie w obu grupach wiekowych odwołują się ponownie do założeń konstruktywistycznej teorii uczenia się. Analiza wypowiedzi uczniów wskazuje, że ich zdaniem idealny nauczyciel traktuje każdego ucznia w indywidualny sposób, a także wspiera dzieci w strefie najbliższego rozwoju.

4.3. Oczekiwania dziewięcio- i dwunastolatków odnośnie wyposażenia w idealnej szkoły

Poniżej przedstawiono wypowiedzi trzecio- i szóstoklasistów na temat wyposażenia idealnej szkoły. Uczniowie opowiadali, co powinna posiadać szkoła, aby warunki do nauki oraz potrzeby respondentów do rozwijania zainteresowań zostały spełnione. Poniżej zawarto interpretację wyników badania.

Tabela 3. Oczekiwania dziewięcio- i dwunastolatków wobec wyposażenia szkoły

W co według Was powinna być wyposażona idealna szkoła?	
Wypowiedzi uczniów trzecich klas	Wypowiedzi uczniów szóstych klas
„Idealna szkoła powinna mieć duży plac zabaw.”	„Plac zabaw powinny być nie dla dzieci, tylko dla starszych klas. Z siłownią najlepiej.”

„Taka szkoła musi mieć dużo zabawek i rzeczy do rozwijania swoich zainteresowań.”	„Powinna być wyposażona w przedmioty zgodnie z zainteresowaniami uczniów np. jak ktoś chce być tenisistą to w rakiety i piłkę i boisko.”
„Żeby w bibliotece były wszystkie lektury dla całej klasy, bo są 3 i inni muszą kupować.”	„Zamiast książek powinny być komputery, tablety itp.”
„Powinna mieć dużo instrumentów, żebyśmy mogli grać.”	„Powinna mieć symulatory farmy, straży pożarnej, bo z tego najfajniej się uczyć”
„Dodatkowe książki, jak ktoś zapomni, długopisy i różne przybory.”	„Ja też uważam, że powinny być tablety, bo są wygodniejsze, lżejsze i wystarczyłoby jeden nosić, a książek musimy nosić 6.”

Tabela nr 3 przedstawia wypowiedzi uczniów odwołujące się do wyposażenia, które powinna mieć ich zdaniem idealna szkoła. Dzieci ponownie w swoich opiniach wspominają o środkach dydaktycznych umożliwiających rozwój zainteresowań. Dzięki nauce poprzez praktykę można odkrywać wiedzę i tworzyć swoje wyobrażenia, a nie tylko uczyć się z książek. Wiedza zdobywana za pośrednictwem książek jest często krótkotrwała i ulotna. Jest to zgodne z założeniami konstruktywistycznej teorii uczenia się.

Warto zwrócić uwagę, że uczniowie myślą też pragmatycznie w kwestii organizacji procesu nauki. Chcieliby rozwoju technologii w procesie edukacji, co by znacznie ułatwiło im uczenie się. Wspominają też o chęci poznawania wiedzy poprzez symulatory, w których mogą wczuwać się w różne role i z perspektywy tych ról uczyć się przygotowań do zawodu oraz życia w przyszłości.

4.4. Oczekiwania dziewięcio- i dwunastolatków odnośnie ucznia w idealnej szkole

W ostatnim podrozdziale poruszono temat idealnego ucznia. Celem zadanego pytania było poznanie poziomu świadomości osób badanych na temat ucznia. Same osoby badane nie uważały się za wzorowych uczniów, lecz każdy z nich miał swoje wyobrażenie na temat ucznia bez wad. Pod wypowiedziami respondentów jest zawarta analiza danych.

Tabela 4. Opinie dziewięcio- i dwunastolatków na temat idealnego ucznia

Jak się zachowuje Waszym zdaniem idealny uczeń?	
„Nie bije się i nie rozrabia.”	„Po prostu umie się zachować i jest miły dla otoczenia.”
„Nie zabiera innym rzeczy.”	„To może taka osoba, co woli uczyć się niż bawić.”
„Idealny uczeń jest obowiązkowy, miły.”	„Lubi się uczyć, lubi przedmioty różne, no i jest miły.”
„Wszystko pamięta i odrabia	„Ma dobre oceny ze wszystkich

lekcje.”	przedmiotów.”
„Słucha się nauczyciela i jest grzeczny.”	„To taki, który nie przeklina.”
„Jest obowiązkowy, wyrozumiały do innych dzieci i lubi wszystkich nauczycieli.”	„Może być dzieckiem, ale też dorosłym, nawet w wieku 60 lat.”

Badając opinie uczniów o idealnej szkole, idealnym nauczycielu oraz wyposażeniu w idealnej szkole, zbadano również postawę idealnego ucznia. W obu grupach wiekowych respondenci w większości opiniują, że idealny uczeń to osoba sumienna, grzeczna, lubiąca się uczyć i mająca dobre oceny. Uczniowie mogli tak uważać, ponieważ w szkołach tradycyjnych wzór idealnego ucznia opiera się na chęci do nauki książkowej, akceptacji dominacji nauczyciela oraz na dobrych stopniach – za to są nagradzani uczniowie.

Idealnym uczniem powinno być dziecko ciekawe, dociekliwe, chętne do zdobywania wiedzy oraz kreatywne. Stopnie w szkole nie definiują tego, kim jest człowiek. Istnieją szkoły, w których nie stosuje się oceniania za pomocą stopni, tylko opinii. Uczniowie tych szkół również odnoszą sukcesy edukacyjne.

5. Zakończenie

Tekst miał na celu ukazanie czytelnikom oczekiwań uczniów odnośnie placówek edukacyjnych i procesu uczenia się. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że uczniowie w swoich wypowiedziach nawiązują do założeń zgodnych z teorią

konstruktywistycznego uczenia się. Poznanie opinii respondentów nie miało na celu potwierdzić bądź odrzucić hipotezy odnośnie do oczekiwań uczniów wobec idealnej szkoły wpisujących się w konstruktywizm. Można wywnioskować, że uczniowie chcieliby, aby ich proces nauczania przebiegał według założeń konstruktywizmu.

Z raportów OECD wynika, że Finlandia od lat zajmuje czołowe miejsca w rankingu jakości systemów edukacji wśród krajów członkowskich międzynarodowej Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju¹⁶. Szkoły finlandzkie przez 30 lat budowały swój system o wysokiej jakości kształcenia, w których proces uczenia się jest oparty w dużej mierze o założenia konstruktywizmu. Uczniowie nie są oceniani za pomocą stopni, lecz otrzymują oceny opisowe. To bardzo przydatne, ponieważ ocena opisowa daje informację o mocnych i słabych stronach dziecka. Uczeń rozumie, za co otrzymuje swoją ocenę. Rola nauczyciela w szkole finlandzkiej polega na wspieraniu ucznia oraz wskazywaniu (nie na narzucaniu) odpowiedniej drogi rozwoju uczniowi. Dzieci uczęszczają na część zajęć, które same wybierają zgodnie z zainteresowaniami, co umożliwia rozwijanie pasji. Zajęcia są prowadzone poprzez praktykę, nie dominuje system klasowo-lekcyjny, jak to ma miejsce w tradycyjnych szkołach.

¹⁶ M. Jakubowski, K. Konarzewski, M. Muszyński, M. Smulczyk., P. Walicki, *Szkolne talenty Europy u progu zmian. Polscy uczniowie w najnowszych badaniach międzynarodowych*. Raport Fundacji Evidence Institute i Związku Nauczycielstwa Polskiego, 2017.

Wizja idealnej szkoły według badanych uczniów jest realna, lecz wymagałoby to przebudowy polskiego systemu edukacji¹⁷.

¹⁷ Wyniki kompleksowego badania przeprowadzonego w 41 krajach na grupach uczniów w wieku 15 lat w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) w 2003; wydany w grudniu 2004 r. przez paryską Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD).

Bibliografia:

Aspin David N., *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, Springer, Australia 2007.

Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E., *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych*, w: *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego: od teorii do zmiany w praktyce*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.

Guziuk-Tkacz M., Siegień – Matyjewicz A. J., *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012.

Honderich T. (red.), *Encyklopedia filozofii*, tłum. J. Łoziński, t. 2, Zysk i S-ka, Poznań 1999.

Jakubowski M., Konarzewski K., Muszyński M., Smulczyk, M., Walicki, P., *Szkolne talenty Europy u progu zmian. Polscy uczniowie w najnowszych badaniach międzynarodowych*. Raport Fundacji Evidence Institute i Związku Nauczycielstwa Polskiego 2017.

Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

Kurdybacha Ł. *Historia wychowania*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1965.

Reber A, E. *Słownik psychologii*, Kurycz I., Skarżyńska K. (red.), tłum. Janasiewicz-Kruszyńska B., Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2008.

Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989.

Wygotski L.W., *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

dr Jacek Kowalczyk, mgr Kamila Krzemińska

Aspiracje zawodowe i edukacyjne w okresie wczesnej dorosłości wśród mieszkańców obszarów wiejskich województwa pomorskiego

1. Wstęp

Aspiracje pełnią niezmiernie ważną rolę, ponieważ warunkują aktywność człowieka, są istotnym składnikiem jego osobowości i mają wpływ na ukierunkowanie czynności, na różnego rodzaju osiągnięcia, aktywność społeczną, kulturalną oraz pomagają nawiązać relacje międzyludzkie. Aspiracje to pojęcie, które jest interpretowane ogólnie jako jeden z istotnych motywów ludzkiego działania. Posługując się tym terminem, opisujemy cechę, składnik osobowości człowieka angażującego się w działania, które prowadzą ku doskonaleniu siebie samego oraz otaczającego go środowiska. Polska literatura naukowa interpretuje aspiracje w sposób interdyscyplinarny. Poniżej można wskazać najbardziej znane nazwiska autorów klasycznych zwartych publikacji: Z. Skorny (1980), J. Szefer-Timoszenko (1981), M. Łoś (1972), B. Gołębiowski (1977), A. Janowski (1977), H. Bednarski (1971), W. Sikorski (1999), J. Hryniewicz (1979), Lewowicki (1987). Przeprowadzając analizę literatury przedmiotu dostrzega się brak zwartych pozycji i publikacji przedstawiających dynamikę aspiracji w kontekście przemian systemowych w Polsce¹.

¹ W. Sikorski, *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Nysa, 2012, s. 37.

W ujęciu pedagogicznym aspiracje są ściśle związane z atmosferą wychowawczą. Czynniki są celowo kształtowane w taki sposób, aby modyfikować osobowość wychowanków. Przykładem może być działalność dydaktyczno-wychowawcza szkoły, która to działalność przekazuje dzieciom i młodzieży normy akceptowane i uznawane, za wartościowe społecznie. Szkoła wskazuje wartości i cele życiowe oraz pomaga w dokonywaniu wyborów². Zwracając uwagę na pedagogiczny wymiar aspiracji, podkreśla się, że aspiracje to dążenia do osiągnięcia zamierzonych celów, realizacji jakichś ideałów życiowych. Dla psychologa interesujące jest samo zjawisko aspiracji i dążeń, niezależnie od tego, ku jakim obiektom jest skierowane. Natężenie pragnienia osiągnięcia celu nadaje kierunek i aktywizuje działania człowieka. Każdy człowiek posiada pewną stałą wielkość tego natężenia. Te same parametry mogą być traktowane jako indywidualne właściwości psychiki, a nawet osobowości, a w konsekwencji stają się cechą podlegającą wartościowaniu i porównywaniu na tle grupy, w której jednostka funkcjonuje³. W kategoriach operacyjnych aspiracje mogą być interpretowane jako standard zaspokajania potrzeb realizowany przez daną jednostkę. W odniesieniu do owego standardu można mierzyć sukcesy i porażki danej osoby - należy go jednak odróżniać od poziomu osiągnięć⁴. Socjologowie definiują aspiracje jako zespół dążeń do wyznaczonych przez hierarchię celów, wartości, aprobowanych przez jednostkę i wpływających na jej

² W. Sikorski, *Ibidem.*, s. 17.

³ T. Graca, *Aspiracje jako motywacyjny czynnik regulujący działania człowieka* [w:] *Aspiracje a rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza w okresie przeobrażeń strukturalnych państwa*, (red.) P. Tyrała. Rzeszów 1997, s. 61.

⁴ A. M. Colman, *Słownik psychologii*, Warszawa 2009, s. 50.

plany życiowe. Aspiracje prowadzą do gromadzenia danych o wartościach, przedmiotach i sprawach będących obiektem ludzkich pragnień. Socjologów bardziej interesują owe obiekty dążeń niż sama natura dążenia⁵. Kryterium podziału aspiracji i ich rodzaje przedstawia polski pedagog i psycholog Zbigniew Skorny. Za podstawowe kryterium podziału można przyjąć treść aspiracji, jaką wyznacza cel czy też wartość, do osiągnięcia której dąży człowiek. Możemy wyróżnić aspiracje ludyczne, edukacyjne, zawodowo-społeczne, kierownicze i inne.

Aspiracjami ludycznymi można nazwać aspiracje związane z uczestnictwem w zabawie. Charakterystyczne są dla nich dążenia i pragnienia do uczestnictwa w zabawie, do pełnienia pewnych ról czy posiadania ulubionych zabawek (np. u dziecka)⁶. U młodzieży ten rodzaj aspiracji ujawnia się na etapie uczestnictwa w wycieczkach szkolnych, zabawach, dyskotekach, wydarzeniach rozrywkowych czy kulturalnych⁷. Wg Zbigniewa Skornego aspiracje edukacyjne odnoszą się do poziomu wykształcenia, który dana jednostka pragnie lub zamierza w przyszłości osiągnąć⁸. S. Kowalski terminu „aspiracje edukacyjne” używa zamiennie z terminem „aspiracje szkolne”, które zaś interpretuje jako chęć osiągnięcia wyobrażonego sobie dalekosiężnego sukcesu szkolnego jako ocenianego w danej kulturze życiowo ważnego

⁵ A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół wiejskich*, Warszawa 1977, s. 89-90.

⁶ Podział aspiracji ze względu na treść ułatwia badaczowi poznanie aspiracji na różnych etapach życia respondenta. Podstawową formą aktywności dziecka jest zabawa, dlatego ten rodzaj aspiracji jest najbardziej charakterystyczny na tym etapie rozwoju.

⁷ W. Sikorski, *op. cit.*, s. 21-22.

⁸ Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 35.

celu⁹. Paweł Król konstatuje, że aspiracje edukacyjne wpływają z przekonania, że nauka jest najważniejszą drogą do sukcesu zawodowego oraz, że bycie człowiekiem wykształconym jest cenne kulturowo¹⁰.

Aspiracje zawodowo-społeczne dotyczą zdobycia wymarzonego zawodu, mogą być związane z zajmowanym stanowiskiem, z miejscem pracy oraz z pełnieniem określonych ról społecznych. Aspiracje zawodowe ujawniają się w formie pragnień lub zamierzeń odnoszących się do opanowania wybranych umiejętności, uzupełniania braków w posiadanej wiedzy, zdobycia kolejnych kwalifikacji¹¹. Ten rodzaj aspiracji może się przekształcać, zmieniać i przybierać różną formę w zależności od rozwoju psychofizycznego jednostki. Wiąże się również z innym rodzajem aspiracji – kierowniczymi, które to ujawniają się gdy jednostka pełni funkcje kierownicze. Aspiracje kierownicze są powiązane z pragnieniem osiągnięcia sukcesu, skutecznego działania oraz z samokształceniem. Aspiracje te przybierają formę pragnień odnoszących się do osiągnięcia kwalifikacji, uzupełniania wiedzy w określonej dziedzinie, stawiania sobie coraz to trudniejszych zadań oraz do opanowania nowych umiejętności. Sposób w jaki jednostka zarządza swoimi aspiracjami zawodowymi zależy przede wszystkim od doznawanych porażek, trudności czy

⁹ S. Kowalski, *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*, „Studia Pedagogiczne” 1970, nr 20, s. 371.

¹⁰ P. Król, *Aspiracje życiowe studentów wybranych uczelni rzeszowskich na podstawie badań na WSP i Politechnice Rzeszowskiej* [w:] *Aspiracje a rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza w okresie przeobrażeń strukturalnych państwa*, (red.) P. Tyrały, Rzeszów 1997, s. 75.

¹¹ Z. Skorny, *op. cit.*, s. 36.

sukcesów¹². Badania Pawła Króla potwierdzają ogólny wniosek, że każdy powinien podejmować taką pracę zarobkową, która przynosi satysfakcję a nie wyłącznie korzyści materialne¹³.

Młodzież ze środowisk wiejskich często napotykała szereg utrudnień związanych ze zdobyciem wykształcenia wyższego. Pojawiał się istotny problem – dostęp do tzw. dobrego wykształcenia. Jednakże to właśnie młodzież wiejska jest często silnie zdeterminowana, by dzięki wykształceniu realizować aspiracje zawodowe. Specyfika młodzieży wiejskiej jest bardziej tradycyjna i konwencjonalna w swoich wyborach, choć obserwuje się wyrównywanie szans pomiędzy młodzieżą miejską i wiejską. Na temat nierówności w obszarze dostępu do edukacji wśród młodzieży wiejskiej w XXI wieku badania prowadzili R. Borowicz (2000), M. Szymański (2004), B. Matyjas (2012).

Szczególnym rodzajem obszarów wiejskich, który wart jest analizy pod kątem aspiracji zawodowych oraz edukacyjnych, są dawne tereny popegeerowskie. Państwowe Gospodarstwa rolne weszły w proces likwidacji na przełomie 1989 i 1990 roku i zostały rozwiązane 1 stycznia 1992 na mocy ustawy¹⁴. Ponad 80% ziem państwowych gospodarstw rolnych była skoncentrowana w północnej i zachodniej części Polski, które to obszary powszechnie nazywa się Ziemią Odzyskaną¹⁵. Katarzyna Korzeniowska zwraca uwagę na podział w szkołach na dzieci „dojeżdżających” i

¹² W. Sikorski, *op. cit.*, s. 22.

¹³ P. Król, *op. cit.*, s. 77.

¹⁴ E. Niedzielski, *Powstanie, funkcjonowanie i likwidacja środowisk Państwowych Gospodarstw Rolnych*, „Roczniki Naukowe stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu” 2017, nr 19/1, s. 125-130.

¹⁵ D. Milczarek, *Privatisation as a Process of Institutional Change. The Case of State Farms In Poland*. Aachen 2002, s. 100.

„miejscowych”, podział na „swój” i „obcy” oraz na „pegeerusa”, „wieśniaka” i „biedaka”. Jest to przestrzenny wymiar izolacji mieszkańców wsi popegeerowskich – tzw. „zamykanie się w domach”. To zjawisko ma swoje wielowymiarowe negatywne konsekwencje: oznacza powstawanie barier w kontaktach międzyludzkich, zagrożenie samotnością dla osób starszych, a także kształtowanie się wizerunku własnej osoby jako tej gorzej ubranej, biednej, innej, zamykającej się na siebie i innych, osoby, którą charakteryzuje minimum kontaktów ze szkołą oraz infrastrukturą miejską¹⁶.

2. Badania

W celu charakterystyki aspiracji zawodowych i edukacyjnych mieszkańców obszarów wiejskich województwa pomorskiego przeprowadzono dwa badania jakościowe. Pierwsze z badań dotyczyło aspiracji zawodowych i edukacyjnych wśród czterdziestu uczniów Liceum dla Dorosłych i miało charakter kwestionariuszowy. W drugim z badań wykorzystano metodę studium przypadku, celem przedstawienia aspiracji zawodowych i edukacyjnych trzech młodych dorosłych zamieszkałych we wsi popegeerowskiej.

¹⁶ K. Korzeniowska, *Lata tłuste. Lata chude... Spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych*, Warszawa 2002, s. 55-56.

2. 1. Badanie 1

2. 1. 1. Cele i metody

Badanie współautora artykułu przeprowadzono wśród uczniów Liceum Ogólnokształcącego dla Dorosłych w Luzinie, zamieszkałych na obszarach wiejskich. W badaniu wzięło udział 40 osób w wieku od 18 do 25 lat. Kluczową kwestią poniższej analizy jest rozpoznanie treści aspiracji edukacyjnych oraz zawodowych, które deklarują uczniowie Liceum Ogólnokształcącego dla Dorosłych¹⁷.

Podstawowymi problemami badawczymi uczyniono pytania:

1. Jak kształtują się aspiracje edukacyjne wśród uczniów?
2. Jak kształtują się aspiracje zawodowe wśród uczniów?

Zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny. Jako narzędzie do badań wykorzystano kwestionariusz ankiety. Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczyły następujących obszarów: planów edukacyjnych po ukończeniu liceum, wybranego kierunku kształcenia w kontekście posiadanych pasji, zainteresowań, osiągniętych sukcesów edukacyjnych a motywacji do dalszej nauki, poczucia sprawczości w kierowaniu własną karierą zawodową, kierunku kształcenia a charakteru wykonywanej pracy, ścisłej specjalizacji vs otwartości na przekwalifikowywanie się/zmianę charakteru pracy.

¹⁷ J. Kowalczyk. *Aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów Liceum Ogólnokształcącego dla Dorosłych na terenie powiatu wejherowskiego*, „Zeszyty Naukowe Collegium Balticum nr 13”, s. 196-199.

2. 1. 2. Wyniki i dyskusja

Plany edukacyjne po ukończeniu liceum. Większość badanych nie posiada skryształizowanych planów dotyczących dalszej edukacji. Niektórzy z badanych planują kontynuację dalszej nauki, aczkolwiek jest to uzależnione od wyniku z jakim ukończą szkołę średnią. Podkreślają, że zamierzają nadal się kształcić, ponieważ człowiek musi uczyć się całe życie, a nauka daje człowiekowi wiele możliwości do kształcenia. Nieliczni badani rozważają wyjazd za granicę. W odpowiedziach badanych można zaobserwować, że najciekawszym pomysłem edukacyjnym na przyszłość jest realizacja kursów zawodowych. Dalsze kształcenie powinno mieć charakter *stricte* zawodowy, np. w ramach policealnej szkoły zawodowej. Nieliczni chcieliby kontynuować naukę na uczelni wyższej. Z uwagi na profil szkoły, w której przeprowadzono badanie, niektórzy respondenci zamierzają po jej ukończeniu rozpocząć pracę i skupić się na własnej rodzinie.

Wybrany kierunek kształcenia a posiadane pasje i zainteresowania. Badani często zaznaczają, że wybrana szkoła pokrywa się z ich zainteresowaniami. Do tego dochodzą zajęcia dodatkowe, na które chętnie uczęszczają. Do przedmiotów, które w największym stopniu wynikają z pasji, a mniej z konieczności uczenia się, można zaliczyć historię oraz język angielski. Badani podkreślają, że wybierając profil ogólnokształcący trudno mówić o bardzo ukierunkowanych pasjach – jest to raczej etap kształcenia w trakcie którego zdobywa się wiedzę ogólną. W opinii niektórych

badanych pasje są kwestią drugorzędną, za priorytet stawiają oni możliwości kształtowania się przyszłych preferencji zawodowych.

Osiągane sukcesy edukacyjne a motywacja do dalszej nauki. W tej kwestii badani są zgodni. Dalsze plany edukacyjne badanych są w dużej mierze uzależnione od uzyskiwanych przez nich wyników w szkole. Widząc efekty swojej pracy, chętniej podejmują wyzwania edukacyjne. Przykładowo dzięki lepszej znajomości języka angielskiego łatwiej można porozumiewać się w pracy za granicą. Kontynuacja nauki powoduje, że pracodawcy bardziej przychylnie oceniają wykształconych kandydatów. Dzięki nauce nie tylko jest nam łatwiej spełniać oczekiwania pracodawców, ale również wzmacnia ona poczucie sensu życia.

Poczucie sprawczości w kierowaniu własną karierą zawodową. Wśród uczniów Liceum dla Dorosłych dominuje pogląd, że to człowiek w większym stopniu jest odpowiedzialny za swoją przyszłość, aniżeli jest on zakładnikiem czynników zewnętrznych. Podkreśla się takie cechy człowieka jak: wykształcenie, doświadczenie, zaangażowanie. Istotny jest również fakt, czy praca będzie sprawiała przyjemność. Niewielka grupa badanych stwierdziła, że sam człowiek posiadający wykształcenie nie jest wystarczająco sprawczy w realizowaniu drogi zawodowej. Dominującym czynnikiem zewnętrznym jest poziom wynagrodzenia. Rolą pracownika jest udowodnienie pracodawcy, że pracownikowi na pracy zależy – co zwiększa jego szanse zawodowe. W znalezieniu pracy bardzo ważne są również tzw. układy, co wg niektórych badanych sprawia, że mimo ogromnej determinacji, to nie tylko pracownik kształtuje własną

drogę zawodową. Pojawiły się też odpowiedzi stwierdzające, że kształtowanie się drogi zawodowej jest wynikiem interakcji czynników indywidualnych i środowiskowych.

Kierunek kształcenia a charakter wykonywanej pracy.

Większość badanych jest umiarkowanymi optymistami. Podkreślają oni, że dostrzegają umiarkowane lub nawet duże szanse na znalezienie oczekiwanej pracy po liceum ogólnokształcącym. Badani twierdzą, że obecnie dominuje tzw. rynek pracownika, co oznacza, że pracy jest pod dostatkiem. Czasami wystarczą jedynie dobre chęci i trochę szczęścia do znalezienia pracy biurowej. Wśród bardziej pesymistycznych odpowiedzi dostrzega się barierę doświadczenia, która może być sporym utrudnieniem dla osób zaczynających dopiero swoją drogę zawodową.

Ścisła specjalizacja vs otwartość na przekwalifikowywanie się/zmianę charakteru pracy. W tym aspekcie opinie badanych są zróżnicowane. Większość badanych cechuje otwartość na zmianę zawodu, zdecydowana mniejszość preferuje pracę w jednym zawodzie, natomiast dla pewnej grupy badanych nie ma to tak wielkiego znaczenia. Ostatnia grupa zaznacza, że praca to tylko sposób na lepsze życie. Wśród zwolenników otwartości na zmiany panuje przekonanie, że należy unikać monotonii, bowiem jest ona nie do wytrzymania. Nowe doświadczenia, zdobywanie nowych kwalifikacji i rozwój zawodowy są często utożsamiane z otwartością na przekwalifikowywanie się.

Problematyka dotycząca kształcenia dorosłych to temat coraz częściej podejmowany podczas debat o priorytetach

rozwojowych społeczeństwa. Związane jest to m.in. z ideą upowszechniania budowania społeczeństwa informacyjnego, z kryzysem demograficznym, ze starzeniem się społeczeństw wysoko rozwiniętych, a także z problemem wykluczenia społecznego i ekonomicznego osób o niskim poziomie wykształcenia. Edukowanie dorosłych pełniło niegdyś rolę zastępczą o kompensacyjnym charakterze. Aktualnie jest to popularna forma aktywności edukacyjnej. Kształcenie ustawiczne to dziś nie tylko cel, ale i kluczowa forma realizacji nowoczesnej edukacji¹⁸. Kontynuowanie nauki w liceum dla dorosłych miało stać się przepustką do lepszych stanowisk zawodowych, do zdobycia matury. Miało być remedium na ryzyko związane ze społeczno-ekonomicznym wykluczeniem.

Wyniki badań wskazują, że aspiracje edukacyjne są bardzo silnie powiązane z aspiracjami zawodowymi, choć nauka sama w sobie rzadko jest wartością autoteliczną. Wśród badanych coraz bardziej cenione staje się kształcenie w wybranym kierunku zawodowym, aniżeli wieloletni proces edukacji na uczelniach wyższych. Zdobywanie wykształcenia wyższego, zwłaszcza wśród uczniów liceum dla dorosłych, nie znajduje się w obszarze najbliższych i najpilniejszych planów życiowych. Proces edukacji może sprzyjać rozwojowi pasji i zainteresowań, jednak wydaje się to być dla badanych kwestią drugorzędną. W pierwszej kolejności liczą się możliwości zdobycia wykształcenia średniego oraz ukształtowania przyszłych preferencji zawodowych. Dalsze losy

zawodowe okazują się być ostateczną weryfikacją dokonań edukacyjnych¹⁹.

Warunki rozwojowo-edukacyjne dzieci oraz młodzieży na wsi ulegają poprawie, jednak w mieście nadal zapewnione są warunki na wyższym poziomie. Młodzi ludzie ze środowiska wiejskiego planują swoją przyszłość raczej poza wsią²⁰. Współczesna wioska nie jest obszarem zamkniętym. W kontekście przeprowadzonych wcześniej badań aspiracji edukacyjnych wśród młodzieży wiejskiej, przyjmuje się, że 51% już na etapie gimnazjum planuje ukończenie studiów wyższych. Może to wynikać z przekonania, że współczesny rynek pracy jest ograniczony dla osób słabo wykształconych. Współczesna młodzież wiejska ma świadomość, że to wykształcenie jest najlepszą gwarancją przygotowania do pracy. Dalszy proces kształcenia może być traktowany instrumentalnie. To właśnie instrumentalizm oraz pragmatyzm sprawiają, że wykształcenie znajduje się wysoko w hierarchii wartości młodzieży wiejskiej. Z kolei uzyskanie świadectwa maturalnego to priorytet jedynie dla 28% uczącej się młodzieży z terenów wiejskich²¹. Badani, którzy wzięli udział w projekcie stanowią więc niewielką reprezentację aspiracji edukacyjnych młodzieży wiejskiej.

W dobie silnie rozwiniętej gospodarki wolnorynkowej panuje przekonanie, że człowiek sam kieruje własnym rozwojem

¹⁹ J. Kowalczyk, *op. cit.*, s. 200.

²⁰ K. Pałka, *Aspiracje życiowe (edukacyjno-zawodowe) młodzieży wiejskiej oraz ich środowiskowe uwarunkowania*, "Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne" 2013, nr 22, s. 99.

²¹ T. Aleksander, *Aspiracje edukacyjno-zawodowe i osobiste współczesnej młodzieży wiejskiej*, „Szkoła - Zawód – Praca” 2010, nr 1, s. 88, 90.

zawodowym. Można to również dostrzec w badanej grupie uczniów, która to grupa realizuje swoje aspiracje zawodowe w obszarach wiejskich. Badani nie należą do grupy o szczególnie wysokich aspiracjach zawodowych, jednak czują się odpowiedzialni i zobligowani do rozwijania poczucia sprawczości w zakresie kształtowania ścieżek zawodowych. W realizacji aspiracji zawodowych niezbędne są takie czynniki jak: własna determinacja, doświadczenie, wykształcenie. Jest to proces długoterminowy, niekoniecznie będący efektem ciężkiej pracy człowieka, lecz częściej jego operatywności i determinacji w udowodnieniu pracodawcom, że zasługuje on na pracę na danym stanowisku. Nie zmienia to jednak faktu, że rzeczywistość zawodowa nie zawsze koresponduje z aspiracjami zawodowymi. Badani mają świadomość, jak istotna w ich rozwoju jest sieć kontaktów nieformalnych, która sprawia, że nie wszyscy mają takie same szanse na początku swojej drogi zawodowej. Niezależnie od tego, że część badanych jest już czynna zawodowo, mają oni nadzieję, że zdobycie wykształcenia średniego przyczyni się do powstania w nich nowych inspiracji. Na uwagę zasługuje świadomość oraz otwartość ankietowanych na zmieniające się trendy na rynku pracy, konieczność przekwalifikowywania i stałego podwyższania swoich kwalifikacji. Otwartość na zmianę pracy ma jednak swoje ograniczenia. Wąska ścieżka specjalizacyjna, funkcjonowanie w jednym miejscu pracy, przy jednym stanowisku, kojarzy się przeważnie z monotonią. Niemniej jednak równie ważna okazuje się stabilność. Najlepiej, żeby wymuszona bądź dobrowolna

zmiana zawodu była inspirującym wyzwaniem, która przy okazji nie zagraża poczuciu materialnego bezpieczeństwa²².

2. 2. Badanie 2

2. 2. 1. Cele i metody

Badania współautorki artykułu przeprowadzono w grupie trzech młodych dorosłych w wieku 22-30 lat, zamieszkałych na obszarach wiejskich – na terenach popegeerowskich w powiecie słupskim w województwie pomorskim. Badania miały charakter badań jakościowych z wykorzystaniem metody studium przypadku. Jako narzędzie badawcze posłużył wywiad kwestionariuszowy (skategoryzowany). Autorka spotkała się osobiście z badanymi i zadawała im wcześniej przygotowane pytania, poszerzając je w zależności od wypowiedzi osób badanych. Pojedyncze spotkanie trwało 1,5 godziny. Badani opowiadali o aspiracjach zawodowych w ramach planów perspektywicznych, natomiast retrospektywnie o aspiracjach edukacyjnych. Aby dokładniej poznać aspiracje zawodowe i edukacyjne osób badanych, autorka zbadała relacje badanych osób z ich rodzicami, z wartościami, którymi kierują się w życiu, zapytała o zdanie na temat wychowania i edukacji dzieci oraz przyjrzała się planom, dążeniom oraz marzeniom badanych w kontekście aspiracji zawodowych i edukacyjnych.

2. 2. 2. Wyniki i dyskusja

Damian – mężczyzna w wieku 22 lat. Badany skończył szkołę zawodową z tytułem czeladnika – murarz. Przez kilka lat pracował dorywczo i często zmieniał pracę. Nie satysfakcjonowała

²² J. Kowalczyk, *op. cit.*, s. 200-201.

go żadna z wykonywanych profesji. Obecnie nie pracuje w wyuczonym zawodzie. Wyjechał do Niemiec, gdzie trudni się montażem drzwi. Także i ten fach nie przynosi mu satysfakcji, ale nie chce go zmieniać ze względu na dobre wynagrodzenie. W przyszłości chciałby zostać szefem ekipy remontowo-budowlanej: *za granicą ludzie z Polski będą pracować u mnie*²³, jednak nie podejmuje żadnych działań, aby zrealizować swoje plany. Mężczyzna wspomina czasy szkolne jako okres zabawy. *Beka była na lekcji. Dobrze się bawiłem. Ciągłe chodziłem sobie na wagary z kolegami. Fajnie było. Nauczyciele prawie mnie nie znali, a i tak przechodziłem do kolejnej klasy. Rozkręcałem ławki w szkole, robiłem psikusy nauczycielom.*

Łucja – kobieta w wieku 23 lat. Obecnie studiuje, posiada prawo jazdy kat. B, ma liczne osiągnięcia w nauce w szkole średniej oraz wyższej. W przyszłości, po skończonych studiach, planuje rozpocząć pracę w wyuczonym zawodzie – chciałaby pracować z dziećmi jako pedagog. Z powodu problemu alkoholowego w swojej biologicznej rodzinie, w wieku 9 lat została umieszczona w pieczy zastępczej, gdzie przebywała przez 10 lat.

Józef – mężczyzna w wieku 30 lat. Posiada prawo jazdy kat. B, wykształcenie na poziomie podstawowym. Prowadzi niesformalizowaną działalność gospodarczą i wykonuje usługi ogólnobudowlane. W przyszłości chce sformalizować działalność swojej firmy. Z powodu problemu alkoholowego ojca, w wieku 16

²³ Cytowane wypowiedzi badanych wyróżniono kursywą. Zachowano oryginalne brzmienie wypowiedzi wraz z określeniami gwarowymi, kolokwializmami. Pominięto jedynie wulgarne określenia pojawiające się w wypowiedziach badanych.

lat opuścił dom rodzinny i założył swoją rodzinę (wstąpił w związek małżeński i został ojcem), następnie rozwiódł się. Nie skończył edukacji w szkole zawodowej, gdzie kształcił się na mechanika samochodowego, przez wzgląd na problemy rodzinne.

Większość osób badanych nie wykonuje pracy, w kierunku której realizowali swoje cele edukacyjne. Józef mimo, że kształcił się w zawodzie mechanika samochodowego, której to szkoły nie skończył, obecnie pracuje jako pracownik fizyczny wykonując usługi remontowo-budowlane. Łucja jest w trakcie nauki na uczelni wyższej – w jej przypadku można stwierdzić, że z dużym prawdopodobieństwem w przyszłości będzie wykonywać wyuczony zawód. Damian pracuje w zawodzie, w którym się kształcił – jest pracownikiem ogólnobudowlanym, ale praca ta go nie satysfakcjonuje.

Osoby badane nie mają możliwości realizacji swoich potrzeb. Przede wszystkim dotyczy to mieszkańców obszarów wiejskich, czego głównym powodem jest brak środków transportu. Żeby dostać się do najbliższego miasta mieszkańcy wsi muszą pokonać 6 km do najbliższej stacji PKP lub PKS. Ta trudność ogranicza korzystanie przez nich z dóbr kulturowych, oświatowych czy społecznych takich jak kina, biblioteki, teatry. Przeszkadza też w podejmowaniu dalszej edukacji czy w podjęciu pracy w wymarzonej zawodzie. Większe możliwości w wyborze zatrudnienia czy edukacji mają nieliczni, posiadający prawo jazdy kat. B oraz własny samochód osobowy – jak np. badani Łucja i Józef.

W rodzinach ubogich młodzi ludzie często kończą edukację na tym samym etapie, co ich rodzice, funkcjonując później na podobnym poziomie co ich protoplaści²⁴. Badani Damian oraz Józef proces kształcenia ukończyli w tym samym momencie, co ich rodzice. Damian na poziomie zawodowym, zaś Józef na poziomie podstawowym. Wyjątek stanowi Łucja, która została umieszczona w pieczy zastępczej i otrzymała szansę na osiągnięcie w życiu czegoś więcej niż jej biologiczni rodzice. Jest bardziej niezależna od poziomu egzystencji, szans życiowych rodziców oraz bliskiego jej środowiska społecznego. Na obszarach wiejskich – terenach popegeerowskich, przekazywane są zachowania patologiczne, które w konsekwencji prowadzą do „negatywnej socjalizacji”. Przykładem „negatywnej socjalizacji” jest przypadek Józefa. Ojciec Józefa zmaga się z problemem alkoholowym, wzmacnia zachowania patologiczne w rodzinie, w konsekwencji czego Józef zbyt wcześnie opuścił dom rodzinny, założył swoją rodzinę a po krótkim czasie rozwiódł się. Przez sytuację patologiczną w rodzinie badany był zmuszony do przerwania nauki, musiał bowiem utrzymać rodzinę.

Damian natomiast pochodzi z rodziny rozbitej. Chłopak i jego rodzina doświadczyli przykrych konsekwencji związanych z wypadkiem samochodowym, w domu pojawił się również problem alkoholowy. Damian utrzymuje kontakt z matką i wspiera ją finansowo. Badany w przeszłości miał problemy z prawem, co zostało przez matkę zbagatelizowane, zaś na ojca nigdy nie mógł

²⁴ A. Karwacki, *Błędne koło. Reprodukacja kultury podklasy społecznej*, Toruń 2006, s. 128.

liczyć. Nie udało mu się stworzyć rodziny, mimo, że jest ojcem córki w wieku niemowlęcym. Względem edukacji Damian prezentuje negatywną postawę, chociaż obecnie żałuje, że nie uczył się w szkole języków obcych, niezbędnych mu dzisiaj w życiu codziennym. Jest mu żal, że nie przyłożył się do nauki i odczuwa związane z tym konsekwencje.

Z kolei matka Łucji jest osobą silnie uzależnioną od alkoholu i nie potrafiącą zadbać o podstawowe potrzeby swoich dzieci. Łucja została umieszczona w pieczy zastępczej, w której otrzymała pozytywne wzorce i autorytet. Dzięki temu potrafiła ukierunkować swoje życie, krystalizować cele i dążyć do ich realizacji. Pobyt w pieczy zastępczej pomógł kobiecie w dążeniu do spełnienia aspiracji – przede wszystkim – edukacyjnych. Kobieta ma w każdej kategorii bardzo wysokie aspiracje. Mają one charakter uzasadniony, świadomy, o dużej ruchliwości, aktualistyczny, ale i działaniowy, adekwatny zarówno do jej wieku, jak i obecnej sytuacji oraz skierowane zarówno na przedmiot jak i stan. Łucja uzyskuje wysokie osiągnięcia w nauce i marzy o pracy z dziećmi (praca o charakterze społecznym), dążąc tym samym do realizacji swoich aspiracji.

Kapitał kulturowy mieszkańców obszarów wiejskich – terenów popegeerowskich jest na tyle mały, że całkiem prawomocne jest określanie badanych mianem „ludzi kulturowo ubogich” – co również potwierdzają wyniki badań. Józef to mężczyzna o wysokich aspiracjach zawodowych. W przyszłości chce sformalizować działalność swojej firmy ogólnobudowlanej. Jednakże w kwestii dalszego kształcenia nie ma on aspiracji.

Damian jest mężczyzną o niskich aspiracjach zarówno edukacyjnych, jak i zawodowych. Nie ma planów dotyczących dalszego kształcenia. Również w aspekcie zawodowym prezentuje niskie aspiracje – podjął pracę, która go nie satysfakcjonuje, ale również nie robi nic, aby to zmienić – mimo, że ma predyspozycje oraz możliwości do podwyższenia swoich ambicji. Cechą charakterystyczną mieszkańców obszarów wiejskich – terenów popegeerowskich – jest niski poziom wykształcenia. Badani Damian oraz Józef uzyskali wykształcenie na poziomie podstawowym – wyłącznie Łucja prezentuje wysokie aspiracje edukacyjne i obecnie jest w trakcie studiów. W literaturze naukowej opisującej realia popegeerowskie, podkreśla się, że mieszkańcy terenów popegeerowskich charakteryzują się bardzo niskim poziomem wykształcenia”²⁵.

Biorąc pod uwagę środowisko, w którym wychowali się respondenci, można wysnuć wniosek, że „istnieje wiele mechanizmów dziedziczenia biedy”. Jednak – na co wskazują badania jakościowe – historie mogą być różne. Stygmat popegeerowskiego pochodzenia może prowadzić do zróżnicowanych postaw życiowych: od kontynuacji drogi życiowej wybranej przez poprzednie pokolenia, przez funkcjonowanie bez nadziei na awans w drabinie społecznej aż po permanentne i konsekwentne wyznaczanie sobie ambitnych celów edukacyjnych, które mają być gwarantem lepszego statusu społeczno-zawodowego. Przeprowadzone badania najlepiej podsumowują

²⁵ Z. Kawczyńska-Butrym, *Problemy pracy socjalnej w wiejskich enklawach ubóstwa*, Toruń 2003, s. 112.

słowa autorstwa Jana Vrankena, który stwierdził, że w procesie reprodukcji kultury biedy społeczności popegeerowskich istotną rolę odgrywają trzy podstawowe agendy: po pierwsze rodzina, po drugie grupa rówieśnicza, po trzecie szkoła oraz działania wychowawcze²⁶. Biorąc pod uwagę relacje osób badanych można zaobserwować, jak bardzo te czynniki wpływają na życie i funkcjonowanie mieszkańców wsi. Arkadiusz Karwacki twierdzi, że pomimo zdegradowanych norm społecznych i wartości, nadal należy szanować czyjąś odmienność, wskazując przy tym potencjał ubogiej społeczności i wdrażając powoli nowe perspektywy. Istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że z biegiem czasu młodzież zamieszkująca popegeerowskie wsie będzie w stanie przystosować się do znacznie wyższych wymagań niż te, przed którymi stanęli na początku lat dziewięćdziesiątych i wcześniej ich rodzice. Istnieje szansa, że młodzież ta odniesie sukces i będzie można stwierdzić, że bieda nie jest w środowiskach popegeerowskich dziedziczna, kiedy część aktywnych młodych jednostek (np. takich jak Łucja, Józef, Damian) będzie potrafiła odnosić sukcesy zawodowe i osiągać poczucie wielowymiarowej wolności, a jednocześnie wracać tam gdzie się wychowała, przy poczuciu więzi sąsiedzkiej i umiając jednocześnie kształtować normy współdziałania²⁷.

²⁶ W. Warzywoda-Kruszyńska, *Modele wyjaśniania biedy i sposoby konceptualizowania biednych* [w:] *Życie i pracować w enklawach biedy*, (red.). W. Warzywoda-Kruszyńska. Łódź: IS UŁ 1998, s. 28.

²⁷ A. Karwacki, *op. cit.*, s. 219.

3. Podsumowanie

Edukacja jest nadzieją współczesności, aczkolwiek owa współczesność obciążona jest nakładającymi się na siebie zaległościami, nieszczęściami, patologiami i błędami z przeszłości. Współczesność czeka na wyzwania, które wymagają zmian w takich sferach życia jak kultura, gospodarka, edukacja czy polityka. Jedyną drogą jest więc krytyczna refleksja i edukacja, kulturowa oferta skierowana do środowisk zaniedbanych, marginalizowanych, czy wręcz społecznie wykluczonych²⁸. Następujące przemiany cywilizacyjne i kulturowe wymagają nieustannej edukacji. Zmienia się sposób i rola ingerencji edukacji w biografię człowieka. Zdaniem K. Szafraniec dobra edukacja, choć nie gwarantuje szczęścia, to dywersyfikuje pole wyborów życiowych, pokazuje i uświadamia szanse. Niewłaściwie sprecyzowane aspiracje mogą więc utrudnić realizację dojrzałych i właściwych decyzji życiowych. Trudności w podejmowaniu właściwych decyzji życiowych to nie tylko efekt niedojrzałości, ale często także ograniczonych okoliczności życiowych²⁹.

Pierwsze badanie stanowi próbę aktualizacji dotychczasowych badań odbytych w wymiarze aspiracji edukacyjno-zawodowych dotyczących młodych dorosłych z obszarów wiejskich. Innowacją badania jest dotarcie do grupy, która z pewnym opóźnieniem kontynuuje naukę na poziomie

²⁸ Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn 2002, s. 112-114.

²⁹ K. Szafraniec, *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi* [w:] *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, (red). L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin, Warszawa 2001, s. 126.

licealnym. Status ucznia Liceum dla Dorosłych ma zarówno umożliwić zdobycie wykształcenia średniego i ukształtowanie aspiracji zawodowej, jak i ma pomóc w rozwijaniu pasji i zainteresowań. Badani mają świadomość zmieniających się perspektyw na rynku pracy, dlatego proces poszerzania czy zmiany kwalifikacji może towarzyszyć przez wszystkie dekady ich aktywności zawodowej.

Drugie badanie jest próbą spojrzenia na społeczność popegeerowską z różnych perspektyw. Autorka starała się pokazać, że przy analizie życia mieszkańców tej społeczności przeprowadzonej z punktu widzenia kultury biedy oraz podklasy społecznej, biorąc także pod uwagę historię życia i aspiracje życiowe, możemy zaobserwować wielowymiarowe procesy odpowiedzialne za międzypokoleniowy przekaz cech społeczności popegeerowskiej oraz specyfiki myślenia i działania. Na specyficzny obraz popegeerowskiego świata składają się takie elementy jak przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Trudno w tym przypadku postawić ocenę, że wieś dogania miasto pod względem warunków sprzyjających realizacji aspiracji edukacyjnych. W typowych popegeerowskich obszarach wybory są całkowicie zależne od aspiracji jednostki. Perspektywy wydają się być zerojedynkowe – albo zawalczy o swoją przyszłość, zmieni otoczenie i pokona stygmat społeczny, albo będzie kontynuować drogę utartą przez wcześniejsze pokolenia. Ważnym czynnikiem określającym przebieg kariery życiowej młodzieży wiejskiej jest stygmat miejsca pochodzenia. Stygmat ten, determinując mniej

ambitne wybory edukacyjne, jest szczególnie obserwowalny w terenach popegeerowskich.

Warto też podkreślić, że istotnym wspólnym mianownikiem obydwu badań był wiek respondentów. Wszyscy badani mieścili się w przedziale wiekowym 18-30 lat – przy czym tylko jedna respondentka miała lat 30, a pozostali badani znajdowali się w przedziale wiekowym 18-24. Wg klasycznej koncepcji Erika Eriksona faza wczesnej dorosłości trwa do około 25 roku życia, niemniej jednak trudno wskazać jednoznacznie jej granice. Psychologowie rozwojowi traktują tę fazę szeroko – jako okres pomiędzy 20 a 40 rokiem życia³⁰. W okresie wczesnej dorosłości realizowane są dwa główne zadania – po pierwsze, jest to czas, w którym zmniejsza się ekonomiczna i emocjonalna zależność od rodziny pochodzenia, czego warunkiem jest jednak podjęcie pracy zawodowej i budowanie samodzielnego gospodarstwa domowego. Po drugie, jest to okres planowania celów życiowych oraz ustalania koncepcji dorosłego życia i definicji własnej osoby. Pierwsze doświadczenia zawodowe zazwyczaj mają kluczowe znaczenie dla dalszego przebiegu zawodowej ścieżki. Kariera, która zaczyna się z wyższych pozycji, przeważnie rozwija się szybciej i lepiej³¹. W kontekście przeprowadzonych przez W. Trempałę i wsp. (2016) badań dotyczących aspiracji życiowych młodych dorosłych, zwraca się uwagę na szczególnie wysoką pozycję kariery w hierarchii aspiracji życiowych. Kariera ulokowana została na drugim miejscu zarówno przez młodych dorosłych zamieszkujących w mieście, jak

³⁰ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2004, s. 402.

³¹ M. Rek-Woźniak, *Młodzi dorośli. Wzory ruchliwości społecznej w okresie transformacji systemowej*, Łódź 2016, s. 77-78.

i przez młodych dorosłych zamieszkujących na wsi. Wynik ten jest silnie uzależniony od trendu pogoni za sukcesem, a także podyktowany świadomością i koniecznością dostosowania się młodych dorosłych do przewyższania licznych zawirowań na rynku pracy (*vide* elastyczność opisywana w pierwszym badaniu wśród licealistów szkoły dla dorosłych) oraz determinowany problemami związanymi z niedopasowaniem oferty edukacyjnej do potrzeb generowanych przez gospodarkę³². Tak jak w kształtowaniu się aspiracji edukacyjno-zawodowych w grupie badanych z Liceum dla Dorosłych dominuje przekonanie o konieczności kształtowania własnego losu, polegania na sobie a aspiracje zawodowe są podporządkowane aspiracjom edukacyjnym, tak wśród badanych młodych dorosłych z wsi popegeerowskiej aspiracje edukacyjne i zawodowe są zróżnicowane, często niskie, niezależne względem siebie i najczęściej podporządkowane wzorcom pokoleniowym, rzadziej z nimi sprzeczne.

Zróżnicowanie warunków życia na wsi i w mieście (mniej korzystne dla terenów wiejskich) w każdym przypadku sprawia, że nadal trudno mówić o wyrównanym poziomie aspiracji zawodowo-edukacyjnych młodych dorosłych z terenów wiejskich i młodych dorosłych z terenów miejskich, o idealnej równości w dostępie do kształcenia. Można tu mówić o procesie polegającym na permanentnym wyrównywaniu szans, jak również o odrębnej kulturze i specyfice warunków sprzyjających rozwojowi

³² W. Trempała, M. Rajek, A. Pazderska, *Aspiracje życiowe młodych Polaków w kontekście zmieniającej się rzeczywistości – raport z badań*, „Świat Idei i Polityki” 2016, nr 15, s. 309.

edukacyjno-zawodowemu. Proces wyrównywania szans, zwłaszcza w dawnych terenach popegeerowskich, stanowi kwestię nie tylko poziomu pracy szkół, bo trudno całą odpowiedzialność przerzucić na edukację, ale i kwestię wymagającą konkretnych, kompleksowych reform społecznych i gospodarczych mających na celu reaktywującą obszarów, które w wyniku transformacji ustrojowej straciły.

Bibliografia:

Aleksander Tadeusz, *Aspiracje edukacyjno-zawodowe i osobiste współczesnej młodzieży wiejskiej*, „Szkoła - Zawód – Praca” 2010, nr 1.

Bednarski Henryk, *Aspiracje zawodowe uczniów szkół podstawowych*, Poznań 1971.

Bee Helen, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2004.

Borowicz Ryszard, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia*, Olecko 2000.

Colman Andrew M., *Słownik psychologii*, Warszawa 2009.

Gołębiowski Bronisław, *Dynamika aspiracji. Studium przemian świadomości społecznej młodzieży polskiej w latach 1945–1975. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1977.

Graca Tadeusz, *Aspiracje jako motywacyjny czynnik regulujący działania człowieka* [w:] *Aspiracje a rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza w okresie przeobrażeń strukturalnych państwa*, (red.) P. Tyrała, Rzeszów 1997.

Hryniewicz Józef, *Spółeczno-ekonomiczne uwarunkowania karier szkolnych młodzieży*, Warszawa 1979.

Janowski Andrzej, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.

Karwacki Arkadiusz, *Błędne koło. Reprodukacja kultury podklasy społecznej*, Toruń 2006.

Kawczyńska-Butrym Zofia, *Problemy pracy socjalnej w wiejskich enklawach ubóstwa*, Toruń 2003.

Korzeniowska Katarzyna, *Lata tłuste. Lata chude... Spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych*, Warszawa 2002.

Kowalczyk Jacek, *Aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów Liceum Ogólnokształcącego dla Dorosłych na terenie powiatu wejherowskiego*, „Zeszyty Naukowe Collegium Balticum”, nr 13.

Kowalski Stanisław, *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*, „Studia Pedagogiczne” 1970, nr 20.

Król Paweł, *Aspiracje życiowe studentów wybranych uczelni rzeszowskich na podstawie badań na WSP i Politechnice Rzeszowskiej* [w:] *Aspiracje a rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza w okresie przeobrażeń strukturalnych państwa*, (red.) P. Tyrała, Rzeszów 1997.

Kwieciński Zbigniew, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn 2002.

Lewowicki Tadeusz, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

Łoś Maria, *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972.

Matyjas Bożena, *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Kraków 2012.

Milczarek Dominika, *Privatisation as a Process of Institutional Change. The Case of State Farms In Poland*, Aachen 2002.

Niedzielski Eugeniusz, *Powstanie, funkcjonowanie i likwidacja środowisk Państwowych Gospodarstw Rolnych*,

„Roczniki Naukowe stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu” 2017, nr 19/1.

Pałka Katarzyna, *Aspiracje życiowe (edukacyjno-zawodowe) młodzieży wiejskiej oraz ich środowiskowe uwarunkowania*, "Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne" 2013, nr 22.

Rek-Woźniak Magdalena, *Młodzi dorośli. Wzory ruchliwości społecznej w okresie transformacji systemowej*, Łódź 2016.

Sikorski Wiesław, *Aspiracje młodzieży uczącej się i ich tło rozwojowe*, Opole 1999.

Sikorski Wiesław, *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Nysa 2012.

Skorny Zbigniew, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980.

Szafraniec Krystyna, *Ludzie – podstawowy kapitał polskiej wsi* [w:] *Przyszłość wsi polskiej. Wizje, strategie, koncepcje*, (red.) L. Kolarska-Bobińska, A. Rosner, J. Wilkin, Warszawa 2001.

Szymański Mirosław J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Kraków 2004.

Szefer-Timoszenko Jadwiga, *Aspiracje w życiu człowieka*, Uniwersytet Śląski 1981.

Trempała Wojciech, Rajek Martyna, Pazderska Agnieszka, *Aspiracje życiowe młodych Polaków w kontekście zmieniającej się rzeczywistości – raport z badań*, „Świat Idei i Polityki” 2016, nr 15.

Warzywoda-Kruszyńska Wielisława, *Modele wyjaśniania biedy i sposoby konceptualizowania biednych* [w:] *Życie i praca*

w enklawach biedy, (red.). W. Warzywoda-Kruszyńska. Łódź: IS
UŁ 1998.

Streszczenia

CZĘŚĆ I: W stronę nowych rozwiązań edukacyjnych – poszukiwania pedagogiczne

dr Magdalena Kapała

W stronę wartości. Rozwijanie wrażliwości duchowej a tożsamość

Streszczenie: Artykuł dotyczy problematyki duchowości i jej rozwijania poprzez edukację i autoedukację w kontekście kształtowania tożsamości. Duchowość ujmuję jako wrażliwość duchową (dyspozycję do doświadczania duchowości, przejawiającą się w postrzeganiu zdarzeń w perspektywie transcendentnej i ostatecznej, we wrażliwości moralnej oraz umiejętności odnajdywaniu sensu w sytuacjach paradoksalnych i granicznych), na którą składają się połączone ze sobą kompetencje (Holizm i Harmonia; Mądrość, Świadomość, Sens; Religijność i Wiara; Wrażliwość Etyczno-Moralna; Otwartość na Drugą Osobę; Zaangażowanie Duchowe; Wrażliwość Estetyczna). Ukazując naturę wrażliwości duchowej, sygnalizuję jej przydatność dla formowania tożsamości i rozwoju osobowego. Kształtowanie wrażliwości duchowej może służyć optymalnemu funkcjonowaniu jednostki w świecie charakteryzowanym przez globalizację i lokalizację, a między społecznościami zróżnicowanymi pokoleniowo, kulturowo, religijnie może tworzyć płaszczyznę porozumienia i kreować rzeczywistość spotkania podmiotów, które

choć różne współtworzą nową rzeczywistość i ubogacają się wzajemnie.

Słowa kluczowe: tożsamość, wrażliwość duchowa, edukacja, rozwój, współczesność.

mgr Karolina Mudło-Głagolska

Rola rodziców w rozwijaniu pasji u dzieci

Streszczenie: Pasja definiowana jest jako silna chęć ludzi do działania, które sprawia im przyjemność, uznają za wartościowe, uważają za część swojej tożsamości, i na które poświęcają swój czas i energię. Dotychczasowe badania potwierdzają istnienie dwóch wymiarów pasji: harmonijnej i obsesyjnej. Jednak próby opisu pasji dzieci i roli rodziców w jej rozwinięciu podejmowane były wyłącznie kilkakrotnie. Celem artykułu jest zaprezentowanie dotychczasowego stanu badań na temat zależności pomiędzy zaangażowaniem rodziców w aktywność dziecka, charakterem tego zaangażowania czy ogólnie – postawami rodzicielskimi a pasją u dzieci. Zostanie wskazane jak ważną rolę w życiu dziecka odgrywa pasja. Ponadto zostaną wyszczególnione zachowania rodziców sprzyjające rozwojowi pasji.

Słowa kluczowe: dualistyczny model pasji, osoby znaczące, pasja harmonijna, pasja obsesyjna

dr Joanna Koralewska - Samko

Funkcjonowanie społeczne dzieci w obliczu dysfunkcji w systemie rodzinnym

Streszczenie: Tematem pracy są podejmowane przez dzieci wychowywane w rodzinach o czynnikach dysfunkcji strategię radzenia sobie oraz ich nastawienie intrapersonalne, interpersonalne i nastawienie do świata. Z badań wiadomo, że zaburzenia mogą kształtować się pod wpływem nieprawidłowego rozwoju osobowości lub długotrwałego, wysokiego poziomu doświadczanego stresu spowodowanego niekorzystnymi warunkami życia. Dla dziecka najważniejszą grupę odniesienia stanowi rodzina, w której to dziecko nabywa pierwszych doświadczeń i umiejętności socjalizacyjnych. W roku 2007 policja skierowała 109934 dzieci do organizacji i placówek pomocowych ze względu na patologiczną sytuację w rodzinie. A co więcej z pomocy społecznej w tym roku skorzystało 1446244 rodzin (w tym: ubóstwo - 791285 rodzin, alkoholizm 99599 - rodzin). Dotychczasowa wiedza psychologiczna wyraźnie pokazuje, że nie samo dziecko stanowi przyczynę niewłaściwego zachowania, ale takie właśnie zachowanie może być objawem nieprawidłowości w systemie. Na zachowanie dziecka istotne znaczenie mają: warunki wewnątrz ekosystemu, przeciwstawne oddziaływania, zachwiana równowaga pomiędzy możliwościami, zdolnościami a wymaganiami środowiska. Badanie własne objęło dzieci pochodzące z rodzin skrajnie ubogich, gdzie dodatkowo czynnikami ryzyka był brak jednego z opiekunów i/lub nadużywanie alkoholu przez rodzica. Do badania stylów radzenia

sobie przez dzieci w trudnych sytuacjach społecznych wykorzystano Kwestionariusz Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach Społecznych, RTSS (styl agresywny, unikowy i racjonalny) (Borecka-Biernat, 2003). Nastawienia badane były za pomocą Kwestionariusza Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień Wobec Świata (Aksman, 2011). Zrozumienie mechanizmów radzenia sobie przez dzieci pozwoli na opracowywanie skuteczniejszych programów readaptacyjnych oraz na efektywniejszą pracę profilaktyczną.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzina, dysfunkcja, zachowanie dziecka

Jakub Choryński, Igor Gontarz, Natalia Rosicka

Religia we współczesnych europejskich systemach edukacji

Streszczenie: Artykuł obejmuje tematykę obecności religii w szkołach publicznych we współczesnej Europie. Autorzy przedstawili znaczenie edukacji religijnej w rozwoju dzieci i młodzieży w kontekście różnych teorii pedagogicznych oraz dokonali przeglądu wybranych europejskich systemów edukacji, wskazując na sposoby i rolę nauczania religii. W ramach analizy przypadków, przybliżono kontrowersyjne zagadnienia, które znalazły swój finał w Europejskim Trybunale Praw Człowieka w Strasburgu. Wykazano, jakie odzwierciedlenie w ramach obowiązujących rozwiązań prawnych mają wybrane koncepcje pedagogiczne. Lektura rozdziału skłania do refleksji na temat wzajemnego wpływu obowiązujących koncepcji ustroju politycznego i ukształtowania systemu edukacji.

Słowa kluczowe: edukacja religijna, europejskie systemy edukacji, międzykulturowość, wolność myśli, sumienia i wyznania, prawo do nauki.

mgr Izabela Szwed

Wspieranie funkcjonowania rodziny i zapobieganie patologiom w ujęciu współczesnej teologii na podstawie nauki Jan Pawła II o rodzinie

Streszczenie: Rozwój i wychowanie współczesnego człowieka w świecie tak wysoce rozwiniętym pod wieloma aspektami cywilizacyjnymi, nie jest rzeczą prostą. Pojawiają się coraz to nowsze zagrożenia, mutacje zagrożeń, brak ujednoczonych programów pedagogiczno – socjologicznych, co sprawia osłabienie pozycji rodziny. W artykule tym zaprezentowano wpływ postaw moralnych i religijnych rodziców na integralność rozwoju. Ukazano aksjologiczny wymiar podstawowych zasad w wychowaniu młodego człowieka, skupiając się na takich wartościach jak szacunek do życia, miłość, odpowiedzialność. Ukazano transcendentny wymiar oraz wpływ przekazywanych treści na rozwój młodego pokolenia. Głębokie zakorzenienie w tych wartościach ma realny wpływ na tworzenie się mocnego kapitału społecznego, co z kolei zapobiega tworzeniu się patologii społecznych. Dla realizacji celu pracy dokonano przeglądu adekwatnych do tematu badań materiałów, przeanalizowano bogatą literaturę krajową i zagraniczną.

Słowa kluczowe: rodzina, wartości, wychowanie.

mgr Anna Abramczyk

**„3 z 11 metod.” Co nauczyciele wiedzieć i umieć powinni –
refleksja na temat skuteczności doskonalenia nauczycieli na
podstawie wyników badania dotyczącego koncepcji
kooperatywnego uczenia się**

Streszczenie: Rozważania na temat kompetencji nauczycieli i tym samym skuteczności ich kształcenia, a potem doskonalenia zostały sprowokowane wynikiem uzyskanym w badaniu na temat znajomości i stosowania przez nauczycieli języków obcych koncepcji kooperatywnego uczenia się. Nauczyciele deklarują znajomość średnio 3 z 11 wskazanych metod, a jako źródło swojej wiedzy najczęściej wskazują samokształcenie (50% badanych). Wirtuozeria metodyczna nauczyciela jest elementem niezbywalnym w modelach kompetencyjnych, a kształcenie i doskonalenie nauczycieli jako formy profesjonalizacji w zawodzie, mają ją zapewniać.

W artykule zostały przedstawione wybrane wyniki badania, adekwatnie do wskazanego tematu oraz omówione dwie koncepcje szkoleniowe, wpisujące się w model skutecznego szkolenia opracowany przez prof. Franka Lipowsky. W ostatniej części tekstu podjęta została próba sformułowania rekomendacji dla osób zaangażowanych w doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Słowa kluczowe: kompetencje nauczyciela, skuteczność doskonalenia nauczycieli, model skutecznego szkolenia.

mgr Joanna Mikołajczyk

Efektywne wykorzystanie wzmocnień w nauczaniu dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju jako podstawowy aspekt metody zachowań werbalnych

Streszczenie: Nauczanie dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju stanowi nie lada wyzwanie dla nauczycieli i terapeutów. Częstym problemem jest brak motywacji wewnętrznej do zadań proponowanych przez nauczyciela. Poszukując efektywnych rozwiązań związanych z motywowaniem uczniów z autyzmem sięgamy do metody zachowań werbalnych (czyli podejścia w ramach stosowanej analizy zachowania). Okazuje się, że podejście zachowań werbalnych dostarcza nam, nauczycielom i terapeutom, wiele pomysłów skutecznego motywowania dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju. Odpowiedzią na problemy z motywacją są wzmocnienia. O tym, czym one są oraz jak efektywnie wykorzystywać je w nauczaniu, autorka wyjaśnia w poniższym artykule.

Słowa kluczowe: autyzm, całościowe zaburzenia rozwoju, efektywne nauczanie, wzmocnienia, metoda zachowań werbalnych, stosowana analiza zachowania.

mgr Grzegorz Kotłowski

**Psy Pawłowa piją tran. O polskiej szkole z punktu widzenia
nauczyciela polonisty, egzaminatora, czyli o tym, jak fikcję
polskiej szkoły zamienić w pasję uczenia się**

Streszczenie: Artykuł pt: Psy Pawłowa piją tran diagnozuje obecnie obowiązujący system edukacyjny i wskazuje możliwe rozwiązania problemu. Autor rozpoczyna od analizy arkuszy maturalnych 2017r. i przedstawia wnioski, wynikające z błędów popełnianych przez uczniów. Uczniowie jako przykłady analizowali takie postaci jak Bob Budowniczy czy Iron Man, nie znając wielkich narracji literatury polskiej i światowej. Bezradność intelektualna wynika z niemożności myślenia linearnego i dysfunkcjonalności modelu czytania instytucjonalnego. Uczeń 2.0 ogląda i w ten sposób buduje swoją tożsamość w płynnej rzeczywistości. Artykuł zamyka opis doświadczenia zainicjowanego przez autora w szkole podstawowej: matura pisemna język polski poziom podstawowy 2017 rok, napisana tym razem przez uczennicę klasy szóstej szkoły podstawowej, jej pracę oceniła pozytywnie trójka niezależnych od siebie ekspertów. Możliwe wnioski? Edukacja spersonalizowana może stać się punktem odniesienia wobec obecnej fikcji nauczania.

Słowa kluczowe: fikcja nauczania, punkt wyjścia, instytucjonalny model czytania, indywidualny model czytania, uczeń 2.0.

dr Sylwia Zydek

**Urszula Ledóchowska: system oddziaływań wychowawczych
na przykładzie szkoły w Pniewach w latach 1920-1939**

Streszczenie: Artykuł to próba przedstawienia systemu oddziaływań wychowawczych, jakimi posługiwała się w swojej pracy, szczególnie na terenie szkoły w Pniewach, Urszula Ledóchowska - Matka Założycielka Zgromadzenia Sióstr Urszulanek Serca Jezusa Konającego. Edukacja i wychowanie to dwie przestrzenie oddziaływań, które w latach 1920-39 wykorzystwała w swej pracy dla dobra odradzającej się po Wielkiej Wojnie i odzyskaniu niepodległości Polski. Nowatorska, prowadzona w duchu pragmatyzmu Szkoła Gospodarcza była miejscem, gdzie wychowanie religijne, moralne, patriotyczne, estetyczne, a także fizyczne, przenikało się i tworzyło spójną całość, holistycznie ujmując kształcenie młodzieży.

Metody, jakimi posługiwała się Założycielka, to głównie te oparte na przykładzie, gdzie najistotniejsze zdaje się być spotkanie osób i ich dialog, w atmosferze radości i pogody ducha, nawet gdy pojawiają się różnorakie trudności.

Artykuł oczywiście nie wyczerpuje wszelkich aspektów i nie daje odpowiedzi na wszystkie pytania – jest to raczej przyczynek do dalszych badań mających na celu odkodowanie i przedstawianie systemu wychowania Matki Urszuli Ledóchowskiej.

Słowa kluczowe: Matka Urszula Ledóchowska, wychowanie, edukacja, szkoła w Pniewach.

mgr Daria Szykowna

**Deficyty teorii umysłu a funkcjonowanie osób z zaburzeniami
ze spektrum autyzmu**

Streszczenie: Celem artykułu jest omówienie teorii umysłu w kontekście funkcjonowania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W pierwszej części podjęto próbę wyjaśnienia terminu „teoria umysłu” oraz ukazania jego wielowymiarowości. Następnie w sposób szczegółowy scharakteryzowano koncepcję systemu czytania umysłu i systemu empatyzacji Simona Barona-Cohena, gdzie uwypuklono modułowy i rozwojowy charakter teorii umysłu. Przedstawiono również najbardziej klasyczne metody pomiaru teorii umysłu. Druga część artykułu koncentruje się na analizie wpływu deficytów w obszarze teorii umysłu na funkcjonowanie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W końcowej części dokonano analizy tego, które dokładnie mechanizmy funkcjonują u tych osób w sposób prawidłowy, a które są zaburzone.

Słowa kluczowe: autyzm, spektrum autyzmu, teoria umysłu, system czytania umysłu, system empatyzacji.

CZĘŚĆ II: W stronę nowych rozwiązań edukacyjnych – poszukiwania pedagogiczne

mgr Arleta Witek

Edukacja przyszłości, czyli o alternatywnych systemach nauczania

Streszczenie: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumieć”. W słowach Konfucjusza znajdujemy wiele prawdy. Aczkolwiek współczesne szkolnictwo najprawdopodobniej o tym zapomniało. Zasady na których jest oparte funkcjonowanie edukacji niewiele się różnią od tych obowiązujących w tradycyjnym modelu nauczania Jana Fryderyka Herbart. Obowiązkowa szkoła stworzona w XIX-wiecznych Prusach na wzór fabryki nie miała na celu rozbudzania indywidualnych zdolności i rozwijaniu talentów poszczególnych uczniów. Była to szkoła, która tworzyła posłuszne społeczeństwa, mające poddać się władzy. Uczniowie byli niczym produkty, wszyscy jednakowi, ponieważ wszyscy skończyli szkołę, gdzie wszystko było obowiązkowe dla wszystkich. Chodź minęło 150 lat polska edukacja niewiele się zmieniła. Dlatego w swoim artykule chciałabym podjąć wątek alternatywnych modeli nauczania, do zalet których należy: nastawienie na indywidualizm oraz rozwój jednostki, pozostawienie dziecku swobody w uczeniu się, a także zwrócenie uwagi na rozwój psychofizyczny.

Słowa kluczowe: alternatywne nauczanie, Summerhill, edukacja domowa, plan daltoński, szkoła tradycyjna

Mikołaj Wieczór

**Myślenie postformalne jako przedmiot współczesnych badań
w psychologii**

Streszczenie: Artykuł stanowi wybiórczy przegląd najważniejszych teorii oraz współczesnych badań nad myśleniem postformalnym, konstruktem, który wyłonił się w wyniku konfrontacji założeń Jeana Piageta z badaniami nad myśleniem dorosłych. Autor przybliży założenia teoretyków myślenia postformalnego, opisuje najczęściej wykorzystywane narzędzia pomiaru oraz dokonuje przeglądu najnowszych badań. Na jego podstawie dają wyróżnić się badania weryfikacyjne, badające problematykę rozwijania myślenia postformalnego, jego związków z inteligencją, kreatywnością oraz funkcjonowaniem w relacjach społecznych. Podkreślone zostają zalety i użyteczność tychże kierunków badań oraz ich braki i niedoskonałości metodologiczne. Pada również kwestia braku dociekań w zakresie związków między myśleniem postformalnym a inteligencją emocjonalną, które, jak stara się przekonać Autor, mogą mieć ze sobą wiele wspólnego i dostarczyć interesujących materiałów badawczych.

Słowa kluczowe: myślenie postformalne, myślenie dialektyczne, podejście postpiagetowskie, rozwój poznawczy.

mgr Marzena Dobosz

**Aplikacje edukacyjne i e-learning jako elementy
współczesnego procesu edukacyjnego w szkole**

Streszczenie: Szybki rozwój technologiczny i technologii informacyjnych, sieci internetowej oraz urządzeń cyfrowych ma

wpływ na kształt edukacji szkolnej. Obecnie szkoła XXI wieku potrzebuje zmian, które już nie są wyborem, ale koniecznością. Współcześni uczniowie funkcjonują w dwóch światach: wirtualnym i realnym, co wiąże się także z pojawieniem się nowych potrzeb i oczekiwań wobec edukacji. Dlatego potrzebne jest nowe spojrzenie na edukację, szczególnie z uwzględnieniem perspektywy uczniów, którzy na co dzień korzystają z urządzeń cyfrowych i sieci internetowej, często nie znając, bądź nie pamiętając rzeczywistości bez tych zdobyczy technologicznych. W związku z tym współczesny proces edukacyjny powinien obejmować oprócz tradycyjnych metod oraz form uczenia się i nauczania, także te, które są związane ze światem wirtualnym, np. aplikacje edukacyjne oraz e-learning. Dzięki temu nauczyciel może wspierać proces uczenia się, zachęcając uczniów do samodzielnego rozwoju.

Słowa kluczowe: aplikacje edukacyjne, e-learning, edukacja szkolna, cyfrowi tubylcy.

Jolanta Gałęcka

Ekspercki uczeń. Czy można zostać ekspertem w uczeniu się?

Streszczenie: Uczenie się jest jedną z podstawowych, a jednocześnie najważniejszych umiejętności człowieka. Dzięki uczeniu się możemy nadążać za coraz szybszymi zmianami i radzić sobie z nadmiarem informacji. Dzięki uczeniu się rozwijamy się też wewnętrznie. Stąd bardzo ważne jest, abyśmy potrafili z tej umiejętności skorzystać w jak najszerszym zakresie i w sposób możliwie efektywny. Efektywność i mistrzostwo wykonania

stanowią m.in. przedmiot badań nad eksperckością. Badania te prowadzone w wielu dziedzinach, nie przeniknęły natomiast za bardzo do edukacji. Na dodatek uczenie się jest jedną z dróg nabywania eksperckości w pozostałych dziedzinach. Czy można zatem zostać ekspertem w uczeniu się?

Słowa kluczowe: uczenie się, eksperckość, ekspercki uczeń, nauczyciel ekspert, eksperckość w uczeniu się, metapoznanie, poczucie własnej skuteczności, samoregulacja

dr Izabela Symonowicz-Jabłońska

Praca z uczniem zdolnym – skuteczne motywowanie versus wspieranie. Studium przypadku

Streszczenie: Tematyka publikacji obejmująca szerokie spektrum podejść badawczych do problematyki wychowania stała się inspiracją do analizy case study podejmowanych przez autorkę działań edukacyjnych, jak i badawczych. W tekście przedstawiono pogłębione case study ucznia z zespołem Aspergera uczęszczającego do szkoły dla uczniów wybitnie zdolnych. Na przykładzie Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu autorka podejmuje próbę odpowiedzenia na pytanie czy w tego typu szkołach wsparcie dla uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi opiera się na motywowaniu ucznia do pracy i samorozwoju, czy też raczej ogranicza się tylko do wspierania rozwijania jego zainteresowań i podejmowanych działań. Autorka konkluduje, że kluczem do zapewnienia optymalnych możliwości rozwoju dla ucznia niezbędne jest wdrożenie zindywidualizowanych i dostosowanych do możliwości

konkretnego ucznia programów edukacyjnych opartych zarówno na motywowaniu, jak i wspieraniu. Ma to służyć zminimalizowaniu trudności komunikacyjnych, wdrożeniu do przestrzegania ustalonych norm oraz uświadomieniu konsekwencji zachowań.

Słowa kluczowe: szkoła, motywacja, wsparcie, program nauczania

dr Sylwia Nowacka-Dobosz

mgr Marta Pokorska

Edukacyjny charakter zajęć Ruchu Rozwijającego Weroniki

Sherborne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Streszczenie: Zajęcia prowadzone Metodą Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne wspierają rozwój psychomotoryczny dziecka. Autorka przedstawia je, jako rodzaj komunikacji międzyludzkiej, której podstawę stanowi aktywność ruchowa. Dla prawidłowego rozwoju dziecka podczas zajęć należy uwzględnić jego właściwości psychiczne, fizyczne oraz umieścić go w odpowiednio zorganizowanym środowisku. To zorganizowanie wymaga od osoby prowadzącej zajęcia znajomości samej metody Ruchu Rozwijającego, posiadania odpowiednich kompetencji (komunikacyjnych, prakseologicznych, współdziałania, moralnych, kreatywnych, aksjologicznych i informatycznych) oraz – w aspekcie edukacyjnym – znajomości zasad i metod kształcenia. Zajęcia bazując na wnikliwej obserwacji mogą stać się narzędziem diagnostycznym w ocenie rozwoju psychoruchowego i gotowości szkolnej dziecka. Weronika Sherborne bazując na swoim doświadczeniu wskazała cechy dobrego nauczyciela, a także

opisała wytyczne prowadzenia zajęć. Wskazała nauczycielowi drogę do wspierania rozwoju psychoruchowego dzieci, bo jak podkreślała do tego potrzebny jest czas, drugi człowiek i przestrzeń. Nauczyciel prowadzący zajęcia według Sherborne to nie tylko kreator aktywności ruchowych, ale też towarzysz, współtwórca i opiekun. Wykorzystywane coraz częściej zajęcia Ruchu Rozwijającego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, nie tylko służą dziecku, ale również nauczycielowi. Dzięki takiej formie dba on o polisensoryczny przekaz nauczanych treści, wzmacnia swój wizerunek w oczach dziecka, rozwija swoją kreatywność, zapobiegając tym samym wypaleniu zawodowemu, przy jednoczesnym poczuciu ważności całego procesu wspierającego rozwój dziecka.

Słowa kluczowe: Weronika Sherborne, Ruch Rozwijający, edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna.

Nicola Łazarów, Agata Dębek, Berenika Bartkowiak, Maciej Borzyszkowski, Magdalena Gimzicka, Martyna Jaśkowiak, Jan Pigoński, Elżbieta Szafranec

Neuromity a edukacja

W ostatnich latach dostrzegamy jest znaczący wzrost społecznego zainteresowania wiedzą na temat budowy i działania mózgu. Artykuły dotyczące tej tematyki znaleźć można nie tylko w czasopismach naukowych, lecz także w periodykach life'stylowych czy Internecie. Częstokroć okazuje się, że szeroko rozpowszechniane twierdzenia nie znajdują poparcia w wynikach badań naukowych. Szczególny niepokój budzi obecność błędnych

przekonań na temat funkcjonowania mózgu w środowisku edukatorów. Takie, niepoprawne, rozpowszechnione przekonania dotyczące funkcjonowania mózgu nazywane są neuromitami. Powstają poprzez niezrozumienie, błędną interpretację lub zbyt upraszczanie wyników badań naukowych, które zostają upublicznione, powielone i utrwalone w powszechnej świadomości. Autorzy dokonali analizy powstania i funkcjonowania najpopularniejszych neuromitów, kierując się przy ich wyborze raportami OECD z 2002 i 2007 r. W efekcie, do analizowanych potocznych przekonań na temat nauki należały: twierdzenia na temat stylów uczenia się (tzn. bycie wzrokowcem, słuchowcem, kinestetykiem), powiązania rodzaju zdolności (matematycznymi bądź artystycznymi) z dominacją lewej lub prawej półkuli mózgu, teza o wykorzystywaniu 10% potencjału ludzkiego mózgu oraz tzn. efekt Mozarta (teza o tym, że słuchanie muzyki klasycznej pozytywnie wpływa na rozwój inteligencji u dziecka).

Słowa kluczowe: neuromity, style uczenia się, efekt Mozarta, dominująca półkula mózgu.

Paulina Bołtruczyk

Uwarunkowania efektywnego procesu uczenia się w świetle opinii dziewięcio- i dwunastolatków

Streszczenie: Napisany tekst rozpoczyna się od wprowadzenia, w którym przedstawiono cel stworzenia artykułu, jakim jest poznanie oczekiwań uczniów wobec organizacji procesu uczenia się w szkołach. W pierwszym rozdziale tekstu są przedstawione rozważania dotyczące terminu „uczenie się” z różnych dziedzin

nauk. Ukazano zróżnicowane definicje ze względu na kryterium brane pod uwagę podczas definiowania, lecz istotne w nauce. Następnie jest opisana teoria konstruktywistycznego uczenia się, a także jej założenia.

W drugim rozdziale artykułu zaprezentowano metodologię badań własnych z uwzględnieniem opisu metody, techniki oraz narzędzia badawczego. W ostatnim rozdziale zostały ukazane wyniki badań. Były to wypowiedzi uczniów trzecich i szóstych klas zawarte w tabeli. Pod wypowiedziami uczniów na określony, szczegółowy problem badawczy, dołączono interpretację wyników. W zakończeniu artykułu następuje podsumowanie wyników badań, a także porównanie oczekiwań uczniów z założeniami najlepszych systemów edukacyjnych w Europie.

Słowa kluczowe: konstruktywizm, proces, uczenie się, oczekiwania.

dr Jacek Kowalczyk

mgr Kamila Krzezińska

**Aspiracje zawodowe i edukacyjne w okresie wczesnej
dorosłości wśród mieszkańców obszarów wiejskich
województwa pomorskiego**

Streszczenie: W niniejszym artykule przedstawiono dwa badania dotyczące kształtowania się aspiracji edukacyjnych i zawodowych wśród młodych dorosłych zamieszkałych na obszarach wiejskich w województwie pomorskim. Inspiracją do przeprowadzonych badań był brak zwartych publikacji przedstawiających dynamikę aspiracji na tle przemian systemowych w Polsce oraz potrzeba aktualizacji

badania uwzględniających pochodzenie badanych. Prace empiryczne mają charakter jakościowy. Pierwsze badanie dotyczyło aspiracji zawodowych i edukacyjnych wśród czterdziestu uczniów liceum dla dorosłych, miało charakter kwestionariuszowy. W drugim badaniu, w celu przedstawienia aspiracji zawodowych i edukacyjnych trzech młodych dorosłych zamieszkałych we wsi popegeerowskiej, wykorzystano metodę studium przypadku.

Słowa kluczowe: aspiracje zawodowe, aspiracje edukacyjne, młodzi dorośli, obszary wiejskie, wczesna dorosłość.

Noty o autorach

CZĘŚĆ I

dr Magdalena Kapała

doktora nauk społecznych w zakresie psychologii, absolwentka studiów podyplomowych w Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, adiunkt w Zakładzie Psychologii Rozwoju Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego

mgr Karolina Mudło-Głagolska

magister psychologii, doktorantka w Instytucie Psychologii Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dr Joanna Koralewska - Samko

doktor nauk społecznych w zakresie psychologii, psycholog kliniczny, asystent w Zakładzie Psychologii Osobowości i Psychologii Sądowej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Jakub Choryński

student filologii germańskiej i wschodoznawstwa w ramach Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Igor Gontarz

student prawa i psychologii w ramach Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Natalia Rosicka

licencjat Filmoznawstwa i Kultury Mediów, studentka pedagogiki i filmoznawstwa w ramach Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

mgr Izabela Szwed

magister teologii, doktorantka na Wydziale Teologii Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie

mgr Anna Abramczyk

magister filologii germańskiej, nauczyciel-doradca metodyczny we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, doktorantka na Wydziale Pedagogiki Dolnośląskiej Szkoły Wyższej

mgr Joanna Mikołajczyk

magister psychologii, analityk behawioralny, terapeuta behawioralny, licencjonowany analityk zachowania oraz superwizor BCBA (Board Certified Behavior Analyst)

mgr Grzegorz Kotłowski

magister filologii polskiej, doradca metodyczny, egzaminator maturalny, nauczyciel w VI Liceum Ogólnokształcącym w Poznaniu, pracownik Spark Academy Poznań, Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu, Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu

dr Sylwia Zydek

doktor nauk humanistycznych w zakresie historii, magister pedagogiki i teologii, adiunkt w Instytucie Filozofii Chrześcijańskiej i Nauk Społecznych Papieskiego Wydziału Teologicznego we Wrocławiu

mgr Daria Szykowna

magister pedagogiki, doktorantka w Zakładzie Psychopatologii Dziecka Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

CZĘŚĆ II

mgr Arleta Witek

magister historii sztuki oraz pedagogiki, doktorantka w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Mikołaj Wieczór

student psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

mgr Jolanta Gałęcka

magister pedagogiki, doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

mgr Marzena Dobosz

magister pedagogiki, doktorantka w Katedrze Wczesnej Edukacji na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

Nicola Łazarów, Agata Dębek, Berenika Bartkowiak, Maciej Borzyszkowski, Magdalena Gimzicka, Martyna Jaškowiak, Jan Pigoński, Elżbieta Szafraniec

studenci psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, członkowie Koła Naukowego „Bliżej Neuropsychologii”

dr Izabela Symonowicz-Jabłońska

doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

mgr Marta Pokorska

magister pedagogiki, wykładowca w Zakładzie Pedagogiki i Psychologii Katedry Nauk Humanistycznych i Społecznych na Wydziale Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie

dr Sylwia Nowacka-Dobosz

doktor Nauk o Kulturze Fizycznej, starszy wykładowca w Zakładzie Teorii i Metodyki Wychowania Fizycznego Katedry Nauk Humanistycznych i Społecznych Wydziału Wychowania Fizycznego Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie

Paulina Bołtruczyk

licencjat pedagogiki i pedagogiki wczesnoszkolnej, studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

dr Jacek Kowalczyk

doktor nauk społecznych w zakresie psychologii, adiunkt w Zakładzie Psychologii Ogólnej Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Akademii Pomorskiej w Słupsku

mgr Kamila Krzemińska

magister pedagogiki Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Akademii Pomorskiej w Słupsku ze specjalizacją psychopedagogika, pedagog w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Słupsku