

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 1, rok 2015

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny – dr hab. Roman Leppert, prof. nadzw. UKW

Redaktor tematyczny, sekretarz Redakcji
– dr Renata Borzyszkowska

Redaktor statystyczny – dr hab. Barbara Ciżkowicz,
prof. nadzw. UKW

Redaktor językowy (język polski) – mgr Ewa Indykiewicz

Redaktor językowy (język angielski) – mgr Monika Chodyna-Santus

Redaktor techniczny – mgr Kamila Kacprzak

Rada Redakcyjna:

Prof. dr hab. Dietrich Benner

Prof. dr hab. Ewa Filipiak

Prof. dr hab. Peter Gavora

Dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik

Prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Prof. Melinda Pierson

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Recenzenci:

Ph.D. Radmila Burkovičová doc. paedDr Masaryk University Brno

Prof. dr hab. Maria Deptuła, UKW

Dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik prof. nadzw. UAM

Dr hab. Henryk Mizerek prof. nadzw. UWM

Prof. dr hab. Bożena Muchacka, UP Kraków

Prof. dr hab. Urszula Ostrowska, UKW

Dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik prof. nadzw. UKW

Dr hab. Jacek Pyżalski prof. nadzw. UAM

Dr hab. Krzysztof J. Szmidt prof. nadzw. UŁ

Dr hab. Urszula Szućlik prof. nadzw. UŚ

Dr hab. Ewa Wysocka prof. nadzw. UŚ

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chadkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

Komitet Redakcyjny:

Sławomir Kaczmarek (przewodniczący)

Grzegorz Kłosowski

Anna Dłużewska

Katarzyna Domańska

Andrzej Prószyński

Marlena Winnicka

Jacek Woźny

Ewa Zwolińska

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

Bydgoszcz 2015

Redaktor: Beata Królicka

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1626. Ark. wyd. 24,3

Druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Agnieszka Gromkowska-Melosik: Harvard University: polityka przyjęć na studia i regulowanie dynamiki dostępu	9
Jana Kratochvilová: Pupil self-assessment and assesment of the teacher – two closely related processes	19
Hana Horká, Veronika Rodová: The way of life of prehistoric people as a source of environmental understanding of pupils of fourth grade primary school (the theoretical and empirical reflection of the educational programme)	30
Jolanta Nowak: Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego	41
Maria Sobieszczyk, Katarzyna Wojciechowska: Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela	51
Tatiana Grabowska: „Blisko, coraz bliżej” – o doświadczaniu rzeczywistości przyrodniczej przez dziecko w edukacji wczesnoszkolnej	61

II. Z badań

Zora Syslová: The level of reflection in the professional development of pre-primary teachers	73
Magdalena Grochowalska: Od wiedzy do działania: praca zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej	85
Anna Jakubowicz-Bryx: Integracja społeczności szkolnej w kontekście zaangażowania rodziców w edukację na poziomie klas niższych	98
Izabela Plieth-Kalinowska: Świadomość językowa uczniów klas trzecich szkoły podstawowej	111
Jolanta Jarczyńska: Problematiczne używanie Internetu przez młodzież i młodych dorosłych – przegląd narzędzi do przesiewowej oceny tego zjawiska	119
Agnieszka Pisarska, Krzysztof Ostaszewski: Pomiar rozpowszechnienia używania substancji psychoaktywnych przez młodzież	137
Marta Herzberg: Diagnozowanie postaw uczniów wobec zachowań agresywnych	152
Katarzyna Okulicz-Kozaryna, Magdalena Borkowska: Diagnoza FASD dla celów edukacyjnych i wychowawczych	168
Izabela Krasiejko: Diagnoza pedagogiczna w metodycznym działaniu asystenta rodziny	184
Sylvia Kita: Diagnoza i praca z dziećmi dotkniętymi przemocą seksualną	197

Karolina Kaszlińska: Diagnozowanie kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych – możliwości i ograniczenia	209
Małgorzata Rębiałkowska-Stankiewicz: Diagnoza potrzeb rodzin pacjentów w stanie wegetatywnym	223
Agnieszka Misiuk: Porównanie procedur analizy wyników uzyskanych za pomocą klasycznej techniki Moreno	234
Blanka Poćwiardowska: Poczucie sprawstwa rodziców w kontakcie z dzieckiem w wieku przedszkolnym – raport z badań	250
Joanna Gózdź: Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję <i>Self-Determination Theory</i> E. Deciego, R.M. Ryana	263
Aleksandra Gajda: Kwestionariusz Stylu Funkcjonowania – narzędzie do badania stylu twórczości dzieci i młodzieży	271
Dorota Maria Jankowska: Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej – prezentacja nowej koncepcji teoretycznej i narzędzia	286
 III. Dyskusje i polemiki	
Anna Perkowska-Klejman: Twórcze i refleksyjne kształcenie pedagogów	303
Kamila Kacprzak: Rola nowych mediów w randkowaniu adolescentów	317
 IV. Debiuty naukowe	
Małgorzata Kotowska: Metafora w dyskursie edukacyjnym	335
 V. Recenzje	
Ewa Anna Zwolińska (2014). <i>Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym</i> . Bydgoszcz: Wyd. UKW, ss. 191 (rec. Paweł Trzos)	347
Wanda Woronowicz (2014). <i>Inspiracje edukacji refleksyjnej</i> . Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit, ss. 204 (rec. Maria Sobieszczyk)	350
 VI. Varia	
Stephen R.C. Hicks: Edukacja dla przedsiębiorczości	357
O Autorach	367

I. STUDIA I ROZPRAWY

Harvard University: polityka przyjęć na studia i regulowanie dynamiki dostępu

W niniejszym tekście podejmuję próbę rekonstrukcji kryteriów przyjmowania do Harvard University w perspektywie historycznej. W sposób szczególny interesuje mnie ewolucja mechanizmu zamykania/otwierania dostępu do studiowania w tej placówce edukacji wyższej dla różnych grup społecznych. Historia regulowania dostępu do tego uniwersytetu stanowi przy tym, jak jestem o tym przekonana, znakomitą egzemplifikację dynamiki — mających miejsce w Stanach Zjednoczonych — relacji między równością/nierównością w edukacji, a także opartą na zasadach merytokracji ruchliwością konkurencyjną i ruchliwością sponsorowaną. Decydujące znaczenie mają w tym kontekście kryteria przyjęć. Stanowią one zawsze — zarówno w odniesieniu do Harvardu, jak i większości najlepszych uniwersytetów w skali świata — pewnego typu społeczną konstrukcję. Niezależnie od retoryki ich twórców, tylko pozornie mają one charakter „obiektywny” i zorientowane są na typowo akademickie atrybuty kandydatów. W rzeczywistości przesycone są one różnymi ideologiami, wynikającymi z nich niekiedy w sposób jawny, a niekiedy domyślny czy ukryty. Ich celem jest nie tylko „wychwytywanie” najlepszych kandydatów, ale także — a niekiedy przede wszystkim — regulowanie dostępu do placówek edukacji wyższej, głównie poprzez tworzenie mechanizmów wykluczania.

Słowa kluczowe: socjologia edukacji, selekcja, uniwersytet, Harvard, dynamika dostępu, merytokracja, Ivy League

University of Harvard stanowi symbol elitarności i doskonałości — zarówno w kontekście swojej funkcji kształcącej, jak i naukowo-badawczej. Ta najstarsza amerykańska instytucja edukacji wyższej założona została w 1636 roku przez kupieckie i przemysłowe elity, a jej związek z bogatymi rodzinami bostońskimi był w tym okresie nierozzerwalny (Farrell, 1993, s. 30). Zajmuje ona niezmiennie bardzo wysokie miejsca we wszystkich rankingach — zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i na całym świecie. Tworzy, wraz z Yale University i Princeton University, tak zwaną „Wielką Trójkę” — najlepsze z najlepszych uniwersytetów amerykańskich w ramach elitarniej „Ligi Bluszczowej”, których absolwenci tworzą amerykańską elitę społeczną (Farnum, 1990, s. 75). Jak napisała Gladys L. Knight: „Przez wieki był symbolem prestiżu, przywilejów i statusu, przyciągając najlepszych i najbardziej inteligentnych naukowców i studentów z całego świata” (Knight, 2014, s. 380).

„Nikt nie może przecenić korzyści twojego syna, który stał się członkiem Harvard College” – pisał bohater anonimowej noweli z 1860 roku. „Skutkiem tego nie tylko zostanie mistrzem starożytnych i współczesnych języków, nauk i sztuk, nie tylko najbogatsze i najmodniejsze towarzystwo otworzy przed nim drzwi, ale zapewni on sobie również przyszłość pełną zaszczytów i awansów niezależnie od profesji, którą wybierze” (Fair Harvard, za: Story, 1975, s. 294). W 1873 roku J. Langdon Sibley, pisząc o wyjątkowej roli Harvardu i jego znaczeniu, stwierdzał, iż nie ma chyba drugiego takiego przypadku, w którym niewielka grupa osób wywodzących się z jednej instytucji „posiadałaby w odpowiednich sferach większy wpływ na politykę, moralność, religię oraz sposób myślenia i los świata, niż absolwenci Harvard University z wczesnego okresu jego istnienia” (Langdon Sibley, 1873, s. X). Jak z kolei pisze Jerome Karabel, „w ostatniej dekadzie dziewiętnastego wieku Harvard, Yale i Princeton stały się ikonicznymi instytucjami wywierającymi głęboki wpływ na kulturę narodową” (Karabel, 2006, s. 19). Dzieje Harvardu w ostatnim stuleciu zdają się potwierdzać te słowa. Wśród jego absolwentów znajduje się 47 laureatów Nagrody Nobla, 32 premierów i prezydentów (z krajów na wszystkich kontynentach) oraz 48 laureatów Nagrody Pulitzera (Harvard at A Glance, <http://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance>). Jak napisano w jednej ze współczesnych książek dotyczących tego uniwersytetu: „Przyjęcie na Harvard samo w sobie konstituuje najbardziej dostojny symbol statusu, którego nie można kupić za żadne pieniądze” (Fox, 2004, s. 9).

We wpływowym amerykańskim rankingu U.S. News and World Report Harvard zajął w roku 2015 drugie miejsce (za Princeton University) (National Universities Rankings, <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-universities?int=9ff208>), a w najważniejszych rankingach klasyfikujących w tymże samym roku uniwersytety w skali światowej odpowiednio: QS University Rankings – drugie miejsce, Times Higher Education World University Rankings – szóste miejsce, Academic Ranking of World Universities (tzw. ranking szanghajski) – pierwsze miejsce¹.

Zgodnie z powyższymi danymi nie ulega wątpliwości, że podjęcie studiów na Harvardzie stanowi wstęp do wielkiej kariery i wysokiego materialnego poziomu życia. W tym kontekście oskarża się jego studentów i samą instytucję o „narcyzm i pompatyczność”, a w jednym z komentarzy został on nazwany „najbardziej aroganckim uniwersyteciem zachodniego świata” (Fox, 2004, s. 12). Oczywiście, dostęp do tego uniwersytetu uzyskują ci uczniowie szkoły średniej, którzy wyróżniają się swoimi nadzwyczajnymi cechami czy kompetencjami. Decydujące znaczenie mają tu kryteria przyjęć. Stanowią one zawsze – zarówno w odniesieniu do Harvardu, jak i większości najlepszych uniwersytetów w skali świata – pewnego typu społeczną konstrukcję. Niezależnie od retoryki ich twórców, tylko pozornie mają one charakter „obiektywny” i zorientowane są na typowo akademickie atrybuty kandydatów. W rzeczywistości przesyczone są one różnymi ideologiami, wynikającymi z nich niekiedy w sposób jawny, a niekiedy domyślny czy ukryty. Ich celem jest nie tylko

¹ Por. odpowiednio: National Universities Rankings: <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-universities?int=9ff208>; <http://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!page/0/length/25>; <http://www.shanghairanking.com/ARWU2015.html>

„wychwytywanie” najlepszych kandydatów, ale także — a niekiedy przede wszystkim — regulowanie dostępu do placówek edukacji wyższej, głównie poprzez tworzenie mechanizmów wykluczania. Sigal Alon, odwołując się do teorii Maxa Webera, pisze (w zastosowaniu do edukacji wyższej) o tym w sposób następujący:

Społeczne zamknięcie stanowi proces, za pomocą którego pewne grupy społeczne pragną zmaksymalizować otrzymywane nagrody poprzez ograniczanie dostępu do źródeł i możliwości tylko dla niewielkiej liczby uprawnionych jednostek. Pewne społeczne lub fizyczne atrybuty są wykorzystywane tutaj jako podstawa wykluczania (...). Z tej perspektywy grupy posiadających wysoki status walczą o utrzymanie swoich przywilejów przez definiowanie kryteriów wykorzystywanych do kontrolowania dostępu do edukacji wyższej (Alon, 2009, s. 735).

Celem mojego tekstu jest rekonstrukcja kryteriów przyjmowania do University of Harvard w perspektywie historycznej, ze szczególnym uwzględnieniem ewolucji mechanizmu zamykania/otwierania dostępu dla różnych grup społecznych. Historia regulowania dostępu do tego uniwersytetu stanowi przy tym znakomitą egzemplifikację dynamiki relacji między równością/nierównością w edukacji, a także opartą na zasadach merytokracji ruchliwością konkurencyjną i ruchliwością sponsorowaną, które mają miejsce w Stanach Zjednoczonych.

Jerome Karabel wyłonił w historii „polityki przyjęć” na trzy najbardziej elitarne uniwersytety amerykańskie — Harvard, Yale i Princeton — cztery typy kryteriów dotyczących oceny kandydatów. Przy tym, choć dominacja każdego z nich w pewnym okresie wynikała z „kulturowego i społecznego konfliktu”, to jednak każdy z nich tak czy inaczej „uprawomocniał atrybuty posiadane w sposób zdecydowany przez dominujące grupy społeczne” (Karabel, 2006; por. Schwartz, 2008, s. 411). Pierwsze kryterium, obowiązujące jeszcze na początku XX wieku, miało charakter zdecydowanie merytokratyczny i odwoływało się do akademickich osiągnięć i akademickiego potencjału kandydatów, którzy reprezentując „protestancki establishment”, byli zwykle absolwentami najlepszych szkół średnich z internatem, typu Groton, Andover czy St. Paul. Wraz z napływem kolejnych fal imigrantów, których dzieci składały aplikacje na te trzy uniwersytety, pojawiło się rosnące zagrożenie, że dostaną się na nie „osoby nieodpowiedniego pokroju”, które zdominują strukturę społeczną studentów (Schwartz, 2008, s. 413-414). Trzeba dodać, że w okresie przystąpienia Stanów Zjednoczonych do uczestnictwa w pierwszej wojnie światowej pojawiło się w tym kraju zjawisko, które Jerome Karabel nazywa „obsesją amerykanizmu”. Przekładało się ono na wzrost niechęci wobec osób, które nie były pochodzenia anglosaskiego oraz w konsekwencji także na specyfikę stosowanych przy przyjęciu na uniwersytety kryteriów (Karabel, 2006, s. 77). Szczególnie odnosiło się to do osób pochodzenia żydowskiego (Karabel, 2006, s. 78). Problem ograniczenia dostępu osób z tej grupy do studiów pojawił się na Harvardzie z całą ostrością w roku 1918 — stanowili oni wówczas 20% studentów pierwszego roku (Karabel, 2006, s. 86).

W latach dwudziestych dokonano w związku z tym redefinicji dominującego kryterium; odtąd jego istotą nie miały już być ściśle akademickie atrybuty kandydata, lecz jego „charakter” lub „osobowość” — oczywiście w wersji, która przesycala dominujący etos społeczny. W związku z tym od kandydatów zaczęto żądać listów rekomendacyjnych i zdjęć, a także wprowadzono rozmowy kwalifikacyjne. Pozaakademickie kryteria, wynikające z przejścia od „intelektu” do „charakteru”, pozwoliły na taki przebieg procesu rekrutacyjnego, który

dawał dużą dowolność władzom Harvardu, Princeton czy Yale w definiowaniu struktury społecznej studentów pierwszego roku i zabezpieczeniu w tym zakresie interesów grup społecznie dominujących, należących do WASP (White Anglosaxon Protestants – białych protestantów pochodzenia anglosaskiego) (Schwartz, 2008, s. 413-414). W ten sposób można było wyeliminować osoby niewłaściwego pochodzenia. Symboliczny jest w tym kontekście list, który w 1926 roku władze University of Harvard rozesłały do czterech tysięcy szkół średnich – stwierdzono w nim, że poza umiejętnościami akademickimi przy przyjęciach na studia będzie wykorzystywane kryterium osobowości oraz potencjału uosobionego przez kandydatów (Cookson, Persell, 1985, s. 173). W tym kontekście Lisa Stampnitzky pisze wprost, iż celem wprowadzenia kryterium „szacowania charakteru” do procesu rekrutacyjnego na University of Harvard było rozwiązanie „problemu żydowskiego” (Stampnitzky, 2006, s. 465).

Trzeba dodać, że w okresie między rokiem 1920 a 1940 władze University of Harvard, podobnie jak i Yale oraz Princeton, narzuciły „kwotowe” (ilościowe) ograniczenia w naborze kandydatów pochodzenia żydowskiego, a także katolików (Princeton nie dopuszczał też w ogóle do studiowania osób o czarnym kolorze skóry, a pozostałe dwie z wymienionych tutaj placówek przyjmowały ich bardzo niewielką liczbę) (Synnott, 2010, s. XVIII). Tak pisze o tym Marcia Graham Synnott:

Yale, Princeton, Harvard poszły śladem Columbia University, wprowadzając „selektywną” politykę przyjąć i antysemitki w swoim charakterze podział kwotowy, aby zapobiec możliwej „inwazji” ze strony żydowskich kandydatów, których rodzice przybyli z Europy Wschodniej i Rosji (Synnott, 2013, s. 4).

Trzecie kryterium powstało w latach sześćdziesiątych XX wieku i wynikało z klimatu międzynarodowej konkurencji między Stanami Zjednoczonymi a Związkiem Radzieckim, który rozpoczął się w okresie zimnej wojny. Istotą tego kryterium była orientacja na „umysł” lub „mózg”, czego wyrazem było ukierunkowanie procesów rekrutacyjnych na mierzalne rezultaty, których kwintesencję stanowiły wyniki standaryzowanych testów (Schwartz, 2008, s. 414). Przyczyniło się to do większego zróżnicowania populacji studentów, zarówno w kontekście społeczno-ekonomicznym, jak i etnicznym (Stampnitzky, 2006, s. 466). Warto w tym miejscu nawiązać do treści bezprecedensowego oświadczenia władz University of Harvard z 18 października 1952 roku, w którym wyróżniono (w sposób nie do końca spójny) siedem grup kandydatów do tej uczelni. Pierwsza z nich to synowie absolwentów (których procentowy udział wśród studentów pierwszego roku spadł z 25% w roku 1935 do około 20% w roku 1951). Druga grupa to, jak to stwierdzono, dzieci „wielkich bostońskich rodzin zaliczających się do społecznej i finansowej klasy wyższej” (częściowo grupa ta nakładała się na wymienioną wcześniej). Do trzeciej grupy należeli absolwenci z najlepszych szkół prywatnych głównie z północno-wschodnich Stanów Zjednoczonych, do czwartej – synowie z rodzin, w których ojciec był przedstawicielem wolnych zawodów lub businessmanem, a do piątej – osoby ze stypendium. Wreszcie, grupę szóstą stanowiły osoby z rodzin uboższych z południa stanu Massachusetts, a siódmą osoby posiadające wyjątkowe talenty artystyczne, muzyczne lub intelektualne (Synnott, 2013, s. 11).

Nie oznaczało to jednak absolutnie rezygnacji z kryterium pozaakademickiego: „kategoria »charakteru« została przekształcona z formy ewaluacji, która preferowała tradycyjne anglosaskie cechy, (...) umożliwiające

uprawomocnioną dyskryminację Żydów w latach dwudziestych w bardziej nowoczesny dyskurs (...), możliwy do zastosowania, przynajmniej pozornie wobec wszystkich kandydatów" (Stampnitzky, 2006, s. 467).

Wreszcie czwarte kryterium skoncentrowane było – w rezultacie zmian społecznych w Stanach Zjednoczonych pod koniec lat sześćdziesiątych i w kolejnych dekadach – na kategorii „różnorodności” i inkluzji, prowadząc do powstania szeregu akcji afirmatywnych na rzecz przyjmowania na Harvard, Yale i Princeton kobiet i osób z mniejszości rasowych i etnicznych. Jednakże, w żaden sposób nie przyniosło to różnorodności klasowej (ponieważ przyjmowane na te uczelnie kobiety i osoby z mniejszości pochodziły z klasy wyższej) (Schwartz, 2008, s. 415). Niezależnie więc od wszelkich zmian w zakresie polityki przyjęć, kolejne kryteria nie zachwiały – jakbym to ujęła – „dominacji grupy dominującej”.

Jerome Karabel pokazuje, w jaki sposób polityka rekrutacyjna jest definiowana przez jej antycypowane rezultaty (związane z interesami klas dominujących), a nie przez jakiegokolwiek trwałe zasady czy pryncypia. Dotyczy to również czasów współczesnych. Wykazać można to dobrze na przykładzie aktualnych kryteriów przyjęć – mamy obecnie do czynienia z próbą połączenia ideału różnorodności rasowej i etnicznej z jednoczesnym dążeniem do zachowania klasowego charakteru tej uczelni. Jedno z podstawowych kryteriów ma charakter zdecydowanie akademicki i odwołuje się do wyników standaryzowanych testów SAT². I tak w przypadku wybranych uniwersytetów Ivy League wynosi on: dla Harvard University między 1980 a 2310, Columbia University – 2100-2360, Princeton – 2120-2390; University of Pennsylvania – 2030-2310, Yale – 2110-2380 (Ivy League SAT scores, <http://www.universitylanguage.com/blog/11/ivy-league-sat-scores/>). Dla innych najlepszych uniwersytetów amerykańskich dane te przedstawiają się następująco: Stanford – 2080-2350, Duke – 2040-2330, a University of California w Berkeley – 1790-2180 (SAT Scores for 25 Top Schools, <http://www.universitylanguage.com/blog/23/average-sat-scores/>).

Z kolei wymagania jednej z najlepszych placówek publicznych, University of Virginia, mieszczą się między 1870 a 2180 (College Data, University of Virginia, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoollid=1571). Wynika z tego, że podane wyżej średnie wyniki elitarnych szkół średnich znakomicie spełniają standardy akademickie najlepszych amerykańskich uniwersytetów. Można przedstawić w tym miejscu kolejne dane statystyczne pokazujące absolutną „elitarność” elitarnych szkół średnich – w kontekście egzaminów SAT. Oto w roku 2014 w całych Stanach Zjednoczonych 583 uczniów uzyskało maksymalne wyniki tych testów – 2400 (SAT Percentile Ranks for Males, Females, and Total Group <https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/sat/sat-percentile-ranks-composite-crit-reading-math-writing-2014.pdf>) (przy tym do testów tych przystąpiło 1 672 395 osób). Wynik powyżej 2000 uzyskało jedynie 113 424 z nich, a wynik powyżej 1800 jedynie 298 132 osoby (wynik powyżej 1550 – 693 942 osoby). Trzeba dodać, że setki tysięcy uczestników tego testu osiągnęło wynik poniżej 1500³. Widać więc

² Scholastic Assessment Test – test badający umiejętności w zakresie pisania, czytania ze zrozumieniem oraz matematyki, wymagany przy ubieganiu się o przyjęcie do koledżu.

³ Dane udostępnione przez College Board w 2014 roku, <https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/sat/sat-percentile-ranks-composite-crit-reading-math-writing-2014.pdf>.

wyraźnie, że wyniki egzaminu SAT prywatnych szkół z internatem dają im – i to w sposób zdecydowany – możliwość „umieszczania” swoich absolwentów w najlepszych uniwersytetach.

Biorąc pod uwagę rolę elitarnych szkół średnich w procesie reprodukcji społecznej, trudno w kontekście SAT nie zwrócić uwagi na fakt, iż istnieje bezpośredni związek między wynikami tych testów osiąganymi przez dzieci a dochodem ich rodzin. I tak, według danych dla roku 2013 wynosił on: dla dzieci rodzin z dochodem rocznym poniżej 20 000 dolarów – 1326; a 20 000-40 000 – 1402, ale już na przykład dla dzieci z rodzin z rocznym dochodem 80 000-100 000 – 1535, wreszcie dla dzieci z rodzin z dochodem 140 000-160 000 – 1604, a tych powyżej 200 000 – 1714⁴. Tak więc, o ile „oficjalnie” czynnik SES [Socioeconomic Status – status społeczno-ekonomiczny], mierzony wykształceniem ojca, zawodem ojca i dochodami rodziny nie odgrywa już roli przy przyjmowaniu do najlepszych uczelni wyższych, w tym także takich, które należą do Ivy League – i przede wszystkim University of Harvard – stanowi on jedno z najistotniejszych kryteriów „domyślnych”, punkt wyjścia definiowania szans edukacyjnych (Persel, Cookson, 1985, s. 120).

Oprócz tego kryterium (jak i innych *stricte* akademickich kryteriów) podczas rekrutacji na University of Harvard wykorzystuje się następujące, z istoty swojej subiektywne kryteria: listy rekomendacyjne, rozmowy kwalifikacyjne czy ocenę „jakości charakteru” (College Data, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoollid=444#selectionOfStudents).

Na oficjalnej stronie University of Harvard widnieje informacja, że w trakcie rekrutacji urzędnicy będą próbowali odpowiedzieć, między innymi, na następujące pytania: „czy osiągnąłeś swój maksymalny akademicki i osobisty potencjał?”; „jakiego typu człowiekiem jesteś obecnie?”, a „jakim człowiekiem będziesz w przyszłości?”, a także „w jakim stopniu jesteś otwarty na nowe idee i nowych ludzi?”. Wreszcie można wymienić, kluczowe, jak jestem o tym przekonana, pytania: „w jakim stopniu jesteś człowiekiem dojrzałym, jaki jest twój charakter, zdolności w zakresie przywództwa, poczucie pewności siebie?”, „czy posiadasz przyjazną osobowość, poczucie humoru, energię, czy wykazujesz troskę o innych, czy potrafisz działać w warunkach presji?”⁵. Władze Harvardu zdają sobie sprawę z kontrowersyjności tego kryterium w procesie rekrutacji, jednak bronią go w sposób zdecydowany. Oto w wywiadzie dla „New York Time” z października 2009 roku przewodniczący harwardzkiej komisji rekrutacyjnej William R. Fitzsimmons stwierdził: „Celem naszej rekrutacji jest wychwycenie najlepszych studentów (...) Wielu ludzi jest przekonanych, że »najlepsi« powinni być definiowani poprzez standaryzowane testy, oceny i rankingi klasowe (...) Chociaż doceniamy znaczenie tych kryteriów, to jesteśmy zwolennikami szerszego podejścia do doskonałości (...)”. Opierać ma się ono na „osobistych jakościach”, takich jak: „wyobraźnia intelektualna [kandydata], siła charakteru i zdolność do krytycznego oceniania sytuacji – są to krytyczne czynniki w procesie rekrutacyjnym i nie są one ujawniane przez wyniki testów” (Fitzsimmons, 2009).

⁴ Strona poświęcona testom szkolnym SAT, <http://testprep.about.com/od/satscores/fl/Average-National-SAT-Scores-for-2013.htm>

⁵ Oficjalna strona Harvard College, Admissions and Financial Aid, <https://college.harvard.edu/admissions/application-process/what-we-look>

Bardzo ważną rolę charakterowi i „jakościom osobistym” w procesie rekrutacji nadaje się także w takich znakomitych placówkach edukacji wyższej, jak Princeton University⁶, Yale University⁷, Stanford University⁸, Cornell University⁹, Columbia University, a ważną w University of Virginia¹⁰. Co przy tym ciekawe, w ogóle to kryterium nie jest rozważane w przypadku University of Berkeley¹¹, co zapewne jest związane z orientacją tej placówki na dywersyfikację etniczną swoich studentów w wielokulturowej Kalifornii. Większość mniej selektywnych placówek edukacji wyższej nie stosuje tego kryterium w procesie rekrutacji. Kryterium „jakości charakteru” bez wątpienia wpływa na dobór kandydatów z odpowiednich klas społecznych.

Innym kontrowersyjnym kryterium są w przypadku University of Harvard relacje (szczególnie rodzinne) kandydata z absolwentami. Kandydaci, których rodzice uczęszczali do tej uczelni, mają znacznie większe szanse przyjęcia niż inni. Nazywa się to wprost „zasadą dziedzictwa” (Hemel, 2007). I w tym przypadku mamy bez wątpienia do czynienia z wprowadzaniem w życie zasady reprodukcji społeczno-kulturowej.

Trzeba dodać, że współcześnie, w retoryce stosowanej przez władze University of Harvard utrzymuje się, że istnieje tam merytokratyczne podejście do rekrutacji studentów. Pisałam o niej w książce *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu* w sposób następujący:

(...) u jej podstaw leży rezygnacja z esencjalizmu w postrzeganiu jednostki (...). W praktyce politycznym ideałem stają się zasady równości dostępu i równości możliwości (szans) (...). Merytokratyczna ideologia (...) znosi tradycyjne wykluczanie z góry (...). Chłopi i robotnicy, czarni, wreszcie kobiety nie są już z zasady pozbawiani szansy na sukces (Gromkowska-Melosik, 2011, s. 137-138).

Można tutaj także przedstawić – przytaczając za Zbyszkim Melosikiem – poglądy na merytokrację Daniela Bella: „Warto dodać, że idea społeczeństwa merytokratycznego, opierającego się na zasadzie »równości możliwości na wstępie« (lecz nie »równości rezultatów na końcu«), jest wyprowadzona z »fundamentalnego dogmatu klasycznego liberalizmu«, który głosi – jak ujmuje to Daniel Bell – że »to jednostka, a nie rodzina, społeczność lub państwo«, stanowi podstawowy układ odniesienia (...)”, przy tym „instytucje mają ustanowić zarówno »procedury regulujące sprawiedliwą konkurencję« między różniącymi się między sobą (pod względem możliwości życiowych) członkami społeczeństwa, jak i kanały »ruchliwości w górę«” (Bell, za: Melosik, 2009, s. 108).

Jednak w praktyce, w odniesieniu do University of Harvard, można posłużyć się kategorią skonstruowaną przez Lauren Riverę na potrzeby analizy zjawiska regulowania dostępu do elitarnych stanowisk w prestiżowych

⁶ College Data, Princeton University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=111

⁷ College Data, Yale University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=244

⁸ College Data, Stanford University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=781

⁹ College Data, Cornell University, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg01_tmpl.html?schoold=787

¹⁰ College Data, University of Virginia, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=1571

¹¹ College Data, University of California, Berkeley, http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=1090

firmach amerykańskich. Otóż pisze ona o „sponsorowanym systemie selekcji” czy też o „sponsorowanej konkurencji”: każdy może konkurować o dostępne miejsca, jednakże w praktyce rozważani są tylko ci kandydaci, którzy są sponsorowani przez istniejące elity (przy wysokiej korelacji „prawdopodobieństwa sukcesu ze statusem społeczno-ekonomicznym i rasą”) (Rivera, 2015, s. 30). Sponsorowana konkurencja to więc taka, w warunkach której „jedynie uczniowie z właściwym kapitałem społecznym mogą wejść na plac gry” (Rivera, 2015, s. 53). Przy tym należy pamiętać, że Harvard, wraz z Princeton i Yale, „jest uważany za najbardziej upragniony uniwersytet dla swoich dzieci przez rodziców z klas wyższych” (Higley, 1995, s. 21). I to — podkreślę raz jeszcze — nadaje University of Harvard zdecydowanie klasowy charakter. Rasa, etniczność i płeć stają się kryterium względnie drugorzędnych. Afroamerykanie, Latynosi, a z drugiej strony kobiety, mają względnie równą — w porównaniu z białymi mężczyznami — możliwość podjęcia nauki na tej prestiżowej uczelni, jednakże warunek przynależności klasowej, powiązanej z wysokim kapitałem kulturowym — pozostaje niezmiennie bardzo istotny.

Można podać w tym miejscu kilka fragmentarycznych choćby danych. I tak, jak podano w 2012 roku, aż 60% nowo przyjętych studentów na harwardzkim elitarnym wydziale prawa (i także jego odpowiednika w Yale) pochodzi z grup — jak to ujęto — znajdujących w pierwszych szczytowych 10% „socioekonomicznego spektrum”, a tylko 5% pochodzi z drugiej połowy tego spektrum (poniżej 50 procenta) (Fisher, 2012). Wcześniejsze dane, z roku 2004, wskazują, że aż 73,9% nowo przyjętych do Harvardu pochodziło z 25% rodzin najwyższej usytuowanych na drabinie społecznej, a z 25% najniższej usytuowanych — tylko 6,8%¹². Tak więc, aby w konkluzji użyć słów Willa Barratta: „Harvard jest jednym z najbardziej selektywnych uniwersytetów na świecie; dostają się do niego znakomici uczniowie z rodzin z największym społecznym, ekonomicznym i kulturowym kapitałem” (Barratt, 2011, s. 170), co zresztą zwrótnie potwierdza jego prestiż. I nie ma żadnych możliwości, aby urzeczywistniło się wezwanie amerykańskiego dziennikarza Glenna Reynoldsa: „aby zmniejszyć nierówność, musimy zlikwidować Ivy League” (Reynolds, 2015).

Bibliografia

- Alon S. (2009). The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion and Adaptation. *American Sociological Review*, 74, October.
- Barratt W. (2011). *Social Class on Campus: Theories and Manifestations*. New York.
- Bowen W.G. (2005). A Thumb on the Scale, The case for socioeconomic affirmative action. *Harvard Magazine*, May-June, <http://harvardmagazine.com/2005/05/a-thumb-on-the-scale.html>
- Cookson P.W. jr., Hodges Persell C. (1985). *Preparing for Power. Cultural Capital and Curricula in America's Elite Boarding Schools*. New York.
- Farnum R. (1990). Prestige in the Ivy League: Democratization and Discrimination at Penn and Columbia, 1890-1970. W: P.W Kingston, L.S. Lewis, *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*. New York.
- Farrell B. (1993). *Elite Families: Class and Power in Nineteenth-Century Boston*. New York.

¹² W.G. Bowen, *A Thumb on the Scale. The case for socioeconomic affirmative action*, „Harvard Magazine” 2005, May-June, <http://harvardmagazine.com/2005/05/a-thumb-on-the-scale.html>

- Fisher D. (2012). Poor Students Are The Real Victims of College Discrimination. *Forbes*, May 2, <http://www.forbes.com/sites/danielfisher/2012/05/02/poor-students-are-the-real-victims-of-college-discrimination/>
- Fitzsimmons W.R. (2009). Guidance Office: Answers From Harvard's Dean. Part 1. *The New York Times*, September 10, <http://thechoice.blogs.nytimes.com/2009/09/10/harvarddean-part1/>
- Fox D. (2004). *The Truth about Harvard: A Behind the Scenes Look at Admissions and Life on Campus*. New York.
- Gromkowska-Melosik A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków.
- Hemel D.J. (2007). Leave Behind A Legacy. *The Harvard Crimson*, June 6, <http://www.thecrimson.com/article/2007/6/6/leave-behind-a-legacy-at-harvards/>
- Higley S.R. (1995). *Privilege, Power, and Place: The Geography of the American Upper Class*. London.
- Hodges Persell C., Cookson P.W. jr (1985). Chartering and Bartering: Elite Education and Social Reproduction. *Social Problems*, 2, 33.
- Karabel J. (2006). *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Boston-New York.
- Knight G.L. (2014). *Pop Culture Places: An Encyclopedia of Places in American Popular Culture*. Santa Barbara.
- Langdon Sibley J. (1873). *Biographical Sketches of Graduates of Harvard University*. Cambridge.
- Melosik Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków.
- Reynolds G. (2015). *To reduce inequality abolish Ivy League*, <http://www.usatoday.com/story/opinion/2015/11/01/glenn-reynolds-reduce-inequality-abolish-ivy-league-elitist-discrimination-column/74998648>
- Rivera L. (2015). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. New Jersey.
- Schwartz D. (2008). Social closure in American Elite Higher Education. *Theory and Society*, August, 37, 4.
- Stampnitzky L. (2006). How Does "Culture" Become "Capital"? Cultural And Institutional Struggles Over "Character And Personality" At Harvard. *Sociological Perspectives*, 49, 4.
- Story R. (1975). Harvard Students, the Boston Elite and the New England Preparatory System 1800-1876. *History of Education Quarterly*, 15, 3, Autumn.
- Synnott M.G. (2010). *The half opened door. Discrimination and Admissions at Harvard, Yale, and Princeton, 1900-1970*. London.
- Synnott M.G. (2013). *Student Diversity at the Big Three: Changes at Harvard, Yale, and Princeton. Since the 1920*. London.

Źródła internetowe

- College Board 2014, strona internetowa: <https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/sat/sat-percentile-ranks-composite-crit-reading-math-writing-2014.pdf>
- College Data, Cornell University, strona internetowa: http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg01_tmpl.html?schoold=787
- College Data, strona internetowa: http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=444#selectionOfStudents
- College Data, Princeton University, strona internetowa: http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=111
- College Data, Stanford University, strona internetowa: http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=781

College Data, University of California, Berkeley, strona internetowa: http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=1090

College Data, University of Virginia, strona internetowa: http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=1571

College Data, Yale University, strona internetowa: http://www.collegedata.com/cs/data/college/college_pg02_tmpl.html?schoold=244

Harvard at A Glance, <http://www.harvard.edu/about-harvard/harvard-glance>

Harvard College, Admissions and Financial Aid, <https://college.harvard.edu/admissions/application-process/what-we-look>

<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!page/0/length/25>,

<http://www.shanghairanking.com/ARWU2015.html> Ivy League SAT scores, strona internetowa: <http://www.universitylanguage.com/blog/11/ivy-league-sat-scores/>

National Universities Rankings, strona internetowa: <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-universities?int=9ff208>,

SAT Percentile Ranks for Males, Females, and Total Group, strona internetowa: <https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/sat/sat-percentile-ranks-composite-crit-reading-math-writing-2014.pdf>

SAT Scores for 25 Top Schools, strona internetowa: <http://www.universitylanguage.com/blog/23/average-sat-scores/>

SAT tests, <http://testprep.about.com/od/satscores/fl/Average-National-SAT-Scores-for-2013.htm>

Summary

Harvard University: admission policy and access control

My article is an attempt to reconstruct the criteria for admission to Harvard University in a historical perspective. In particular, I am interested in the evolution of the mechanism of closing / opening access to studying at this institution of higher education for various social groups. The history of regulating access to the university is at the same time, I am convinced, an excellent exemplification of the dynamics of the relationship between equality / inequality in education taking place in the United States, and also competitive and sponsored mobility based on the principles of meritocracy. In this context, the most important are admissions criteria. They always provide, both in relation to Harvard and most of the best universities in the world, a certain type of social structure. Regardless of the rhetoric of their creators, they only seemingly have an "objective" character and are typically oriented toward academic attributes of the candidates. In fact, they are imbued with different ideologies, arising out of them sometimes openly and sometimes by default or in a hidden way. Their goal is not only to "select" the best candidates but sometimes also to control access to institutions of higher education, mainly by creating mechanisms of exclusion.

Keywords: sociology of education, selection, university, Harvard, dynamics of access, meritocracy, Ivy League

Pupil self-assessment and assessment of the teacher – two closely related processes

In the current national curriculum (the Framework Educational Programme for Basic Education – FEP) the concept of child /pupil/student has become the basis for conceptual thinking about the whole educational process. If we want to respect the pupil's personality, then it is necessary realize in practice the relevant didactic concept. It includes an approach to student assessment, too. Such assessment fully engages pupils in targeted judging process. In this contribution we describe a model of a comprehensive and developing assessment and conditions for its implementation. In the proposed model student self-assessment is fully connected to the systematic assessment of the teacher and gains a significant importance for self-directed learning. Both assessing processes (teacher assessment and pupil self-assessment) support the student's motivation and efforts to achieve the set goals and encourage teachers to select appropriate strategies developing the personality of the pupil.

Keywords: teacher, pupil, assessment, self-assessment, comprehensive developing assessment model, self-efficacy

1. Introduction

Motto: The assessment should always benefit the student development.

In the modern curriculum of basic education in the Czech Republic – Framework Education Program for Basic Education (FEP) the concept of child/pupil/student has become the basis for new conceptual thinking about the whole educational process. FEP defines nine goals that concern cognitive, affective, social, physical development and self-development of the pupil. The document also outlines further target categories of the development of students – key competencies. In the above-mentioned documents which predetermine the form of educational programs, the concept of the goals aims at the compact (holistic) view of pupils' personal development, which requires to carry out new didactic concept.

It is a long process, coupled with changing attitudes of society and above all the participants of the educational process. It means thinking deeply over the process of teaching, effective methods, forms of work,

motivation, different conditions, teacher roles, communications, climate, meaningfulness of acting. All this promotes the quality of life of our children, which is significantly related to how the child handles the demands of school and how they perceive their success, which is considerably associated with the evaluation methods.

The results of research (Mareš, Neusar, 2012), focused on the students' ideas of a successful, average and poor life, point out one important category that children aged between 8-11 report – the category associated with their school assessment, namely the marks, which in our society are still a frequently used form of teacher evaluation. For children *bad life* means missing family, but also “poor grades and that student does not learn well”.

On the other hand a *great life* for these children means – in addition to wealth, family background and friends, also success at school – “excellent marks” (Mareš, Neusar, 2012). Experiencing school success or failure in specific situations affects the overall perceived student's *academic self-efficacy*, co-participates in the formation of his self-concept and retrospectively influences student outcomes. Experiencing school success (Mareš, Neusar, 2012) is one of four sources influencing student's beliefs in their self-efficacy. It arises under the influence of situations experienced in the family, the environment and especially at school where the pupil spends a substantial part of the day and is constantly confronted with the target category and the performance of their classmates in communication with teachers, classmates and themselves.

During more than twenty years we have gone a long way in the view of the pupil's personality, the role of teachers, teaching strategies, educational content but we have not progressed much in the assessment of pupils.

Evaluation lags behind the general worldwide trend to distinguish the evaluation outcome – what the student knows and is able to do, the process of his/her learning and a very important aspect of assessment – pupil progress (Guskey, 2011). This trend is a response to insufficient informative value of the marking on numeric scale, which is not only in the Czech Republic but in many other European countries very often used in the continuous and summative evaluation of students. The form of the final school report is closely connected to the issue that Slavík defines (2003): “What is the value of feedback information for student and parents?”. The answer is not simple. The value of feedback is related to many factors, such as the value of education in the family; the relationship of parents and pupils to the school; parenting style of the family, teachers; cooperation with parents, classroom climate; quality of feedback, its frequency and especially the relationship between the teacher and the student. It depends on the ability to interpret assessment report, too.

In the concept of developing education not only the teacher is the author of evaluation reports but also the pupil. The student who is guided to self-regulated learning is able (on his/her level) to describe this process and its outcome. The teacher should take into account the description of the pupil because it will reflect implicit, unknown phenomena and complete an overall picture of the learning process. This must be adapted to the educational process and established evaluation model in which the assessment is not just a means of judging learning process and its results /assessment of learning/, but also the aim of the educational process /assessment

for learning (Black, William, 1998). Teachers support students in learning by providing quality feedback on their progress and naming problems in learning (Bloom, Madaus, Hastings, 1981; Wiliam, 2006).

2. Model of comprehensive and developing evaluation

2.1. Concept

If we accept the student as a personality — an independent autonomous individual, and if we want to evaluate comprehensively their development, then we have to invite them to this process (see the concept of autonomous assessment /self-assessment/ in Slavík, 2003). “Neither autonomous, nor heteronomous evaluation itself can be judged positively or negatively — the two necessarily belong to the educational reality and both are fully-fledged part of educational processes” (Slavík, 2003, p. 14). But their relative proportionality is questionable. Proportionality, which applies not only to these two concepts of evaluation, but also to other aspects such as assessment functions, types, forms of assessment and assessment aims, which brings us to *developing and comprehensive evaluation model* in which the teacher assessment is explicitly balanced by student self-assessment. Together they form a whole, there is no one without the other (Fig. 1).

The whole model comes out from the concept of teacher assessment and student self-assessment. Self-assessment is generally any judging itself. In the school context it is one of the educational methods, allowing the students to confront their view of themselves, their performance with the views of teachers, classmates and comes to more real self-concept (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). In relation to the above definition we describe *developing and comprehensive evaluation* as follows:

Comprehensive developing process of evaluation based on the partnership between the teacher and the student and lies in the activities when both the participants (teacher, student) identify the knowledge, skills, attitudes at a certain stage of the educated subject to compare them to the desired state (attainment targets) and together formulate such evaluating statements and take such measures and personal goals that will encourage pupils to achieve this status. Its aim is to assess the learning outcomes to the proposed objective, the course of learning, pupil progress and thus develop the pupils learning and teacher thinking as a result of information obtained through their reflection.

From this definition it is evident how necessary the pupil self-assessment is, through which the student compares his/her performance to a specified target. Students learn to take responsibility for the results of their learning process and direct it. Its aim is to assess on what level their knowledge, skills and attitudes are, to accept fault as a part of the learning process and work with it, to plan their further development — to set goals and the means to achieve them and assess their progress towards the objectives set.

The definition of educational goals (targets, objectives) and their communication to the student is a necessary starting point in teaching. They affect the subsequent selection of teaching strategies and activities of students and have an impact on the manner and type of evaluation by which the teacher tries to get information if the pupils meet the set of targets (see Black, 2009, p. 9).

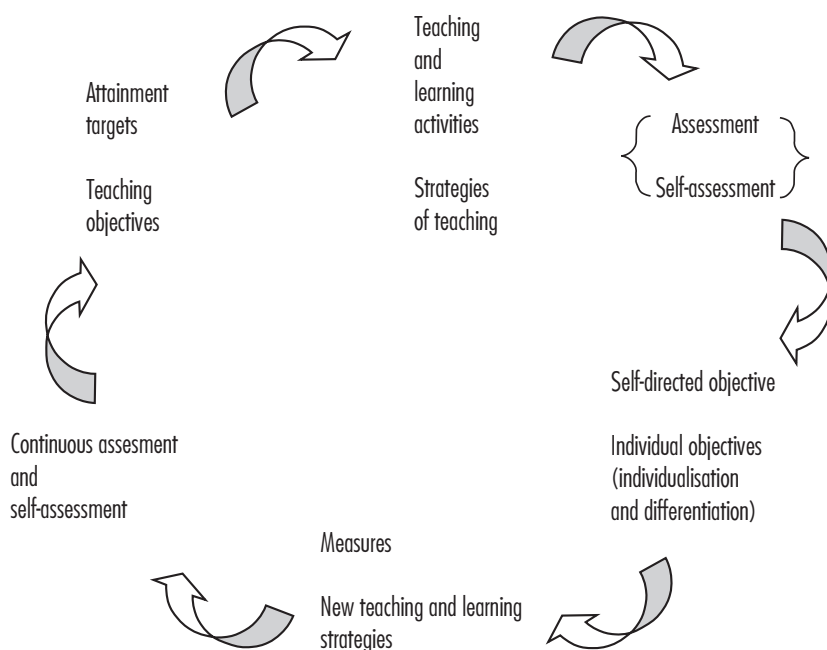


Fig. 1. Comprehensive developing evaluation model

Self-assessment which is quite deliberate, planned, speaks of implicit phenomena that teacher cannot perceive as an outside observer (e.g. student satisfaction with the achievement, the reasons for his self-assessment; the area where the student himself requires help, his ideas of help but also his activity to improve the result...). The teacher and the pupil together complete the "picture" of the already obtained partial results and formulate personal goals and the resulting measures to help the student achieve them. Personal goals can be short term but also long term. Their duration depends on the pupils' age, level of development, assumptions, general objectives, which the pupils head for; own efforts, both internal and external motivation. Personal objectives should be clearly communicated to students in a language they understand, they should be acceptable, achievable by the pupil and continuously evaluated.

By participation in the evaluation of personal goals the pupil takes responsibility for his learning. The pupil becomes the participant in the change of his development, planning and implementation of the objectives (partial) that finally affect his life goals. In accordance with the philosophy of education turnover (Helus, 2009) education is not just care about the knowledge and skill development, but also the development of the personality and ways of life.

Model of comprehensive and developing evaluation is consistent with the phases of self-regulated learning according to Zimmerman (Mareš, 2001): considering (goal-setting, focusing on a goal, strategic planning;

implementation and volitional control; self-reflection. It is close to the definition of four basic elements of assessment that supports learning according to Clarke (2005): sharing the learning objectives, effective questioning (search for “good questions” process-defended Hansen-Čechová, 2009, pp. 20-25), self-assessment and peer assessment of students, effective feedback.

Throughout the process of comprehensive and developing assessment the mutual balance has an important role among: a) participants of assessment, b) rhythm of assessment (frequency and regularity), c) the methods of assessment and types of assessment. The involvement of pupils in the evaluation process causes a partial shift in communication between the teacher and the student. The asymmetric model (Gavora, 2005) of communication is changing, it creates more space for communicating the results and the process of learning by the student himself and communication with himself.

Although the student self-assessment in the Czech Republic is even legally “anchored” in the text of Decree No. 48/2005 on basic education, it prevails in the general and oral form, and rather accidentally according to the time of the teacher. These results are supported by the research (Horká, Kratochvílová, 2012) which shows that:

- pupil self-assessment has its place in the educational process, but the application lacks the systematic character,
- is situated in rather emotional area when students express feelings about the learning process using phrases “like”, “dislike”, “I feel”,
- teachers often ask students for self-assessment of the product (outcomes) than process, especially in arts,
- self-assessment is usually not based on explicitly formulated criteria and does not relate to specifically set objectives which most students are not familiar with,
- although there are attempts in a written form, it prevails in oral form as a summary at the end of teaching unit; it is not connected with the teacher assessment at the same time and common direction of the pupil development.

So the question is why the systematic self-evaluation is neglected at schools. Causes may be various: adherence to traditions, the time factor, the high class sizes, inadequate teacher competencies, the overall concept of teaching and the teaching style and lack of trust in the student’s ability to engage in self-evaluation process.

2.2. Conditions for model comprehensive and developing evaluation

Involvement of pupils in the assessment process requires teachers beliefs in its meaning and progressive guidance of students to self-evaluation competencies. For this it is necessary to ensure:

1. Suitable conditions (climate in the class, partner relationship, security, solidarity) are necessary (in the school and family) for realization of self-evaluation processes.

The child must feel he/she can safely communicate his/her view of the achievement and that the teacher respects his/her opinion, which does not mean that he must completely agree in some cases.

In developing self-assessment competencies the teacher should lead students to understanding that the self-assessment and the peer-assessment leads to an easier understanding of what pupils can do, but also mistakes and thus to easier way of correcting them; that evaluation is a positive process, not criticism at any cost and thus lead them to discover themselves and their self-efficacy.

2. Time — it has already been mentioned that for the systematic self-evaluation in real school life there is not much time left. Targeted, regular and systematic self-assessment completing the assessment of teachers, however, requires a certain regularity and enough time. Those who believe in the influence of self-assessment on the development of students realize they support student learning process and ultimately save time.
3. A successful self-assessment must be based on appropriate instruments, which include:
 - a) knowledge and understanding of the objectives which pupils achieve — consistently communicate the objectives of the students activities in a simple and understandable form. Goals should not be only named, but “visible” and during the process of meeting them they should be mentioned again and again. On a personal goal followed by naming their own activities and student activity, and of course ongoing evaluation of the goal (through graphical representations, written, oral evaluation). Objectives so closely related to developing the tasks for which H. Lukášová (2010) called “tasks, which fully respect the needs of the child to develop in certain areas and which are chances to self-realization of students.” Clear target orientation — ability to work with the goal — is to choose correctly, tell them to provide appropriate tasks and feedback at any given time affects student performance and his experience of success or failure.
 - b) the formulation of criteria and indicators of quality of results by the teacher — to implement a quality assessment based on descriptive language that serves as a model for pupils and parents; based on the above mentioned try to formulate criteria together (according to the age category) and to lead students to try to assess themselves in accordance with the criteria.
 - c) Improving the self-assessment skills — progressively lead pupils to make self-assessment more individual, with precise and accurate formulations, with the constant support of the teacher.
 - d) A positive attitude to self — assessment — keep leading pupils to the fact that it is a positive process, not a criticism at any cost; lead students to think critically, to build self-confidence and healthy self-esteem.
 - e) The variety of forms and means of evaluation which are complementary and correspond to the objective of evaluation.
4. Informing parents about the importance of self-assessment and its implementation in the classroom. Parents should be informed of student self-assessment as well as of the way of the teacher’s assessment. Parents did not have many opportunities to develop their self-assessment competencies in the past. Therefore teachers should pay even more time and opportunities to explain the importance of self-evaluation to them.

In the *model of developing and comprehensive evaluation* the self-assessment should be compatible with the assessment of teachers and together they create a whole, which encourages pupils to greater responsibility

for their learning (see Kumar, 2013). The assessment should be carried out systematically with a certain regularity in various forms, including writing (see Black, 2009). It depends on teachers which written instruments they choose. However, they should support cognitive, corrective, motivational and personality functions (Kolář, Šikulová, 2005; Košťálová, Miková, Stang, 2008). The system of self-assessment should be enriching and understandable to all participants of education – children, parents, teachers. There should be a consensus among the teachers in the school.

3. An example of the model of comprehensive and developing evaluation: Assessment tool – Informative book for assessment and self-assessment (Kratochvílová, Černá, 2012)

As an example of developing and comprehensive model of evaluation is the system in the book for assessment that has been gradually formed since 1994 in elementary school-Ivančice Řeznovice (author J. Kratochvílová, S. Papoušková, F. Tomášek, K. Černá). This tool started to be used by a number of schools which emphasize personality development training model.

The assessment tool is divided into two parts:

- a. Informative: contains information about the school, student, parents, class rules, rules of group work, consultation dates and school holidays, participation in student hobbies;
- b. Educational: contains information on the importance of assessment and self-assessment for parents and of the aim of assessment. Then there are parts for weekly and monthly periodical self-assessment and for teacher assessment, recorded continuously and collectively at the end of a period. The book is designed for teachers as a source of diagnostic information on the results, the pupil's learning and about his progress. For students it is a tool to track their results and progress, to manage their learning and leads them to responsibility for their results.

The system has been gradually checked, and reflected and upgraded. Changes of major importance occurred in 2007 in connection with the validity of FEP (it includes the assessment of key competencies) and subsequently in the years 2009-11, when it was edited for the Czech section of the European School Brussels III (version Kratochvílová, 2010/11, 2011/12). Reflections on how to work with this system, qualitative analysis of information in books, records, interviews with teachers, parents and pupils and the need to obtain other necessary diagnostic data led to the last treatment (valid since 2012/13).

The proposed system will require intense involvement of students in the evaluation process, not accidentally but in certain regularity. It uses both ongoing formative evaluation of teacher and pupil and the weekly student self-assessment, which is supplemented by monthly assessment of the teacher and pupil self-assessment. This process is completed by summative assessment (school report) twice a year.

The concept can be briefly summarized as follows:

- It works with the goals of students and students learns to monitor and evaluate their progress (e.g. *What I know very well? What I'm doing well? What else do I want to improve? – give your personal*

goal and write it. What I am going to do to meet the objective? Write how you manage to fulfil your personal goal. Write what you need to help with..).

- It systematically and purposefully links teacher evaluation to student self-assessment of each month and whole school year.
- It is based on regularity — students carry out weekly self-assessment during each month in the prescribed structure, which does not exclude the use of unwitting assessment in any form in the classroom.
- Regularity is reflected in the monthly summary self-assessment, which tries to particularly affect the learning process including the evaluation of affective components (e.g. *When am I happy in the class, at school? When am I not happy in my class, at school? Which subject at school is my favourite? What do I want to change at my school? Draw the situation of the class, school, when you were happy...*).
- Includes an assessment of the outcomes of partial subjects and assessment of key competencies.
- Key competencies (whole set) are evaluated by student, teacher and parents (twice a year).
- Parents evaluate the selection of competencies that can be assessed from the perspective of home background.
- It includes in the evaluation process parents who have the opportunity to give feedback to the student not only to the results, but especially to the learning process and progress (e.g. *How would you judge my work effort and attempt in the recent period? What can you appreciate me for? What could help me? What would you recommend me?*).
- The system includes formative and summative evaluation and self-evaluation; pupil forms written summative assessment (twice a year), which reflects his/her acquired skills — especially descriptive language.
- It provides an important diagnostic function — space for monitoring pupils' values (such as individual student wishes, wishes for a class, family...).

It is a balanced system in which both types of evaluation — teacher and pupil are complementary, providing a comprehensive view of student learning process and its results. Parents are informed and involved in the evaluation.

The success of this system is based (in addition to the above) on the competencies of teachers for evaluation. In particular:

- a. *Respect for the different functions of assessment* and their implementation in real life of pupils (see Košťálová et al., 2008; Slavík, 1999; Kratochvílová, 2011). Basically it is a cognitive-informational, corrective, conative, motivational and development functions), whose strength is not sufficiently used in practice. The research surveys show that the informative function of assessment is very often underestimated. Teachers provide pupils information if they met the outcomes most often with marking or numbering of errors; however, specific information on their outcomes and the learning process and what and how to develop and how to proceed in the learning process is rarely provided to students.
- b. Using *many types of assessment* and preference of certain types. All types of assessment have their importance, if they correspond to the objective of evaluation we follow. In practice, teachers apply all types of assessment, some more than others (unwitting x intentional; formative x summative, the

result x process, normative x criterion). Generally they prefer the summative evaluation and ignore the formative evaluation. For teachers it is important to be aware of the possibilities of different types of evaluation, to work with them purposefully and combine them in practice. Attention should be particularly paid to formative assessment and assessment according to the criteria and pupil individuality.

- c. Use of *different forms of assessment*. Their choice is related to the aim of assessment, type of assessment, student personality, his/her age and is closely related to the teaching situation. According to the teaching situation the teacher uses various evaluation methods during the day that are complementary and intertwined. None of them is better or worse. All are suitable if they are in line with the functions of evaluation and their choice corresponds with the objectives set. From experience we observe that the most commonly used form is the numerical evaluation, whether in the form of classification levels, points or percents. When the teacher uses verbal evaluation, it is rather in oral form. However, graphic and nonverbal forms (especially illustrative objects) of assessment are neglected. If there are different styles of learning and preferred styles of intelligence (Gardner, 1999), then we should (together with the students) express the results of teaching by different forms of expression because each resource has its own specifics and even impact on the child's individuality.
- d. The teacher should support the assessment by the *basic pillars* (working with the student's development objectives, criteria and use of descriptive language forms), which can significantly affect student beliefs in their capability to learn and act, so it can influence their overall self-concept and self-esteem. While respecting the functions and conditions of assessment the teacher influences sensitively student self-assessment and becomes the model in the development of the student self-assessment skills.

The formation and development of evaluation skills comes hand in hand with the development of psycho-diagnostic, educational, diagnostic and intervention and professionally and personally cultivating competencies of the teacher (Vašutová, 2004). Their using in practice affects the learning process of pupils and their results.

Conclusion

The contribution outlines the need to change the concept of evaluation corresponding to the new paradigm of education. We have pointed out some characteristics of self-assessment in school practice and given an example of developing and comprehensive evaluation, which is used by schools in the Czech Republic. We have tried to define a complex developing system of evaluation and highlighted the skills of teachers and the conditions that affect the quality of evaluation and self-assessment.

Comprehensive approach to assessment is based on work with objectives and their systematic ongoing evaluation. It focuses not only on the outcomes but also on the process of pupil learning and his progress. It is interested in students' experiences, behaviour, will, effort and concrete actions. The final school report should correspond to this.

Targeted and systematic self-evaluation joins teacher statements and together they constitute a whole which helps teachers gain a better insight into the student implicit ideas. Together they can look for such teaching and learning strategies that lead to the development of student self-regulated learning and ultimately to develop their self-concept and satisfaction from the performance. Its essential part is the involvement of parents in the process.

References

- Black P., William D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King's College School of Education.
- Black P. (2009). Formative Assessment in Pedagogy: Principles and Practices. *Problemy Wczesnej Edukacji. Issues in Early Education*, 1 (9), 7-18.
- Bloom B.S., Madaus G.F., Hastings J.T. (1981). *Evaluation to Improve Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Čáp J., Mareš J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Clarke S. (2005). *Formative Assessment in Action Weaving the Elements Together*. London: Hodder Education.
- Gardner H. (1999). *Dimenze myšlení*. Praha: Portál.
- Gavora P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Guskey T. (2011). Five Obstacles to Grading Reform. *Effective Grading Practices*, 69(3), 16-21.
- Hansen-Čechová B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
- Helus Z. (2009). Kultura vzdělávání na počátku milénia — edukační výzvy současnosti. In: S. Chocholová, M. Pánková, M. Steine. *Jan Amos Komenský — Odkaz kultury vzdělávání*. Praha: Academia.
- Horká H., Kratochvílová J. (2012). Otázky školního hodnocení v přípravném vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy. In: J. Kratochvílová, J. Havel (eds.). *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání — aktuální otázky, perspektivy a výzvy* (pp. 137-144). Brno: Masarykova univerzita.
- Kolář Z., Šikulová R. (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Košťálová H., Miková Š., Stang J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kumar A. (2013). Formative assessments as pedagogic tools. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 750-759.
- Kratochvílová J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků — Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
- Kratochvílová J., Černá K. (2012). *Hodnocení a sebehodnocení žáků*. [Pupil Assessment and Self-assessment]. [Brochure]. Brno: MSD.
- Lukášová H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Mareš J. (2001). Učení ve školním kontextu. In: J. Čáp, J. Mareš, *Psychologie pro učitele* (pp. 385-410). Praha: Portál.
- Mareš J., Neusar A. (2012). Kvalita života očima dětí z prvního stupně ZŠ. *Komenský*, (3), 8-11.
- Průcha J., Walterová E., Mareš J. (2001). *Pedagogický slovník*. 3. vydání Praha: Portál.
- Slavík J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Slavík J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení — aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, (1), 5-25.

Stiggins R.J. (1999). Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(1), 23-27.

Vašutová J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Wiliam D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11 (3&4), 283-289.

On-line sources

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Retrieved March 2, 2011 from <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>.

Vyhláška č. 454/2006 upravující vyhlášku č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Retrieved from <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Retrieved November 1, 2011 from <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.

Streszczenie

Samooceńa ucznia i oceńa nauczyciela – dwa ściśle powiązane procesy

W obecnym programie krajowym (Program Edukacyjny Ramy Kształcenia Podstawowego – FEP) koncepcja dziecka /ucznia/ studenta stała się podstawą do koncepcyjnego myślenia o całym procesie edukacyjnym. Jeśli chcemy szanować osobowość uczniów, konieczne jest realizowanie w praktyce wskazanych założeń dydaktycznych. Obejmują one między innymi podejście do oceny uczniowskiej. Taka ocena ukierunkowana jest na proces i w pełni angażuje uczniów. W niniejszym artykule autorka opisuje model kompleksowej i rozwijającej oceny oraz warunki niezbędne do jego realizacji. W proponowanym modelu samooceńa uczniów jest w pełni połączona z systematyczną oceną nauczyciela, co przynosi znaczący zysk dla samokształcenia. Oba procesy oceniania (ocena nauczyciela i samooceńa ucznia) wspierają uczniowskie zaangażowanie i starania, aby osiągnąć wyznaczone cele oraz zachęcają nauczycieli do wyboru odpowiednich strategii rozwijających osobowość ucznia.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, ocena, samooceńa, kompleksowy model oceny rozwoju, samokształcenie

Hana Horká, Veronika Rodová
Masaryk University in Brno

The way of life of prehistoric people as a source of environmental understanding of pupils of fourth grade primary school (the theoretical and empirical reflection of the educational programme)

The article deals with joining the educational content of the subject National history and geography with an environmental topic. A qualitative analysis of the author's educational programme *Prehistory – The Life of Gatherers and Hunters* based on constructivist principles and psychosomatic participation of pupils, points to possibilities of connecting the instructional and educational potential of the chosen educational topic. A recording of the final verbal reflection completed with photographs of still images demonstrates the cognitive demandingness of education within a wider environmental context.

Keywords: educational programme, gatherers and hunters, grounded theory, primary pedagogy, relationship between nature and culture

1. Theoretical Background

Education is gaining particular importance for overcoming the disturbed reciprocity between man and nature. Within the eco-social theories which require “scattering” the fragmented view of nature and society in education, discovering the “belonging to life and to mass” and getting “the consciousness of global functioning of social organism” (Grand’Maison, De Rosnay, Morin, Toffler in: Bertrand, 1998, p. 227-228), the view of education is being transformed. The ideological and content level provides opportunities for explaining the relationship between nature and culture. The aim of the biophile-oriented education is to lead pupils to understand the “conflict” of culture and nature in its complexity and from different points of view. The acquisition of the basic competence to “civilized protection of the environment” (Horká, 2011, p. 175) is therefore connected with the discovery of a delicate balance between nature and culture. Opportunities to fulfil the educational goals can be found not only in the explicitly determined educational areas and cross-curricular topics, but also in seemingly unrelated themes, as we would like to demonstrate in this paper.

Within school education, the value priority of nature to human life should be justified, the sensitivity should be stimulated and the "human predispositions for the value and beauty of nature" (Šmajš, 2008, p. 57) should be strengthened. Pupils learn to distinguish between nature and the natural from culture and the artificial and they also learn to understand the emergence of material culture, which makes life easier, but also causes the destruction and depletion of nature. They gradually learn that man is not responsible for nature, but for culture, for his work. Understanding the conflict between nature and culture allows pupils to anticipate and reflect on their actions, to derive solutions and effective prevention.

The learning process is based on physical, sensory and social experiences. They are confronted with the new knowledge which a pupil acquires. Here a conflict situation, where the emerging contradictions are being actively overcome, arises. A pupil assimilates and adapts new elements (Piaget, Inhelderová, 2007, p. 57), integrates them into existing structures which are being "developed, enriched, modified, reconstructed and transformed" (Skalková, 2007, p. 138). However, there is a condition — pupil's intrinsic activity. Mezirow understands the learning process as creating "new or revised interpretations of meanings" (in Nehyba, 2011, p. 308). The concept of **communicative reason**, which emphasizes the "moments of understanding and communication" (Habermas, 1995, pp. 314-315), can serve as an overarching argument.

The visual display represents a demonstration of a certain objectively existing state of affairs. In our case, this postulate is implemented within a specific didactic structure which is represented by programmes of thematic cooperative education (TCE). Central didactic approach is based on the technique of still images (*still picture*, Valenta, 2008, pp. 157-161). The technique is unique for providing an active interaction with the subject matter. To be able to create a still image, pupils have to analyse the content of the curriculum and understand the significance of facts. This understanding is formulated, justified and strengthened within the process of communication (reflection) between the creators of a still image and other participants, the audience. The debate over the meanings of a still image has the form of negotiation between the creators and the viewers. Pupils are implicitly working within the field of hermeneutical analysis when an accompanying text (picture description) "allows to »anchor« the meaning and show what it is necessary to turn our attention to" (Barthes, 1977 in: Sztompka, 2007, p. 82). Another overlap heads to the field of discourse interpretation, where "diverse pictorial illustrations of the same topic join various backgrounds and contexts to one single area" (Goffman, 1979 in: Sztompka, 2007, p. 99). The aim of negotiating the meaning of still images is therefore not the search for one "true" interpretation, but it is an exercise in the formulation of logically consistent and convincing arguments and, at the same time, an exercise in accepting a (temporary) existence of several justified options.

2. The Concept of Thematic Cooperative Education

The concept of educational programmes is based on the **constructivist paradigm** and the work with concepts, structure and intuition plays a key role there. It allows you to "get to know what the relationships between things are" (Bruner, 1963 in: Skalková, 2007, p. 76). Knowledge is *physically* constructed through pupils' activity and their own actions; *symbolically* through the creation of models and schemes, *socially* through communication of the understood meaning and *theoretically* through questions and explanations of the temporarily unintelligible (Nezvalová, 2006, pp. 10-11).

The TCE model represents a structure proven by practice whose core is formed by linking cognitive and psychosomatic activities (particularly interpretation, brainstorming and still image). The starting point, in terms of content, is created by historic sources in the form of written and visual *texts*. The emphasis on work with images, which are regarded as a text, is crucial for the TEC programmes. It is not limited to viewing and reading the source material only, but the choice of educational techniques causes that pupils themselves become the authors of pictorial “texts” (represented by still images), which they create and interpret. In the present paper, we analyse the data obtained during the implementation of the programme *Prehistory – the life of hunters and gatherers*.

In the first part of the programme, pupils create working groups and they acquire the teaching technique of still images which constitutes the core of creative-cognitive activities. Then, the pupils learn about the African San people. In the eighth step (see the programme scenario), a form of a structured dramatic play¹, motivated by the periodicity of gathering and parting of the San people groups during the year, emphasizes the importance of memory and the ability to sustain attention in order to survive under natural conditions.

The second part opens by reading of a popular scientific text (Leakey, Lewin, 1984, p. 101-103) on the impact of hunting and gathering on the life and functioning of communities. A discussion, which results in a creatively-cognitive task, follows. The aim of the task is to depict, in the form of still images, a day in life of a hunter and a gatherer. The requirement is to employ relevant facts which the pupils had been familiarized with. Groups present their proposals and discuss the meanings of still images. The programme is terminated by a reflection.

Pupils create a still image based on the evocation of their previous experience. It represents a visual representation of facts and feelings, it includes poetics which stems from the paradox of a non-moving body which still expresses action; it can also serve as a means of reflection (Valenta, 2008, p. 160). The use of still images within the TEC programmes is determined by the nature of (historic) facts that are being investigated. The external stillness of the picture expresses dynamic (and often dramatic) and internally structured situations, it allows their exploration while respecting the content accuracy. The bearer of communicability is the *mis-en-scène*, a thoughtful composition of “special relationships of people and objects and their transformations” (Valenta, 2008, p. 160) which carry the meaning (Ejzenštejn, 1998).

In order to be able to create a still image within the TEC programme, “pupils must encompass the cognitive level of synthesis, i.e. based on their prior knowledge, pupils must create something new, that the others will understand” (Rodríguezová, 2012, p. 230). The object of representation is family relationships and therefore it can be assumed that in addition to the information from the text, pupils will work also with their personal experiences.

3. Methodology

The following examples of teaching situations are part of an empirical analysis carried out within the framework of a dissertation thesis (Rodríguezová, 2012). Its aim was to understand the teaching situations which occur within the TEC programmes, particularly with regard to the cognitive demandingness of pupils’ work. The

¹ The form of social learning, which is realized through role play and improvisation. Svozilová defines it as a “group creative activity which connects the participants (...) through their own experience within the co-operatively built drama unit” (2005, p. 30-31).

starting point was the photographs² of still images and audio recordings of the reflection at the end of the programme. Another source consisted of field notes which, in addition to the information about pupils' behaviour during their work, contained a detailed description of still images, including suggestions for their interpretation.

Research used a qualitative methodology based on grounded theory (Strauss, Corbinová, 1999). Open and axial coding allowed to create an application of the paradigmatic model and to subsequently detect the core category (*Still image as a psycho-somatic artefact*), which was subjected to selective coding. This led to the formulation of the analytical story outline and a subsequent creation of a theory which encompasses educational possibilities of the TEC programmes.

The research sample consisted of 194 pupils from eight classes of primary schools. This paper deals with the implementation of the programme in the fourth grade. The data were collected during the second half of the school year 2010/2011.

4. Chosen results of the analysis

The educational programme *Prehistory – the life of hunters and gatherers* familiarizes pupils with the workings of hunter-gatherer society; it stands at the border of history, anthropology, ethnography and evolutionary psychology. The main theme is the examination of the influence of the environment on the life and behaviour of the human community.

The basic source of information is represented by the reading of a passage from the book *People of the Lake* by Roger Lewin and Richard Leakey. The pupils' utterances quoted below exhibit different levels of cognitive demandingness.

The Bloom's taxonomy of cognitive aims (of six levels) was used as a criterion. The basic level is represented by knowledge (a pupil remembers, recognizes and reproduces the data which he had previously learned). The following level is understanding (s/he is able to express the subject matter studied in her/his own words). The third level is the application (s/he uses the acquired information actively), then the analysis follows (s/he creates her/his own hypothesis and conclusions). The highest levels are synthesis (a pupil creates something new which is based on her/his own knowledge) and evaluation (a pupil assesses the value and justifies her/his choice) (Pasch, 1998, p. 69-77).

4.1. Reflection on the programme in pupils's words

Man is a product of natural evolution and is proud only of their own creativity. Modern man often considers nature as being soulless and having the need to be completed and humanized by culture. However, according to Šmajs (2008), nature is sufficiently completed and it is superior to all living beings. People do not understand this, change the natural landscape into a cultural artificial one, thereby severely damaging the system which created humans. Roger Lewin emphasizes the impact of hunter-gatherer way of life on human psyche. The

² It was necessary to follow the rules regarding the personal data protection (Act no. 101/2000 Sb.).

American anthropologist Marjorie Shostaková, who conducted research of the San people in 1970s, says that although the gathering and hunting has almost disappeared, mankind made its living by these activities throughout most of its existence (agriculture has existed for about 10,000 years and industrial production only 200 years). "The uniqueness of the human species was formed – and the human personality matured – in the environment of hunters and gatherers" (1999, p. 11). Until recently, the San people lived in a region of Dobe at the edge of the Kalahari Desert and they maintained their traditional way of life of gathering and hunting, which caught attention of the pupil called Bohumil: *I learned that in Africa there still live people who behave like in prehistoric times*. The anthropologists explain this fact by the effectiveness of a modest way of life, which is based on gathering and hunting. Gatherers and hunters do not feel the need to generate surpluses or reserves for tomorrow. In other words, they trust nature and also their ability to find subsistence (Leakey, Lewin, 1984, p. 107).³ Pupil Anna returns again to this topic: *I was really intrigued by three things: the one was that there are people who still live the old-fashioned way, and the other was they simply had to kill the children. And the third is that meat, that it developed the relationships, nice*. Both answers express the idea that in the world, there does not exist only one reality of life, the one that makes up pupils' experience. The answers can be regarded as an example of an enrichment of pupils' interpretation of the world and as a new view that encompasses the environmental theme of temperance in relation to nature.

The concept of reciprocal altruism involves a term called natural labour distribution between men and women, as Cyril explains: *Well, me, the new thing I learned was probably that only women were the gatherers and that meat worked as a kind of diplomatic relationship*. Reciprocity as a model of behaviour of hunters and gatherers, evolutionary strengthened by a common distribution of meat across a troop, is explained to pupils on the example of behaviour of children who are dividing treats. *I was intrigued by dividing meat; that meat keeps friendship within the troop and that thanks to meat, good relationships are kept*, David emphasizes.

The task of women consists of lifelong care for children. During the discussion about the meanings of the information from the passage, pupils often find the length of time of breastfeeding by San women surprising, as Gustav laconically notes: *I didn't know that you can breastfeed for four years*. The theme of motherhood represents an introduction of a sensitive issue where the evolutionary imperative of nature and ethical imperative of culture intersect.

In Honza's expressive statement, it is possible to see traces of the unspoken respect for the lot of women, mothers, gatherers which is associated with the unmerciful laws of the evolutionary imperative which may even lead to the infanticide of a younger child: *For me it was quite shocking that the women, when they have two children, they must kill one of them so that the other could live. And that they carry them on their back, and they carry the same weight as they weight themselves*. In the event that a new-born child does not threaten the existence of an older sibling and survives, women carry them in leather bags along with what they had

³ Shostaková mentions that at the time of her second research (1975), the traditional way of life of the San people had been irreversibly influenced by contact with the environs, especially with the pastoral ethnicity of the Herero (1993, p. 283-286). The dangers for the San people, who are being driven off their hunting grounds and forced to serve at farms where they suffer from illnesses and have problems with alcohol, were pointed out even Emil Holub at the 19th century (Sklenář, 1998, p. 446).

gathered. The older the child, the heavier the burden is. It offers an opportunity to look differently at the construct of feminineness (Lenderová et al., 2009) within the community of people, which is primarily determined by the environment in which the people live.

4.2. The Educational Potential of Still Pictures

Preparation and presentation of still images is considered as a realization of the concept of dialogic teaching (Alexander, 2006 in: Šedová, Švaříček, Šalamounová, 2012, p. 171). The following discussion over their meanings is represented by "thinking about what has been done" which forms basis of the discourse. It is the discursive nature of reflective activities that represents a key feature of the TEC programmes. A critical discussion about the form of a still image (and its possible meanings) develops, based on "careful argumentation by pupils", often containing "a conflict of opinions" that makes pupils think their arguments through" (Švaříček, 2011, p. 43). "The requirement of negotiation of meanings between creators and the audience arouses the dialogic nature of teaching which leads to higher cognitive demandingness and it develops pupils' visual literacy" (Rodríguezová, 2012, p. 84).

Now let's see how a group of students performed one day in life of a prehistoric hunter on the basis of information gained from reading of the passage and the subsequent discussion. Still image descriptions are the result of the debate between the audience during the presentation of images which was captured in the form of field notes.

Example no. 1:



Picture 1. Morning in the camp (Source: Rodríguezová, 2012, p. 105)

Description: *In the centre of the scene, there is a chief lying on a bed, covered with fur, represented by blankets. One hunter is waking the chief up. On the sides, there are two other hunters, one is invoking the Gods of hunting, the other is preparing weapons – here it is arrows which are dipped in poison.*

The boys present a wide range of activities, which may be performed by hunters before they go hunting, including not only the factual account of hunting, but also the interpersonal relationships. In previous phases of the programme, pupils were familiarized with the details of spiritual life and religious beliefs of prehistoric people and also with the likely details of their everyday life.

Material culture of hunters and gatherers is determined by the weight of things that these people (especially women) are able to carry. Possession of the !Kung people is limited to the necessary items that together weigh around 10 kilograms. That does not mean that their mental world is poor. Lewin notes that “hunter-gatherers prefer to bear culture in their head rather than on their back”. It is a rich world of oral transmission of songs, stories and ritual dance (Leakey, Lewin, 1984, p. 100; Shostaková, 1993, p. 26, 290-303). However, they left behind some lasting material traces in the form of rock paintings (Lewis-Williams, 2007, p. 162-196).

A unique manifestation of the San art are the so-called petroglyphs, “paintings carved or knocked out to the surface of a stone,” which were examined in the 80s of the 19th century by a Czech explorer Emil Holub. He divided them chronologically into four phases. His work was followed by archaeologists and art historians of the 20th century, for example Émile Cartailhac abbé Henri Breuil who was nicknamed “the Pope of prehistory” (Sklenář, 1998, pp. 444-455; Lewis-Williams, 2007, p. 38-52). The first more complex information on the San people was collected by a German linguist W.H.E. Bleek and his sister-in-law L. Loyd. Their unreleased material from the late 70s of the 19th century (which Holub probably did not know about), contains unique information. In the 50s of the 20th century, American industrialist L. Marshall continued the anthropological research (Lewis-Williams, 2007, p. 162-166). Current research of the San people began in the 60s of the 20th century and it was initiated by Richard Lee and De Vore Irven from Harvard University; they were followed by many others, including M. Shostaková.

Anthropologists exploring the life of the San people outlined the conditions and the course of the hunt which puts great demands on hunter's skills. He must be able to trace the animal, get closer to him stealthily so that he does not get hurt, but also so that the animal does not run away and the hunter must hurt it mortally. He must know how deep the arrow penetrated and how long it will take before curare kills the prey. Then the phase of tracking the wounded prey occurs. It can take several days and the hunter never knows where the animal will take him. A hunter must be able to transport the catch from an unknown, remote location. The San people place great emphasis on modesty and humility in the behaviour of hunters; arrogance and boasting are considered impolite. They use a number of securing mechanisms for balancing the social tension. One of them is a mutual exchange of arrows among hunters. The caught animal does not belong to the person who hit it, but to those to whom the deadly arrow belongs (Shostaková, 1993, p. 74-76).



Picture 2. Following the trace (Source: Rodríguezová, 2012, p. 107)

Description: School slippers represent traces of the animal. All four hunters are bending down and examining the traces.

Boys used a substitutional prop to depict animal traces which is, apart from the imaginary and the real prop, one of the means to grasp the examined topic visually. Their idea is not very original (in a good sense), the track had been depicted in this way by a number of boys 'hunting' troops before. However, the remarkable fact is that this idea is always the result of a common thinking within the group into which the teacher does not intervene. This repetition shows how our mind is subjected to the Saussure's model of perception of the world, whose central category consists of a sign and a symbol as the basis of our language and thought creativity. The school slippers works here as an icon which is characterized by substantial similarities with what it represents (Sztompka, 2007, p. 85). An important component of this iconicity is hyperbole and humour, which are based on transferring the meaning of animal traces on school slippers. Within the context of hunting, the animal traces refer to the topic of danger, physical discomfort or even life-threatening situations, school slippers connote safety, warmth and calmness, the characteristics which are far away from the world of prehistoric hunters and gatherers.

Tensions between the implicit content (universal animal trace) explicitly expressed by (specific and real shoe) includes convention of exaggeration which is understood by both sides: those who perform the image as well as those who look at it. It leads to fixation of the information communicated both at the level of specific action (it is necessary to trace the animal) and at the level of general regularities (hunting is not a simple activity, it has its time and rules and may be associated with failure).



Picture 3. What happened during the hunt (Source: Rodríguezová, 2012, p. 108)

Description: *The wounded animal, in the latest surge of its forces, is clenching his claws into the chest of the hunter who is beating him over the head, the other hunter is shooting an animal from the bow, the third (outside the photo) is throwing a spear at him.*

Hunting is dangerous, and therefore the !Kung people utmost avoid direct confrontation with the animal, especially when it is injured. Reasonable caution is not regarded as cowardice. Shostaková gives an example of a conflict of our ideas about hunting with the reality of the African wilderness. Twelve-year-boy told her a story of how during a hunt which he attended with adult men, he rather climbed a tree. The anthropologist began to tease him for cowardice, but the reaction of the boy and his father showed that this behaviour is considered by everybody to be correct, because "he is still a child and he could get hurt." Boys catch the first animal between the age of fifteen and eighteen; men usually manage one catch within four days of hunting (Shostaková, 1993, p. 75).

This information was conceived by boys within the third image that shows the dangers of hunting. Hunters caught an animal by following its spoors that it left behind. One is trying to hit it by a well-aimed shot from a bow, the other is beating him at close quarters by an unidentifiable weapon (perhaps a stone axe or a mace, maybe just a stone). The animal is trying to fight back with its remaining strength, it fights with its claws and causes injury to the hunter. In terms of the story line, the focus is on the hunter who in the first picture was praying for a good hunt. Viewers debated whether the hunter, stricken by animal claws (due to his own

carelessness: he approached the wounded animal too much) may die as a result of an infection, even if the wound is not necessarily deep.

The still image allows direct work with the subject matter, "it lies in the immediate knowledge", it includes work with intuition. According to J.S. Bruner, an intuitive way represents an independent and original solution which "reveals the relationships between phenomena" by not following "explicitly determined steps", but the system enters the structure at once (Bruner in: Skalková, 2007, p. 160). Creating a still picture requires the involvement of a higher-level of cognitive processes, particularly the application of information, analysis and subsequent synthesis.

As an example of running higher levels of cognitive process, we can consider the thoughts of the pupil called Jakub which he presented in the final reflection: *But if a hunter dies, the troop is really weakened and there is sadness. But when they killed the child, the troop could have been weakened as well. Because this child could have once grown into a hunter too.* The pupil connects information which he met separately (the dangers of hunting and infanticide) and which are not connected within the programme. He performs an independent synthesis, and thus he raises an imaginary arc between reason and emotion: he deepens the learnt facts about the conflict of the natural and cultural imperative by the expression of empathy with the lot in life of gatherers — hunters. The result is an individual consideration which includes the chronological aspect of human life in a surprising integrity. We believe that the answer can be considered as evidence of implementation biophile-oriented education.

5. Conclusion

Our goal was to enrich the view of the requirement of the biophile approach to education by a concrete example of actual teaching, grounded in the conducted research. Still images do not represent only an illustration of the educational content, but they are a unique artefact which allows a dialogue between internal cognitive structure and new information which are coming from the outside. In a joint creation of a still image, pupils first perform "cognitive cleaning", i.e. they are forced to "rearrange the structure of knowledge" which they subsequently formulate and they "present it in a new form" (Moon, 2012), which is further verbally reflected, thereby deepening the learning cycle. A still image represents a symbolic expression of the examined reality; reflection of its meanings allows to maintain the veracity of the facts and at the same time to realize the eternal relativity of our human knowledge.

References

- Alexander R. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Bertrand Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Ejzenštejn S.M. (1998). *Umenie mizanscény*. Bratislava: Národné divadelné centrum.
- Habermas J. (1995). *The Philosophical Discourse of Modernity. Twelve Lectures*. Cambridge: Polity Press.

- Horká H. (2011). Příroda ve školní výuce. In: J. Šmajš. *Aby země nebyla jen hrotem. Literatura, kultura, příroda* (pp. 123-132). Praha: Obec spisovatelů.
- Leakey R., Lewin R. (1984). *Lidé od jezera*. Praha: Mladá fronta.
- Lenderová M., Kopiczková B., Burešová J., Maur E. (Eds.). (2009). *Žena v českých zemích od středověku do 20. století*. Praha: Lidové noviny.
- Lewis-Williams D. (2007). *Mysl v jeskyni. Vědomí a původ umění*. Praha: Academia.
- Nezvalová D. (ed.). (2006). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Přírodovědecká fakulta univerzity Palackého.
- Nehyba J. (2011). Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna. *Pedagogická orientace*, 21(3), 81-97.
- Pasch M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Piaget J., Inhelderová B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Rodriguezová V. (2012). *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 248 l., 57 l. příl. Vedoucí práce prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc. Dostupné z http://is.muni.cz/th/34241/pedf_d/.
- Shostaková M. (1993). *Nisa, dcera Kungů. Intimní život ženy mizejícího světa*. Praha: Mladá Fronta.
- Skalková J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Sklenář K. (1998). *Z Čech do Pompejí*. Praha: Československý spisovatel.
- Slavík J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika*. Praha: Karolinum.
- Svozilová D. (2005). *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU.
- Sztompka P. (2007). *Vizuální sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Strauss A.L., Corbinová J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Šeifová K., Švaříček R., Šalamounová Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šmajš J. (2008). *Potřebujeme filosofii přežít? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzděláním řeči a popularizaci vědy*. Brno: Doplněk, 101 s. ISBN 978-80-7239-221-6.
- Švaříček R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 9-46.
- Valenta J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.

Streszczenie

**Sposób życia prehistorycznego ludu jako źródło wiedzy o środowisku
uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej**

W artykule przedstawiono przykład współzależności edukacyjnej między programem historii narodowej i geografii a problematyką edukacji środowiskowej. Analiza jakościowa przeprowadzona przez autora programu edukacyjnego *Prehistoria – życie zbieraczy i myśliwych*, opracowanego na zasadach konstruktywistycznych z uwzględnieniem psychosomatycznego udziału uczniów, wskazuje na możliwość łączenia potencjału instruktazowego i edukacyjnego wybranych zagadnień tematycznych. Uzupełnienie końcowej refleksji słownej stanowią fotografie pokazujące w żywych obrazach wymiar poznawczy edukacji w szerszym kontekście środowiskowym.

Słowa kluczowe: program edukacyjny, zbieracze i myśliwi, teoria ugruntowana, pedagogika wczesnoszkolna, związek między naturą i kulturą

Jolanta Nowak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Edukacja wczesnoszkolna — w stronę modelu partycypacyjnego

Dzisiejsza szkoła znalazła się w impasie, uwikłana między racjonalnością adaptacyjną i emancypacyjną. Kryzys szkolnej edukacji polega na tym, że tradycyjna formuła kształcenia już się nie sprawdza, a nowym koncepcjom brak implementacji w praktyce. Przedmiotem rozważań uczyniono model edukacji oparty na partycypacyjnym udziale uczniów klas młodszych w tworzeniu wspólnoty uczącej się. Uczenie się uczestnictwa to proces złożony, wymagający odpowiedniego klimatu społecznego oraz rozwiązań metodycznych przygotowujących do współdecydowania, współzarządzania i brania współodpowiedzialności za podejmowane działania, jak również efekty tych działań. Praca metodą projektów, sprawna komunikacja z użyciem metody dialogowej, tworzenie środowiska uczącego opartego na zasadach konstrukttywizmu, samoregulacji, kontekstowości i współpracy to tylko niektóre praktyki dydaktyczne pozwalające urzeczywistnić idee partycypacji, a jednocześnie stanowiące fundament efektywnego uczenia się.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, partycypacja, metoda projektów, nauczanie dialogowe, nowa kultura uczenia się

Dzisiejsza szkoła, przesycona duchem konserwatyzmu i dyrektywnego zarządzania, przestała być atrakcyjna wobec dynamicznie zmieniającej się, bogatej i różnorodnej w swej ofercie przestrzeni znajdującej się poza murami szkolnej rzeczywistości. Kwestia opóźnienia kulturowego edukacji — jak zauważa Zbigniew Kwieciński — „jest tragicznie zdeterminowana przez skumulowanie trzech wymiarów zastanego kryzysu: niewydolności instytucji oświatowych, ich nieadekwatności strukturalnej do zmian kontekstu społecznego i stanu świadomości podmiotów edukacyjnych” (Kwieciński, 2000, s. 8). Wskazane inhibitory edukacyjnej zmiany stanowią barierę dla generowania nowej jakościowo edukacji.

Scentralizowane administrowanie oświatą, rozbudowana biurokracja, brak wsparcia dla inicjatyw przełamujących schematy pedagogicznego działania, zredukowanie do minimum obszaru wolności w tworzeniu środowiska edukacyjnego to tylko niektóre ogniska oporu, których doświadczają nauczyciele. Zakleszczeni między autorytarym, monolitycznym w swej strukturze modusem „muszę” a demokratycznym, naznaczonym

polimorficzności form modusem „mogę” z jednej strony oczekują zmian, zapewniają o swej gotowości do podjęcia działań reformatorskich, z drugiej zaś wykazują ogromną zachowawczość w myśleniu i działaniu, brakuje im wiary we własne możliwości i poczucia sprawstwa, ale też obawiają się odpowiedzialności za skutki podejmowanych działań innowacyjnych (Rutkowiak, 2005, s. 5-12). W efekcie rezygnują z roli kreatorów rzeczywistości edukacyjnej na rzecz realizatorów powierzonych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Prezentowana przez nauczycieli submisyjność zachowań, brak doświadczania własnej podmiotowości skutkuje zawłaszczaniem przestrzeni poznawczo-emocjonalnej uczniów i brakiem przyzwolenia na kształtowanie doświadczeń podmiotowych. Dominuje styl instrukcyjny, oparty na zewnątrzsterownym zawiadywaniu aktywnością uczniów, ograniczaniu autonomii w stanowieniu celów, formułowaniu oczekiwań oraz ścisłym nadzorze i kontroli poziomu wykonania zadań. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych przez Józefę Bałachowicz, a dotyczące preferowanych przez nauczycieli klas początkowych stylów działań edukacyjnych. „Nauczyciele nie dostrzegają nieadekwatności różnych aspektów swojej teorii indywidualnej i tworzonej praktyki edukacyjnej do jakościowo nowych potrzeb adaptacji twórczej człowieka” (Bałachowicz, 2009, s. 316). Nadal uważają, że fizyczne i mentalne kotwiczenie ucznia w ławce szkolnej oraz podporządkowanie procesu edukacyjnego realizacji treści programowych przewidzianych dla danej grupy wiekowej to jedyna słuszna droga dająca młodym ludziom posag na dorosłe życie.

Tymczasem współczesny świat wymaga dekonstrukcji dotychczasowych modeli kształcenia. Zwraca na to uwagę Salman Khan, autor Akademii Khana, czyli edukacji dla każdego i wszędzie z wykorzystaniem narzędzi TIK, pisząc: „Dawne i nowe metody nauczania dzieli przepaść systemowa (...). Codziennie po kolejnym dniu lekcyjnym pogłębia się przepaść między tym, jak uczymy dzieci, a tym, czego powinny się uczyć” (Khan, 2012, s. 10). Konieczne jest, by nauczyciele uwolnili się od habitusu minionego, który znacznie zawęża horyzont myślenia o edukacji, sytuując ich w roli depozytariuszy wiedzy i stali się architektami środowiska uczącego, którzy udostępniają uczniom narzędzia poznania oraz dostarczają sytuacji edukacyjnych wspierających rozwój kompetencji podmiotowych i społecznych.

Partycypacja w edukacji, czyli edukacja uczestnicząca

Kultura asymilacji musi ustąpić pola partycypacyjnemu podejściu do edukacji. Obecnie, kiedy wiedza przestała być czymś elitarnym, mamy zapotrzebowanie na nowszy model ucznia w wersji 3K, czyli kreatywnego, kooperującego i krytycznie myślącego. Idealny absolwent szkoły – jak go opisuje David Gribble, koordynator Międzynarodowej Sieci Edukacji Demokratycznej:

(...) powinien być człowiekiem szczęśliwym, otwartym na potrzeby innych, uczciwym, pełnym entuzjazmu, tolerancyjnym, pewnym siebie, wszechstronnie poinformowanym, umiejącym się wysłowić, mającym wyrobiony zmysł praktyczny, zdolnym do współpracy z innymi i elastycznym w postępowaniu, twórczym, zdeterminowanym i świadomym swej indywidualności, człowiekiem, który zna swe uzdolnienia i zainteresowania, znajduje przyjemność w ich rozwijaniu i pogłębianiu oraz zamierza robić z nich dobry użytek. Powinien to być ktoś, kto troszczy się o dobro innych ludzi, ponieważ o jego dobro równie starannie się troszczono (Gribble, 2005, s. 10).

Urzeczywistnienie tych wyobrażeń będzie możliwe, jeżeli nauczyciele zrezygnują z behawioralnej strategii dydaktycznej wpisującej się w racjonalność adaptacyjną i skierują się w stronę racjonalności emancypacyjnej uwzględniającej zasady konstruktywizmu oraz partycypacyjny model działania oparty na współpracy i współdecydowaniu. Uczniowie nie mogą pełnić jedynie roli statystów, być tłem dla działań nauczycielskich, „gliną, którą należy ulepić w zadany z góry kształt, ani pustymi garnkami czekającymi aż się je wypełni z góry określoną treścią” (Gribble, 2005, s. 12), ale powinni być sprawcami działań, ich auctorami, czyli autorami i aktorami połączonymi w jedno, twórcami, a zarazem wykonawcami projektu, jakim jest budowanie osobistej ścieżki rozwojowej (Bauman, 2011, s. 285). Tym samym edukacja nakierowana na treści musi ustąpić miejsca edukacji skoncentrowanej na stwarzaniu warunków do nabywania wiedzy i umiejętności oraz przekształcania ich w wartościowe kompetencje, które zapewnią rozwój osobisty, pozwolą na samorealizację oraz aktywne funkcjonowanie w życiu społecznym i zawodowym.

Jednym z kluczy otwierających pole dla nowych rozwiązań w organizacji procesu kształcenia jest edukacja uczestnicząca. Polega ona na partycypacji, czyli odpowiedzialnym współuczestnictwie uczniów i nauczycieli w budowaniu społeczności uczącej się. Główną ideą takiego podejścia jest uświadomienie wychowawcom i wychowankom, że nie są jedynie trybikami w maszynie edukacyjnej, ale są jej projektantami, konstruktorami i użytkownikami. Tworzą społeczność silnie wspartą na zasadzie wzajemności, która – zdaniem współtwórcy psychologii społeczno-kulturowej Jeromé’a Brunera – „modeluje (...) sposoby działania czy zdobywania wiedzy, dostarcza okazji do naśladowania, daje bieżący komentarz, zapewnia nowicjuszom konieczne »rusztowanie«, a nawet dostarcza dobrego kontekstu dla świadomego nauczania” (Bruner, 2006, s. 40). To od nich zależy, czy klasa szkolna stanie się przestrzenią demokratyczną, do której wszystkich się zaprasza i nikogo nie wyklucza.

Aktywne zaangażowanie uczniów w proces wymiany społecznej wymaga zapewnienia równowagi pomiędzy podstawowymi elementami wyznaczającymi strefę uczestnictwa, jakimi są: wyzwanie, możliwości i powiązania (Brzezińska-Hubert, Olszówka, 2007, s. 19). Pierwszy z nich obejmuje problemy, które młodzi ludzie uważają za ważne i atrakcyjne. Pamiętać przy tym należy, by wyzwania były „skrojone na miarę”, czyli nie za trudne, aby nie zniechęcić, ale i nie zbyt proste, by nie zostały uznane za niewarte zaangażowania. Uczniowie powinni działać w przekonaniu, że dzięki wykorzystaniu swoich możliwości w postaci wiedzy, doświadczenia, umiejętności, intuicji oraz znajomości strategii mogą sprostać zadaniom, a jednocześnie, że podjęta przez nich inicjatywa przeobrazi jakiś fragment rzeczywistości, będzie stanowiła źródło zmian. Wyzwania i możliwości to dwa wymiary uczestnictwa, które muszą pozostawać ze sobą w dynamicznej równowadze. Zaburzenie tego balansu może prowadzić do frustracji i poczucia braku sensu podjętego działania. Trzeci wymiar – powiązania – sytytuje proces uczestnictwa w relacjach ze środowiskiem społecznym. Uczniowie powinni mieć poczucie wsparcia zarówno ze strony osób znaczących, jakimi są rodzice, wychowawca, ale również innych ludzi, instytucji, organizacji, które współuczestniczą w danym przedsięwzięciu bądź odpowiadają za działalność w określonym sektorze. Możliwość włączenia się w większy projekt, stanie się partnerem dla pozostałych akcjonariuszy stanowi dla uczniów silny bodziec zwiększający poziom zaangażowania i motywujący do działania.

Niezwykle ważna jest tu rola nauczyciela, który pełni funkcję lidera wspólnoty uczących się. Otwarty w podejściu do uczniów, wykazujący szacunek dla ich niezależności, indywidualizmu i kreatywności, dba

o tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających wydobywaniu potencjalności i rozwijaniu talentów. Do głównych zadań wychowawcy należy wspólne wypracowanie zbioru reguł i zasad obowiązujących członków wspólnoty oraz czuwanie nad ich przestrzeganiem, podejmowanie strategicznych dla grupy oraz jej członków decyzji, budowanie partnerstwa i kultury włączającej, zapewnienie systemu wsparcia, partnerskiej komunikacji i współpracy. Nauczyciel przestaje być jedynie specjalistą w danej dziedzinie, a staje się ekspertem w tworzeniu społecznego środowiska uczącego.

Odwołując się do modelu partycypacji opracowanego przez Rogera A. Harta, uczestnictwo może przybrać różne formy: od działań opisanych jako manipulacja i dekoracja, które pozornie angażują uczniów, poprzez stopniowe przygotowywanie i wdrażanie do współpartnerstwa, polegające na przydzielaniu zadań, informowaniu o celowości zaangażowania, konsultowaniu decyzji, aż po faktyczne uczestnictwo rozumiane jako przekazanie inicjatywy, współdecydowanie i współzarządzanie realizowanym projektem (Hart, 1992). Uzależnione są one od gotowości nauczyciela do delegowania swoich dotychczasowych zadań na uczniów, przekazania im uprawnień i powierzenia odpowiedzialności oraz gotowości uczniów do podejmowania decyzji, umiejętności samodzielnego i kooperatywnego działania, przyjmowania odpowiedzialności za siebie i innych. Korzystanie przez nauczyciela z określonych form uczestnictwa wskazuje, czy uczniowie są traktowani jako istotny partner we współrządzeniu, czy też są jedynie biernymi odbiorcami podejmowanych przez niego decyzji.

Jak pokazuje szkolna praktyka, oddanie pola uczniom nie jest łatwe. Uczniowie niezwykle rzadko są zapraszani do udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących organizacji procesu uczenia się, takich jak: ustalanie celów, decydowanie o planie działania, dobieranie własnych strategii rozwiązywania problemów, monitorowanie i samokontrola postępów i osiągnięć. Nauczyciele nie dostrzegają korzyści, jakie klasa jako grupa wspólnotowa może czerpać z efektu synergii będącej skutkiem zaangażowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Przede wszystkim grupa jako całość ma większą wiedzę i bardziej zasobny bagaż doświadczeń, dzięki czemu może lepiej i wydajniej pracować. Badania psychologów społecznych wyraźnie wskazują, że suma działań indywidualnych jest zawsze mniejsza niż rezultat pracy zespołu. Ponadto włączenie uczniów w proces decyzyjny podnosi morale, buduje poczucie własnej wartości, wzmacnia motywację do zwiększenia wysiłku. Wspólnie podjęte decyzje są bardziej akceptowane, a udział w przygotowaniu rozwiązania sprzyja aprobachie, zrozumieniu, a tym samym powoduje większe zaangażowanie w działanie i przynosi satysfakcję z uzyskanych wyników. Potwierdza to Harry Shier, praktyk z wieloletnim doświadczeniem pracy w edukacji formalnej w Wielkiej Brytanii:

Jestem przekonany na 99%, że dawanie uczniom możliwości wypowiedzenia się w procesie decyzyjnym w szkole będzie prowadziło – czy to pośrednio czy bezpośrednio – do poprawienia zarówno atmosfery, jak i warunków do nauki w szkole, a to przyniesie pozytywne wyniki w nauce (Shier, 2006, s. 16).

Jak z tego wynika, efektywna i skuteczna partycypacja wiąże się z uruchomieniem szczególnego procesu, w którym uczniowie nie są jedynie adresatami, lecz także współtwórcami wypracowywanych rozwiązań. Współdecydowanie jest bowiem możliwe jedynie przy pełnym zrozumieniu sensu działania na rzecz wspólnego dobra.

Uczenia się uczestnictwa

Aplikacja modelu partycypacyjnego jest procesem złożonym, długotrwałym i wielowymiarowym. Aby przyniosła wymierne efekty w postaci wykształcenia postaw proaktywnych, powinna zostać zainicjowana jak najwcześniej, by młody człowiek mógł stopniowo wrastać w kulturę partycypacyjną funkcjonującą w oparciu o wzajemność wspólnoty uczących się. Przypomina o tym zapis zawarty w artykule 12 i 13 Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, który przyznaje dziecku prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując te poglądy z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka, jak również prawo do swobodnej wypowiedzi: prawo to ma zawierać swobodę poszukiwania, otrzymania i przekazywania informacji oraz idei wszelkiego rodzaju. Kwestią otwartą pozostaje sposób, w jaki szkoła będzie promować indywidualność jednostki przy równoczesnym kształtowaniu w niej poczucia silnej więzi ze społecznością.

Ciekawym rozwiązaniem metodycznym, nastawionym na tworzenie przestrzeni i warunków sprzyjających partycypacji i rozwijaniu kapitału społecznego, jest praca metodą projektów. Osadzona w nurcie progresywizmu pedagogicznego, mającego swoje korzenie w Deweyowskiej filozofii doświadczenia, kładzie nacisk na „aktywizację dziecka, jego zainteresowań i potrzeb, jego doświadczeń społecznych i umysłowych, jego wrastania w środowisko i bardziej rozległy świat kultury” (Suchodolski, 1997, s. 47). Szkoła to pewna społeczność, która – co podkreślał John Dewey – angażuje uczniów w działania pełne znaczenia (Philips, Soltis, 2003, s. 86). Tutaj nauczyciel i uczniowie tworzą organiczny, mający silne poczucie łączności zespół osób uczących się, który „samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie” (Szymański, 2010, s. 66).

Podstawowymi komponentami projektu są: cel, motywacja, działanie, które stanowią również oś wszelkich zamierzeń o charakterze partycypacyjnym. Rdzeniem projektu jest sytuacja problemowa wywodząca się ze środowiska ucznia, która prowokuje do podjęcia różnorodnych działań, wykonania określonej pracy, co w konsekwencji przynosi konkretne efekty zarówno pojedynczym członkom grupy, jak i całemu zespołowi. Mirosław Szymański, wielki orędownik metody projektów w polskiej edukacji, wskazuje, że „orientowanie się na proces jest równie ważne (a dla wielu jej teoretyków i praktyków nawet ważniejsze), jak orientowanie się na produkt, uczeniu się zachowań społecznych (tzw. uczeniu się społecznemu) nadaje się taką samą rangę, co uczeniu się o danym przedmiocie, czyli *jak* jest tak samo istotne jak *co*” (Szymański, 2010, s. 71). Oznacza to, że równie ważny co efekt finalny jest kontekst działania.

Projekt to przedsięwzięcie zainicjowane przez uczniów, czasami przy niewielkim współudziale nauczyciela, który pobudza inicjatywę, inspirować i zachęca do podjęcia problemu. Nauczyciel występuje tutaj w roli negocjatora, który pomaga w ostatecznym sformułowaniu celu i określeniu zakresu problematyki przyszłego projektu. Zasadne jest, aby wszyscy uczestnicy projektu zaakceptowali jego tematykę i dostrzegli sens planowanego wysiłku. Partnerstwo i uczestnictwo w realizacji podjętych zamierzeń ma szansę powodzenia tylko wtedy, gdy uczniowie uznają przyjęte cele jako własne. Wówczas można spodziewać się z ich strony pełnego zaangażowania i większej

skuteczności w działaniu. Wzbudzenie silnej motywacji wewnętrznej spowoduje, że wzorzec zachowań zdefiniowany jako *homo faber* zostanie wyparty przez bardziej adekwatny dla świata płynnej nowoczesności, jak określa XXI wiek światowej sławy socjolog Zygmunt Bauman, *homo creator* (Bauman, 2011, s. 5).

Doświadczenia społeczne, wpisane z definicji w realizację projektu, uczą podejmowania działań kooperacyjnych, otwartości na nowe pomysły, akceptacji odmienności oraz kształtują samoświadomość i stwarzają możliwość odkrywania własnych mocnych i słabych stron. Zapewnienie wychowankom poczucia bezpieczeństwa oraz pozostawienie przestrzeni wolności do autokreacji, samostanowienia w podejmowaniu świadomych wyborów, przyjmowania odpowiedzialności za podjęte decyzje uruchamia potężne zasoby energii, która ujawnia się w postaci wysokiego poziomu uczniowskiej aktywności. Długoterminowe, często złożone zadania kształcą w uczniach cierpliwość i wytrwałość oraz uczą nabywania odporności na sytuacje trudne intelektualnie. Dziecięca spontaniczność, impulsywność ustępuje miejsca kontroli i refleksji nad własnym zachowaniem, gotowości dostosowania się do zachowań innych po to, by móc uczestniczyć w działaniach grupy, wspólnoty.

W toku realizacji projektu pojawia się wiele okazji do podejmowania działań o charakterze partycypacyjnym, poczynwszy od sformułowania problemu, poprzez planowanie pracy, eksplorację i transformację wiedzy oraz jej syntezę i weryfikację, do prezentacji wytworów i oceny połączonej z refleksją. Daje to uczniom możliwość sprawdzenia swoich umiejętności w pełnieniu różnych ról: od organizatora po wykonawcę. Istotne jest, aby każda z przyjętych ról została dostrzeżona i właściwie oceniona. Uczniom powinno towarzyszyć przekonanie, że mają wpływ na decyzje podejmowane na każdym etapie projektu oraz wnoszą znaczący wkład w jego efekt finalny.

Wielość i różnorodność rozwiązań możliwych w projekcie wymaga trudnej sztuki kompromisu, ale jednocześnie tworzenie sytuacji wyboru zadań oraz miejsca, czasu i osób, z którymi będzie się je wykonywało, jest wyrazem poszanowania idei podmiotowości. Stwarza poczucie współwłasności podjętych decyzji i stanowi gwarancję ponoszenia współodpowiedzialności. Edukacja opatrzona klauzulą wolności daje uczniom demokratyczne prawo do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, jednak obszar danej swobody powinien być za każdym razem negocjowany ze względu na przyjęte zasady współżycia i funkcjonowania w przestrzeni szkolnej.

Wzmocnieniem mechanizmu partycypacji jest sprawna komunikacja oparta na dialogu rozumianym jako wzajemna wymiana myśli, która wykracza poza prosty przekaz informacji. Służy ona uzgodnieniu przez wszystkich uczestników wspólnego i tożsamego pojmowania pojęć, faktów, zdarzeń, a tym samym stanowi płaszczyznę porozumienia w kwestii podejmowania wspólnych działań. W odniesieniu do organizacji, jaką jest wspólnota ucząca się, możemy mówić o komunikacji związanej z bezpośrednią realizacją bieżących zadań, debatą nad przyszłymi działaniami, integracją członków grupy, przekazywaniem informacji porządkowych (Bańka, 2005, s. 156).

Każda z tych sytuacji generuje odmienny sposób komunikowania się oparty na pionowym lub poziomym przepływie informacji (Griffin, 1999, s. 560). Komunikacja pionowa zazwyczaj utożsamiana jest z modelem linearnym stosowanym przez szkołę jako instytucję nauczającą, gdzie bardziej kompetentny nadawca – nauczyciel przekazuje określone treści odbiorcy, którym jest uczeń bądź grupa uczniów. W partycypacyjnym podejściu do edukacji komunikowanie pionowe wykorzystywane jest w celu przekazania ogólnych informacji,

oczekiwań, planów, uzupełnienia wiedzy, uporządkowania i systematyzacji przyjętych wspólnie ustaleń, przekazania szczegółowych informacji organizacyjnych, a także motywowania i oceniania pracy pojedynczych uczniów oraz całego zespołu uczniowskiego. Natomiast system komunikacji poziomej pozwala na bezpośrednią wymianę myśli między wszystkimi uczestnikami wspólnoty uczącej się w ramach grup zadaniowych, pomiędzy grupami, jak również umożliwia wchodzenie w interakcję z nauczycielem pełniącym funkcję moderatora i przewodnika, który wspiera i służy swoim doświadczeniem. Dzięki społecznej komunikacji uczniowie silniej identyfikują się z celami i zadaniami, jakie podejmuje grupa, bardziej angażują się w działania, dbają o jakość kontaktów interpersonalnych, co wpływa na efektywność organizacyjną i sprawność w rozwiązywaniu problemów. Ważne jest, by żaden z tych modeli porozumiewania się nie był dominujący.

Podmiotowe traktowanie wszystkich partnerów interakcji to prymarna zasada komunikowania się w ramach organizacji. Marian Śnieżyński przyznaje, że „dialog stanowi najbardziej dojrzałą i pełną formę kontaktów międzyludzkich” i dalej dodaje: „aby osiągnąć pełnię dialogu, najpierw należy nawiązać kontakt z uczniem poprzez komunikację, następnie ubogacić ją relacjami interpersonalnymi, w których szczególną rolę pełnią zasady miłości i podmiotowości, i dopiero na tym fundamencie można przejść do budowania i realizowania dialogu edukacyjnego” (Śnieżyński, 2008, s. 13, 19). Niezbędna jest umiejętność zjednywania osób wokół wspólnych zadań, udzielania pomocy i wsparcia przy równoczesnym poszanowaniu odrębności uczestników dialogu oraz angażowania się nie tylko słowami, lecz całym sobą w przebieg intelektualnej wymiany.

Kształtowanie postawy dialogicznej stanowi długotrwały proces, w którym stopniowo bycie w roli nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń przekształca się we wzajemne bycie w relacji człowiek – człowiek. Ogromne znaczenie dla tej przemiany ma sposób, w jaki podmioty dążą do wzajemnego spotkania, wymiany myśli oraz nakreślenia pola wolności i odpowiedzialności w dochodzeniu do wspólnych rozwiązań. Robin Alexander, brytyjski naukowiec zajmujący się pedagogiką dyskursu, uważa, że klasowa dyskusja powinna stanowić główną metodę wzmocnienia pedagogii wzajemności. I nie chodzi tu o zwyczajowe przepytывanie klasy za pomocą bezpośrednich instrukcji, ale – jak pisał – o „osiąganie wspólnego rozumienia za pomocą zadawania sekwencji odpowiednich pytań oraz poprzez wspólne działanie i dzielenie się koncepcjami, które ukierunkowują, pobudzają, ograniczają wybory i przyspieszają przekazywanie koncepcji i zasad” (Alexander, 2001, s. 527). Partnerem tak rozumianego dialogu ramowego może być zarówno osoba dorosła o większym doświadczeniu, jak również rówieśnik prezentujący zbliżony poziom wiedzy i umiejętności.

Otwarcie przestrzeni komunikacji rozwija indywidualną i kolektywną refleksję i autorefleksję, uczy sztuki argumentowania, stanowi źródło wzajemnej inspiracji, pobudza do podjęcia nowych wyzwań. Dorosły jest zaangażowany w poszerzanie repertuaru uczniowskich zachowań, wspieranie, motywowanie oraz stymulowanie adekwatnie do potrzeb i możliwości. Z kolei uczeń wnosi do tego pola wymiany zasobów odmienną perspektywę postrzegania i rozumienia rzeczywistości, inny poziom wrażliwości, niestandardowość myślenia. Jak wynika z badań i obserwacji praktyki szkolnej, skuteczność procesu uczenia się wzrasta, gdy uczniowie mają okazję rozmawiać ze sobą, bez ciągłej mediacji z nauczycielem. Ponadto, w toku prowadzonego dialogu, uczeń otrzymuje informacje zwrotne ze strony rówieśników współuczestniczących w działaniu, które pozwalają mu na dokonanie samooceny i autoewaluacji, zgodnie z przyjętym przez niego systemem wartości.

Aby zachęcić młodych ludzi do uczestnictwa w budowaniu wspólnoty uczącej poprzez prowadzenie klasowych dyskusji oraz realizację projektów, niezbędne jest stworzenie przyjaznego środowiska edukacyjnego opartego na czterech filarach: konstruktywizmie, samoregulacji, kontekstowości i współpracy (De Corte, 2013, s. 60-99). Edukację należy postrzegać jako wspomaganie uczniów w korzystaniu z kulturowo wypracowanych narzędzi myślenia i poznania, które umożliwiają konstruowanie własnego rozumienia świata. Oznacza to, że każdy uczeń staje się animatorem własnej ścieżki rozwojowej, wyznaczając cele, zarządzając swoimi działaniami, monitorując postępy i oceniając efekty pracy. Pamiętać przy tym należy, że rozwój ucznia dokonuje się w kontekście jego związków z otoczeniem, w którym funkcjonuje, którego wpływom podlega i na które oddziałuje. Uczestnictwo i negocjacja społeczna tworzą pola napięć między tym, co indywidualne i jednostkowe, a tym, co społeczne i rozproszone, prowokując do intersubiektywnej wymiany myśli. Wymieniony kwartet uczniowskich aktywności – opisany przez Erica De Corte, badacza metakognitywnych aspektów uczenia się – stanowi istotne wsparcie dla urzeczywistnienia partycypacyjnego modelu edukacji, a jednocześnie tworzy fundament efektywnego uczenia się.

Podsumowanie

Idea edukacji w duchu uczestnictwa nie jest niczym nowym. Źródeł tej koncepcji należy poszukiwać w ruchu pedagogicznym Nowego Wychowania i szkołach alternatywnych postulujących uczenie przez doświadczenie i działanie podejmowane przy wsparciu wspólnoty, razem ze wspólnotą i we wspólnocie, jaką stanowi społeczność szkolna. Dla „ojca pragmatyzmu” Johna Deweya „demokracja i edukacja to dwa najważniejsze, pozostające w sprzężeniu zwrotnym, elementy życia społecznego”, a ich „partycypacyjny” i „wyłaniający się” charakter wynika z dynamiki konstruktów, jakim jest świat oraz potrzeby adaptacji jednostki i całego społeczeństwa do zachodzących zmian (Melosik, 2003, s. 316). Obecnie admirałami takiego podejścia są twórcy szkół demokratycznych, dla których równouprawnienie, wzajemny szacunek, wolność i odpowiedzialność są podstawowymi prawami dekalogu szkolnego. Niestety, wszystkie te inicjatywy miały i mają nadal charakter wyspowy, bowiem jawią się niczym wyspy dziecięcej szczęśliwości na oceanie edukacyjnego marazmu.

Obecne pokolenie boleśnie odczuwa dysonans między wiedzą i umiejętnościami nabytymi podczas wieloletniej edukacji szkolnej a oczekiwaniami, jakie stawia demokratyzujące się społeczeństwo. Młodzi ludzie nie przejawiają skłonności do udziału w demokracji i jej procedurach, gdyż nie są do tego przygotowani, nie mają poczucia panowania nad otaczającą ich rzeczywistością. W szkołach brakuje przestrzeni i przyzwolenia dla partycypacyjnego, proaktywnego i kooperatywnego uczestnictwa wychowanków w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu, monitorowaniu i ocenianiu procesu uczenia się. Profesor Zygmunt Bauman w rozmowie z Riccardo Mazzeo przestrzega przed groźbą wykluczenia osób, które nie są wystarczająco elastyczne i gotowe, by przystosować się do nowo powstających standardów, odważnie przekraczać narzucone schematy i konstatuje ze smutkiem: „nieczęsto się zdarza, że los wyrzutka przypada całemu pokoleniu. A być może tego właśnie jesteśmy świadkami obecnie” (Bauman, 2012, s. 53).

Żeby zapobiec realizacji tego czarnego scenariusza, powinniśmy zadbać o tworzenie klimatu dla szkół alternatywnych działających w duchu partycypacji oraz szerzej sięgać po wypracowane rozwiązania strukturalne, programowe, metodyczne, które można implementować do szkolnictwa masowego. Przede wszystkim musimy skoncentrować się na budowaniu wspólnoty uczącej się i wykorzystywaniu „miękkich” narzędzi działania. Praca metodą projektów, sprawna komunikacja z użyciem metody dialogowej, tworzenie środowiska uczącego opartego na zasadach konstrukttywizmu, samoregulacji, kontekstowości i współpracy to tylko niektóre działania dydaktyczne pozwalające uczniom uczyć się współuczestniczenia w myśleniu i działaniu. Warto przy tym pamiętać, by system wsparcia nie był zbyt sformalizowany, obudowany w sztywne procedury i normy postępowania. Powinien mieć charakter organiczny i odzwierciedlać sprzężenia występujące między głównymi podmiotami systemu. Ogniwem spajającym system będzie nauczyciel, który używając miękkich technik zarządczych, koordynuje wykorzystanie zasobów, animuje i wspiera aktywność uczniów.

Dzisiejsza szkoła powinna stać się poligonem demokratycznych działań. Demokratyzujące się społeczeństwo potrzebuje szkół, które przygotowują do demokratycznego uczestnictwa. Wymaga to jednak zarówno od nauczycieli, jak i uczniów jednostkowej gotowości i potencjału do zmiany. Partycypacja jest bowiem domeną ludzi otwartych, świadomych, odpowiedzialnych i gotowych na współpracę.

Bibliografia

- Alexander R.J. (2001). *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford-Boston: Blackwell.
- Balachowicz J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wyd. WSP TWP.
- Bańka W. (2005). *Zarządzanie potencjałem społecznym w nowoczesnej organizacji*. Płock: Wyd. Naukowe Novum.
- Bauman Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Wyd. Universitas.
- Brzezińska-Hubert M., Olszówka A. (red.) (2007). *Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 1. Uczestnictwo młodzieży*. Warszawa: Fundacja Systemu Rozwoju Edukacji.
- De Corte E. (2013). *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*. W: H. Dumont, D. Istancie, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Gribble D. (2005). *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Griffin R.W. (1999). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hart R.A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florencia: Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci UNICEF.
- Khan S. (2012). *Akademia Khana. Szkoła bez granic*. Poznań: Media Rodzina.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., DzU 1991 nr 120, poz. 526.
- Kwieciński Z. (2000). *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: IBE.

- Melosik Z. (2003). *Pedagogika pragmatyzmu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Philips D.C., Soltis J.F. (2003). *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Gdańsk: GWP.
- Rutkowski J. (2005). Zmiana edukacyjna w świadomości/nieświadomości nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1 (1).
- Shier H. (2006). *Pathways to Participation Revisited*. Nicaragua: Centre for Education in Health and Environment Matagalpa.
- Suchodolski B. (1997). Szkoła Eksperymentalna Deweya. W: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*. Warszawa: WSiP.
- Szymański M.S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Śnieżyński M. (2008). *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.

Summary

Primary Education – toward a participatory model

Today, the school has found itself at an impasse, entangled between adaptive and emancipatory rationality. School education crisis lies in the fact that the traditional education formula no longer works, and the lack of implementation of new concepts in practice. The subject of discussion is a model of education based on participatory involvement of younger pupils in the creation of a learning community. Learning participation is a complex process that requires an appropriate climate of social and methodological solutions to prepare for involvement, co-management and taking responsibility for the actions as well as the effects of these actions. Project method work, efficient communication using the method of dialogue, creating a learning environment based on the principles of constructive, self-regulation and situation are just some teaching practices allowing to realize the ideas of participation, while forming the foundation of effective learning.

Keywords: primary education, participation, project method, dialogic teaching, new culture of learning

Maria Sobieszczyk, Katarzyna Wojciechowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela

Artykuł jest próbą zaprezentowania drogi dochodzenia do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. Jednym z elementów tej drogi jest realizacja praktyk pedagogicznych przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Właśnie one dają im szansę na uczestniczenie w różnych sytuacjach edukacyjnych w szkole i przedszkolu. Autorki próbują ponadto wskazać na rolę nauczyciela akademickiego oraz nauczyciela-opiekuna praktykanta w placówce. Czytelnik znajdzie w prezentowanym tekście także propozycje rozwiązań związanych z organizacją praktyk.

Słowa kluczowe: pedagogika wczesnoszkolna, mistrzostwo pedagogiczne, plan praktyk, praktyki pedagogiczne, profesjonalny nauczyciel

Wprowadzenie

Kompetentne pełnienie roli zawodowej w jakiegokolwiek profesji wymaga od człowieka wiedzy, umiejętności praktycznych, a także określonych predyspozycji. Istotne znaczenie ma ich jakość w przypadku zawodu nauczyciela. Celem opracowania jest namysł nad drogą dochodzenia do mistrzostwa w zawodzie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Struktura opracowanego tekstu przeprowadza czytelnika przez koncepcje kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela, by następnie pokazać typowe rozwiązania praktyczne, jak też innowacyjne i autorskie projekty. Ponadto w tekście zamieszczono cele praktyk, funkcje i charakterystykę sylwetki opiekuna praktyk oraz warunki prowadzenia wysokiej jakości praktyk.

Powszechnie wiadomo, że zawód nauczyciela nie należy do łatwych, ale może dać wiele satysfakcji, dlatego przygotowanie kandydatów do jego wykonywania to między innymi wyposażanie ich w odpowiednie kompetencje poznawcze, sprawnościowe i społeczno-moralne (Milerski, Śliwowski, 2000, s. 106). W uniwersyteckim kształceniu nauczycieli, a nauczycieli wczesnej edukacji w szczególności, nie należy zaniedbywać także kompetencji psychologicznych, do których zdaniem I. Grzegorzewskiej można zaliczyć:

- kompetencje komunikacyjne warunkujące skuteczne porozumiewanie się z ludźmi, a z uczniami w szczególności;

- umiejętność uważnego obserwowania dzieci i odkrywanie znaczenia ich zachowania;
- elastyczność zachowania;
- pozytywne nastawienie do ludzi i świata;
- rozpoznawanie zachowań, które sygnalizują problem;
- zdolność motywowania uczniów do nauki;
- umiejętność budowania zgranego zespołu z przypadkowej grupy dzieci;
- kompetencje osobiste w zakresie zdolności kontrolowania stresu;
- umiejętność psychicznego przygotowania się do zajęć (Grzegorzewska, 2004, s. 281).

Proces stawania się nauczycielem rozpoczyna się w momencie podjęcia decyzji związanej z wyborem takiego właśnie kierunku studiów. W tym procesie istotną rolę odgrywa integrowanie wiedzy i doświadczenia – zarówno własnego, jak i innych uczestników interakcji edukacyjnych (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 192).

P. Freire wymienia sześć zasad ukierunkowujących kształcenie nauczycieli:

1. Kształcenie przekonania o własnym sprawstwie w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Nauczyciel tworzy i przekształca swoją praktykę.
2. Na etapie przygotowania do zawodu przyszły nauczyciel zdobywa narzędzia do zmiany własnej praktyki, opartej na krytycznej refleksji, nie na rutynowych, codziennych działaniach.
3. W procesie kształcenia wiele miejsca zajmuje uczenie się, jak się uczyć. Nauczyciel nabywa przekonanie i odczuwa potrzebę ustawicznego doskonalenia się.
4. Przygotowanie nauczyciela pod względem znajomości metodologii nauk o edukacji, gdyż kierując procesem uczenia się innych, nauczyciel powinien znać proces odkrywania i tworzenia wiedzy.
5. Od jakości kształcenia nauczycieli, od jego kompetencji, otwartości, krytycyzmu, odwagi zależy kondycja edukacji i kompetencje wychowanków.
6. Skupienie edukacji nauczycielskiej wokół następujących osi:
 - „wizja szkoły jest źródłem nowych pedagogicznych projektów;
 - wiedza o warunkach zmienności zachowań ludzkich i uczenia się jest podstawą kompetencji pedagogicznych;
 - umiejętności badawcze to podstawa badania własnej praktyki w celu integrowania poznania i zmiany;
 - odkrywanie właściwości uczniów i środowiska, w jakim funkcjonuje szkoła, jest źródłem adekwatnej wiedzy o warunkach własnej pracy i możliwościach jej zmiany” (za: Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 193).

Pomocą w uzyskaniu tych walorów powinny być, obok różnorodnych zajęć na uczelni, realizowane przez studentów praktyki, które są dużą szansą sprawdzenia faktycznych predyspozycji kandydata do tego zawodu. A.T. Pearson uważa, że praktyka jest przede wszystkim autentycznym poznaniem i szczególnym odkrywaniem. Nie musi stanowić ostatniego ogniwa procesu poznania, może być wręcz na jego początku. Według wspomnianego autora praktyka jest działalnością podmiotowo specyficzną, zależną od „refleksyjnego praktyka”. Natomiast „refleksyjny nauczyciel” to taki, który „postawiony wobec sytuacji problemowej umie się z nią uporać przez uruchomienie swojej wiedzy i doświadczenia” (Pearson, 1995, s. 37-49).

Realizacja praktyk pedagogicznych przez przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji daje im szansę na uczestniczenie w różnych sytuacjach edukacyjnych w szkole i przedszkolu. Dzięki temu mogą sprawdzić wartość koncepcji teoretycznych poznanych podczas zajęć na uczelni, jak również własnych planów działania w obszarze dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym. Rolą praktyk jest także wyrabianie u studentów pewności siebie, odwagi do przedstawiania ciekawych rozwiązań metodycznych. Na związek teorii i praktyki w kształceniu przyszłych nauczycieli zwraca uwagę wielu autorów. M. Łobocki uważał, że „praktycy ufający wyłącznie własnej spekulacji myślowej przyczyniają się do utrwalania jałowych i nikomu niepotrzebnych teorii” (1998, s. 48).

Wybrane koncepcje przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela

Na konieczność uwzględnienia w praktyce pedagogicznej koncepcji kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela zwróciła uwagę K. Żuchelkowska (2012, s. 66-69). Podkreśliła znaczenie dwóch koncepcji. Są to:

1. Koncepcja refleksyjnej praktyki Donalda Schona,
2. Koncepcja kształcenia przez praktykę Delli Fischa.

Koncepcja refleksyjnej praktyki Schona oparta jest na takim rozumieniu refleksji, dzięki której w procesie kształcenia ważne staje się wykraczanie poza analityczne, wyłącznie racjonalne, ukierunkowane na procesy intelektualne, podejście do uczenia się (Kopczyńska, 2008, s. 103) i podążanie w kierunku ustawicznego namysłu, rozważania czegoś, dociekania, ważenia problemu, jego różnych stron (Kwiatkowska, 2008, s. 64).

W wyniku analizy prowadzonych badań, Schon wysunął wniosek, że o powodzeniu profesjonalnego działania nauczyciela decyduje nie tylko umiejętność zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce, ale też zdolność do prowadzenia, zarówno w trakcie działania praktycznego, jak i po jego ukończeniu, szczególnego rodzaju refleksji, którą nazwał odpowiednio „refleksją – w – działaniu” i „refleksją – nad – działaniem” (Gołębiak, 2002, s. 16). Oba aspekty dokonywania refleksji wskazują, że w trakcie rozwiązywania problemów lub zadań, niezbędna jest wiedza umożliwiająca świadomy, racjonalny wybór strategii oraz intuicja, twórcza interpretacja, będąca rezultatem nieuświadomianych procesów w trakcie dziejących się zdarzeń (Kopczyńska, 2008, s. 103). Niemożliwe staje się zatem rutynowe działanie nauczyciela, gdyż pracę jego cechuje unikatowość i różnorodność okoliczności edukacyjnych, w których to pojawia się refleksja jako sposób rozwiązania problemów i radzenia sobie z różnymi sytuacjami. Choć ważna jest rola teorii w praktyce, to w koncepcji Schona nauczyciel to nie racjonalny technokrata przekładający teorię na praktykę, ale refleksyjny praktyk, który poprzez namysł nad działaniem w oryginalny sposób interpretuje, rozumie i modyfikuje określone działania (Kwiatkowska, 2008, s. 68).

Działania pedagogiczne nauczyciela w tym aspekcie mają wymiar wiedzytwórczy, gdyż nauczyciel znajduje się w sytuacjach nowych, niestandardowych, które pozwalają mu na zastanowienie się nad jakością, wartością i efektywnością stosowanej praktyki. Jest to podstawa do tworzenia nowej wiedzy na bazie osobistych doświadczeń nauczyciela, czyli indywidualnych rozwiązań i tez odnoszących się do różnych aspektów procesu edukacji.

R. Leppert charakteryzuje tego typu nauczyciela jako:

(...) osobę, która w pełnionej przez siebie roli myśli o tym, co aktualnie robi. Poddaje również refleksji swe funkcjonowanie, koncentrując uwagę na strukturze własnych przekonań, określających sposób jego myślenia i działania. Studiuje on swój „warsztat” pracy, przyjmowane założenia i osiągnięte rezultaty, analizuje doświadczenia, wprowadza zmiany w sposobie bycia nauczycielem (Leppert, 1998, s. 219).

Trzeba pamiętać, że zdolność do refleksji jest cechą indywidualną i zależną od posiadanej przez nauczyciela wiedzy i zasobu pojęć. Zależność możliwości dostrzegania różnych rozwiązań i zasób wiedzy oraz osobisty potencjał intelektualny są tutaj jednoznaczne.

W koncepcji kształcenia przez praktykę D. Fish, zwanej też profesjonalnym artyzmem, skomplikowane czynności nauczyciela oscylują między nauką i sztuką, czyli regułami, zasadami, powtarzalnymi procesami i planowaniem a spontanicznością, improwizacją, negocjowaniem nowych znaczeń, nowym ujmowaniem poglądów i interpretacji. Fish rozróżnia „uczenie się z praktyki” oraz „uczenie się przez praktykę”. Zasada uczenia się z praktyki polega na obserwowaniu pracy innych, w związku z tym nie jest zbyt efektywna w kształceniu przyszłych nauczycieli. Opiera się na naśladowaniu, odwzorowywaniu cudzych schematów postępowania, bez poddawania ich osobistej refleksji. Uczenie się poprzez praktykę pozwala na dokonywanie autorefleksji związanej z własnym, praktycznym działaniem. Pozwala też wyciągnąć wnioski z doświadczenia i doskonalić kompetencje zawodowe.

Instrumentarium stosowane podczas odbywania praktyk

Rozwijaniu postaw refleksyjnych kandydatów na nauczycieli służy instrumentarium stosowane podczas odbywania praktyk zawodowych. Jest to przede wszystkim systematyczne prowadzenie dokumentacji, w tym dziennika praktyk, w którym studenci zamieszczają między innymi: informacje o programie i pakiecie edukacyjnym, opisują i komentują organizację przestrzeni edukacyjnej, zamieszczają dokumentację pracy placówki i nauczyciela – wychowawcy, sprawozdania z obserwowanych zajęć wraz z komentarzem krytycznym, scenariusze i autoewaluację własnych zajęć prowadzonych w ramach praktyk. Oprócz dokumentacji studenci-praktykanci mają możliwość dyskusowania z innymi studentami oraz z opiekunem praktyk z ramienia uczelni i nauczycielem w placówce oraz przygotowują raport z przebiegu praktyki i własne propozycje zmiany, modyfikacji. Działania te sprzyjają bogaceniu warsztatu przyszłego nauczyciela praktyka oraz refleksji nad działaniem, namysłowi nad praktyką. W procesie tym można wyróżnić kilka zależności:

Im doświadczenie jakiegoś zdarzenia wywołuje u studenta bogatszy zasób implikacji, tym jego efekt edukacyjny jest wyższy. (...)

Im student wykazuje większą chęć i gotowość do głośnego myślenia o przeżytym doświadczeniu, tym więcej znaczeń w nim odkryje. (...)

Im więcej różnic dostrzeże student między tym, co mu było dane w postaci idei, strategii, zasad podczas przygotowania do praktyki, tym lepiej dla efektów kształcenia. (...)

Im bardziej świadomie student wydobywa na jaw to, o czym myślał, jak w konkretnych sytuacjach reagował, czego oczekiwał, a z czym się rzeczywiście spotkał, tym bogatszy będzie rezultat przeżytego doświadczenia. (...)

Im bardziej wnikliwie student obserwuje siebie, tym bogatszy i wnikliwszy jest rezultat jego poznania. (...)

Im student bardziej świadomy własnych decyzji i potrafi wskazać na ich uzasadnienie teoretyczne, tym bardziej świadomy jest kwalifikacji, które zdobywa (Kwiatkowska, 1997, s. 165-166, za: Żuchelkowska, 2012, s. 68).

Przygotowanie do zawodu nauczyciela obejmuje zatem zakres daleko wykraczający poza ramy nabywania określonych kompetencji związanych z warsztatem pracy nauczyciela. Często jego cechy osobowe są równie istotne w procesie wychowawczo-dydaktycznym małego dziecka jak jego kwalifikacje. Proces stawania się nauczycielem jest długi i opiera się w dużej mierze na zdobywaniu, gromadzeniu doświadczeń i refleksji z nimi związanej. P. Freire stwierdza, że nikt nie rodzi się nauczycielem, nauczycielem można się stawać. Jest to droga, na której przyszły nauczyciel spotyka wiele osób, przeżywa różne sytuacje dydaktyczne i tzw. życiowe, które poddane namysłowi, autorefleksji pozwolą odpowiedzieć na pytanie: *kim jestem, kim chcę być, jakim chcę być nauczycielem?* Odpowiedzi należy szukać w refleksji nad praktyką, nie ma bowiem szans, aby nauczyć się zawodu z książek. Problemy, na które nauczyciel napotyka na swojej drodze zawodowej, nie znajdują rozwiązania w literaturze, dlatego roli nauczyciela należy uczyć się przede wszystkim praktycznie (Wojciechowska, 2013, s. 123).

To dzięki możliwości realizacji praktyk student może skonfrontować wiedzę teoretyczną uzyskaną podczas zajęć na uczelni i to dzięki nim może wypracowywać własny model czy wzór nauczyciela oraz ocenić, czy znajduje się na właściwej drodze zawodowej.

Praktyki jako nieodzowny element przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli pełnią istotne funkcje. J. Kuźma wskazuje na następujące:

- innowacyjną, która polega na pełnieniu przez studentów roli badacza samodzielności studentów w odkrywaniu nowej wiedzy, zjawisk i procesów, a także na wprowadzaniu innowacji oraz kształtowaniu postawy nowatorskiej;
- refleksyjną, która odnosi się do rozważania i analizowania własnej roli i miejsca w przyszłym zawodzie, stosunku do wychowanków oraz autorefleksji nad uzyskaną wiedzą podczas studiów i zdobytym doświadczeniem podczas praktyk pedagogicznych;
- adaptacyjną, która związana jest ze stopniowym wdrażaniem do zawodu nauczyciela, a jej początek sięga czasu wyboru zawodu i studiów, trwa w okresie studiowania, który jest przygotowaniem do ustawicznego kształcenia, samodoskonalenia, by po studiach absolwent umiał podjąć samodzielną pracę i zaadaptował się do nowego środowiska szkolnego i różnorodnych obowiązków (Kuźma, 2002, s. 9).

Tak więc praktyka nauczycielska w czasie studiów to nie tylko obserwacja „dobrych” wzorów dla ich ewentualnej aplikacji, ale uczenie się poprzez praktykę. Jego najistotniejsze elementy to: wychodzenie poza zastane wzorce i ramy, nauka przez działanie oraz stałe rozwijanie i pogłębianie własnej kompetencji i to w dialogu z innymi (Gołębiak, 1998, s. 163).

Przykłady dobrych praktyk

Korzystając z licznych doświadczeń L. Pawelskiego (2014, s. 205-206) zdobytych przez niego podczas staży zagranicznych w Belgii, Szwajcarii i we Francji, można zaproponować innowacyjne formy przebiegu praktyk, obligujące studenta do samodzielnej, twórczej pracy. Pierwszą propozycją jest przeprowadzenie przez praktykanta badań nad niewielkim wycinkowym problemem dydaktycznym lub wychowawczym oraz próba jego opracowania i nakreślenia działań naprawczych. Student miałby okazję wykorzystać w autentycznych warunkach wiedzę metodologiczną do dokonywania diagnozy i ewaluacji działań dydaktycznych i wychowawczych. Postępowanie, metodologicznie usytuowane w teorii pedagogicznej, sprzyjać będzie wyzwalaniu aktywności studenta w kierunku projektowania ciekawych, nowatorskich rozwiązań metodycznych. Inne zadanie, które mobilizowałoby praktykanta do szerokiego przestudiowania i znajomości współczesnych kierunków i najnowszych wyników badań pedagogicznych, może polegać na prowadzeniu części szkoleniowej rady pedagogicznej. Student w formie prezentacji multimedialnej przedstawiłby najnowsze osiągnięcia nauki w określonej dziedzinie, a nauczyciele mieliby okazję „odświeżyć” wiedzę akademicką. Kolejnym elementem nowatorskim może być wystąpienie studenta-praktykanta na zebraniu z rodzicami i zaprezentowanie innowacyjnych rozwiązań w zakresie spraw wychowawczych. Rola wspólnego działania na rzecz organizowania dziecku jak najlepszych warunków rozwojowych zyskuje ostatnio wiele miejsca zarówno w publikacjach naukowych, jak i popularnych. Studenci w bezpośrednim kontakcie z rodzicami mieliby okazję do wymiany zdań, dyskusji problemowej, udzielania odpowiedzi na nurtujące rodziców problemy wychowawcze, zyskując tym doświadczenie i możliwość wycucia specyfiki pracy i współpracy z rodzicami. Inne zadanie, obok poszerzania wiedzy i doświadczeń pedagogicznych kandydata na nauczyciela, rozbudzi w nim poczucie odpowiedzialności za powierzonych jego opiece wychowanków. Mowa tu o zorganizowaniu jednodniowej wycieczki. Ze względu na przepisy organizowania wycieczek całą pracę studenta pilotowałby i towarzyszył mu nauczyciel-opiekun praktykanta. Działania podejmowane przez studenta w ramach przygotowania, zorganizowania i zrealizowania wycieczki oraz refleksja nad jej przebiegiem przyczynią się do głębokiego zrozumienia roli wycieczki w procesie wszechstronnego rozwoju dziecka. Ważne jest także to, że student zdobędzie szczegółową wiedzę w zakresie przepisów, zasad bhp i innych czynności towarzyszących organizowaniu wycieczek, co ułatwi mu przyszłe działania i pozwoli na uniknięcie ewentualnych błędów. Równie pozytywne skutki może przynieść adeptowi samodzielne przygotowanie różnorodnych imprez, uroczystości i festynów o różnym zasięgu, organizowanych w placówce lub w najbliższym środowisku lokalnym.

Natomiast K. Wenta, snując rozważania wokół jakości praktyk pedagogicznych, szczególną rolę przypisuje właściwej współpracy nauczycieli akademickich z nauczycielami placówek edukacyjnych, w których studenci realizują praktyki. Uważa, że bardzo istotne jest „wdrażanie w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, gdzie praktyki mają pełnić szczególne ważne funkcje na rzecz poprawy jakości kształcenia i wychowania nie zaniedbując także funkcji opiekuńczych” (2011, s. 24). Na różne uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych wskazuje także J. Grzesiak, który twierdzi, że „o wartości praktyk pedagogicznych w systemie edukacji nauczycieli nie tyle decyduje liczba godzin, ile korzyści wyniesione osobno przez

każdego studenta przede wszystkim dzięki wysokiemu poziomowi metodyczno-merytorycznym wszystkich bez wyjątku elementów występujących w sferze kształcenia praktycznego w szkole” (2012, s. 48).

O efektywności przebiegu praktyk w dużej mierze decydują przedstawione powyżej warunki i propozycje. Dużą rolę przypada współpracy placówki, w której prowadzona jest praktyka, i uczelni kierującej tam swojego studenta. Stworzenie wspólnej platformy wzajemnie przenikających się celów i zadań służyć będzie poprawie jakości praktyki zawodowej studentów. Do czynników decydujących o pomyślnym przebiegu praktyki leżących zarówno po stronie uczelni, jak i placówki oświatowej można zaliczyć: dobrze opracowany program, odpowiednio wybrane miejsce odbywania praktyk, kompetentnego, posiadającego bogatą osobowość nauczyciela-opiekuna, a także zaangażowanie i determinację samych studentów w procesie stawania się nauczycielem. Dobrze przygotowane i zorganizowane praktyki oparte na najnowszych doniesieniach naukowych i spełniające wszystkie wymogi formalne są szansą dla przyszłych wychowawców uzyskania pełnych kwalifikacji zawodowych i z czasem mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. Praktykę pedagogiczną należy zatem rozumieć: 1) jako aktywny i twórczy kontakt studenta z konkretną rzeczywistością pedagogiczną; 2) jako podstawę budowania własnego, indywidualnego, niepowtarzalnego warsztatu działalności zawodowej; 3) jako bardzo ważny moment kreowania samoświadomości pedagogicznej kandydatów na nauczycieli; 4) jako przekonanie, że podstawą pomyślnego funkcjonowania w zawodzie jest innowacyjny i badawczy stosunek nauczyciela do zadań i funkcji zawodowych; 5) jako początek procesu stawania się nauczycielem (Jakóbski, 1994, s. 71, za: Wojciechowska, 2013, s. 135).

Warunki praktyk pedagogicznych wysokiej jakości

Dążąc do podniesienia jakości praktyk, warto wziąć pod uwagę sugestie nauczycieli-opiekunów praktyk, dotyczące konieczności modyfikacji programów praktyk pedagogicznych. Refleksje nauczycieli opiekunów są często przekazywane podczas hospitacji nauczyciela akademickiego – kierunkowego opiekuna praktyki w placówce. Uwagi nauczycieli-opiekunów praktyk odnoszą się najczęściej do następujących aspektów:

- praktyki powinny dać możliwość realizowania przez studentów nowatorskich rozwiązań, wypracowanych, omówionych w trakcie zajęć na uczelni;
- student podczas praktyk powinien mieć możliwość konsultacji przeprowadzonych przez nich z pedagogiem i psychologiem, logopedą pracującymi w szkole, przedszkolu;
- opiekunowie praktyk w placówkach uważają, że obecnie obowiązujący system kontrolowania i oceny studenta nie jest wystarczający;
- pedagodzy uważają, że szczególny nacisk opiekun praktyk z ramienia szkoły powinien położyć na zapoznanie studenta z najnowszymi metodami nauczania, planowaniem pracy dydaktycznej oraz motywowaniem uczniów do nauki i rozwoju;
- nauczyciele-opiekunowie praktyk często w uwagach o praktyce wskazują na potrzebę częstszych konsultacji z koordynatorem praktyk z ramienia uczelni oraz sygnalizują potrzebę uczestniczenia w kursach i szkoleniach organizowanych przez uczelnię z zastosowania nowatorskich metod nauczania;

- nauczyciele uważają, że studenci najslabiej są przygotowani w sferze wychowawczej; sądzą, że w ocenie studenta powinno kłaść się nacisk nie tylko na poziom wiedzy teoretycznej, a przede wszystkim praktycznej oraz umiejętność nawiązywania dialogu z wychowankami (Sobieszczyk, 2013, s. 389).

Ponadto w pracy nad tworzeniem nowych strategii dobrych praktyk powinno się uwzględniać postulaty studentów zamieszczane w autorefleksjach po odbytej praktyce. Uwagi dotyczą różnorodnych aspektów. Studenci dostrzegają potrzebę zdobycia umiejętności w zakresie wspierania rozwoju ucznia zdolnego, nieprzystosowanego społecznie, o zaburzonym rozwoju oraz ucznia leworęcznego. Uważają, że najbardziej znaczącym kryterium oceny ich pracy na praktykach powinno być posiadanie umiejętności komunikacyjnych oraz tych z zakresu radzenia sobie z problemami wychowawczymi w grupie przedszkolnej czy klasie. Zapoznanie z nowoczesnymi formami i metodami pracy z uczniem uważają za najbardziej wartościowe dla podniesienia jakości praktyk. Brakuje im także zajęć z prawa oświatowego czy omówienia dokumentacji pracy szkoły (Sobieszczyk, 2013, s. 389).

Sądzimy, iż w celu poprawy realizacji praktyk przyszłych nauczycieli warto ponadto:

- organizować wykłady prowadzone przez ekspertów z zakresu najnowszych i alternatywnych form kształcenia (zdobyta w ten sposób wiedzę studenci będą mogli wykorzystać na praktykach);
- organizować wyjazdy studyjne do placówek kształcących metodami alternatywnymi (np. plan daltoński);
- uczelnia powinna zapewnić także studentom wzorcowe pracownie, w których mieliby np. dostęp do tablicy interaktywnej, aby uczyli się wykorzystywać te narzędzia podczas praktyk w przedszkolu/szkole;
- systematycznie organizować wspólne spotkania koordynatora praktyk oraz dyrektorów placówek wraz z nauczycielami-opiekunami przed rozpoczęciem praktyk;
- organizować warsztaty, sesje panelowe, przygotowujące pedagogów merytorycznie i metodycznie do pracy ze studentami;
- warto zadbać o stały kontakt uczelni z placówkami oświatowymi, gdyż tylko owocna współpraca może zapewnić jakość praktyk pedagogicznych, a to daje szansę na lepsze przygotowanie młodych ludzi do zawodu nauczyciela. Można np. organizować wspólne konferencje metodyczne, seminaria naukowe.

Zakończenie

Podsumowując nasze rozważania dotyczące roli praktyk pedagogicznych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli, należy stwierdzić, że droga do osiągnięcia mistrzostwa w zawodzie wiedzy przez kilka etapów. Przez wszystkie w trakcie rozwoju zawodowego, który jest procesem trwającym przez całe życie, każdy nauczyciel powinien przejść i są one następujące:

- Etap wzorców metodycznych
- Etap krytycznej refleksji

- Etap samokontroli
- Etap twórczy (za: Drost, 2004, s. 81).

Okazuje się, że droga do profesjonalizmu w zawodzie jest dość długa, wymaga znacznego zaangażowania wszystkich podmiotów w tym procesie uczestniczących – zarówno kandydata do zawodu nauczycielskiego (później już nauczyciela) i jego nauczycieli akademickich, jak i nauczycieli-opiekunów praktyk pedagogicznych.

Na zakończenie posłużymy się myślą zawartą w wierszu Zbigniewa Herberta, która naszym zdaniem oddaje także sens organizowania dobrych praktyk pedagogicznych, tak by ich jakość stała się podstawą sukcesu przyszłej kadry nauczycielskiej. Brzmi następująco: „od form dobrych ku coraz lepszym aż na koniec z szarego kokona – wyfrunie motyl doskonałości” (Król Mrówek).

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Drost M. (2004). Przygotowanie nauczycieli klas I-III do wyboru podręcznika. W: W. Leżańska, A. Tyl (red.), *Pytania o przyszłość kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki.
- Golebniak B. (red.) (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Golebniak B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń-Poznań: Wyd. Edytor s.c.
- Grzegorzewska I. (2004). Psychologiczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W: W. Leżańska (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki.
- Grzesiak J. (2012). Uwarunkowania poprawy jakości praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli dzieci. W: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. Włocławek: PWSZ we Włocławku.
- Jakóbowski J. (1994). Praktyki pedagogiczne w procesie kształcenia nauczycieli. W: R. Ossowski (red.), *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Bydgoszcz: WSP.
- Kopczyńska I. (2008). Refleksyjność w procesie kształcenia. Możliwe rekonstrukcje. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Kuźma J. (2002). Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w kształceniu nauczycieli. W: J. Kuźma, R. Wroński (red.), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Kwiatkowska H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Kontekst – kategorie – praktyki*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Leppert R. (1998). Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista. W: W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Białystok: Trans Humana.
- Łobocki M. (1998). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: PWN.
- Pawelski L., Urbanek B. (2014). *Szkoła w oczekiwaniach*. Szczecinek: PSNT.

- Pearson A.T. (1995). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Sobieszczyk M. (2013). Jakość praktyk pedagogicznych – diagnoza, modele i strategie rozwoju. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*. Kalisz-Konin: UAM, PWSZ.
- Wenta K. (2011). Współdziałanie nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół, w których studenci odbywają praktyki pedagogiczne. W: J. Grzesiak, P.A. Trzos (red.), *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Wyznaczniki ewaluacji jakości praktyk pedagogicznych*. Konin: PWSZ.
- Wojciechowska K. (2013). Dobre praktyki pedagogiczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej. W: M. Krzemiński (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych*. Włocławek: PWSZ we Włocławku.
- Żuchelkowska K. (2012). Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej. W: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. Włocławek: PWSZ we Włocławku.

Summary

Teaching practice as a means to achieve mastery of the craft of teaching

The article is an attempt to present the way of achieving mastery of the teaching craft. One of its elements is the implementation of teaching practices for students of early childhood and preschool education. It is the practice that gives students a chance to participate in various educational situations in school and kindergarten. Furthermore, the authors attempt to indicate the role of an academic teacher and a teacher – internship supervisor in an institution. The article also presents a reader with the solution examples related to the organization of the practises for students.

Keywords: early childhood education, teaching practice, a professional teacher, practice programme, pedagogical mastery

Tatiana Grabowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

„Blisko, coraz bliżej” – o doświadczaniu rzeczywistości przyrodniczej przez dziecko w edukacji wczesnoszkolnej

Szkolne poznawanie przyrody jest różne, czasem okazjonalne, żeby nie powiedzieć przypadkowe, zdominowane przez kolorowe ilustracje, środki elektroniczne, multimedialne czytelniki. Ogromną rolę w możliwościach poznawania przyrody należy przyznać nauczycielowi – organizatorowi szkolnego poznania. To właśnie on powinien być inicjatorem dziecięcego poznania, wzbudzać ciekawość poznawczą, inicjować pytania, jakie dzieci mogłyby stawiać, poszukiwać, wspólnie eksplorować naturalne środowisko. Niestety, na podstawie licznych obserwacji rzeczywistości szkolnej trzeba zauważyć, że dziecięce poznawanie, doświadczanie przyrody ogranicza się często do oglądu przyrody przez klasowe szyby, podziwiania „papierowego”, „multimedialnego” odtworzonego świata.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, poznawanie przyrody, nauczyciel organizator aktywności ucznia

Bądź sobą – szukaj własnej drogi.
Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać.
Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny,
zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków.
Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać,
wychować i wykształcić przede wszystkim
(Korczak, 1978, s. 198)

Przyroda otacza nas zewsząd, sprzyja nam – ludziom, jest dla nas najważniejszą opiekunką. Swoimi walorami zachęca do poznawania wszystkimi zmysłami. Poznając otaczającą przyrodę, możemy poznać samych siebie, zrozumieć innych, nauczyć się zauważać najmniejsze radości życia. O znaczeniu tego poznawania nie trzeba nikogo przekonywać, ważne jednak, by móc mieć do tego możliwości, mieć świadomość wielkiego znaczenia dla rozwoju w każdym wieku. Szkolne poznawanie przyrody jest niestety różne, czasem okazjonalne, żeby nie powiedzieć przypadkowe, zdominowane przez kolorowe ilustracje, środki elektroniczne, multimedialne czytelniki. Ogromną rolę w możliwościach poznawania przyrody należy przyznać nauczycielowi – organizatorowi

szkolnego poznania. To właśnie on powinien być inicjatorem dziecięcego poznania, wzbudzać ciekawość poznawczą, inicjować pytania, jakie dzieci mogłyby stawiać, poszukiwać, wspólnie eksplorować naturalne środowisko. Niestety, na podstawie licznych obserwacji rzeczywistości szkolnej trzeba zauważyć, że dziecięce poznawanie, doświadczanie przyrody ogranicza się często do oglądu przez klasowe szyby, „papierowego”, „multimedialnego” oglądanego obrazu odtworzonego świata.

Wiek wczesnoszkolny przypada na szczególnie okres w poznawaniu otaczającej rzeczywistości, jest „wiekiem rozumu”, „wiekiem realizmu”, niesłychanej chłonności, przyswajalności nowych informacji. O znaczeniu pierwszych lat spędzonych przez dziecko w szkole piszą D. Klus-Stańska i M. Nowicka, które zwróciły uwagę na fakt, iż:

(...) pierwsze lata pobytu w szkole w sposób nieuchronny przesądzają o tym, kim staje się dziecko i utrwalają w nim nawyki myślenia i rozumienia. (...) pierwsze doświadczenia szkolne są źródłem trudnych później do zmiany struktur wiedzy, strategii intelektualnych, motywów podejmowania działań poznawczych i zdolności do refleksji (Klus-Stańska, Nowicka, 2005, s. 7).

Autorki uznały, iż intensywne trzy lata edukacji wczesnoszkolnej, które realizuje nauczyciel będący wzorem, autorytetem, uosabiającym władzę w szkole, pozostawia stałe osobowościowe i mentalne ślady w dziecku.

By móc żyć w harmonii z naturą, „należy ją poznać i jej doświadczyć. Już od wczesnych lat dziecko gromadzi pewną wiedzę o świecie w toku różnorodnych doświadczeń, działań własnych i przekazu dorosłych. W wyniku edukacji, w świadomości uczniów, ma powstać zintegrowany system wiedzy, umiejętności i wartości” (Paśko, 2012, s. 65).

Celem edukacji wczesnoszkolnej, między innymi, jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Podkreśla się także takie wychowanie, aby dziecko, na miarę swoich możliwości, było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą¹. Analizując *Podstawę programową dla I etapu edukacyjnego* w treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych, w zakresie edukacji przyrodniczej, dostrzec można, iż na pierwszym miejscu zaznaczono potrzebę obserwacji i dokonywania prostych doświadczeń przyrodniczych, ich analiz i wiązania przyczyny ze skutkiem. Nacisk kładzie się także na odpowiednią organizację zajęć w odniesieniu do rozwijania wiedzy o przyrodzie. Poznanie powinno być rozwijane

(...) głównie z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania i różnych, dostępnych źródeł informacji oraz w oparciu o obserwację, badania i dziecięce eksperymentowanie. Edukacja przyrodnicza powinna być realizowana przede wszystkim w naturalnym środowisku poza szkołą. W sali lekcyjnej powinny być kąski przyrody. Jeżeli w szkole nie ma warunków do prowadzenia hodowli roślin i zwierząt, trzeba organizować dzieciom zajęcia w ogrodzie botanicznym, w gospodarstwie rolnym itp.²

¹ http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf

² Tamże.

Jeśli przyjmiemy, że proces rozwoju wszelkich kompetencji, rozwoju osobowości ucznia, przygotowania do życia i pracy z innymi rozpoczyna się od pierwszych dni w szkole, to zrozumiemy, dlaczego ten właśnie okres wczesnoszkolny w życiu człowieka jest najważniejszy. Dlatego też tak ważna jest tu postawa nauczyciela, osoby otwartej na dziecko, jego potrzeby, idącej tuż obok, a nie przed uczniem, odkrywającej to, co nieodkryte. Osobowość dziecka w tym okresie jest niesamowicie dynamiczna i plastyczna, należy zatem patrzeć na nią jako na coś, co jest w trakcie ciągłego rozwoju, podlega różnym wpływom, ale i nieustannym zmianom. Ta chłonność umysłu, łatwość przyswajania sobie coraz to nowych wiadomości, sprawia, że nauczyciel powinien umieć rozwijać w dziecku aktywność twórczą i poznawczą, ciekawość i chęć odkrywania. Dziecko, poznając najbliższą mu rzeczywistość w toku bezpośredniego działania, potrzebuje odpowiednich bodźców rozwojowych dostosowanych do jego możliwości percepcyjnych, wzbudzenia zainteresowania tym, co dla niego nowe.

Najbardziej skutecznym sposobem rozwijania aktywności i wspierania samodzielności poznawczej jest, jak zauważa I. Stańczak, stawianie przed uczniem odpowiednich zadań edukacyjnych. Autorka zastanawia się, w jaki sposób nauczyciel powinien organizować proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole, aby stała się ona środowiskiem, które sprzyja rozwojowi ucznia. Wśród nich wskazuje na potrzebę tworzenia sytuacji, które sprzyjają przejawianiu samodzielnego myślenia i działania, wspierania i inspirowania twórczego myślenia, stymulowania ucznia z wieloznacznością, stawiania pytań, a także możliwości weryfikowania własnego doświadczenia i wiedzy (Stanczak, 2013, s. 82-83).

Istotne w rozwijaniu aktywności ucznia jest także uznawanie ważności wiedzy, jaką posiada uczeń, jego osobistego punktu widzenia, ale i przekonań, zainteresowań. Umożliwienie wyrażania przez niego tego, co myśli, co już wie, co czuje, ale i tego, co uznaje za słuszne w realizowanym zadaniu, aranżowanie sytuacji, które sprzyjają samodzielnemu myśleniu i działaniu. To nauczyciel powinien prowokować takie sytuacje edukacyjne, które spowodują zetknięcie ucznia z niepewnością i wieloznacznością; da to początek stawianiu pytań, te z kolei zrodzą konieczność wychodzenia poza posiadane już informacje i zachęć do dalszych poszukiwań. Ważną rolę w aktywizowaniu ucznia odgrywają działania oparte na akceptowaniu i pobudzaniu inicjatywy uczniów w myśleniu oraz ich niezależności przez zachęcenie do samodzielnego stawiania hipotez i poszukiwania rozwiązań (Stanczak, 2013, s. 83).

Pewnym rozwiązaniem w zakresie inicjowania aktywności poznawczej, stymulowania myślenia dzieci może być zadawanie pytań otwartych. Jak bowiem stwierdza I. Stańczak, pytania otwarte sprzyjają odkrywaniu własnego potencjału intelektualnego, wpływają na pobudzenie aktywności poznawczej. Wśród wielu zalet pytań otwartych wymienić można takie, jak: uczą myślenia, wymagają myślenia, a nie odtwarzania wiedzy, eliminują zgadywanie i pośpieszne udzielanie tylko jednej odpowiedzi. Pytania otwarte, ich stosowanie, stawia wymagania także przed samym nauczycielem w zakresie zwiększenia cierpliwości w celu uzyskania odpowiedzi od ucznia, ale i pewnego przesunięcia czasu do oceny prac ucznia (Stanczak, 2013, s. 83).

Intensywność życia społecznego wokół człowieka, z jaką spotykamy się na co dzień, zmusza nauczyciela do stosowania wciąż nowych metod nauczania i uczenia się, które pozwolą na lepsze zrozumienie przez dziecko otaczającego go świata. Najlepszym jednak sposobem poznawania otaczającej przyrody jest bezpośredni kontakt uczniów ze środowiskiem społeczno-przyrodniczym (Sadowska, 2008, s. 65).

Tylko takie poznanie, przez przeżywanie, doświadczanie wszystkimi zmysłami, na swój indywidualny sposób pozwoli dziecku na pełne zapamiętanie zaobserwowanych zjawisk. Żadne, nawet najbardziej kolorowe obrazy, multimedialne pomoce nie zastąpią bezpośredniego kontaktu z obserwowanym obiektem, zjawiskiem czy też samodzielnie przeprowadzonym doświadczeniem. To właśnie edukacja przyrodnicza swoją różnorodnością daje szansę, stwarza niebywałą okazję do aktywizowania poznawczego uczniów w procesie dydaktycznym, tym samym poszerza go także o proces wychowawczy. Stąd też postulat, by w chęci zamiłowania młodego pokolenia do przyrody zmierzać do aktywnego i samodzielnego poznawania przez nich przyrody, dającego szansę na odkrywanie podstawowych jej praw. Tylko takie poznanie przyczyni się do ograniczenia werbalizacji, monologu nauczyciela, uchroni ucznia przed fałszywym wyobrażaniem sobie zagrożeń ze strony przyrody, wpłynie pozytywnie na psychikę dziecka.

A. Budniak zwraca uwagę na dwa sposoby poznawania przyrody przez dzieci. Są nimi: poznanie bezpośrednie, w trakcie kontaktu z okazami w poszczególnych środowiskach i poznanie pośrednie – wówczas nauczyciel, omawiając elementy środowiska, posługuje się odpowiednimi środkami dydaktycznymi. Dziecko, od samego początku poznając otaczającą go rzeczywistość wieloma zmysłami, zarówno świat przyrody ożywionej, jak i nieożywionej poznaje polisensorycznie. Owo poznawanie przyczynia się do kształtowania jego uczuć w stosunku do zwierząt i roślin, angażując je emocjonalnie w momencie ich hodowli i procesu pielęgnacji. W trakcie eksplorowania najbliższego mu otoczenia dziecko w sposób najpełniejszy poznaje cechy charakterystyczne obiektów, gromadzi potrzebne mu informacje, selekcjonuje je i analizuje. Szczególnie poznanie bezpośrednie niesie ze sobą istotne właściwości emocjonalne, które korzystnie wpływają na proces zapamiętywania. Podczas takiego poznania dziecko kształci koncentrację uwagi, umiejętność porównywania, uogólniania i rozwija zdolność wnioskowania; wiedza ta sprzyja nabyciu przekonania o tym, że wiedzę o świecie rozwija się za pomocą własnych badań i dociekań (przygotowanie do samokształcenia) (Budniak, 2009, s. 39-40).

Polisensoryczne poznanie to „(...) nastawienia kilku organów zmysłowych w kierunku tej samej podniety (...)”, to poznawanie, podczas którego wywoływane są dwa rodzaje reakcji ruchowych, aktywności i uspokojenia” (Szuman, 1985, s. 27). Każde, nawet okazjonalne eksperymentowanie przedmiotem zwiększa ilość odbieranych wrażeń i doznań, które odbiera dziecko od poszczególnych przedmiotów w nastawieniu polisensorycznym (Szuman, 1985, s. 35).

Argumentem za poznaniem bezpośrednim jest fakt, iż tylko takie poznanie daje dziecku możliwość bezpośredniego działania i osobistego zaangażowania, przyczynia się do zrozumienia przez niego samego otaczającego go świata.

Źródłem bezpośredniego poznania jest zawsze doświadczenie osobiste dziecka, jego działalność praktyczna, udział w życiu najbliższego otoczenia. Spełnia ono ważną funkcję w procesie kształtowania osobowości, w budowie własnej wizji otaczającego świata (Wichura, 1990, s. 55).

W trakcie poznania pośredniego, z wykorzystaniem środków dydaktycznych, mających na celu przybliżenie dzieciom omawianych zagadnień, trzeba pamiętać, że nie są one w stanie zastąpić bezpośredniego poznania i kontaktu z otoczeniem. Poznanie pośrednie, jak zauważa A. Budniak, jest tylko uzupełnieniem, dopełnieniem

własnej działalności eksploracyjnej dziecka, może służyć rozbudzeniu zaciekawienia i wrażliwości (odpowiednio dobrana literatura — bajki, baśnie, opowiadania, przedstawienia teatralne — w których zjawiska przyrody nieożywionej odgrywają rolę bohaterów). Istotna jest muzyka, rozbudzająca uczucie miłości do przyrody oraz słowo nauczyciela, pięknie brzmiące i opisujące przyrodę jako ważny element życia każdego człowieka (Budniak, 2009, s. 41).

Podobnie istotę poznania definiuje J. Malinowska, nazywając je doświadczeniem i dokonując ich podziału na bezpośrednie i pośrednie. Akcentuje również fakt, iż „zawsze źródłem wiedzy i podstawą uczenia się człowieka — niezależnie od wieku — są doświadczenia własne” (Malinowska, 2014, s. 37). Zbieranie doświadczeń jest sposobem na poszerzanie rozumienia otaczającego świata, praw, procesów i zjawisk w nim zachodzących. Bezpośrednie doświadczenia są udziałem stanów emocjonalnych i poznania zmysłowego, istotne jest bezpośrednie uczestnictwo w zdarzeniu, obserwacja i kontakt z obiektem poznania, własna eksploracja przez człowieka. W doświadczeniach pośrednich liczą się intencjonalne sposoby, obejmujące osobowe i pozaosobowe źródła. Te pierwsze są relacjami innych osób z własnych przeżyć (werbalne komunikaty), źródłem drugich są interpretacje powstające za pośrednictwem innych osób (sposób wtórny) przekazywane poprzez media, podręczniki. Jednak za najważniejsze źródło poznania/uczenia się autorka uważa osobiste źródła odkrycia, jakich doświadcza dziecko (Malinowska, 2014, s. 38).

Wsluchując się w dziecięcą naturę, można zaobserwować naturalną chęć poznawania i obserwowania wszystkiego, co nowe, co ciekawe, co inne od tego, co już zna. Należy zatem tylko chcieć i dać szansę na takie bezpośrednie poznanie, nieograniczone niczym z zewnątrz, dające radość poznania i doświadczenia — samego siebie i natury wokół. Tylko bezpośrednie doświadczenie daje szansę na zaobserwowanie prawidłowości, skutków i przyczyn ludzkiej egzystencji na Ziemi, tylko eksplorowanie wszystkimi zmysłami pozwoli na zbudowanie jednostki świadomej i odpowiedzialnej.

Poszukując jak najlepszych rozwiązań dla dziecięcej ciekawości i chęci odkrywania, nie można zapominać o odpowiednim przygotowaniu samego nauczyciela do roli „przewodnika” po świecie przyrody. Nie musi być on zaraz „licencjonowanym” przewodnikiem. Na pewno powinien być miłośnikiem przyrody, popularyzatorem odpowiednich (pozytywnych) wartości względem natury.

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym odczuwa naturalną potrzebę kontaktu z przyrodą. Ważne, by tę potrzebę w porę odczytać i właściwie wykorzystać, tak aby podtrzymać więź emocjonalną z przyrodą i jego chęć przebywania w naturalnym środowisku przyrodniczym. Istotną rolę odgrywa tu nauczyciel, który ma stwarzać takie sytuacje edukacyjne, które będą ukazywać dzieciom różnorodność i zmienność przyrody, ekosystemów, które będą stwarzały możliwość jak największej liczby przeżyć, a tym samym zaspokajały potrzeby emocjonalne, intelektualne i motoryczne (Urbańska, 2008, s. 80).

O wartościach, radości, jakie niesie ze sobą odkrywanie, pisze D. Braun, która zwraca uwagę na rolę badania i odkrywania świata, który nas otacza, co warunkuje jakość odnalezienia się w jego teraźniejszości. Autorka zauważa, że „dzieci z własnej inicjatywy zgłębiają zagadki życia i badają fenomeny swojego otoczenia, próbują sprawdzić, jak funkcjonują przedmioty” (Braun, 2002, s. 7). Podkreśla fakt, iż „wszystkie bodźce, które prowadzą do intensywnego zajmowania się środowiskiem życia, własnym ciałem i umiejętnościami oraz

prawami natury, są drogami do zdobywania wiedzy i tym samym wspierają kognitywny rozwój dzieci” (Braun, 2002, s. 8). Istotne jest też to, aby dzieci, jak dodaje, nie tylko podziwiali świat z daleka, ale także, a może przede wszystkim, zdobywały doświadczenia w sposób bezpośredni, dzięki własnym przeżyciom. Te eksploracje powinny odbywać się także w granie rówieśników, którzy będą:

(...) dzielili zachwyt dla odkryć, wynalazków i badań, (...) ale potrzebują one również dorosłych partnerów.

To właśnie dorośli odgrywają w potrzebie odkrywania świata u dzieci istotną rolę:

- mogą oni wspierać ich ciekawość i ducha badawczego;
- pobudzać albo też hamować i stawiać na ich drodze przeszkody (Braun, 2002, s. 9).

W tym miejscu potrzebny jest refleksyjny, odpowiedzialny nauczyciel, który będzie wyposażony nie tylko w wiedzę teoretyczną, ale i będzie zdawał sobie sprawę z ogromu możliwości swoich uczniów, sposobów, w jaki może ich zainteresować, z niezliczonych własnych inspiracji, którymi może, a nawet powinien się posługiwać w codziennym kontakcie z przyrodą. Pokaże świat takim, jaki jest, bez zbędnych „ozdobników”, frazesów, z całym dobrem i złem, jakie na nim jest. Uczeń „zaproszony” przez takiego przewodnika, swego rodzaju mistrza, do eksploracji otaczającego świata przyrody, będzie o wiele bardziej zainteresowany także i innymi dziedzinami życia.

D. Braun, nakreśla także potrzeby dzieci w zakresie swych odkrywczych i badawczych działań:

- motywujące otoczenie pełne różnorodnych bodźców;
- dorosłych, którzy będą dodawali im odwagi oraz wspierali ich ciekawość świata, żądę wiedzy i pęd ku dociekaniu istoty wszystkiego wokół siebie;
- uczucia, że wolno im wszystko (lub prawie wszystko) wypróbować oraz, że mogą samodzielnie znajdować odpowiedzi;
- bezpieczeństwa i pewności siebie, jakie daje im wyrozumiałe wsparcie i akceptacja ze strony otoczenia, aby mogły się w nim rozwijać i uczyć (Braun, 2002, s. 10-11).

Należy zgodzić się z autorką, że potrzeby dzieci w zakresie odkrywania piękna otaczającego świata są niezbędne do kształtowania w dziecku chęci eksplorowania. Hamowanie naturalnej ciekawości, blokowanie i przeczekiwanie na inną sytuację, inny, bardziej korzystny dzień np. obserwacji, może spowodować brak chęci jakichkolwiek obserwacji, prowadząc do biernego tylko odbierania informacji.

Na temat potrzeby wspólnego zaangażowania w poznawanie otaczającego świata przyrody wspomina B. Dymara, akcentując przy tym kwestię lekcyjnego czasu oraz przestrzeni. Oba te zagadnienia w toku nauki nie mogą być zbyt oczywiste (nudne) dla ucznia, powinny nieść ze sobą więcej treści. Przecież, zdaniem autorki, czas to nie tylko trudny do zniesienia etap lekcji, a przestrzeń nie może kojarzyć się wyłącznie z miejscem pracy. Tylko przekształcenie czasu i przestrzeni lekcyjnej w cel i przedmiot wspólnej refleksji ucznia i nauczyciela jako przestrzeni międzyludzkiej da szansę na stworzenie korzystnych warunków do rozwijania różnych form aktywności, dziecięcej wrażliwości na wartości (w świecie przyrody; triady wartości – dobro, prawda, piękno; umiejętności współpracy, innowacyjności) (Dymara, 1997, s. 77).

Najlepszym i najbardziej dostępnym sposobem bezpośredniego obcowania oraz wspólnego przeżywania, obserwowania przyrody są wycieczki przyrodnicze, organizowane nawet w najbliższej okolicy dziecka. O wycieczkach, ich istocie, znaczeniu, funkcjach dla nauki dzieci pisze K. Denek, pokazując je z tej przyjaznej strony dla nauczyciela i dzieci. Jak nikt inny przedstawia w swych tekstach piękno przyrody, odsłania tę stronę działalności pracy z uczniami, która może dać największą satysfakcję z pracy, kontakt w innej rzeczywistości niż tylko szkolna, może ukazać inne oblicze wspólnych działań. K. Denek zwraca uwagę na to iż, „wycieczki szkolne stanowią liczne okazje do autentycznego spotkania i dialogu między nauczycielami i uczniami. Są doskonałą formą poznania przez ich uczestników rzeczy, zjawisk, procesów i zdarzeń” (Denek, 2012, s. 147-148). Podkreśla, iż wiedza uzyskana przez ucznia tą drogą w późniejszym życiu zapoczątkuje, będzie sprzyjała rozwojowi zainteresowań naukowych, zdolności, przekonani.

K. Denek odkrył przed potencjalnymi organizatorami przyczyny popularności wycieczek szkolnych. Wśród powodów wymienił to, że „(...) organizowanie wycieczek łączy się z oczekiwaniem na autentyczną przygodę i spotkanie z czymś, co nowe, nieznanie” (Denek, 2012, s. 150). Autor w dalszej argumentacji powołuje się na tęsknotę za chęcią działalności przez dzieci poza murami szkoły, w innej przestrzeni, „na wolnym powietrzu w bezpośredniej styczności z przyrodą i nowym środowiskiem” (Denek, 2012, s. 150). Zachęca, by wycieczki szkolne organizować o każdej porze roku, bo przecież w każdej można dostrzec coś ciekawego. Niewątpliwie ważną kwestią, na jaką autor zwraca uwagę, jest także to, iż ta forma pracy z uczniami daje jeszcze inne korzyści płynące ze wspólnych spotkań. Są to mianowicie nabywane doświadczenia w obcowaniu na łonie natury z samym sobą, ale może przede wszystkim z innym człowiekiem. Rodzi się tu poczucie odpowiedzialności za współtowarzysza wycieczki, wiary we własne siły. Walory te będą procentowały w przenoszeniu na inne formy pracy i aktywności dzieci, „zachęcają uczestników do obserwacji, słuchania, wsłuchiwania się i dostrzegania różnic, innego (...) wyzwalają wyobraźnię, fantazję, pokazują, że nikt z nas nie jest samotną wyspą, lecz każdy stanowi częstkę większej społeczności. Dzięki temu wszystkiemu stają się idealną przestrzenią edukacji” (Denek, 2012, s. 153).

O znaczeniu wycieczki w edukacji wspomina również L. Pawelec, która przywołując różne spojrzenia na wycieczkę szkolną dla dzieci w klasach I-III, zakłada, iż „(...) dobrze zaplanowana i metodycznie przeprowadzona wycieczka spełni funkcję kształcącą, poznawczą i wychowawczą, wpłynie na rozwój zainteresowań uczniów, poszerzy i pogłębi jego wiadomości o własnym otoczeniu” (Pawelec, 2008, s. 78). Autorka podkreśla fakt, iż nauczyciele, którzy docenią wartości takiej formy działalności z uczniami, będą mogli zrealizować bez większych przeszkód proces nauczania i wychowania w naturalnym środowisku. Dopatrując się wielu dobrodziejstw, jakie niosą za sobą bezpośrednie kontakty ze środowiskiem przyrodniczym, należy tylko zachęcać nauczycieli do ich organizowania, choćby były to tylko wyjścia na najbliższą łękę czy też do ogródka przyшкольного, oczywiście pod warunkiem, że taki jest.

Bo przecież, „(...) radość z obcowania z naturą, szczęście, zdziwienie budują szczególną więź z przyrodą, która w dłuższej perspektywie przerodzi się w potrzebę kontaktu z naturą. Takie obcowanie pozwala na rozpoznawanie różnorodności biologicznej, (...) uwarściwia uczniów na wielość kolorów, zapachów, kształtów, faktur (poznanie wielozmysłowe)” (Malinowska, 2014, s. 39).

Fundamentalne znaczenie dla poznawania otaczającej rzeczywistości ma poznanie zmysłowe. „Pod wpływem rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń — oddziałujących na zmysł wzroku, słuchu, dotyku, smaku oraz kinestetyczny — powstają w mózgu wrażenia, spostrzeżenia i wyobrażenia. Dzięki tym procesom psychicznym zawdzięczamy więc z otaczającą rzeczywistością” (Paśko, 2012, s. 74). W założeniach edukacji wczesnoszkolnej można odnaleźć odniesienie do cech zewnętrznych, poznawanych obiektów, zjawisk i procesów oraz ich podstawowych funkcji, możliwych do poznania zmysłowego przez uczniów. To dzięki bezpośrednim działaniom, jak pisze autorka, na narządy zmysłowe bodźców ze świata zewnętrznego i wewnętrznego powstają wrażenia, które odzwierciedlają pojedyncze cechy przedmiotów, np.: barwę, smak, zapach, dźwięk (Paśko, 2012, s. 74).

Naturalne dążenie dzieci do kontaktu z przyrodą jest więc oparte na emocjonalnej więzi z nią. Owo pragnienie należy zaspokajać w sposób najprostszy i oczywisty podczas bezpośrednich z nią kontaktów. Nie do przecenienia jest tu zatem rola nauczyciela — przewodnika, świadomego uczestnika bezpośredniego doświadczenia przez dzieci kontaktu z naturalnym środowiskiem, w którym żyją, oraz jego świadomość w zakresie naturalnej ciekawości dziecka do poznawania, przeżywania przyrody. Odpowiednie realizowanie treści przyrodniczych przez nauczyciela, dobór odpowiednich metod nauczania, środków dydaktycznych, ułatwi rozwój wyobrażeń twórczych u dzieci.

Ponieważ „emocjonalny etap edukacji środowiskowej jest konieczny ze względu na charakter percepcji rzeczywistości przez dziecko” (Zioło, s. 2002, s. 78), to nauczyciel ma za zadanie i swego rodzaju obowiązek, stwarzać takie sytuacje edukacyjne, które dadzą okazję do pozytywnych przeżyć emocjonalnych dziecka w trakcie kontaktów ze środowiskiem. Pozwól mu na prawdziwe przeżycie i doświadczenie piękna otaczającego go przyrody i w konsekwencji przyczyni się do jego zainteresowania się wszystkim tym, co go otacza. Dzięki temu w kolejnych latach swej edukacji i przez całe swoje życie dziecko będzie wrażliwym na piękno przyrody człowiekiem, bardziej świadomym uczestnikiem życia społeczno-przyrodniczego.

Bibliografia

- Braun D. (2002). *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*. Kielce: Wyd. JEDNOŚĆ.
- Budniak A. (2009). *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Denek K. (2012). *Filozofia życia*. Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Dymara B. (1997). *Dziecko w świecie przyrody*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf Dostęp z dnia 30.10.2014.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Korczak J. (1978). *Pisma wybrane*. T. I. Warszawa: WSP.
- Malinowska J. (2014). Uczeń jako badacz w procesie edukacji. W: I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz, M. Nyczaj-Drąg (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*. T. 2. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

- Paśko I. (2012). Wyjaśnianie znaczeń wybranych pojęć przyrodniczych przez dzieci w młodszy wieku szkolnym. W: I. Adamek, B. Pawlak (red.), *Doświadczanie poznawania świata przez dzieci w młodszy wieku szkolnym*. Kraków: Wyd. Libron.
- Pawelec L. (2008). *Wymiar regionalny wycieczki szkolnej*. Kwartalnik dla nauczycieli. Częstochowa: Wyd. WOM.
- Sadowska E. (2008). Z ekologią za pan brat. Rozwijanie wrażliwości ekologicznej dzieci w młodszy wieku szkolnym. W: J. Karbowniczek (red.), *Edukacja elementarna w teorii i praktyce* (nr 1-2). Częstochowa: Wyd. WOM.
- Stańczak I. (2013). *TRIZ — Pedagogika w procesie aktywizacji poznawczej najmłodszych uczniów*. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać, zrozumieć, doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szuman S. (1985). *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka. Dzieła wybrane*. T. 1. Wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełto-Jarża. Warszawa: WSiP.
- Urbańska M. (2008). Edukacja przyrodnicza w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W: J. Karbowniczek (red.), *Edukacja elementarna w teorii i praktyce* (nr 1-2). Częstochowa: Wyd. WOM.
- Wichura H. (1990). *Proces poznawania*. W: M. Lelonek, T. Wróbel, *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*. Warszawa: WSiP.
- Ziolo I. (2002). *Edukacja środowiskowa na poziomie nauczania zintegrowanego*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.

Summary

“Close, closer and closer” — experiencing natural reality by the child in early education

Learning about nature at school is very diverse, sometimes occasional, not to say — accidental, dominated by pictures, illustrations, electronic media and multimedia drives. The teacher, as the organizer of the school knowledge implementation, plays the key role in enhancing possibilities of child's cognition of nature. It is the teacher who should initiate the child's learning, activate the cognitive curiosity, help to phrase questions and the desire to explore natural environment. Unfortunately, numerous observations of school reality show that a child's cognition of the natural world is limited to a passive looking through the classroom windows or enjoying the “paper” or digitalized world.

Keywords: early-childhood education, learning about nature, teacher as the organizer of student's activities

II. Z BADAŃ

The level of reflection in the professional development of pre-primary teachers

The presented study brings to the professional discourse a view on the reflection of pre-primary teachers in two phases of their professional development. The level of reflection was ascertained in the period of their study at the Faculty of Education (24) and then after a year of work in a kindergarten (6). The author first considers the necessity to develop reflective thinking among pre-primary teachers, which she has based on existing findings in the area. She presents the reflective model (Korthagen, 2011; Pířová, 2005), which she used in her research. The remaining part of the text deals with the methodology of the research and the findings that resulted from the data analysis. The results show that aimed support directed at reflection helps to develop higher levels of cognitive thinking and also points to the connection with using more effective strategies in pre-primary education.

Keywords: reflection, reflective practitioner, metacognition, mental operations, undergraduate education, pre-primary education, teacher in pre-primary education

Introduction

The model of a reflective practitioner has become a generally acknowledged model not only in the sphere of education but also in health care and the legal sphere. The so-called reflective practitioner uses higher levels of mental operations for critically considering situations and for expert decision making within their professional performance at their workplace (Larrivee, 2008; Pollard et al., 2008). Reflection is a cumulative process in which an individual reconstructs their knowledge in the context of the research findings in such a way as to realise their own processes more and more (thinking and acting), and to be able to become less dependent on external control (Marcos, Sanchez, Tillema, 2011).

Recently the attention of theoretical as well as research discourse has been more and more on the reflective skills of teachers in both Czech as well as foreign literature. A team of Spanish and Dutch authors (Marcos, Tillema, 2006), who carried out a meta-analysis of texts on the said subject pointed out that the majority of studies focused on determining either the level or type of reflection (e.g. Hatton, Smith, 1995; Zeichner, Liston,

1996), or ways of thinking (King, Kirchner, 1994; Baxter 2004). However, only a few of these studies had provided information on performing reflection and its use for improving teaching. On the other hand, it is becoming clear that the ability to reach critical reflection needs a longer time and effort. It is not only about practising techniques, but it is also necessary to interlink the practical experience and to take into account the personal attitudes, as well as social, institutional and political context (Fook, Askeland, 2006, pp 53; Pollard et al., 2006, pp 36-40). The considerable fragmentation in defining the process of reflection had been pointed out by other authors as well (Lazarová et al., 2014; Luttenberg, Bergen, 2008; Píšová et al., 2011).

There have been various approaches regarding the research into reflection. As a rule the research surveys focus on the teachers of primary or higher levels of education. The research into reflection in pre-primary teachers has been quite sporadic (Pihlaja, Holst, 2013; Syslová, Hornáčková, 2014). The results show that reflection often stays at the technical and practical level; only minimally does it reach the critical level. The technical level is usually the description of work, connected to the answer to the question of what is happening. On the practical level assessments arise of what is and what is not right. On this level the respondents are looking for the answers to the question "What is happening?" and "how is it happening". This is an analysis of phenomena in connection with social relationships or scientific theories (Farrell, 2004).

The discussion on the professionalisation of the teaching profession calls for changes in the curriculum of the preparatory education of teachers. This conception of preparation focuses on help and support in the individualised process of gradually "becoming a teacher", which is understood as gradually constructing and creatively becoming a member of the teaching profession on the basis of their own activities, experiences, searching and self-discovering in the role of the teacher on the basis of co-operation with other students as well as teachers (Spilková, 2004).

Reflection is, therefore, becoming a key strategy in the undergraduate programmes for teacher education. One of the most famous models is the Korthagen (2011) model of the ideal process of reflection development, which is linked with so-called teacher education. This approach develops in students their abilities to knowingly research their personal experiences gained in their pedagogical practice, classify them into further steps, search for contexts and substantiate them. The reason for this research is the effort to understand the thinking and behaviour of children and to be able to identify the consequences of one's own behaviours upon the development of a child. The process of becoming aware of one's own professional abilities lies in substantiating one's actions with the support of theoretical knowledge, generalising one's own personal experiences as well as placing them within the larger context (Syslová & Hornáčková, 2014).

Evaluation of the educational consequences, professional decisions and the discussion thereof are becoming a significant part of the education of the future (Pollard et al., 2008). It is the only way for the students to learn "via and from their experiences with the aim of gaining new understanding of themselves and/or their teaching" (Píšová et al., 2011, s. 43). Reflexion is becoming a building block of the professional development of teachers as a basis for continuous professional education (Finlay, 2008; Hatton, Smith, 1995; Schön, 1987; Korthagen, 2011; Shulman, 1987), which starts in the preparatory education.

Development of reflective skills as a part of pre-gradual preparation

The starting point for preparatory education at the Faculty of Education at Masaryk University is the concept of experiential learning (Korthagen, 2011), which within the period of three years undergoes several stages (Horká, Syslová, Grůzová, 2014). In the first stage a university teacher works with the experiences of the students, i.e. their pre-conceptions. In the following semesters he/she connects the experiences of students from their teaching practice in kindergartens with their reflection within the lessons at the faculty. The most commonly used tools are so-called group interactions in which individual reflection is stimulated. The results of researching their own actions, the analysis, interpretation, and evaluation thereof (in relation to the intended objectives), are always critically commented by the teacher.

In the fourth semester there are so-called supervision group meetings where the students present their educational efforts via a video recording. Part of the preparation of the presentation of their work is also working on a written self-reflection. The written reflections have become the subject of the first stage of the qualitative analysis.

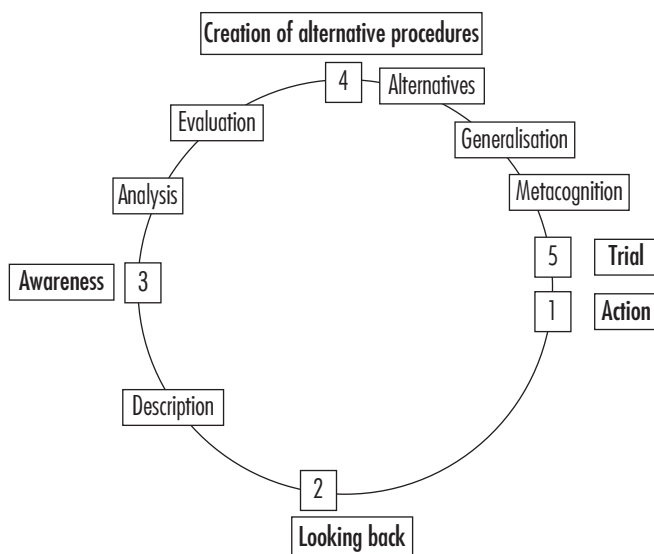


Fig. 1. The scheme of mental operations going on within reflection

Approaches to the development of reflective skills and their analysis are based on Korthagen's (2011) *model of the ideal process of reflection* (ALACT¹), which has been connected by the author with Pišová's (2005) *model of reflection expressed by mental operations* (Fig. 1). A teacher who regularly carries out reflection on his/her work and

¹ ALACT is an abbreviation of the individual stages of reflection (Korthagen, 2011, p. 58) – Action, Looking back, Awareness, Creation of alternative procedures and Trial.

who has been given support in the development of his/her reflective abilities can reach so-called metacognition (Loughran, 2007), which is an ability to recognize one's own cognitive styles and strategies, the starting point for planning and implementing more effective cognitive and auto-regulation (Boud, 2007; Krykorková, Chvát, 2001).

The qualitatively highest mental operation can be reached in the process of reflection only under the assumption that the subject uses all the mental operations in the constantly repeating stages of reflection (Pišová, 2005, pp 145):

Description is the objective recording of the phenomena, where the phenomenon is education reality. The basis of this is the interactions between the teacher and the child/children; however, it can be divided into partial areas such as aims, educational content, methods and forms, etc. It is a basic mental operation, the quality of which determines the quality of all the other stages of reflection. In other words if the description is not of sufficient quality there cannot be awareness of the real level of one's own professional skills.

Analysis means analysing and researching more complex realities by breaking them up into more simple ones. It is the ability to divide educational reality into simple parts, e.g. using questions like: "What did I do and why? How did the child/children react? What was the situation about? What was the aim of the situation? etc." There is an assumption regarding the ability to identify (describe) unambiguous facts.

Evaluation is the state of one's being aware of the causes of the identified phenomena, or it is the explanation of the causes of the discovered problems or successes. Evaluation is the sign of understanding the educational reality, which presupposes extensive theoretical knowledge as well as personal capabilities enabling the person to be sincere to themselves. It means that the evaluated person takes a position regarding themselves – either positive or negative, looking for the answer to the question "Why?" For example, Why did I act this way? Why did the children react that way?

Proposing alternative procedures presupposes that the teacher has managed the previous levels of mental operations and that he/she has had enough theoretical knowledge as well as practical experience to be aware what action could be more efficient, or what changes could support educational results of a higher quality.

Generalisation in its basis a confrontation of one's own opinions with the opinions of experts, e.g. authors of professional texts or university teachers. In other words generalisation can be also designated as a capability to formulate more general principles on the basis of one's own experience with educational reality.

Metacognition is thinking about mental processes. It is also the ability to recognise how we react in stressful situations; where we prefer emotions to sense. Metacognition focuses especially on assessing the decisive processes, which means that the teacher is learning via this mental operation how he/she solves problems, reacts and decides. This self-knowledge leads to a better efficiency via auto regulative processes. Metacognition could also be described as an ability to predict certain mistakes and limits of the human mind with the aim of avoiding them or finding ways to get over them. It can be referred to as self-reflection.

Methodology of the research

The level of reflection was researched in the course of the preparatory education in students of the 4th semester of the Bachelor study programme for Pre-school Teachers at the Faculty of Education at Masaryk

University in Brno (2011) and, subsequently, in the same respondents a year after they had graduated or a year after they started working in a kindergarten (2013).

The research sample consisted in the 1st phase of 24 students of the 2nd year of the Bachelor study programme for Kindergarten Teachers and in the 2nd phase 6 respondents from the original research sample. There were several reasons for the significant decrease in the number of the respondents. The first reason was the quite high percentage (approx. 30%) of students who did not finish their studies at the Faculty of Education at Masaryk University in Brno in the said field. Another narrowing of the number of the respondents was caused by the lack of availability of kindergartens where they were teaching. The research was implemented only in the South Moravian region; however, the students in the field of study were from other regions in the Czech Republic as well.²

The research design was a qualitative one. It combined the analysis from the video recordings of a morning educational programme (approx. 1 hour) and text analysis and semi-structured interviews and their mutual comparison. The video recordings were analysed on the basis of the categories created according to the Framework of the professional qualities of a kindergarten teacher focusing on the support of children's learning. There were the following categories (1) supports cooperation among children, (2) gives space for the children's expression of their own experience, opinions and ideas, (3) supports the efforts of a child and supports him/her, (4) provides feedback to the children, (5) supports children in independent problem-solving, (6) expects the rules of being together to be kept, (7) monitors the children, (8) others. In each of the categories there was a definition of the demarcation of the content, a description from the point of view of the observer, typical verbal cues and active verbs, a commentary, and so on, which enabled easier classification into a specific category. For ensuring reliability the video recordings were coded in the beginning by two researchers until an agreement was reached (0.78 Cohenova kappa) as well as the creation of the final version of the categorial system.

For coding the interviews we used the Příšová (2005) categorial system. The categories were based on the mental operations (Bloom, 1956), which could be seen in the reflections of the teachers (table 1). The individual interviews as well as their results were, subsequently, subjected to analysis from the point of view of the conformity as well as differences in comparison regarding the results of the video recordings analysis.

The aim of the presented research study was:

1. To find out the changes in reflection in the course of time.
2. To find out what the relations between the level of reflection and the quality of the professional skills of a kindergarten teacher are.

The results of the data analysis and the interpretation thereof

The results of the data analysis will be presented chronologically from the point of view of the individual stages of the research. The results of the self-reflection analysis in the 1st stage of the research, i.e. in students of the Bachelor study programme for Kindergarten Teachers are summarised in table 1.

² The Czech Republic is divided into 14 regions, wher Brno is the South Moravian region. The faculty in Brno has been studied by students from 10 regions besides 4 Czech. This informations were ascertained from the self-evaluation report from the year of 2012.

Table 1. The summary of the results of the analysis of students' reflection (2011)

	Description	Analysis	Evaluation	Alternatives	Generalisation	Metacognition
Number of the respondents	19	12	18	22		

The table with the summary shows what the mental operations that the students were using in the written self-reflection were. A clear disproportion in the lower mental operations can be seen (analysis), which could have been presupposed as a preceding level to the higher ones. In some reflections the description was completely missing and there was no respondent that would get to the highest levels of mental operations, i.e. generalisation and metacognition.

The students' self-reflection mostly corresponded with the reality they had seen (on the video recording). Only occasionally was there uncertainty in the expression of the student (*I was uncertain when teaching the song whether to first sing the song to the children without the actions. However, I think that it is more attractive for the children to present the song with actions immediately*).

The summary served for selecting the results of the respondents (table 2), who continued in the research in 2013.

Table 2. The results of self-reflection analysis of selected (2011)

Teacher	Description	Analysis	Evaluation	Alternatives	Generalisation	Metacognition
U1	X		X	X		
U2	X	X	X	X		
U3	X	X	X	X		
U4	X		X			
U5	X	X	X	X		
U6	X	X		X		

Among the selected students who continued in the research 2 years later it can be seen that only half of them had slowly gone through all the stages to the level of Alternatives. From the horizontal point of view we can say that it is positive that most of the teachers were able to propose more efficient strategies that could be used for reaching the aim. It proves that regular discussions showing the students that there were always possibilities to find other solutions led the students to think over the possibilities and more effective approaches better.

There were two students who had not used analysis of the given situation, however, they had evaluated their work as well as the influence upon the children in harmony with the reality and they were looking for more efficient ways. Nonetheless, for the moment it was without the support of theoretical knowledge.

In some of the statements we were able to see several categories at the same time, e. g. Description connected with the analyses or evaluation connected with a proposal for an alternative solution. That is why we are presenting below at least the quotes that illustrate the individual categories.

Description:

The children had access to paper, coloured paper, watercolours and coloured pencils. They drew (or copied) the shape of an animal. They tore up pieces of coloured paper, which they crumpled into small balls and stuck onto paper. They repeated this until the animal was finished. After doing this they could finish it by colouring it with either watercolours or coloured pencils.

Analysis:

I noticed in the video recording that I often passed the children things, which they could have done themselves.

Evaluation:

I tried to prepare a sufficient introduction to motivate the children, but when I watched the video recording I noticed that my introduction was not sufficient.

I think that I didn't choose the activity properly. Furthermore, I prepared it as a strongly directed activity. There was a lot of interference. I allowed only a small space for the children's imagination and I didn't give them almost any feedback.

Alternatives:

Some materials were not really suitable (e.g. fabric) – it is necessary to think it over more in advance, what is the material that the children will be able to create from or how I can get it ready for the work in advance (cut into smaller pieces ...).

In the future I would like to talk at a slower pace, express more enthusiasm for the children's ideas, give more concrete feedback, avoid the word superb when evaluating and let the children solve their problems independently and to come with my solutions immediately.

In the 2nd phase the data from the graduates were analysed 2 years after the 1st phase (table 3).

Table 3. The level of reflection from the point of view of mental operations (2013)

Teacher	Description	Analysis	Evaluation	Alternatives	Generalisation	Metacognition
U1	X		X		X	X
U2	X	X	X	X		
U3	X	X	X	X		X
U4	X	X	X			
U5	X	X	X	X	X	X
U6	X	X		X		

If we look at the table in the vertical direction we can see that only one teacher managed to fulfil all the categories and three other teachers got up to the threshold of metacognition. Half of the teachers fulfilled only three, i.e. half, of the 6 categories. Here we again quote the students to illustrate better the individual categories.

Description:

And because we were starting the children created the skeletons according to the book. I gave them spatulas from ice lollies, and dark paper so that it would be nicely visible. They had the books on the human body and encyclopaedias at their disposal and were trying to create a human body.

Analysis:

For example I was walking there and it occurred to me that I really should focus on lowering my body; that when I was talking with a child, I was only at my level, i.e. standing, that it had to be unnatural for the children that they had to look at me from below.

Evaluation:

All the time we had the feeling that there would be a problem and then I started to think that it was already all right. And then when I saw it on the video, that we may be had already got used to her language, that we had started thinking that it was all right. However, on the video I saw that it had not been all right.

Alternatives:

Then I realised that it had really been new for them. Maybe I should have done it another way round. First, I should have let them try and then do the skeletons.

Generalisation:

I have a problem in communication with the children, e.g. when there is a problem I try to solve the problem for the children. I do not give the children the opportunity to express themselves. I noticed a moment when they had been playing with building blocks, they had been building and then there had been an argument and I had had the tendency to settle it as soon as possible, a kind of unrest. That was it, of course, I had settled it. Even though I know that I sometimes hold my tongue and ask, "How would you solve it yourself?" However, I know that this kind of conversation in my case is still a problem.

Metacognition:

When I was starting with effective communication, in fact we had learnt about it here (note: meant at the university). We tried it in the teaching practice, but I have to say that at the beginning I had a kind of feeling that it could not work at all. In some situations I was saying to myself that in those it was not possible. For example, I think that I have made progress, that I have been using more effective communication more than in the beginning; maybe also because I had been going through the situation again in my head, how I could have said it differently.

It is again clear that the teacher (U1) was using the hierarchically higher mental operations without using the lower ones (without the previous use of analysis). This finding can be interpreted by the fact that the teacher clearly had not expressed some of the mental processes aloud.

In comparing the results of the analysis of the video recordings we can state that the reflection was usually in harmony with the reality and that the teachers were reaching very good results from the point of view of

supporting the children in their learning. The educational activities had been organised as group work, not frontally, which had led to a higher activation of the children, their cooperation and mutual communication. The learning has been linked to real life situations, they had often encouraged the children and there had been clear effort in providing feedback.

When comparing the results from the point of view of the 2 year interval there has been a visible shift in the reflective skills of the 3 students. In 2 cases the 4th level was missing; these respondents evaluated their work as efficient, fulfilling the selected aims, which is why they had not been looking for any alternative solution.

The findings in the first phase show that the consistent support of reflection can help in creating professional skills of teachers targeted at the individual development of the personality of a child.

Conclusions and discussion

Mental operations are mutually dependent and they, in fact, create a kind of hierarchy in reflective skills. This means that by regular "looking back" at one's own experience (in the beginning with support) the teacher (student) is learning to think about his/her own actions, to name the educational reality, analyse his/her approach, evaluate his/her intentions, their implementation as well as the results of his/her work. In this constantly repeated process the teachers reflective skills are developed to the level of metacognition, which enables the teacher to regulate his/her thinking and action regarding the planned aims.

This research study aimed at finding how the level of reflection is changed in the course of time, and what the relation of the level of reflection and the quality of professional skills of a kindergarten teacher are. The level of reflection was evaluated on the basis of the sequence of cognitive operations, which had been identified in the respondents' statements and which had been compared with their performance in their work with children.

The findings from the 1st phase of the research show that most of the students had reached the 4th level of mental operations already during their study. Nonetheless, it had still been only the practical level, which had lacked critical consideration with the theoretical background mainly regarding the relation to the development of the child's personality. In other words their assessment was lacking in the deeper analysis of their approaches regarding the selected aims and, subsequently, the impact on the development of the individual children. A similar piece of research (Syslová, Hornáčková, 2014) has shown that teachers who have only attained secondary school level education, despite having more experience, frequently stay at the technical level of reflection. That is to say that the practical level of the respondents can be considered to be very good.

The critical level of reflection could be seen only in the 2nd phase and only in one half of the respondents. These respondents have shown that they had been provided with systematic support in the form of mentoring mainly from the head teachers of kindergartens. These were the faculty kindergartens and their work had been evaluated by the Czech school inspection as outstanding.

The respondents were able to argue their professional performances regarding the performances of the children with the support of the Framework Educational Programme for Pre-primary education. The analysis of

the video recordings showed that the skills of the respondents were aimed at anticipating the events in the classroom and more long-term planning (in wider contexts). Their decision-making was targeted at the development of children's personalities.

There can be several reasons for the insufficiently developed cognitive skills of the 3 other teachers. For example, there may have been insufficient work with the pre-conceptions of the students in the preparatory undergraduate education. It may also be their personal temperament (King, Kirchner, 1994) which lowers their abilities for reflection. A further possible explanation might be the insufficient support in their workplace, which leads to them focussing on their day-to-day problems and not to research into their work quality.

This shows that support for reflection is a significant part of the undergraduate education of teachers. However, it will be necessary to work with it in a much more systematic way, especially in relation to the individual students' pre-conceptions. The results of the interviews also show that the level of reflection is influenced by the support of the novice teachers at their workplace, but also the quality of education that the kindergarten provides. The research study into novice teachers via focus groups (Syslová, Horká, Lazarová, v tisku) shows that kindergartens provide novice teachers with varied levels of support, usually not very high.

The suggested career hierarchy, which is currently in the pilot stage, could help with the development of professional skills including the ability for self-reflection. The main idea was to support mentoring at schools. Experienced teachers, so-called experts, should provide support in the role of a mentor not only to novice teachers but also to those who are trying for better work performance and a better position at a higher career position.

References

- Baxter M.B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.
- Bloom B.S. (ed.), (1956). *The taxonomy of educational objectives. The classifications of educational goals, handbook I*. New York: David Mc Key Company.
- Boud D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In: D. Boud, N. Falchikov (eds.), *Reframing assessment in higher education* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Farrell T.S. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflective breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Finlay L. (2008). *Reflecting on 'Reflective practice'*. *Practise-based professional learning cebtre*. Dostupné z <http://www.open.ac.uk/ceitl-workspace/ceitlcontent/documents/4bf2b48887459.pdf>
- Fook J., Askeland G. (2006). The 'critical' in critical reflection. In: S. White, J. Fook, F. Gardner (eds.), *Critical reflection in health and welfare*. Maidenhead: Open University Press.
- Hatton N., Smith D. (1995). 'Reflection in teacher education: towards definition and implementation'. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Horká H., Syslová Z., Grůzová L. (2014). Reflexe zkušeností studentů v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol. *ACORát*, 3(1).
- King P.M., Kitchener K.S. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 14-16.
- Korthagen F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

- Krykorková H., Chvát M. (2001). Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 51 (2), 185-196.
- La Boskey V.K. (1994). *Development of reflective practise: A study of preservice teachers*. New York and London: Copyright by teachers College, Columbia University.
- Larrive B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Lazarová B. et al. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...* Brno: Masarykova univerzita.
- Loughran J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectation on self-studies. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Luttenberg J., Bergen T. (2008). Teacher reflection: The development of a typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 543-566.
- Marcos M.J., Sanchez M.S., Tillema H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.
- Marcos M.J., Tillema H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributors. *Educational Research Review*, 2(1), 112-132.
- Mezirow J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74(1), 5-12.
- Pihlaja M.P., Holst T.K. (2013). How Reflective are Teachers? A Study of Kindergarten Teachers' and Special Teachers' Levels of Reflection in Day Care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182-198.
- Příšová M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Příšová M. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: Muni Press.
- Shulman L.B. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Ref. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Schön D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spilková V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Syslová Z., Hornáčková V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535-561.
- Syslová Z., Horká H., Lazarová B. (v tisku). *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: PdF MU, (2014).
- Pollard A., Anderson J., Maddock M., Swaffield S., Warin J., Warwick P. (2008). *Reflective teaching 3th edition: Evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Van Manen M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Zeichner K., Liston D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Streszczenie

Poziom refleksji w rozwoju zawodowym nauczycieli przedszkola

Zaprezentowane badanie wnosi do profesjonalnego dyskursu pogląd dotyczący refleksji nauczycieli przedszkola w dwóch etapach ich rozwoju zawodowego. Poziom refleksji badano podczas ich studiów na Wydziale Edukacyjnym (24), a następnie po roku pracy w przedszkolu (6). W pierwszej kolejności autorka porusza temat potrzeby rozwoju myślenia refleksyjnego nauczycieli przedszkola, opierając się na wynikach wcześniej

zrealizowanych badań w tej dziedzinie. Przedstawia model refleksji (Korthagen, 2011; Pišová, 2005), który wykorzystata w swoich badaniach. Pozostata część tekstu poświęcona jest metodologii badań oraz spostrzeżeniom, które wynikają z analizy danych. Wyniki wskazują, że ukierunkowane wsparcie refleksji pomaga rozwijać wyższe poziomy myślenia kognitywnego.

Słowa kluczowe: refleksja, refleksyjny praktyk, metapoznanie, operacje myślowe, studia licencjackie, edukacja przedszkolna, nauczycielka przedszkola

Od wiedzy do działania: praca zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej

Rozpoczynanie pracy zawodowej to etap ważny dla formowania się tożsamości zawodowej, konstruowania wiedzy, rozwijania umiejętności niezbędnych w zawodzie oraz budowania relacji interpersonalnych w nowym kontekście społecznym. Treść artykułu odnosi się do problematyki ram interpretacyjnych, w których początkujący nauczyciel przedszkola umieszcza własną praktykę pedagogiczną; odwołując się do osobistych przeżyć na temat działalności profesjonalnej, buduje obraz samego siebie.

W celu analizy doświadczeń gromadzonych na etapie startu zawodowego odwołano się do kategorii pracy zawodowej ujmowanej z perspektywy personalnej. Przyjęto, że praca zawodowa to zasób interakcyjny. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenia nadają pracy początkujący nauczyciele przedszkola, mówiąc o niej w kontekście własnej codziennej aktywności zawodowej. Materiał empiryczny pochodzi z wywiadów swobodnych przeprowadzonych z 14 początkującymi nauczycielkami przedszkola.

W analizie pokazano subiektywną perspektywę oglądu efektów pracy pozytywnie wartościowanych, zdarzeń uznawanych za ważne dla własnego rozwoju zawodowego oraz sposobu spostrzegania siebie jako pracownika.

Słowa kluczowe: pedeutologia, edukacja przedszkolna, początkujący nauczyciele, rozwój zawodowy, praca zawodowa, wywiad swobodny

Wprowadzenie

Praca zawodowa jest wartością, która zajmuje znaczące miejsce w życiu dorosłego człowieka. Pomimo że moment podjęcia pracy stanowi przedmiot interdyscyplinarnych rozważań, w badaniach nad pracą łączących aspekty psychologiczny, socjologiczny i ekonomiczny gubi się problem, jak pracuje człowiek (Konecki, 1988). Aby opowiedzieć na to pytanie, trzeba podjąć próbę poznania i opisanie subiektywnych doświadczeń związanych z sytuacją pracy. W prezentowanym tekście uwaga skupiona jest na doświadczeniach zawodowych początkujących nauczycieli (PN) przedszkola. Doświadczenia rozumiane są szeroko, jako socjalizacja, czyli całościowe kształtowanie tożsamości zawodowej, która obejmuje sytuacje i zdarzenia zachodzące także poza klasą szkolną, dotyczące stawiania się oraz uczestniczenia w procesach przejścia (Day, 2008). Układem odniesienia

dla rozważań nad doświadczeniami nauczycieli przedszkola gromadzonymi na etapie startu zawodowego będzie kategorią pracy.

Subiektywne doświadczenie sytuacji pracy, znaczenia jej przypisywane pozwalają jednostce oceniać samą siebie, budować obraz samego siebie, rozwijać poczucie własnej wartości, umożliwiają osobistą identyfikację. Wykonywana praca jest również źródłem społecznych identyfikacji, dzięki ocenie pracy przez odniesienie do przyjętego wzoru pracownika oraz ustalonej trajektorii kariery. Kategoria ta pozwala zatem na opisanie kontekstu kształtowania, definiowania siebie jako nauczyciela. W tym miejscu powstaje jednak pytanie, na ile sytuacja startu zawodowego dostarcza identycznych lub podobnych doświadczeń, bez względu na etap edukacji, na którym nauczyciel podejmuje pracę zawodową?

Znaczenie pracy zawodowej

Pojęcie pracy funkcjonuje w odmienny sposób w wielu dziedzinach życia. Odwołując się np. do ekonomii, mówimy o tym, że to rynek weryfikuje pracę. Jednak, jako pojęcie humanistyczne, praca, będąc ważnym elementem codzienności, traktowana jest jak oczywistość, rzadko kiedy stając się przedmiotem krytycznej refleksji. Kategoria pojęciowa *praca zawodowa* odnosi się do czynności realizowanych w ramach roli zawodowej, wytworzonych z uwzględnieniem możliwości, wiedzy i woli jednostki, których wynik posiada obiektywną wartość (Wiatrowski, 2005, s. 48) oraz stanowi źródło utrzymania jednostki. Praca nadaje kształt karierze profesjonalnej, jest także jednym z wyznaczników stylu życia, dostarczając jednostce zarówno osobistej satysfakcji, jak i będąc źródłem stresów i problemów (Piorunek, 2009, s. 4).

Rozumienie i sposób interpretowania pracy, jej znaczenia w życiu człowieka, zmieniał się na przestrzeni wieków. Nie przedstawiając w tym miejscu ewolucji, którą przechodziła koncepcja pracy, należy – powołując się na H. Kędzierską (2012) – odnotować fakt, że od lat osiemdziesiątych XX wieku praca przestała być uznawana za „ustabilizowany świat rutyny” (s. 23). Zmianie uległy nie tylko tradycyjne poglądy na pracę czy karierę zawodową, ale także rola instytucji oświatowych w przygotowaniu nowych pracowników. Za pożądane cechy zachowań, a nawet kanoniczne – jak nazywa je M. Piorunek (2009, s. 302) – przystające do zmieniającego się (ponowoczesnego) rynku pracy, uznaje się szybkość, natychmiastowość, wielość, elastyczność, przejściowość, dynamizm, fragmentaryczność, permanentność dokształcania oraz transnacionalizację czy odterytorializowanie pracy. W ślad za tym przeobrażeniami ulegają znaczenia przypisywane pracy zawodowej, co wynika między innymi z nowej idei pracy związanej z jej dematerializacją, zmiany relacji między miejscem pracy a miejscem życia, wyłaniania się nowych zawodów, form zatrudniania, kompetencji i oczekiwań względem pracowników, zwiększania odpowiedzialności za własny rozwój i karierę zawodową, związaną między innymi ze stałym uzupełnianiem kwalifikacji.

Można oczekiwać, że sygnalizowane zmiany dotyczą także nauczycieli, chociaż w przypadku tego zawodu mają one raczej ograniczony charakter. Związane jest to z faktem, że w tym zawodzie zmiany w niewielkim stopniu obejmują „reorientację zasad pracy z punktu widzenia zmienności form zatrudnienia, różnorodności warunków pracy, elastyczności zatrudnienia i indywidualizacji stanowisk pracy” (Kędzierska, 2012, s. 26).

Proponowany w tekście sposób patrzenia na pracę nauczycieli odnosi się do doświadczeń jednostki, jako perspektywy możliwej do wykorzystania w oglądzie pracy nauczycieli (Kędzierska, 2012, s. 37-38). Perspektywa personalna pozwala na analizowanie pracy w kontekście osobistych doświadczeń jednostki, a zatem staje się istotna dla podjętych w tym miejscu rozważań. Praca związana z doświadczeniem biograficznym jednostki to proces interpretacyjny, procesualny, dla którego charakterystyczna jest idea relacyjności. To także zasób interakcyjny, który umożliwia jednostce tworzenie koncepcji siebie.

H. Kędzierska (2012), badając subiektywną perspektywę oglądu świata szkoły przez nauczycieli, chcąc wyjść poza „architekturę pytań typowych dla pedeutologii” (s. 12), zaproponowała kategorię pracy jako pojęcie alternatywne do powszechnie stosowanych w rozważaniach o nauczycielu kategorii idealnych cech, struktury kompetencji czy zestawu czynności przypisanych do roli zawodowej. Analizy dynamiki procesów pracy cytowana autorka dokonała z perspektywy trzech procesów społecznych: socjalizacji, kariery zawodowej i zmian w praktykach pracy. Opisując wskazane kategorie, zwraca uwagę na ich wyróżniki w kontekście zawodu nauczyciela. I tak, socjalizacja zawodowa dotyczy stawiania się, doświadczania nowego, procesów przejścia, całonocowego kształtowania tożsamości zawodowej, w tym koncepcji ja i świata jednostki. Kariera zawodowa – z uwagi na płaski system awansu w oświacie – mogłoby się wydawać, że ma ograniczone zastosowanie do opisu zawodu nauczyciela. Jednak kategoria ta nie dotyczy jedynie zajmowanych pozycji, statusów czy stanowisk, ale także perspektywy, w której jednostka widzi i interpretuje swoje życie. Zmiana w praktyce pracy – trzeci z procesów społecznych wykorzystanych do analizy zawodu nauczyciela – związana jest z modernizacją systemu oświatowego. Ponieważ związek między jednostkowym doświadczeniem a procesami zmiany najpełniej przejawia się w przebiegu biografii zawodowych, można przypuszczać, że w odniesieniu do początkujących nauczycieli – których doświadczenia stanowią przedmiot zainteresowania w tym miejscu – ten proces społeczny nie będzie na tyle istotny, bowiem nie doświadczali oni transformacji systemowej w ciągu jeszcze krótkiego czasu pracy zawodowej.

Istotnym elementem określającym sposób definiowania siebie jako nauczyciela – obok kontekstu społecznego pracy – jest miejsce wykonywania pracy zawodowej. Przedszkole to miejsce inne niż szkoła, z wielu powodów odmienne od kolejnych etapów edukacji. Przedszkole charakteryzuje się inną niż w szkole organizacją pracy nauczycieli. Jej specyfika polega między innymi na braku bezpośredniego, codziennego kontaktu między nauczycielami (najczęściej brak pokoju nauczycielskiego), współodpowiedzialności dwóch nauczycieli za organizację procesu wychowawczo-dydaktycznego w jednej grupie dziecięcej, licznych czynnościach opiekuńczych wynikających z etapu rozwojowego dzieci w wieku przedszkolnym. Przedszkole od szkoły odróżnia nie tylko sposób organizacji pracy nauczycieli, ale również zakres przygotowania zawodowego nauczycieli w nich pracujących. Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola (oraz klas I-III) odbywa się w ramach studiów pedagogicznych, nauczyciel jest równocześnie pedagogiem. Natomiast nauczyciele „przedmiotowcy” uzyskują kwalifikacje nauczycielskie równolegle do kształcenia specjalistycznego. Warto zauważyć, że praca zawodowa nauczyciela przedszkola (rozumiana szeroko, jako wszelka aktywność jednostki w miejscu pracy, nie sprowadzana tylko do jej wymiaru dydaktycznego) jest o wiele rzadziej przedmiotem badań niż praca nauczyciela szkoły.

Nauczyciel rozpoczynający pracę

Rozpoczęcie pracy to etap szczególny w każdym zawodzie, a czas ten uważany jest za okres krytyczny w procesie rozwoju zawodowego nauczyciela (Dróżka, 2002; Bullough, 2009). Badania pokazują, że przejście z etapu edukacji do praktyki zawodowej, szczególnie pierwszy rok pracy, jest momentem trudnym dla wielu nauczycieli i ma istotne znaczenie dla dalszej kariery zawodowej. Mimo że posiadane kwalifikacje potwierdzają przygotowanie w wielu zakresach: do pracy z dziećmi, współpracy z rodzimą, ze środowiskiem lokalnym, z gronem pedagogicznym, to złożoność pracy oraz ponoszona w niej odpowiedzialność powodują u początkujących nauczycieli tzw. „szok praktyki” (Kelchtermans, Ballet, 2002, s. 105; Dróżka, 2002, s. 250), opisywany w literaturze także jako szok przejścia (Michalak, 2007, s. 278). Stan ten wynika z braku rozwiniętych umiejętności sprostania nowym zadaniom, a testując przekonania i wyobrażenia na temat pracy, potwierdza jedynie wybrane z nich. Wynika to z faktu, że sytuacja pracy nauczyciela, przebieg kariery zawodowej są normatywnie zdefiniowane, co ma znaczenie dla doświadczeń gromadzonych przez nowych pracowników w miejscu pracy, a przede wszystkim dla subiektywnego rozumienia tych doświadczeń.

W wielu krajach funkcjonują tzw. programy wprowadzające, zapewniające nauczycielom zarówno wsparcie społeczne, jak i rzeczywistą pomoc udzielaną przez osoby z otoczenia nauczyciela: członków rodziny, przyjaciół, znajomych, współpracowników, przełożonych. W polskiej oświacie za taką formę opieki i wprowadzania w zawód może być uznawany sposób realizacji stażu. W rzeczywistości często ma on jednak wymiar formalny, a w zakresie i treści nie przypomina mentoringu. W polskich przedszkolach programy wprowadzania w pracę nowego nauczyciela sporadycznie są wykorzystywane i najczęściej przybierają postać zapoznania się z zakresem obowiązków i regulaminem pracy. Nowicjusz musi sam zadbać o siebie, stworzyć sobie grupę wsparcia, co w realiach organizacyjnych pracy przedszkola jest zadaniem niezwykle trudnym, skutkując powszechnie odczuwaną samotnością profesji (Kwiatkowska, 2008, s. 187-189). Nie dziwi zatem, że postulowana profesjonalizacja nauczania dotyczy przede wszystkim otwartości na innych, wymiany, współpracy (Wlazło, 2010).

Warto zauważyć, że wsparcie otrzymywane w różnej formie i od różnych osób jest czynnikiem, który jako ważny wskazują nauczyciele odnoszący sukcesy (Michalak, 2007). Własną drogę zawodową odnajdywali, korzystając najczęściej z pomocy doświadczonych nauczycieli lub przełożonego. Także nauczyciele, którzy w samotności rozwijali własną karierę, doświadczali szczególnej troski ze strony dyrekcji. Natomiast osoby, które nie otrzymały wsparcia w odnajdywaniu drogi zawodowej, korzystały z doświadczeń mistrza, którego spotkały w czasie własnej edukacji. Sukces odnoszą nauczyciele, którzy start zawodowy oceniają jako „łatwe początki”, jednak także oni mówią o poczuciu osamotnienia, odczuwanym zakłopotaniu, niepewności wynikającej m.in. z nieznaności obowiązujących norm społecznych.

Człowiek nie jest biernym odbiorcą norm społecznych, zawsze interpretuje je w określony sposób. Odwołuje się przy tym do ukrytych założeń powstałych w toku socjalizacji, nieświadomych dla jednostki lub uświadamianych przez nią częściowo. Pochodzą one z generalizacji społecznego doświadczenia i tworzą system norm i wartości implikujących społeczne wyobrażenia o stanie pożądanym. Jednostka, orientując się w nowym dla siebie środowisku, ocenia każdą informację społeczną, także tę dotyczącą środowiska zawodowego. Uwzględnia przy tym dwa rodzaje znaczeń. Znaczenia pierwsze, deskryptywne, pozwalają na orientację w obiektywnych

właściwościach innych ludzi, przedmiotów i zdarzeń, a więc wyznaczają zasady funkcjonowania w nowym otoczeniu. Czyli pozwalają na ocenę zasad pracy obowiązujących w danej organizacji. Znaczenia ewaluatywne natomiast umożliwiają wartościowanie ludzi i zdarzeń z własnego punktu widzenia, przypisywanie im oceny pozytywnej lub negatywnej (Wojciszke, 2009, s. 120). Oznacza to, że chcąc poznać znaczenia przypisywane sytuacji pracy przez PN, zadanie badacza polega na odtworzeniu znaczeń ewaluatywnych.

Projekt badawczy

Obiektywny wymiar pracy i rozwoju nauczycieli jest przedmiotem licznych dociekań, natomiast rekonstruowanie uwarunkowanych kontekstowo, subiektywnych znaczeń nadawanych własnej pracy o wiele rzadziej jest podejmowane w badaniach. Tymczasem dopiero – powołując się na słowa A. Schütza – „wtargnięcie w »obce« doświadczenia, niepodpadające pod zasób wiedzy podręcznej lub z nią niespójne” (za: Cierzniewska, 2014, s. 54) pozwala zrewidować dotychczasowe przekonania. Dostrzegane w myśleniu pedagogów marginalizowanie subiektywnego aspektu pracy skłoniły mnie do podjęcia próby poznania sposobu, w jaki nauczyciele przedszkola, w okresie rozpoczynania pracy zawodowej, definiują siebie oraz sytuację pracy, w której się znajdują. Dominujący od wielu lat w myśleniu o wczesnej edukacji „język jakości” (por. Dahlberg, Moss, Pence, 2013) – w Polsce szczególnie widoczny na poziomie regulacji prawnych pracy nauczyciela – koncentruje uwagę na uniwersalnych, tworzonych przez ekspertów normach i kryteriach pomiaru stopnia spełniania owych norm. Zaniedbywanie innych sposobów myślenia o edukacji dzieci – na przykład otwartych na kontekstualizację, wartości, zmienność, niepewność – może moim zdaniem prowadzić do tego, iż PN przedszkola, definiując siebie jako nauczyciela, odwołuje się do wybranych zakresów pracy zawodowej, utożsamiając ją jedynie z działaniami wychowawczo-dydaktycznymi.

Przyjmując za G. Kelchtermansem i K. Ballet (2002), że w subiektywnej teorii edukacyjnej centralne miejsce zajmują doświadczenia zawodowe nauczyciela, a szczególnie znaczenia, jakie mają dla niego te doświadczenia, zasadniczym celem podjętych badań było dostrzeżenie i opisanie perspektywy oglądu rzeczywistości związanej z pracą zawodową, wyłaniającej się z doświadczeń PN przedszkoli. Na pracę zawodową nauczycieli patrzę z perspektywy jednostki i jej indywidualnych doświadczeń związanych z wykonywaniem zawodu. Główne pytanie, na które w tym miejscu poszukiwać będę odpowiedzi, to: jakie znaczenia nadają pracy początkujący nauczyciele przedszkola, mówiąc o niej w kontekście własnej codziennej aktywności zawodowej?

Osobisty charakter wchodzenia w zawód nauczyciela powoduje, że doświadczeniom gromadzonym przez PN w sytuacji pracy zawodowej przyglądać się będę z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego (Blumer, 2007; Hałas, 2006). Przyjmuję założenie, że rozwój zawodowy to długotrwały proces uczenia się i rozwoju, będący rezultatem istotnych interakcji między nauczycielem a kontekstem zawodowym, w którym pracuje.

Badania, których fragment przedstawiam w niniejszym opracowaniu, prowadzone były w strategii metodologii jakościowej. Dane empiryczne uzyskałam z wywiadów swobodnych, częściowo ustrukturyzowanych. Wybór tej techniki badawczej umożliwia „rozmówcom zaprezentowanie sposobu, w jaki postrzegają i definiują świat, pozwala badaczowi na podjęcie ich punktu widzenia, a w rezultacie na podjęcie i zrozumienie podzielanej

przez nich perspektywę” (Niedbalski, 2012a, s. 336). Chcąc zabezpieczyć dobry kontakt z rozmówcą – pożądaną w wywiadach swobodnych – do badań zaprosiłam nauczycielki przedszkoli, które podjęły studia nie-stacjonarne, drugiego stopnia, z którymi spotykałam się na zajęciach dydaktycznych. W celowym doborze uczestników badań kierowałam się dwoma kryteriami: czas pracy – drugi rok pracy, po ukończonym stażu zawodowym – oraz miejsce, w którym przygotowywały się do zawodu, ukończone studia zawodowe w różnych uczelniach. Drugie z wymienionych kryteriów pozwala na uwzględnienie kontekstu przygotowania do zawodu i jego ewentualny wpływ na znaczenia nadawane pracy zawodowej (Kelchtermans, Ballet, 2002). W badaniach uczestniczyło 14 PN edukacji przedszkolnej (przedszkoli samorządowych), w drugim roku pracy (była to pierwsza praca), po zakończonym stażu zawodowym. Miejsce i czas wywiadu wybierały rozmówczynie.

W danych empirycznych starałam się wydobyć znaczenia leżące u podstaw wypowiedzi, w ramach których opisywana jest sytuacja pracy zawodowej. Zbierając dane, prosiłam nauczycielki, aby spojrzały wstecz i spróbowały opisać swoje dotychczasowe doświadczenia zawodowe. Zagadnienia problemowe, które występowały w wywiadach, dotyczyły:

- rezultatów pracy pozytywnie wartościowanych;
- interakcji nawiązywanych w trakcie pracy;
- zdarzeń/sytuacji uznawanych za ważne, których doświadczyły w okresie rozpoczynania pracy zawodowej;
- sposobu postrzegania siebie, jako pracownika.

Praca w subiektywnej przestrzeni doświadczeń jednostki – opinie nauczycielek przedszkola

Praca traktowana jest przez PN jako wartość. Świadczą o tym przekonania nauczycielek na temat jej stanu pożądanego, docelowego, do którego zmiierają. Cel, który sobie stawiają, kieruje nie tylko wybranymi zachowaniami, ale i formą ich oceny. Jak ujęła to jedna z badanych:

Bo ważne jest to, co robię, jak robię. Nie ma miejsca na bylejałość, to jest bardzo trudne, przynajmniej na początku. Nie wiem, jak będzie potem, ale myślę, że cały czas będę starała się pracować jak najlepiej. W mojej pracy, pracy w grupie nie może być miejsca na błędy. Każdy się myli, ale nauczyciel nie może. To znaczy pewnie nieczęsto powinien się mylić. Chodzi mi o to, że cały czas zastanawiam się, czy to, co robią dzieci, co im proponuję, rzeczywiście je rozwija.

Psychologowie podkreślają, że jednostka, dokonując wartościowania, poddaje ocenie własne doświadczenia, przypisuje im osobiste znaczenia i subiektywną ważność. Stąd, w odniesieniu do pracy zawodowej, możemy mówić o „zreflektowanym doświadczeniu” (Oleś, 2009, s. 367). Mimo że sama praca nie tworzy bezpośrednio wartości, ale jej rezultat – w tym przypadku rozwój dzieci – stanowi wynik pozytywnie wartościowany.

Wypowiedzi wskazują, że rozpoczynając pracę, nauczycielki nie czują swobody w wykonywaniu powierzonych zadań, ale też jej specjalnie nie oczekują. Są niepewne, pełne obaw, co powoduje, że poszukują wsparcia. W celu zabezpieczenie sobie pewności i komfortu w pracy podejmują różnorodne działania, przede

wszystkim związane z jakością kontaktów interpersonalnych z pracownikami obecnymi w przedszkolu. Wśród tych działań w pierwszej kolejności wymieniają rozmowy z drugim nauczycielem obecnym w grupie, z innymi nauczycielkami, ale w podobnym wieku/stażu pracy oraz rozmowy z dyrektorem. Używając terminu *rozmowa*, definiują ją jako „krótkotrwała wymiana informacji dotycząca tego, co się dziś wydarzyło, tego co jeszcze trzeba zrobić. Rozmawiamy też na temat dzieci, niekiedy są jakieś szczegóły do przekazania, informacje od rodziców, to wtedy możemy wszystko ustalić” (z nauczycielem zmiennikiem). Tego typu rozmowy uke-runkowują pracę własną nauczyciela, bowiem są to „krótkie, ale bardzo precyzyjne, konkretne rady, może nawet szczegółowe wskazówki, które wyjaśniają mi, co mam robić, jak się zachować, jak zareagować. Jest wiele takich sytuacji, których nikt nie przewidzi, nie uczyłam się o nich, a inni albo się już znaleźli w takiej sytuacji, albo wspólnie szybko wymyślimy, co robić”.

Opinie nauczycielek są zbieżne z wynikami badań, w których nauczyciele podkreślają znaczenie rozmów z innymi pracownikami, a szczególnie tych połączonych z obserwacją działań wychowawczo-dydaktycznych (Dymoke, Harrison, 2006, s. 73). Warto zauważyć, że badane nauczycielki mówią o rozmowach nieformalnych, odbywających się okolicznościowo, których temat może być przypadkowy. Poza częstymi rozmowami podejmowanymi prywatnie, poza miejscem pracy, rozmowy odbywają się najczęściej w obecności dzieci (na sali, podczas pobytu w ogrodzie), a więc wtedy, kiedy uwaga nauczyciela skoncentrowana jest bezpośrednio na dzieciach, co niewątpliwie nie pozostaje obojętne dla jakości rozmowy. Jednak rozmowy tego typu, codzienne – choć ograniczone czasem trwania i miejscem – służą wyjaśnianiu wątpliwości, gromadzeniu nowych pomysłów metodycznych, są źródłem nowej wiedzy.

Opisane rozmowy wpisują się w komunikację niskiego kontekstu, na którą uwagę zwróciła Cybał-Michalska (2009), analizując orientację indywidualistyczną vs kolektywistyczną w pracy grupy. Badane opisują komunikację jako bezpośrednią, precyzyjną, jasną, służącą przekazywaniu szczegółowych informacji. Komunikacja tego typu charakterystyczna jest dla indywidualistycznej kultury pracy, która wydaje się mało korzystna, bowiem wywołuje poczucie osamotnienia, ale także komunikaty tego typu są szczególnie cenne na etapie startu zawodowego.

Z wypowiedzi wyłania się element wspólny, jest to mianowicie opis tego, co ważne w pracy PN. Jest to potrzeba bycia spostrzeganym jako „dobra nauczycielka”, o czym decydować ma dobro dzieci, zadowolenie rodziców, pochwała dyrekcyj, czasami docenienie przez innych nauczycieli. Przykładem tego typu stanowiska są słowa:

Wiadomo, że wszyscy nie będą zadowoleni z mojej pracy. Ale wydaje mi się, że najważniejsze jest oczywiście dobro dziecka, a to mogę tylko zapewnić jak, mówiąc kolokwialnie, dogadam się z rodzicami. Wtedy widać, że pracuję dobrze, tzn. rodzice widzą efekty u dzieci, są zadowoleni. Uważam, że oceniając moją pracę, dyrektor też zwraca uwagę na to, co mówię o mnie rodzice, liczy się z ich zdaniem.

Nauczyciel chce być dobry dla siebie, dla własnego komfortu pracy, a nie dla dobra wspólnego. Stanowisko takie uzasadnia kultura indywidualizmu obecna w życiu młodych dorosłych (Cybał-Michalska, 2009). Wynik zgodny jest również z ustaleniami Kelchtermansa i Ballet (2002), którzy ustalili, że zaspokojenie własnych potrzeb jest priorytetowym interesem wybieranym przez PN budujących tożsamość zawodową.

Przy poszukiwaniu w wypowiedziach nauczycielek wątków opisujących zdarzenia, sytuacji uznawanych przez nie za ważne, ujawnił się temat akceptacji, której oczekują od innych. Mimo że są gotowe korzystać z proponowanych im rozwiązań metodycznych, to nie podchodzą biernie do praktyki pedagogicznej. Mówią z entuzjazmem o własnym zaangażowaniu, o pomysłach realizowanych w pracy, podkreślając przy tym, jak istotna jest dla nich ocena innych nauczycielek. Uważają, że praca w zespole, bycie w grupie nauczycieli jest bardzo ważnym czynnikiem rozwoju zawodowego. Dobrze ilustruje tę sytuację wypowiedź:

Jak tylko jest taka okazja, pytam innych, czasami uda się coś podpatrzeć. Ale rzadko jest taka okazja. Wydaje mi się, że ja mam różne, ciekawe pomysły, ale nie zawsze wiem, czy mogę tak postąpić. Wtedy brakuje mi takiego codziennego spotkania z innymi nauczycielkami.

Warto zaznaczyć, że współpraca w zespole wymieniana jest jako istotna dla jakości startu zawodowego w większości raportów dotyczących nauczycieli (np. Jensen i in., 2012; Walczak, 2012).

Ilustracją ważnych doświadczeń kojarzonych z pracą zawodową są sytuacje uważane za problematyczne. Okazało się, że nie są one tożsame z obszarami zidentyfikowanymi, jako trudne na starcie zawodowym nauczycieli innych etapów edukacji (Kędzierska, 2012). Spośród pięciu wymienianych (dyscyplina w klasie szkolnej, motywowanie uczniów, relacje nauczyciel-uczeń, relacje z rodzicami, ocenianie) utrzymanie dyscypliny w grupie – określane w przedszkolu jako „zapanowanie nad grupą” czy „zorganizowanie dzieci” oraz budowanie relacji z rodzicami uznawane są za trudne. Dla badanych trudną sytuacją, „niezwykle stresującą”, jest natomiast jakość interakcji nawiązywanych z innymi nauczycielami. Nauczycielki albo funkcjonują w izolacji, co wywołuje poczucie samotności, albo doświadczają rywalizacji. Trafnie oddają to słowa badanej: „... czasami to nie wiem, o co chodzi. Może czegoś się obawiają, ale czego? Ta rywalizacja, taka niechęć do nowej osoby, może jeszcze rozumiałabym, gdyby to były inne nowe nauczycielki, ale dyplomowane?”.

Motywacja do pracy jest ważnym czynnikiem budowania obrazu siebie jako pracownika. Gdy mówi się o „pewnej magiczności miejsca” – używając słów badanej – uwaga zwrócona jest przede wszystkim na pracę w wymiarze wychowawczo-dydaktycznym, gdzie „uśmiech i sukcesy dziecka” stanowią podstawę motywacji do pracy. Natomiast praca w organizacji, jaką jest przedszkole, w grupie innych ludzi, na rzecz dobra wspólnego nie jest przedmiotem refleksji początkujących nauczycieli.

Ludzie, którzy podejmują pracę jako nauczyciel przedszkola, nie mogą być nastawieni na „sukces instytucyjny”, co tłumaczy płaski system awansu w oświacie. Potwierdza to, fakt, że mówiąc o własnej pracy, podkreślają znaczenie powołania, a nawet misji, „pewnego rodzaju posłannictwa”, które uważają za ważny czynnik profesjonalizmu nauczyciela pracującego z małym dzieckiem. Przy czym powołanie rozumieją jako cechę wyróżniającą pracę nauczyciela, dzięki której może on wychowywać i edukować innych, co wymaga nie tylko specyficznych umiejętności zawodowych (te dostępne każdemu), ale też szczególnych cech osobowościowych. Tak rozumiane powołanie uzasadnia szczególne zaangażowanie – w wymiarze czasu i podejmowanych form aktywności – w pracę wychowawczo-dydaktyczną, które powoduje, że nie może ono być odnoszone do cech pracoholizmu (Kalinowski i in., 2005). Opinia ta jest potwierdzeniem tezy H. Kwiatkowskiej (2007, s. 36), iż nauczyciele „nie potrafili się zawodowo odnaleźć poza zaangażowaniem pozytywnym,

mając głęboko zakodowane czynienie dobra. Czy faktycznie jest to dobro i czy je czynią, jest sprawą odrębną, natomiast ważne jest, że jest to ich powinnością i że tę powinność akceptują”.

Pomimo że badania dotyczące pracy nauczycieli pokazują brak stabilizacji, pewności pracy (Kędzierska, 2012, s. 165), to badane nie mają takich odczuć; nie mówią o możliwości utraty pracy. Dynamiczna sytuacja rynku pracy i związana z nią konieczność zmian w biografii zawodowej oraz zmiany w zakresie przechodzenia z rynku edukacji do rynku pracy to elementy znaczące dla gromadzenia kapitału kariery zawodowej osób w okresie średniej dorosłości, które doświadczyły przełomu ustrojowo-gospodarczego (Piorunek, 2009, s. 305). Natomiast badane nauczycielki gromadzą doświadczenia związane z pracą zawodową, żyjąc w świecie ponowoczesnym, w którym niestabilność, niepewność, nieprzewidywalność, przesylenie wielorakim ryzykiem egzystencjonalnym buduje kapitał kariery. To ich codzienność, w niej powstały wyobrażenia związane z pracą i karierą zawodową, w perspektywie której interpretują sytuacje społeczne. Stąd wątek niestabilności zatrudnienia – traktowany jako oczywistość – może być pomijany w opisie własnych doświadczeń zawodowych.

Interesujący wątek wypowiedzi stanowi opis wyobrażeń związanych z dalszą pracą zawodową, która może zagwarantować im karierę zawodową. Uzyskane opisy pracy zawodowej można odnieść do typów kariery zaproponowanej przez M. Piorunek (2009). I tak, badane koncentrują się na teraźniejszości (element kariery ponowoczesnej), nie wykluczają zmiany, nie obawiają się jej (element kariery późnej nowoczesności), ale równocześnie planują ścieżkę kariery zawodowej, wyznaczonej osiąganiem kolejnych szczebli awansu zawodowego (element kariery nowoczesności). Świadczy o tym następujący fragment wypowiedzi:

Najważniejsze jest to, co teraz pomoże mi odnaleźć się w tej pracy. Potem zobaczę, może uda się tu zostać, a jak nie, to trudno, będę szukać dalej. Ale lubię być nauczycielką. Chciałabym zrobić kolejne stopnie awansu. Może zmienić przedszkole, ale pozostać w zawodzie.

Można zauważyć, że paradoks pracy nauczyciela polega na łączeniu w obrębie jednego zawodu elementów trzech wzorców kariery zawodowej. Jak to ma konsekwencje dla jednostki? O ile „realizacja wzorca ponowoczesnego kariery wymuszana jest przede wszystkim realnymi, nowymi wyzwaniem, konkurencyjnego, wolnego rynku pracy” (Piorunek, 2009, s. 320), o tyle wybór wzorca liniowego może wynikać z potrzeb, cech, wartości jednostki, co pokazuje sprzeczność interesów. Przyjmując, że kariery liniowe lub sekwencyjne częściej są realizowane przez kobiety, których biografie zawodowe w mniejszym stopniu niż mężczyźni powiązane są z transformacjami ustrojowymi (co wynika z pełnienia przez nie równoległych ról rodzinnych i zawodowych wymagających stabilizacji), M. Piorunek zwraca uwagę, że współcześnie dla osób na etapie wczesnej dorosłości – podejmujących pracę zawodową – typ kariery linearnej może być odległy. Bowiem wzrastają one w rzeczywistości kulturowej i zawodowej, która przygotowuje je do uczestnictwa w kapitalistycznym rynku pracy, przyzwyczajają do natychmiastowości, wielości i różnorodności, zmienności. Pomimo to badane nauczycielki dążą do liniowości. Analiza opisów planowanej kariery zawodowej pokazuje niespójność wzorców, sygnalizuje, że kariera zawodowa nie będzie miała czystej postaci.

W kontekście budowania przez nauczycielki obrazu siebie jako pracownika warto zauważyć, że atrybutem przypisywanym pracy nauczyciela jest potrzeba permanentnego doskonalenia. Jest to potrzeba wyróżniająca

typ mobilności zawodowej na rynku pracy charakterystyczny dla nauczycieli, który M. Piorunek (2009, s. 312-313) nazywa mobilnością „w głąb”. Jednostka poszerza wtedy swoją wiedzę, kompetencje, rozwija umiejętności, uzyskuje coraz wyższe etapy zawodowego doświadczenia (widoczne w awansie zawodowym), lecz nie wiąże się to z klasycznym awansem na wyższe stanowisko pracy. W badaniach Piorunek okazało się, że brak takiej mobilności cechował nauczycieli na etapie średniej dorosłości, o linearnym typie kariery. Można przypuszczać, że nauczyciele rozpoczynający pracę zawodową będą bardziej mobilni (cecha ponowoczesności), ale wtedy związane to będzie ze zmianą zawodu. Ludzie na etapie wczesnej dorosłości wzrastają w innej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Jak mówi Piorunek:

To młodsze pokolenie, w toku całego swojego życia przygotowywane do uczestnictwa w kapitalistycznym rynku pracy, wzrasta w swoistym kulisie natychmiastowości, akceptacji dla wielości i różnorodności, uznania zmian (także w życiu zawodowym) za naturalne i pożądane (Piorunek, 2009, s. 320).

Refleksje końcowe

Z przedstawionej analizy treści wypowiedzi wnioskować można, że praca zawodowa ujmowana jest przede wszystkim w aspekcie pragmatycznym. Oznacza to, że z szerokiego zakresu kompetencji uznawanych za pożądane w zawodzie nauczyciela nauczycielki przedszkola wybierają kompetencje techniczne. Nie gromadząc doświadczeń właściwych dla nowego profesjonalizmu, doceniają budowanie kariery o charakterze liniowym (poza potrzebą stałego doskonalenia kwalifikacji). Dynamika zmian w środowisku pracy oraz potrzeba konstruktywnego wykonywania złożonych zadań zawodowych wymaga od osób dorosłych nieustannego uczenia się. Od osób rozpoczynających pracę zawodową można oczekiwać elastyczności działania umożliwiającego podejmowanie różnorodnych zadań. Tymczasem nauczycielki przedszkola – na co wskazują wypowiedzi – nie są przygotowane do tego zadania. Nie mają wiedzy na temat rzeczywistego zakresu pracy nauczyciela przedszkola, o czym świadczy fakt, że o ile za pracę zawodową uznawane są czynności wychowawczo-dydaktyczne, to rzadko dostrzegany jest jej aspekt interpersonalny oraz ten związany z organizacją pracy przedszkola.

Posiadając określone przekonania o nauczaniu, nauczyciele rozwijają osobiste ramy interpretacyjne, które pozwalają – jak przez soczewkę – patrzeć na swoją pracę, myśleć o niej, działać w niej. Powiązane ze sobą obszary wiedzy: nauczycielska koncepcja „Ja” jako nauczyciela (*professional self*) oraz osobista wiedza i przekonania o nauczaniu (*subjective educational theory*) pozwalają nauczycielowi odpowiedzieć na dwa pytania: jak radzę sobie w specyficznych sytuacjach pracy oraz dlaczego myślę, że jest to najbardziej efektywny sposób postępowania (Kelchtermans, Ballet, 2002, s. 107). Konfrontacja obu obszarów z doświadczeniem odpowiedzialności często prowadzi do napięć, wątpliwości, zmiany osobistej ramy interpretacyjnej. Odnosząc się do doświadczeń badanych nauczycielek, widać, że różnorodne sytuacje związane ze startem zawodowym nie przystają do siebie. Odczuwana odpowiedzialność za pomyślny rozwój dzieci jest trudna do pogodzenia ze sposobem radzenia sobie w codziennej pracy oraz – co ważniejsze – z uzasadnieniem swoich działań.

O wiele trudniejsze niż odpowiedzialność za proces nauczania jest odnalezienie się wśród wymagań organizacyjnych instytucji. Przedmiotem licznych badań i raportów prowadzonych wśród PN jest obiektywny

wymiar pracy. Diagnozowane i opisywane są przebieg rozwoju zawodowego, kompetencje wymagane w tym zawodzie czy kompetencje już posiadane. Rzadziej uwagę zwraca fakt, że nauczyciel rozpoczynając pracę, staje się członkiem organizacji, a socjalizacja organizacyjna (*organisational socialisation*) (Kelchtermans, Ballet, 2002, s. 106) jest dla niego tak samo dużym wyzwaniem jak proces nauczania (Bullough, 2009). Sytuacje związane z socjalizacją organizacyjną są dla nauczycieli – używając określenia J. Madalińskiej-Michalak (2012, s. 366-372) – nowością rzeczową, bowiem dotyczą nieznanych, nieobserwowalnych wcześniej obiektów poznawanej rzeczywistości, nowych zjawisk i osób. Tego typu socjalizacja to nie pasywne dostosowanie się do kontekstu, lecz interpretacyjny i interakcyjny proces pomiędzy nowym nauczycielem a szkołą/przedszkolem jako organizacją. To interakcja, podczas której nauczyciel wpływa na kontekst pracy, ale w tym samym czasie kontekst oddziałuje na rozwinięte, ukształtowane struktury, w których on sam był socjalizowany.

Nauczyciel kieruje się różnymi kategoriami interesów zawodowych i o ile można je wyróżniać ze względów interpretacyjno-analitycznych, o tyle w rzeczywistości zawsze współwystępują ze sobą. Są to następujące kategorie interesów: własny, związany z konstruowaniem tożsamości zawodowej, z budowaniem uznania społecznego; materialny, uwzględniający dostępność środków dydaktycznych, jakość infrastruktury, udogodnienia czasowe, zaplecze socjalne; organizacyjny, związany z pozycją i zadaniami powierzonymi nauczycielowi w szkole; kulturowo-ideologiczny, wyrażający się w uznawanych wartościach i ideach dotyczących „dobrego” nauczania; społeczno-zawodowy, koncentrujący się na jakości relacji interpersonalnych. Kierunek działań podejmowanych przez początkujących nauczycieli wyznacza przede wszystkim dbałość o interes własny (Kelchtermans, Ballet, 2002, s. 116). Z twierdzeniem tym współbrzmiały wyniki badań nad trudnościami w pracy początkującego nauczyciela, które wskazują wiele obszarów stanowiących wyzwanie i źródło trudności. Jednym z nich jest kontakt z gronem pedagogicznym, które obok wsparcia wzbudza też niechęć, rywalizację oraz wewnętrzne konflikty. Fakt ten tłumaczyć może dwoistość sytuacji, w której znalazł się początkujący nauczyciel. J. Sajdera (2014), analizując poczucie ambiwalencji odczuwane przez nauczycielki przedszkoli niepublicznych, zauważa, że z jednej strony uwaga nauczyciela skoncentrowana jest na nabywaniu nowych kompetencji, a z drugiej na odczuwaniu kryzysu tożsamości, związanego z nową rolą społeczną. Sytuacja ta powoduje, że „ten okres w życiu człowieka charakteryzuje potrzeba konfrontowania wyobrażeń o sobie z opiniami, jakie docierają do niego od innych, np. w trakcie podejmowanej pracy zarobkowej” (s. 137).

Odnosząc się do utożsamiania pracy zawodowej z powołaniem, trzeba zauważyć, że podejście do wykonywanego zawodu nacechowane silnym ładunkiem emocjonalnym jest zjawiskiem charakterystycznym dla zawodów „opiekuńczych”. Wynika ono z przekonania o słuszności celów tej pracy, prowadząc niekiedy do postawy „ideowego altruizmu” (Niedbalski, 2012b, s. 57). Pomimo że badane nauczycielki nie uważają, że powołanie może prowadzić do zachowań charakterystycznych dla pracoholików, co widoczne jest w pesymistycznej wizji społeczeństwa ponowoczesnego, to można rozpoznać w opisywanych doświadczeniach pewne symptomy uzależnienia od pracy. Nauczycielki w życiu pozazawodowym nie przestają myśleć o pracy, kontakty poza miejscem pracy uważane są za naturalne, uzasadnia je nie tyle chęć bycia razem, nawiązywania relacji, lecz potrzeba omówienia problemów, na które nie było czasu w miejscu pracy. Skutkiem tego typu zachowań może być przemieszanie się sfery zawodowej i prywatnej, które grożą wypaleniem zawodowym (Atroszko, Atroszko, 2013).

Ponadto charakterystyczna dla zawodu nauczyciela „mobilność w głąb” powoduje, że całe życie zawodowe związane jest z jednym miejscem pracy. Wtedy przejawiane w początkowym okresie pracy zaangażowanie może przerodzić się w pasję, ale może również doprowadzić do pasywności, a nawet do zniechęcenia.

Pomimo często podejmowanych badań nad funkcjonowaniem nauczyciela w zawodzie, wśród opracowywanych raportów dotyczących tej problematyki nieliczne z nich koncentrują się na opisie subiektywnych doświadczeń nauczycieli związanych z funkcjonowaniem w specyficznym środowisku pracy, odchodząc przy tym od perspektywy retrospektywnej. Szczególnie zaniedbana w polskiej pedagogice – w moim przekonaniu – jest refleksja nad funkcjonowaniem w zawodzie nauczyciela przedszkola, a w szczególności nad specyfiką relacji nauczyciela ze światem pracy na etapie rozpoczynania kariery zawodowej. Nie można ocenić, w jaki wzorzec kariery zawodowej ostatecznie wpisują się początkujący nauczyciele, ponieważ dopiero rozpoczynają drogę zawodową. Jednak sposób definiowania pracy zawodowej, odczuwania, przeżywania, emocji z nią związanych ujawniają ich wyobrażenia o własnej profesjonalnej działalności, co nie pozostaje bez znaczenia dla jakości organizowanego środowiska edukacyjnego.

Bibliografia

- Atroszko B., Atroszko P. (2013). Sytuacja materialna studentów, zaangażowanie i samoskuteczność w zakresie nauki a kompulsja uczenia się. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 45-53.
- Blumer H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bullough R.V. (2009). *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*. Gdańsk: GWP.
- Cierzniewska R. (2014). Trzy wymiary codzienności i ich potencjalność semantyczna dla pedagoga/nauczyciela. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* (s. 43-56). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cybał-Michalska A. (2009). Orientacje indywidualizm vs kolektywizm jako wzory mentalności – przyczynek do dyskusji na temat odmiennych etosów pracy. W: M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka* (s. 31-47). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Day K. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Drózka W. (2002). *Nauczyciel, autobiografia, pokolenia: studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wyd. AŚ.
- Dymoke S., Harrison J.K. (2006). Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process. *Journal of Education for Teaching*, (32)1, 71-92.
- Hałas E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Jensen B., Sandoval-Hernández A., Knoll S., Gonzalez E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. Zaczepnięte 15 września 2014. Strona internetowa <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Kelchtermans G., Ballet K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and teacher education*, 18, 105-120.
- Kalinowski M., Czuma I., Kuć M., Kulik A. (2005). *Praca*. Lublin: Gaudium.

- Kędzierska H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Konecki K. (1988). Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej. *Studia Socjologiczne*, 1(108), 225-245.
- Kwiatkowska H. (2007). Tożsamość wychowawcy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty* (s. 17-42). Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Michalak J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli: studium przypadków*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Madalińska-Michalak J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Niezbalski J. (2012). Wywiad swobodny. W: K.T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej* (s. 335-337). Warszawa: Difin.
- Niezbalski J. (2012). Destrukcja tożsamości zawodowej. W: K.T. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej* (s. 56-58). Warszawa: Difin.
- Oleś P.K. (2009). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Piorunek M. (2009). Kariery zawodowe ludzi na etapie średniej dorosłości. Ciągłość i zmiana na polskim rynku pracy. W: M. Piorunek (red.), *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka* (s. 301-323). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Sajdera J. (2014). Nauczyciel niepublicznego przedszkola w codziennym poczuciu ambiwalencji. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Nauczyciel* (s. 133-146). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Talis. *Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym* (2009). Warszawa: MEN, IBE.
- Walczak D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: IBE.
- Wiatrowski Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wyd. AB.
- Wlazło S. (2010). *Nauczyciele działają zespołowo?* Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Wojciszke B. (2009). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.

Summary

From knowledge to action: professional activity in the experience of new pre-school teachers

When one starts their professional activity, it will mean a stage of importance in molding their professional identity, construction of knowledge, development of indispensable professional skills and building interpersonal relations in a new social context. The contents of this article refer to the issue of an interpretation frame in which a new kindergarten teacher can put their teaching practice, by making references to personal opinions on professional activity one can build their own picture.

In order to analyze the experience collected on the early professional stage, makes reference to the category of professional activity from a personal perspective. It has been assumed that professional activity constitutes an interaction resource. It has been looked for an answer to the question what meanings to the work are lent by kindergarten teachers, while speaking about this in the context of their own professional activity. Empirical data come from free interviews made with 14 new female kindergarten teachers.

The analysis shows a subjective perspective of looking at positively quantified work effects, events acknowledged important for one's own development and ways of perceiving oneself as an employee.

Keywords: pedeutology, beginning teachers, free interview, preschool education, professional activity, professional development

Integracja społeczności szkolnej w kontekście zaangażowania rodziców w edukację na poziomie klas niższych

Zmiany w systemie edukacji ujawniły korzystne tendencje zachodzące w relacjach rodzice – szkoła. Działania ukierunkowane są na rodzinę, która zabiega o to, by kształcenie ich dzieci było efektywne i odbywało się w poczuciu bezpieczeństwa i wolności. Aktywne włączenie rodziców do współpracy z nauczycielami na poziomie wczesnej edukacji jest bardzo ważnym elementem w procesie przemian, jakie dokonują się w systemie oświaty. To dorośli tworzą dziecku dobre lub złe warunki rozwoju i wychowania. Dlatego współpracy z rodzicami powinna towarzyszyć troska o zaspokajanie aktualnych potrzeb i przyszłych losów dziecka. Rodzice powinni wspierać działania stymulujące wielostronny rozwój ucznia poprzez wzmocnienie zaangażowania w proces pracy szkoły. Zaprezentowane badania pokazują zakres zaangażowania rodziców w proces edukacji oraz postrzeganie tego zjawiska przez nich samych.

Słowa kluczowe: pedagogika wczesnoszkolna, proces wychowania, wczesna edukacja, współpraca z rodzicami, zaangażowanie

Formy współdziałania rodziców w procesie edukacji

Rodzina i szkoła w procesie edukacji stanowią dwa podstawowe środowiska wychowawcze liczące się w życiu dzieci. Są zazwyczaj terenem oddziaływań mających decydujący wpływ na rozwój umysłowy i społeczny dziecka. Zarówno szkoła, jak i rodzice są strukturami społecznymi. Dążą do osiągnięcia określonych celów i mogą funkcjonować jako odrębne samoorganizujące się jednostki. Jak się okazuje, szkoła i rodzina wzajemnie na siebie oddziałują. Z tego powodu niezwykle ważna staje się komunikacja pomiędzy obiema strukturami.

Niezwykle ważne w kształtowaniu relacji dom – szkoła jest nastawienie na porozumienie i dialog. Obie te struktury wciąż się kontrolują i oceniają. Często słyszy się o wzajemnych oskarżeniach, o złym nastawieniu rodziców do nauczycieli i odwrotnie. Takie zachowanie nie służy budowaniu pozytywnych relacji, a dziecko staje w roli „zakładnika”. Jest bowiem lojalne i opowiedzenie się za którąkolwiek ze stron zawiodłoby zaufanie drugiej. Stąd też M. Kamińska-Juckiewicz zwraca uwagę na sposoby radzenia z komunikacją pomiędzy rodzicami i nauczycielem. Pierwszym jest wymiana informacji, dzięki której mogą zostać podjęte ważne decyzje dotyczące

kształcenia i wychowania dziecka. Drugi to sposoby i formy komunikowania się. Komunikacja powinna być systematyczna, odznaczać się życzliwym i przyjaznym stosunkiem, czy też przemyślanymi sposobami wzajemnego przekazu (Kamińska-Juckiewicz, 2009, s. 13).

Nauczyciele, jak również rodzice, powinni poszukiwać w otwartym dialogu sposobów doskonalenia szkoły, tworząc przy tym klimat sprzyjający zmianom. We wszystkich tych działaniach najważniejsze, poza inicjatywą szkoły czy nauczyciela, jest zaangażowanie rodziców i ich chęć do współdziałania. Bezustannie podkreślany jest fakt, że to właśnie dom rodzinny ma ogromne znaczenie w procesie wychowania dziecka. W tym okresie dziecko wkracza w nowe i nieznanne, jest narażone na stresy. Bez wątpienia w procesie wychowania dziecka to rodzice powinni właściwie dobierać metody i formy wychowania, organizacji czasu wolnego, nagradzania i karania oraz współpracy ze szkołą. Bardzo często problemem nie jest brak chęci zaangażowania, a zwykły brak wiedzy, jak to robić.

Rodzice oczekują od szkoły prawidłowego, indywidualnego rozwoju dziecka, nakierowanego na życiowy sukces, właściwej atmosfery bezpieczeństwa, pobudzania zdolności dzieci, zwracania uwagi na prawidłowe relacje społeczne w klasie, podmiotowego traktowania dzieci i siebie (Kowolik, 2005, s. 100).

W koncepcjach edukacyjnych widać wyraźnie czynny udział rodziców w życiu edukacyjnym dzieci. W koncepcji C. Rogersa, jak również koncepcji R. Meighana jest to odpowiedzialność za proces edukacji dzielona na równi przez rodziców i nauczyciela (Mendel, 1998, s. 8). Również pedagogika Gestalt określała rodziców jako jeden z podmiotów procesu edukacyjnego (Mendel, 1998, s. 20). W przypadku gdy rodzice są pełnoprawnymi członkami społeczności szkolnej i mają wpływ na edukację swoich dzieci, podnosi się efektywność tego procesu. Należy więc zwrócić uwagę na różnorodność form współdziałania rodziców ze szkołą.

Najczęściej stosowanym, do studiowania partnerstwa rodzice – szkoła, modelem teoretycznym jest klasyfikacja J. Epstein, która wyróżniła sześć rodzajów zaangażowania rodziców: rodzicielstwo, komunikowanie się, wolontariat, nauka w domu, podejmowanie decyzji, współpraca ze społecznością lokalną (za: Jurkiewicz, 2002, s. 53).

Z kolei M. Mendel uważa, że istnieje wiele kierunków działalności rodzicielskiej na rzecz edukacji dziecka, wśród nich wymienia m.in.:

1. świadczenia finansowe i materialne;
2. pomoc przy remoncie, konserwacji, naprawie sprzętu;
3. udział rodziców w spotkaniach klasowych;
4. pomoc przy organizacji imprez, uroczystości szkolnych, pozaszkolnych, wycieczek;
5. udział rodziców w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych (Mendel, 1998, s. 26).

Zdaniem I. Dudzińskiej, do podstawowych zadań wynikających ze współdziałania z rodzicami należy zaliczyć: „rozszerzenie i pogłębienie wiedzy rodziców o dziecku i ustalenie wspólnie z nimi jednolitych form oddziaływania wychowawczego w stosunku do wychowanków, podnoszenie kultury pedagogicznej rodziny,

oraz włączenie rodziców do rozwiązywania wychowawczych i organizacyjnych problemów placówki przedszkolnej” (Dudzińska, 1983, s. 527).

W działaniach podejmowanych w ramach różnych form rodzice mają wpływ na kształt edukacji dziecka i kształtują jej przebieg. Aktywne współuczestnictwo w tym procesie przynieść może rodzicom zadowolenie, satysfakcję i poczucie realizacji potrzeb rodzicielskich.

Szkoła jest drugim obok rodziny środowiskiem, które wywiera największy wpływ na dziecko. W niej spędza uczeń po kilka godzin dziennie przez wiele lat. Szkoła dostarcza mu dużej ilości przeżyć i doświadczeń, często nadając kierunek jego zajęciom pozaszkolnym, wywierając wpływ na kształt jego dalszego życia. Zreformowana szkoła, by mieć szansę na dobre wychowanie ucznia, na jego rozwój, na pielęgnowanie wartości ogólnoludzkich, wreszcie by mieć autorytet w swoim środowisku, musi znaleźć płaszczyznę porozumienia i współpracy z rodzicami. Brak wspólnej płaszczyzny wychowawczej, spójności przekazywanych zasad i wartości wprowadza chaos w życie młodego człowieka (Jakubowicz-Bryx, 2010, s. 50).

M. Łobocki wyróżnia formy współdziałania indywidualne i zbiorowe. Spotkania zbiorowe należą do najczęstszych i najbardziej popularnych form współdziałania szkoły i domu. Mają za zadanie służyć lepszemu poznaniu rodziny i szkoły, czyli lepszemu funkcjonowaniu obu środowisk wychowawczych. Autor zaliczył do nich: spotkania robocze (wywiadówki), spotkania towarzyskie i spotkania z ekspertem (Łobocki, 1999, s. 112-114).

Formy indywidualnych spotkań nauczycieli i rodziców należą do najbardziej zaniedbanych płaszczyzn kontaktów szkoły i domu, jednocześnie odgrywają istotną rolę we współdziałaniu z rodzicami. Spowodowane jest to wieloma czynnikami, między innymi brakiem zaufania między nauczycielami i rodzicami, brakiem wiary w skuteczność tego rodzaju kontaktów.

Konsultacje pedagogiczne odgrywają ogromną rolę w rozwiązywaniu problemów, jakie nurtują zarówno rodziców, jak i nauczycieli w pracy z poszczególnymi uczniami. Współdziałanie nauczycieli i rodziców wydaje się niemożliwe bez przeprowadzenia konsultacji pedagogicznych. Do ich zadania należą wspólne poszukiwania rozwiązań trudnych sytuacji nadarzających się w procesie wychowania i uczenia się. Konsultacje pedagogiczne nie polegają na udzielaniu rad i wskazówek w formie pouczeń. Polegają na poszukiwaniach wspólnych rozwiązań napotkanych przez obie strony problemów. W roli konsultantów mogą występować nauczyciele, dyrektorzy szkoły czy wychowawcy, jak również pedagodzy i psychologzy szkolni. Konsultacje pedagogiczne służą przede wszystkim umacnianiu więzi między rodzicami a nauczycielami, ponieważ każdy indywidualny kontakt niesie ze sobą wiele informacji na temat sytuacji życiowej i wychowawczej ucznia w środowisku domowym. Kolejną formą indywidualną to wizyty domowe. Są one formą spotkań mającą wielu przeciwników, ponieważ zarówno nauczyciele, jak i rodzice twierdzą, iż nikt nie może ingerować w wewnętrzne życie rodziny. Rodzice nie muszą odsłaniać przed nauczycielem swego życia prywatnego. Spójrzmy na ten problem z drugiej strony. Podstawowym celem wizyt domowych jest bliższe poznanie warunków, w jakich żyją uczniowie, oraz nawiązanie kontaktu ze wszystkimi członkami rodziny. Mają więc ogromne znaczenie wychowawcze, co niesie za sobą lepsze poznanie ucznia przez nauczyciela. Skuteczność wizyt domowych w dużej mierze zależy od właściwego ich przygotowania, tj. od uświadomienia sobie ich celu, odpowiedniego nastawienia wobec nich ucznia i rodziców. Kontakty korespondencyjne stanowią uzupełnienie zarówno konsultacji pedagogicznych, jak

również wizyt domowych, a także zbiorowych i indywidualnych spotkań nauczycieli i rodziców. Do najczęściej spotykanych indywidualnych form kontaktów korespondencyjnych należą porozumiewanie się za pomocą dzienniczka ucznia, listów do rodziców oraz pisemnych relacji o wynikach w zachowaniu i nauce dziecka. Istotną formą komunikacji nauczyciela z rodzicem w nieprzewidzianych sytuacjach jest ostatnia forma, czyli rozmowa telefoniczna. Jak pisze M. Łobocki, „niezbędnym uwieńczeniem stosowania różnorodnych form współdziałania z rodzicami – i to zarówno w ramach spotkań zbiorowych, jak i indywidualnych – jest świadczenie sobie różnych usług” (Łobocki, 1999, s. 116). Sprzyja to współpracy i wspiera wyżej omówione formy współdziałania. Oprócz tego wspomniany autor wymienił także działalność w Komitecie Rodzicielskim jako formę współdziałania rodziców w usprawnianiu pracy placówki. I. Dudzińska pisze, że „najbardziej odpowiednie dla rodziców są takie zajęcia, w czasie których wszystkie dzieci w grupie wykonują to samo zadanie” (Dudzińska, 1983, s. 532). Dzięki tej formie współpracy rodzice mogą zaobserwować poczynania dzieci na tle całej grupy. Sami mogą porównać jej osiągnięcia, zrozumieć, jakie ma trudności.

Bardzo ciekawe sposoby aktywizacji rodziców przedstawiają w swoim opracowaniu A. Poraj i G. Całek, proponując uniwersalne pomysły na zwiększenie zaangażowania rodziców w życie szkoły. Autorzy doradzają, by zamiast wywiadówki odbywały się spotkania rodziców, ponieważ wywiadówki stanowią sztywną formę wymiany informacji między nauczycielem a uczniem, spotkania zaś pozwalają bliżej poznać rodzica i przełamać istniejące bariery. Wymieniają również sposoby na angażowanie rodziców dotąd nieaktywnych, włączając ich w cykl zajęć jako ekspertów. W tym przypadku to rodzice prowadzą zajęcia dla dzieci, dotyczące np. wykonywanego zawodu (kosmetyczka, fryzjer, lekarz) lub zainteresowań (fotografia, sport). Kolejną propozycją jest stworzenie kół zainteresowań, w których uczestniczyć będą zarówno dzieci, jak i rodzice. Poprzez obcowanie z placówką, „siedząc w szkolnej ławie czy biegnąc po sali gimnastycznej, szybciej dostrzegą, że przydałoby się malowanie, nowy sprzęt czy krzesła” (Poraj, Całek, 2009, s. 75). Trafnym pomysłem jest organizowanie festynów szkolnych czy dni otwartych. Autorzy podpowiadają, by odbywało się to zamiast popołudniem w sobotę (gdy szkoła odpracowuje dzień wolny), ponieważ większość rodziców ma wtedy wolne. Jedną z form może być również organizowanie czasu wolnego od zajęć szkolnych. Rodzice mogą i powinni pomóc dzieciom w organizowaniu wolnego czasu. Od sposobu jego wykorzystania zależą nie tylko ich osiągnięcia w szkole, ale także ich prawidłowy rozwój społeczny. Doskonałymi sposobami wypoczynku i rozrywki są: gry i zabawy na świeżym powietrzu, spacer, wspólne wyjścia do kina czy teatru, na koncert, rozmowa, wspólne kultywowanie tradycji rodzinnych, wykonywanie drobnych prac domowych itp. Elementem, który wchodzi w skład organizacji czasu wolnego, jest także rozwijanie zainteresowań dzieci. „Rodzice powinni umieć szybko je zauważyć i rozwijać” (Kowalczyk-Szymańska, Kowalczyk, 1993, s. 585). Czas wolny uczniów można zagospodarować zajęciami pozalekcyjnymi, w organizację i prowadzenie których mogą aktywnie włączyć się rodzice. Bez ich udziału nie można sobie wyobrazić organizacji przeróżnych doraźnych akcji szkolnych (np.: nauka przechodzenia przez jezdnię). Podczas organizowania zajęć pozalekcyjnych bardziej możliwe i udostępnione jest nawiązywanie bliższych kontaktów nauczyciela z uczniami i rodzicami (często sprzyja także kontaktom rodzic – dziecko). Bez takich zajęć nie byłoby możliwe wszechstronne poznanie uczniów i kontynuowanie procesu wychowawczego. Jeśli nauczyciele wraz z rodzicami rezygnują z takich form spotkań, automatycznie maleją szanse normalnego rozwoju

społecznego dzieci i młodzieży. Czynne uczestnictwo społeczne uczniów poza walorem wychowawczym ma również znaczenie zdrowotne i psychologiczne. Pozwala uczniom na odreagowanie napięć, podnosi ich samopoczucie, wyzwala nowe zainteresowania, umożliwia zaspokojenie aktywności ruchowej, wzbogaca zasób wiadomości i doświadczeń. Sprzyja także rozwijaniu więzi pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Należą do nich między innymi: imprezy szkolne, wycieczki, koła zainteresowań, zespoły wyrównawcze.

Interesującą formą wzajemnego kontaktu są warsztaty. Aktywne w nich uczestnictwo pozwala na lepsze poznanie siebie i na przeanalizowanie swojego zachowania wobec dziecka. Często wykorzystuje się elementy pedagogiki zabawy do tego, aby „przełamać lody” i ożywić aktywność rodziców. Współpracę nauczycieli i rodziców należy oprzeć na wielu różnych dodatkowych formach porozumiewania się, takich jak: gromadzenie w tęczkach prac dzieci, prowadzenie kroniki grupy, wydawanie gazetki przedszkolnej, tablica ogłoszeń, zajęcia otwarte, wspólne wyjazdy, gromadzenie pomocy dydaktycznych, urządzenie sali. Coraz więcej zwolenników w gronie rodziców, dzieci i nauczycieli zyskuje także forma współpracy, jaką są imprezy i wycieczki integrujące. E. Kosińska twierdzi: „dzieci w każdym wieku lubią się bawić, a nieczęsto mają okazję uczestniczyć w rozrywce razem z rodzicami. Dla ich rozwoju pożądane byłoby zorganizowanie kilku spotkań w roku, mających na celu radosne spędzenie czasu i rozrywkę” (Kosińska, 1999, s. 30). Zajęcia otwarte są jedną z form współpracy, kiedy to rodzice nie są jedynie obserwatorami, ale także uczestnikami organizowanej przez nauczyciela sytuacji edukacyjnej. Każde takie spotkanie rozpoczynamy od powitania i podziękowania za przybycie mimo licznych obowiązków. Wyrażona wdzięczność rodziców wprowadza przychylną atmosferę.

Bez wątpienia należy integrować działalność wychowawczą w szkole z działaniem poza nią. Uczeń wiele godzin spędza w szkole na lekcjach, jak również w domu nad odrabianiem zadań domowych i dobrze jeśli do tych czynności jest odpowiednio zmotywowany (Łobocki, 1999, s. 103-106). Począwszy od wieku niemowlęcego, dziecko w trakcie rozwoju przejawia wiele potrzeb, które mogą zaspokoić tylko rodzice lub inne osoby sprawujące funkcję rodzicielską. Powinni oni zdawać sobie sprawę z odpowiedzialności, jaka na nich ciąży nie tylko we wczesnych fazach rozwoju dziecka, ale i później. Analizując różne koncepcje i porównując realia naszego kraju z innymi, należy zastanowić się, jakie są powody niewielkiego zaangażowania rodziców w proces edukacji i jakie niesie to za sobą konsekwencje. Można przypuszczać, że jedną z najważniejszych przyczyn jest brak pozytywnych impulsów ze strony resortu edukacji w zakresie strategii i tworzenia w szkołach partnerstwa z rodzicami. Brakuje pomysłów na to, jak powinna wyglądać współpraca szkoły z domem. Zagrożeniem jest również już wspomniana niechęć rodziców względem nauczycieli i na odwrót. Może ona niekorzystnie wpłynąć na relację szkoła — dom, powodując wrogie nastawienie względem siebie oparte na rywalizacji czy też wytykaniu błędów. „Czasem rodzice nie wierzą w swój realny wpływ na życie szkoły, dyrektor szkoły lub nauczyciele są niechętnie nastawieni do współpracy z rodzicami i nie stwarzają rodzicom warunków do autentycznego uczestnictwa w życiu szkoły” (Poraj, Całek, 2009, s. 75). Niekiedy rodzic wstydi się swojej sytuacji, biedy, słabych możliwości umysłowych swojego dziecka i nie angażuje się, ponieważ nie chce się tłumaczyć, dlaczego jego dziecko np. po raz kolejny nie jedzie na wycieczkę. Z drugiej strony są rodzice wykształceni, którzy nie widzą potrzeby uczestnictwa w spotkaniach klasowych, ponieważ ich dzieci nie sprawiają żadnych problemów i odnoszą same sukcesy.

Rodzice mogą pełnić wiele funkcji w edukacji każdego dziecka, z tego powodu są bardzo potrzebni szkole. Bez nich szkoła nie poradziłaby sobie z wieloma problemami. I. Dzierzgowska wymienia takie działania rodziców, jak:

- wywierania wpływu na przyswajane przez dzieci wartości, przekonania i zachowania, które szkoła jedynie dopełnia;
- ponoszenie odpowiedzialności za dziecko posyłane do szkoły;
- pomoc w kłopotach wychowawczych i organizacyjnych (Dzierzgowska, 1999, s. 34).

Ucieczka przed pełnieniem funkcji w edukacji oraz brak zaangażowania i uczestniczenia w różnych formach współpracy ze szkołą może przynieść niekorzystne skutki dla rozwoju dzieci. Rodzice, którzy nie uczestniczą czynnie w edukacji dzieci, całą odpowiedzialność za jej efekty obarczają nauczyciela czy dyrektora szkoły. Nie znają możliwości swoich dzieci, dlatego wymagania, które im stawiają, mogą okazać się zbyt wysokie, a czasem niemożliwe do spełnienia przez małego człowieka. Może być to przyczyną stresów dziecka, chorób (czasem udawanych) lub fobii szkolnej. Uczniowie, którzy nie czują zaangażowania ze strony rodziców, mogą osiągać niższe wyniki w szkole, mieć problemy z zachowaniem, niechętnie uczestniczyć w zajęciach dodatkowych. Brak zaangażowania może wywierać też wpływ na nauczycieli, którzy mogą mieć poczucie niezadowolenia z pracy. Czasem przekłada się to także na relację z uczniami. Rodzice ograniczając swoje uczestnictwo w edukacji i rozwoju dziecka, przede wszystkim tracą kontakt z dziećmi. Na niewłaściwym poziomie funkcjonuje proces komunikacji między tymi podmiotami. Wszak „celem współpracy jest wytworzenie w społeczności lokalnej środowiska wychowawczego, które będzie uzupełniało działalność wychowawczą szkoły” (Ułdzicki, 2009, s. 45).

Dostrzec więc należy, że zaangażowanie rodziny w edukację przynosi korzyści wszystkim, zarówno nauczycielom, uczniom, jak i rodzicom. Rodzice, którzy poświęcają dużo czasu dziecku, czytają czasopisma opisujące rozwój dziecka, poszerzają własną wiedzę psychologiczną i pedagogiczną lub dbają o jakość kontaktów z dzieckiem, aktywnie organizują jego czas, rozwijają twórczą wyobraźnię dziecka, inwestują w jego edukację.

Wiedza na temat szkolnego funkcjonowania dziecka pozwala rodzicom lepiej poznać jego rzeczywiste możliwości i dzięki temu formułować bardziej adekwatne wymagania i oczekiwania wobec niego, skuteczniej mu pomagać, gdy ma trudności. Możliwość współpracy ze szkołą może też dawać rodzicom poczucie wpływu na to, co się dzieje z ich dziećmi, czego i w jaki sposób są uczone, jak są traktowane (Babiuch, 2002, s. 7).

Szkoły, które doceniają rolę rodzica i rodzice, którzy są aktywni, już dziś mają przewagę nad pozostałymi. Może okazać się, że ten czynny udział w najbliższych latach będzie czynnikiem mającym znaczący wpływ na jakość edukacji. Należy podkreślić, że „osoby uczestniczące w procesie edukacji mają możliwość zaznajamiania się z poglądami innych i skonfrontowania ich z własnymi sądami, co pozwala na dokładną analizę danego zagadnienia” (Elsner, 2005, s. 20). Należy także pamiętać, że zaangażowanie we wczesnych latach edukacji jest najważniejsze, ale także upragnione przez dzieci, bowiem w wieku (w gimnazjum czy liceum) przestaje być powodem do dumy, a zaczyna być odbierane jako ingerencja w życie młodego człowieka.

Podkreślić należy, że:

(...) dzięki współpracy rodziny, szkoły i społeczności lokalnej istnieje szansa na budowanie aktywności edukacyjnej jednostki, a jednocześnie na realizację postulatów edukacji permanentnej, będącej normą życia współczesnego człowieka. Podejmując wspólne działania, można wprowadzić nowe pokolenie (uczniów) w zakres wyzwań przyszłości, przygotować do trudu „pójścia dalej” i do uczestniczenia w edukacji przez całe życie. Współdziałając – nauczyciele i rodzice – mogą pokazać uczniom, jak można efektywnie współdziałać w grupie i skutecznie porozumiewać się, aby w sposób twórczy rozwiązywać napotymane problemy (Gajdzica, 2008, s. 78).

Z pewnością korzyści płynące z kontaktów rodziców z nauczycielami będą dotyczyły wszystkich trzech podmiotów, czyli rodziców, nauczycieli i uczniów. Dla ucznia będą to – świadomość zainteresowania dzieckiem, jego nauką, rozwojem, problemami itp.; poczucie kontroli i dopilnowania; możliwość rozwiązywania problemów na bieżąco; gotowość do dzielenia się swoimi problemami; przekonanie o tym, iż wszelkie działania dorosłych mają na celu dobro dziecka; dla rodzica – poznanie dziecka w warunkach szkolnych; poznanie szkoły jako instytucji, która kształci jego dziecko; poznanie nauczycieli, jako osób, którzy mają wpływ na rozwój dziecka; pokonanie lęków i uprzedzeń, negatywnych nastawień do szkoły; poznanie zespołu klasowego; bezpośrednie uczestnictwo w funkcjonowaniu klasy oraz szkoły; możliwość wpływania na pracę szkoły; możliwość odpowiedzialnego i świadomego wychowania i kształcenia swego dziecka; dla nauczyciela natomiast – poznanie rodziców ucznia, jego domu, zwyczajów i norm w nim panujących; zwiększenie przestrzeni swych oddziaływań; przekazanie i wdrożenie rodziców do wykonywania niektórych zadań wychowawczych; integracja całego zespołu klasowego; łatwość organizowania i realizowania zadań dydaktycznych i wychowawczych; łatwość egzekwowania przyjętych reguł; komfort psychiczny; akceptacja i zrozumienie; aktywność uczniów i rodziców (Kozłowski, 2001, s. 42).

Zaangażowanie rodziców w proces edukacji dzieci w świetle badań własnych

Zmiany, jakie dokonały się w systemie edukacji, ujawniły korzystne tendencje zachodzące w relacjach rodzice – szkoła. Szkoły dążą do bliskich kontaktów z rodzicami, przypisując duże znaczenie ich roli w życiu dziecka. Działania ukierunkowane są na rodzinę, która zabiega o to, by kształcenie ich dzieci było efektywne i odbywało się w poczuciu bezpieczeństwa i wolności. Aktywne włączenie rodziców do współpracy z nauczycielami jest bardzo ważnym elementem w procesie przemian, jakie dokonują się w systemie oświaty. To dorośli tworzą dziecku dobre lub złe warunki rozwoju i wychowania. Dlatego współpracy nauczyciela-wychowawcy z rodzicami powinna towarzyszyć troska o zaspokajanie aktualnych potrzeb dziecka i jego przyszłych losów. Rodzice powinni wspierać działania stymulujące wielostronny rozwój ucznia. Jak słusznie bowiem wskazuje Ł. Reczek-Zymróż, „konieczność współdziałania szkoły ze środowiskiem lokalnym wynika z braku możliwości pełnej kontroli i wychowania młodego człowieka przez jeden tylko podmiot” (Reczek-Zymróż, 2009, s. 89).

Dostrzegając istotę sprawy, postanowiono przyjrzeć się dokładnie problemowi, jakim jest zaangażowanie rodziców w proces edukacji i dokonać jego analizy. Celem badań była próba poznania znaczenia zaangażowania rodziców w edukację dzieci dla wyników osiągniętych w szkole w klasach I-III. Badano opinie rodziców. Podjęte badania sondażowe miały przynieść odpowiedź na pytanie: jakie są opinie rodziców o ich zaangażowaniu w proces edukacji własnego dziecka i we współpracę ze szkołą? Narzędziem użytym do badania jest kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców dzieci z klas I-III szkoły podstawowej. Składa się on z 21 pytań dotyczących tematu badań. Badaniami objęto grupę 92 rodziców z jednej ze szkół podstawowych w Bydgoszczy.

Najbardziej nurtujące pytanie dotyczyło tego, jak rodzice postrzegają zaangażowanie w edukację, stąd jako jedno z pierwszych pojawiło się pytanie: „Co dla Pani/Pana znaczy zaangażowanie w edukację dzieci?”. Respondenci wybierali spośród 11 odpowiedzi trzy, ich zdaniem najważniejsze. Okazało się, że najczęściej wybieranymi odpowiedziami były: wspólna nauka i odrabianie lekcji (56,7%), zapewnienie stabilności finansowej (53,3%) oraz wspólne spędzanie wolnego czasu (46,9%). Rodzice zdają sobie sprawę faktu, że w wieku, w którym są ich dzieci, potrzebują one pomocy podczas odrabiania lekcji, stąd wynik w tym zakresie jest najwyższy. Niektórzy z rodziców zaznaczyli także odpowiedź: „dawanie dobrego przykładu” (36,7%). Zdecydowanie mniej osób zaznaczyło, że zaangażowanie utożsamiają z przygotowaniem pokarmów, zakupami ubrań, dbaniem o higienę (23,3%). Wśród wypełniających ankietę znaleźli się także nieliczni rodzice, którzy uznali rozumienie zaangażowania w edukację dziecka jako stosowanie rygoru i dyscypliny (6,7%). Zdarzają się więc jednostki przeświadczone o skuteczności tego rodzaju metod w rozwoju swoich dzieci. Żaden z respondentów nie zaznaczył odpowiedzi dotyczącej stosowania zakazów i kar jako formy zaangażowania w edukację.

Rodziców zapytano również o to, na ile uważają się za osoby zaangażowane w proces edukacji dziecka i okazało się, że 50,0% badanych utrzymuje, że jest zaangażowana w edukację dzieci. Reszta rodziców zdaje sobie sprawę, że zbyt mało czasu poświęca dziecku, ale nie ma osób, które w ogóle nie interesują się postęпами swoich dzieci. W tym miejscu należy jednak wspomnieć, że większość respondentów stanowiły kobiety. Stąd też pojawiło się następne pytanie, które dotyczyło zaangażowania partnera w edukację (w tym przypadku najczęściej ojca). Wśród ankietowanych 23,3% stwierdziło, że partner w ogóle nie jest zainteresowany edukacją dziecka i proporcjonalnie taki sam odsetek badanych odpowiedział, że ich partnerzy są zaangażowani w edukację dzieci. Nieznacznie więcej, bo 36,7%, uważa, że zaangażowanie drugiego rodzica powinno być większe. 16,7% respondentów nie zaznaczyło żadnej odpowiedzi, zarówno w tym pytaniu, jak i pozostałych dotyczących partnera.

Zasadne stało się pytanie o to, w jaki sposób rodzice spędzają czas z dzieckiem. Respondenci mieli do wyboru kilka odpowiedzi. Wśród sposobów spędzania czasu z dzieckiem, rodzice najczęściej wybierali odpowiedź: „odrabianie lekcji” (50,0%). Dużym powodzeniem cieszyła się także odpowiedź „oglądanie telewizji” (36,7%). Tylko jeden rodzic wybrał odpowiedź „wspólna gra na komputerze” i jeden odpowiedź „inne”, wpisując wyjście na plac zabaw. Niewielu badanych zaznaczyło odpowiedź dotyczącą wspólnych wycieczek krajoznawczych (20,0%) czy gier i zabaw edukacyjnych (13,3%). Zauważyć można, że działalność rodziców w zakresie zagospodarowania czasu wolnego dziecka w sposób dla niego atrakcyjny, a przede wszystkim mający wartość edukacyjną, jest niewielki. Wspólne oglądanie TV lub gra na komputerze nie sprzyjają

prawidłowym oddziaływaniom edukacyjnym. Jeśli uczeń ogląda filmy wideo lub często gra na komputerze, nie potrafi skupić myśli na słowach, ponieważ ważne stają się dla niego obrazy. Często rodzice nie zdają sobie sprawy, że jeśli pozostawiają dziecko bez kontroli, może ono cały dzień spędzić przed telewizorem. Być może niektórzy rodzice korzystają z tych form celowo, zapewniając sobie spokój i czas wolny.

Całkowite dopełnienie obrazu uczestnictwa rodziców w spędzaniu czasu wolnego z dzieckiem dała ocena tejże działalności przez respondentów. Spośród badanych 23,3% uważa, że ilość czasu wolnego spędzanego z dzieckiem jest wystarczająca, 33,0% uważa, że raczej jest wystarczająca. Żaden z respondentów nie zaznaczył odpowiedzi „nie”. Z kolei 23,3% sądzi, że czas, który poświęca dziecku, jest raczej niewystarczający. 10,0% zaznaczyło odpowiedź „nie wiem”, tyle samo nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Kolejna seria pytań dotyczyła trudności w nauce. Zainteresowano się, czy poza czasem wolnym, który rodzice spędzają z dzieckiem, może ono liczyć na pomoc w przypadku trudności w nauce. W pewnym sensie wynik z poprzedniego pytania sugeruje, że rodzice poświęcają sporo czasu na odrabianie lekcji. Wśród nich nie ma także osoby, która nie orientowałaby się co do postępów edukacyjnych dziecka. Można to stwierdzić na podstawie pytania: „Czy Pani/Pana dziecko ma trudności w nauce?”. 33,7% odpowiedziało, że tak, a 63,3% że nie. Kolejne pytanie dotyczyło sytuacji, czy dziecko może liczyć na pomoc w nauce w przypadku zaistnienia trudności. Okazało się, że: 50,0% badanych rodziców zawsze chętnie pomaga dziecku, 36,7% pomaga tylko wówczas, gdy pozwala mu na to czas, a 10% przyznało, że dziecko raczej nie może liczyć na jego pomoc w momencie wystąpienia trudności, żaden z respondentów nie zaznaczył, odpowiedzi „zdecydowanie nie”, a 3,3% nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Kolejne pytanie brzmiało „W jaki sposób pomaga Pan/Pani dziecku w przypadku wystąpienia trudności w nauce?”. Rodzice, których dzieci mają trudności, najczęściej pomagają im samodzielnie (70,0% badanych). W 10,0% przypadków pomaga partner — najczęściej jest to mąż. Pomoc dziadków i starszego rodzeństwa mieści się każdorazowo w zakresie 6,6%. W jednym przypadku rodzice organizują dziecku fachową pomoc — czyli pojawiają się korepetytorzy. Odpowiedzi nie udzieliło 3,3% badanych.

Istotnym elementem ankiety była kwestia preferowanych sposobów rozwijania przez rodziców zainteresowań własnych dzieci. Badani w przeważającej większości (66,3%) stwierdzili, że „kupują fachową literaturę”. Z pewnością są to gazety popularne dla tego wieku lub książki z zakresu zainteresowań, np. o zwierzętach czy dinozaurach. 10% rodziców posyła swoje dzieci na zajęcia dodatkowe. Bezpośrednia aktywność dziecka może przejawiać się w różnych zajęciach artystycznych, np. w twórczości plastycznej, w recytacji, w muzykowaniu. Zajęcia te, wybrane przez dziecko z własnej inicjatywy lub podsunięte przez rodziców, wymagają dużego zaangażowania wyobraźni. Łączy się z tym problem kształtowania twórczej wyobraźni w domu rodzinnym. 16,7% samodzielnie organizuje zajęcia dziecka w domu. A tylko jedna osoba rozwija zainteresowanie dziecka poprzez pobyt w muzeum.

Bardzo istotną serią pytań były kwestie dotyczące współpracy rodziców i ich zaangażowania w życie szkolne i klasowe. W reformie edukacji przewidziano szeroko rozwiniętą współpracę szkoły z rodzicami. Zadaniem i wręcz obowiązkiem rodziców powinno być włączenie się (w miarę możliwości) w system wychowawczy szkoły, który wspólnie wypracowany, powinien zmierzać do wszechstronnego rozwoju młodego

człowieka. Nauczyciele i rodzice powinni mieć zatem na uwadze dobro dzieci, kierować się tymi samymi celami, tylko w takich warunkach można prawidłowo kształtować osobowość ucznia, co pozwoli również wyposażać go w niezbędną wiedzę. Dzięki współpracy rodzica ze szkołą i jego zaangażowaniu w kontakty z nauczycielem zwiększają się możliwości oddziaływania we wszystkich sferach: psychicznej, fizycznej czy społecznej. Pierwsze pytanie z tej serii brzmiało: „Czy uczestniczy Pan/Pani w zebraniach ogólnych z rodzicami?”. Wśród badanych 46,7% odpowiedziało, że uczestniczy w spotkaniach zawsze, nie jest to więc nawet połowa badanych rodziców. Kolejne pytanie dotyczyło spotkań indywidualnych z wychowawcą. Większość stwierdziła, że uczestniczy w indywidualnych spotkaniach. Wśród nich znajdowali się rodzice, którzy w 63,3% zaznaczyli odpowiedź „zawsze gdy jest taka możliwość” lub „z własnej inicjatywy”. 20,0% utrzymuje kontakty z nauczycielem z własnej inicjatywy. 13,3% odpowiedziało, że uczestniczy, tylko gdy jest wzywana przez szkołę. W tym znajdują się osoby, które w niewielkim stopniu angażują się we wszystkie oddziaływania względem dziecka, nie są w pełni zadowolone ze swojego udziału w edukacji dziecka.

W poprzednich pytaniach połowa twierdziła, że pozostaje w kontaktach zarówno ze szkołą, jak i nauczycielem. Chciano uzyskać pełen obraz zagadnienia, dlatego zapytano rodziców o to, w jaki sposób współpracują ze szkołą/klasą. Najchętniej rodzice biorą udział w uroczystościach klasowych (80%). Wyjątkowo niewiele osób, bo tylko 20,0% bardzo chętnie uczestniczy w pracach na rzecz klasy, co przy stwierdzeniach 43,3% deklarujących, że robi to „bardzo niechętnie”, pokazuje zaangażowanie rodziców we współpracę z klasą, do jakiej uczęszcza ich dziecko. Jeszcze mniejszy odsetek osób angażuje się z chęcią w pracę na rzecz szkoły, ponieważ jedynie 13,3% uczestniczy w tym procesie „raczej chętnie”. Najwięcej negatywnych wyborów jest dla pytania dotyczącego wspierania finansowego szkoły. Okazuje się, że 50,0% czyni to „bardzo niechętnie”. W opiekę w czasie wycieczek klasowych bardzo chętnie angażuje się jedynie 20,0% respondentów.

Wśród rodziców pewna część bierze udział bardziej lub mniej chętnie w pracach na rzecz klasy lub w opiece w czasie wycieczek. Podczas analizy wyników badania zauważono, że są to najczęściej rodzice, którzy w poprzednich pytaniach odznaczali się dużym zaangażowaniem w pomoc dziecku w spędzanie z nim czasu wolnego i rozwijanie ich zainteresowań. W tym pytaniu ujawniło się wiele wyników wskazujących na małe zaangażowanie i chęci uczestnictwa w życiu szkolnym, a nawet klasowym. Adekwatnie do wcześniejszych wyników badań, ci rodzice dostrzegają (w poprzednich pytaniach) większą potrzebę zaangażowania się w proces edukacji dzieci. Często odpowiedzialność ciąży na szkole lub nauczycielu, który zbyt mało zabiega o kontakty z rodzicem, nie angażuje go w różne działania na rzecz klasy. Trudno orzekać, co może być przyczyną w przypadku tych osób, ponieważ jest to problem na oddzielną sytuację badawczą. Faktem jest widoczna różnica pomiędzy postrzeganiem swojego zaangażowania w życie klasy czy szkoły a jego realnym uczestnictwem.

Refleksje końcowe

Wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem zwykle poświęca się mniej uwagi niż innym etapom kształcenia i szkolenia, choć istnieją dowody na to, że efektywne inwestowanie w dobrą jakościowo edukację w pierwszych latach życia dziecka jest dużo skuteczniejsze niż późniejsze interwencje i przynosi znaczne korzyści w dalszym

życiu. Uznano, że warto prześledzić to zagadnienie, dlatego podstawowym celem było poznanie znaczenia zaangażowania rodziców w edukację dzieci dla wyników osiągniętych w szkole w klasach I-III. W wyniku przeprowadzonego postępowania empirycznego okazało się, że zaangażowanie jest różne w zależności od sfery aktywności rodzica. Nie zawsze jest to oddziaływanie obojga rodziców, najczęściej o rozwój dziecka dba tylko matka. Ojciec w większości przypadków jest poza wszelkim oddziaływaniem. Poświęca dziecku niewiele czasu, ale matka dostrzega potrzebę jego większego zaangażowania. Przypuszczalnie taki rozkład procentowy ujawniony w wynikach badań jest skutkiem organizacji obowiązków rodziny, gdzie matka częściej zajmuje się domem, a ojciec większość czasu spędza poza nim, wykonując pracę zarobkową. Sądzić należy, że istotne jest zwiększenie udziału mężczyzn we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem, tak by zmienić nastawienie społeczne i pokazać, że nie tylko kobiety potrafią uczyć dzieci i opiekować się nimi. Możliwość obserwowania wzorców obu płci jest dla dzieci korzystna i może pomóc przezwyciężyć stereotypowe postrzeganie płci. Uzyskane wyniki wskazują, że respondenci pojmują pojęcie zaangażowania przede wszystkim jako wspólną naukę i odrabianie lekcji lub zapewnienie stabilności finansowej. Na pierwsze z wymienionych poświęcają najwięcej czasu, co w większości uważają za wystarczające oddziaływanie edukacyjne. Wyniki badań bardzo wyraźnie wskazują, że duża liczba dzieci także może wpłynąć na jakość i ilość poświęcanego dzieciom czasu. Jak wcześniej wspomniano, jest to często spowodowane faktem, że obydwoje rodziców pracuje, przez co ich oddziaływania są rzadsze. Czasami rodzice dobrowolnie rezygnują z różnego rodzaju form zaangażowania na rzecz zaspokojenia własnych potrzeb.

Rodzice spędzający więcej czasu z dzieckiem pozytywnie oddziałują na rozwój dziecka. Interesując się postępami dziecka oraz przebywając i angażując się w działalność w szkole i klasie, rodzic może szybciej dostrzec braki i opóźnienia dziecka i wcześniej reagować. Może także dowiedzieć się więcej od nauczyciela, jak w prawidłowy sposób oddziaływać na rozwój dziecka. Rodzice, którzy spędzają mniej czasu na takiej działalności, są pozbawieni takiego rodzaju wiedzy. Dzieci rodziców, którzy w badaniu wykazali się dużym zaangażowaniem w edukację, nie mają trudności w nauce. Co ważne, badania pokazują, że ci właśnie rodzice najczęściej biorą czynny udział w rozwoju zainteresowań i zdolności dzieci. Nie można potwierdzić jednak założenia, że rodzice oddziałują na rozwój zainteresowań dziecka głównie poprzez organizowanie mu zajęć dodatkowych. Z badań wynika, że rozwój ich uzależniają od zakupu swoim dzieciom fachowej literatury. Spędzają z nim czas wolny, ale głównie, jak wcześniej pokazały analizy, na odrabianiu lekcji bądź na oglądaniu TV. Niestety, w większości przypadków mogą być to programy lub bajki niesprzające rozwojowi dziecka. Należy podkreślić, że oglądanie telewizji wypiera z czasu dziecka inne zajęcia, takie jak zabawa z rówieśnikami, czytanie książek, uprawianie sportu, rozwijanie zainteresowań. Niepokojące jest również to, iż dzieci bardzo często siedzą przed telewizorem same i zdarza się, że oglądają programy, które nie są dla nich przeznaczone. Taka sytuacja powinna ulec zmianie. Rodzice muszą mieć kontrolę nad tym, co ogląda dziecko oraz przekonać je, że istnieją inne, ciekawsze i atrakcyjniejsze sposoby spędzania wolnego czasu. To rodzice muszą nauczyć swoje dziecko rozsądnego korzystania z telewizji. Powinni starać się zainteresować swoje dzieci programami o dużych walorach poznawczych.

Rodzice dostrzegają, że ich zaangażowanie mogłoby stać się większe. Połowa z badanych czuje potrzebę większego udziału w życiu szkolnym dziecka, nie tylko swojego, ale zwłaszcza partnera. Nauczyciel bez

pomocy rodziców niewiele może osiągnąć w dziedzinie edukacji. Zwłaszcza dotyczy to uczniów w młodszych wiekach szkolnych. To właśnie rodzice muszą nauczyć dziecko podstawowych zasad spełniania obowiązku szkolnego. Rodzic powinien wspierać dziecko szczególnie w okresie niepowodzeń. Jak pokazują badania, dziecko w większości przypadków może liczyć na pomoc rodzica w momencie wystąpienia trudności w nauce. Wtedy najczęściej pomagają samodzielnie. Jak wynika z badań, rodzice, których dzieci mają trudności w nauce, mniej angażują się w edukację dziecka czy we współpracę ze szkołą. Rodzice ci są również mniej zadowoleni ze swoich oddziaływań względem dziecka.

Rezultaty badań dowodzą, że rodzice pozytywnie postrzegają swoją współpracę z nauczycielem czy szkołą. Jednakże tylko nieliczni bardzo chętnie uczestniczą w uroczystościach szkolnych (ale częściej w klasowych). Raczej niechętnie lub bardzo niechętnie pracują na rzecz szkoły czy wspierają ją finansowo. Nieliczni są gotowi do opieki podczas wycieczek, zwłaszcza dotyczy to rodziców, którzy mają jedno dziecko lub rodzeństwo dziecka uczęszczającego do drugiej klasy jest już dorosłe. Wyniki badań wskazują, że rodzice w małym stopniu angażują się we współpracę ze szkołą. Niechętnie uczestniczą w jakichkolwiek działaniach związanych z placówką. Trochę bardziej angażują się w działania w ramach przestrzeni klasowej. W przeważającej większości uczestniczą zawsze lub często w zebraniach ogólnych, lub indywidualnych z wychowawcą najczęściej gdy jest taka możliwość, rzadko z własnej inicjatywy.

Otrzymane wyniki badań przeprowadzonych wśród rodziców pozwoliły na wysunięcie następujących spostrzeżeń:

1. Rodzice angażują się w proces edukacji dziecka w średnim stopniu, a oddziaływania są różnego typu.
2. Nie odnotowano w badaniach zależności ilości poświęcanego czasu w stosunku do wzrostu wyników w szkole.
3. Rodzice oddziałują na rozwój zainteresowań głównie poprzez kupowanie fachowej literatury i oglądanie TV.
4. Rodzice w niewielkim stopniu angażują się we współpracę ze szkołą. Trochę lepiej zaznacza się zaangażowanie we współpracę z klasą.

Różne badania dowodzą, że niski poziom kultury pedagogicznej rodziców ma znaczenie w procesie powstawania trudności wychowawczych. Wpływa to w głównej mierze z braku wiedzy rodziców na temat właściwości psychicznych dzieci, nieznaności ich potrzeb psychicznych i fizycznych. Niewątpliwie rodzice są jednak nieodzownym filarem, od którego zależy sprawne funkcjonowanie szkoły. Jednak jak pokazują wyniki badań, uczestnictwo tych podmiotów w edukacji dzieci jest w większości przypadków niewystarczające. Zatem należy również pamiętać o tym, że również i nauczyciele powinni z większym zaangażowaniem kształtować wzajemne relacje z rodzicami. Wszak to oni „posiadają odpowiednie kompetencje i doświadczenie i to oni powinni pielęgnować kontakty z rodziną oraz dbać o ścisłe współdziałanie i rozwijanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka” (Parlak, 2009, s. 179).

Z tego powodu ważne staje się wspieranie rodziców jako najważniejszych wychowawców dzieci w ich wczesnych latach życia i zachęcanie podmiotów zajmujących się wczesną edukacją i opieką nad dzieckiem do prowadzenia pracy w ścisłym partnerstwie z rodzicami, rodzinami, tak by zwiększyć wśród nich wiedzę na temat możliwości oferowanych przez wczesną edukację oraz na temat znaczenia nauki od najmłodszych lat.

Bibliografia

- Babiuch M. (2002). *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?* Warszawa: Wyd. WSiP.
- Dudzińska I. (1983). *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny*. Warszawa: Wyd. WSiP.
- Dzierzgowska I. (1999). *Rodzice w szkole*. Warszawa: Wyd. CODN IV.
- Elsner D. (2005). *Kierowanie zmianą w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*. Warszawa: CODN.
- Gajdzica Z. (2008). *Partnerzy w nauce*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Jakubowicz-Bryx A. (2010). *Udział rodziców w edukacji szkolnej dziecka na przykładzie dwóch środowisk*. W: T. Parczewska (red.), *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Jurkiewicz E. (2002). *Rodzice a szkoła. Społeczność Szkolna*, 2.
- Kamińska-Juckiewicz M. (2009). *Partnerstwo i dialog w komunikacji między szkołą i rodzicami*. *Nowa Szkoła*, 5.
- Kosińska E. (1999). *Rodzice a szkoła. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Wyd. Rubikon.
- Kowalczyk-Szymańska M., Kowalczyk S. (1993). *Umiejętności pedagogiczne rodziców*. *Życie Szkoły*, 10.
- Kowolik P. (2005). *Dialog i współdziałanie szkoły z domem rodzinnym*. W: M. Nyczaj-Drąg, M. Głazewski (red.), *Współprzeżycie edukacji: szkoła, rodzina, społeczeństwo, kultura*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Koźmiński G. (red.), (2001). *Współpraca z rodzicami*. Złotów: Wyd. K&K.
- Łobocki M. (1999). *ABC wychowania*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Mendel M. (1998). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Parlak M. (2009). *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*. W: E. Żyzik (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*. Kielce: Wyd. UH-P im. Jana Kochanowskiego.
- Poraj A, Catek G. (2009). *Rodzice w szkole*. Warszawa: Wyd. Instytut Inicjatyw Pozarządowych.
- Reczek-Zymróz Ł. (2009). *Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Uzdziński R. (2009). *Współdziałanie interpersonalne warunkiem rozwoju organizacyjnego instytucji oświatowych*. W: Z. Nęcki, K. Błaszczak, R. Uzdziński, *Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

Summary

Integration of the school community in the context of parents' involvement in education in the lower grades

Changes in the education system showed beneficial tendencies in parents-school relations. Actions are directed at families striving for effective education of their children characterised by a sense of safety and freedom. Active involvement of parents in cooperation with teachers at the level of early education is a very significant element in the process of changes in our education system. It is adults who create good or bad conditions of development and upbringing for a child. Therefore, cooperation with parents should be accompanied by a concern for satisfying current needs and future destiny of a child. Parents should support actions stimulating multilateral development of a student by increasing their involvement in the process of school's operations. The presented study shows the scope of parents' involvement in the process of education as well as their perception of this phenomenon.

Keywords: early school pedagogy, the process of upbringing, early education, cooperation with parents, involvement

Izabela Plieth-Kalinowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Świadomość językowa uczniów klas trzecich szkoły podstawowej

Doskonalenie kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów stanowi podstawę kształcenia w każdym kierunku. Idealnym narzędziem do przeprowadzenia zajęć umożliwiających ich poszerzenie zdaniem metodyków jest współczesna literatura dziecięca. Autorka podejmuje próbę ustalenia zależności pomiędzy pracą z książką Grzegorza Kasdepke *Co to znaczy...* a poziomem zrozumienia związków frazeologicznych przez uczniów klas III szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: pedagogika wczesnoszkolna, kompetencje językowe i komunikacyjne, słownik umysłowy, świadomość językowa, związki frazeologiczne

Słownik mentalny

Warunkiem rozwoju zdolności komunikacyjnych człowieka jest jego aktywność językowa. Wyjaśnienie roli słowa w funkcjonowaniu pojęć, a także procesu ich przyswajania, przetwarzania oraz wykorzystywania przez ludzki umysł stanowi podstawę teorii psycholingwistycznej (Bloom, 2000; Clark, 1993; Gleitman, Landau, 1994; Michnick-Golinkoff i in., 2000).

Warunkiem tworzenia przez dziecko samodzielnych konstrukcji werbalnych jest opanowanie takiego zakresu słownictwa, który umożliwi mu nazwanie zdobywanych doświadczeń i zaobserwowanych zjawisk oraz zapewni swobodę w wyrażaniu myśli i emocji. Taka operatywność słowna jednostki jest identyfikowana jako część pojęcia nazywanego przez psychologów świadomością.

Definiuje się ją jako „bezpośrednią wiedzę, o swym istnieniu, swych czynach oraz świecie zewnętrznym, którą posiada każdy z nas” (Syllamy, 1994, s. 290).

Język jest narzędziem abstrakcyjnego myślenia i najważniejszym środkiem porozumiewania się ludzi między sobą. Opanowanie umiejętności posługiwania się nim stanowi podstawę kształcenia w każdym kierunku. Słowo jako czynnik procesów intelektualnych jest narzędziem analizy rzeczywistości, ponieważ nazywa przedmioty, cechy, czynności, stany i pozwala je wyodrębnić w otaczającym świecie (Kida, 1996, s. 279-280).

Obrazowość, pojęta jako szczególna dyspozycja ludzkiego umysłu do opracowywania danych i ujmowania ich w różnych perspektywach interpretacyjnych, zakłada istnienie przestrzeni mentalnej (Korzyk, 1993, s. 60).

Świadomość językowa oznacza kojarzenie słów i związków frazeologicznych, a co za tym idzie – rozumienie informacji, którą niesie dany komunikat. Dzięki niej człowiek interpretuje swoje codzienne doświadczenia i określa swój stosunek do warunków, w których żyje. Jeśli dobrze zna obserwowane zjawisko, to potrafi je nazwać i opisać.

Dziecko, poznając świat, nazywa go. Najpierw „wraży”, których używa, mają znaczenie bardzo ogólne, „rozmyte”, niekonwencjonalne (wypowiedzi typu: da-da, ka-ka) i trudno je niekiedy odnieść do jakiegoś konkretnego obiektu. Z czasem dopiero, kiedy zaczyna się posługiwać wypowiedziami rozczłonkowanymi, artykułowane przez nie słowa przybierają formę i znaczenie konwencjonalne. Opanowując formy językowe, przypisuje im – na mocy zwyczaju – znaczenia. Znajduje to swój wyraz m.in. w postaci wskazywania przez nie desygnatów wypowiedzianych słów (np. uszko, rączka, paluszek, nosek, nóżka). To jest jeden z pierwszych przejawów świadomości językowej. Dziecko zaczyna rozumieć praktycznie, że słowo stanowi symboliczną reprezentację przedmiotu (Porayski-Pomsta, 2014).

W ten sposób buduje swój słownik umysłowy¹, który jest definiowany jako „dynamiczna struktura lokująca się w pamięci długotrwałej, zawierająca słowa oraz ich charakterystykę semantyczną, gramatyczną i fonetyczną” (Aitchison, 2003, za: Kurcz, 2005, s. 106-107). Stanowi zatem intuicyjną wiedzę na temat wyrazów danego języka, jaką mają jego użytkownicy. Wiedza ta dotyczy takich aspektów, jak semantyczny (znaczenie danego wyrazu), syntaktyczny (rola tematyczna, jaką dany wyraz może przyjąć w zdaniu), fonologiczny (postać fonetyczna wyrazu), a także ortograficzny. Wiąże się też bezpośrednio z relacjami danego wyrazu do innych (Kurcz, 2005, s. 105).

Język jest przez nas używany w różnych interakcjach społecznych – plotkujemy, zabawiamy innych rozmową, uprawiamy politykę, prowadzimy rozprawy naukowe, sądowe i parlamentarne, planujemy codzienne czynności, bawimy się, nauczamy itp.

Umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i do słuchaczy określamy jako kompetencję komunikacyjną (termin Della Hymesa). Łączna zdolność do rozumienia i tworzenia zdań w danym języku oraz do czynienia tego odpowiednio do sytuacji i do innych uczestników danej interakcji komunikacyjnej stanowi wiedzę czy też kompetencję językową (termin Noama Chomsky’ego). Jednostką kompetencji językowej jest zdanie i leżący u jego podstaw sąd, a jednostką kompetencji komunikacyjnej – wypowiedź. Poza sądem przekazywana jest w niej intencja mówiącego (dlaczego mówi to, co mówi), która wyraża się w akcie mowy. Wypowiedzi układają się w większe całości, czyli tworzą dyskurs (Kurcz, 2011, s. 153-160).

Umiejętność komunikowania się polega na zdolności do przekazywania własnych i rozumienia intencji innych. U podstaw ludzkiej zdolności komunikacyjnej leży zdolność do decentracji, do przyjmowania perspektywy innych, do społecznego poznania, a także zdolność do umiejętnego posługiwania się kompetencją językową,

¹ W polskiej literaturze zamiennie do pojęcia „słownik umysłowy” używa się określeń „leksykon umysłowy”, „leksykon mentalny”, „słownik mentalny”.

która opiera się na dwuklasowości języka. Obie te zdolności, choć są sprzężone, to mogą być niezależnie zaburzone i niezależnie rozwijać swe cechy charakterystyczne (Kurcz, 2005, s. 129).

Niezmiennie istotnym elementem świadomości językowej człowieka jest zdawanie sobie sprawy z umowności języka oraz istnienia określeń o znaczeniu wyrażonym nie wprost (metafor, związków frazeologicznych, przysłów), wyrazów o podobnym znaczeniu (synonimów), wyrazów określających kilka obiektów w rzeczywistości (homonimów) (Kuszek, 2014, s. 7).

Doskonalenie kompetencji językowych i komunikacyjnych w szkole

Wzrost zarówno funkcji, jak i form wypowiedzi jest nierozdzielnie powiązany z rozwojem: 1. systemu językowego, rozumianego jako rozszerzenie kompetencji językowej dziecka, 2. struktury zachowań zmierzających do porozumiewania się z otoczeniem, czyli kompetencji komunikacyjnej, 3. zasobu leksykalnego i schematu semantycznego, który jest tu traktowany jako słownik umysłowy dziecka (Porayski-Pomsta, 2009, s. 28-29).

Wiedza dotycząca prawidłowości i uwarunkowań rozwoju mowy znacznie ułatwia nauczycielom pracę i umożliwia stymulowanie aktywności językowej ucznia. Proces nabywania kompetencji werbalnych na początkowym etapie kształcenia związany jest z wysokością poziomu sprawności umysłowej, czyli zdolnością przebiegu operacji formalnologicznych oraz biegłością w przyswajaniu pojęć stosunków przestrzennych i czasowych. Budowanie językowego obrazu świata, czyli porządkowanie otaczającego jednostkę chaosu, oparte jest na kategoryzacji, która polega na poznawaniu rzeczywistości za pośrednictwem zmysłów oraz jej koncowaniu i interpretowaniu za pomocą umysłu.

W szkole uczeń empirycznie buduje system słowny, doskonali kompetencję językową i komunikacyjną, gromadzi doświadczenia lingwistyczne, wykorzystując interakcje i oferty otaczającego go środowiska społecznego, aktywnie poszukuje możliwości udoskonalenia swoich umiejętności językowych (Filipiak, 2001, s. 192).

Dziecko jest jednocześnie odtwórcze i kreatywne w używaniu języka. Oznacza to, że formy i znaczenia odwzorowywane od otoczenia językowego nigdy nie są mechanicznymi kopiami form i znaczeń używanych przez to otoczenie — są one konieczne do opanowania systemu, ale właśnie dzięki temu, kiedy uczeń go opanuje, twórczo przetwarza obserwowany obszar (Porayski-Pomsta, 2009, s. 16).

Kreatywna funkcja języka wiąże się z wyobraźnią twórczą i myśleniem dywergencyjnym. Dzięki aktywizacji tych procesów myślowych i możliwości dysponowania określonym tworzywem językowym, dziecko potrafi przekształcać i ekspresyjnie wytwarzać własne, nowe wypowiedzi, płynne wyrażeniowo, oryginalne treściowo zarówno w zakresie formy oraz sposobu ekspresji, jak i spójności struktury językowej (Borawska, 2004, s. 63).

Umiejętność poznawania umysłu uczniów jest szczególnym wyzwaniem dla współczesnej dydaktyki, tym bardziej że kultura znaczeń w sposób dynamiczny ulega przeobrażeniu. Kognitywna teoria znaczeń pozwala na analizę rozumienia pojęć utrwalonych w językowym obrazie świata kompetentnych użytkowników języka. Zrozumienie znaczeń w użyciu metaforycznym i dosłownym jest fundamentalne dla poznania świata człowieka i wartości, jakimi się on kieruje (Wojciechowska, 2014, s. 471).

Mając to na uwadze, twórcy nowej podstawy programowej² już na pierwszym etapie szkoły podstawowej uczynili priorytetem kształcenie świadomości językowej w edukacji polonistycznej. Organizując ćwiczenia słownikowe oparte na pracy z tekstem, trzeba zwrócić szczególną uwagę na jego treść i rodzaj. Warunkiem koniecznym jest wykorzystanie takich tekstów, które odwołują się bezpośrednio do zainteresowań i doświadczeń uczniów wynikających z ich kontaktu z obserwowaną rzeczywistością i twórczą aktywnością. To spowoduje z kolei większe zaciekawienie i emocjonalny stosunek do analizowanego materiału dydaktycznego. Warto różnicować go, by poprzez kontrast uświadomić uczniom odmienność przekazu i funkcji, jaką pełni. Umieszczenie w zestawie przeznaczonym do analizy obok opowiadań, wierszy, baśni, bajek i legend także tabeli, map czy nawet przepisów kulinarnych albo instrukcji zwiększy szanse ucznia na pobudzenie jego samodzielnego myślenia i umożliwi szersze poznanie, zrozumienie i uregulowanie jego stosunku do otaczającego świata.

Zakres i jakość czynnego słownictwa dzieci świadczą o ich poziomie intelektualnym, natomiast niezrozumienie słów lub ich błędne zrozumienie są przyczyną trudności podczas opanowywania treści z zakresu wielu różnorodnych dziedzin wiedzy. Poprawne posługiwanie się językiem, a w szczególności prawidłowe łączenie wyrazów w związki frazeologiczne oraz konstruowanie określonych całości myślowych w formie ustnej lub pisemnej wypowiedzi na konkretny temat stanowi główny cel nauczania języka polskiego (Czelakowska, 2010, s. 129-130).

Niezmienne ważnym ogniwem intensyfikującym rozwój świadomości językowej ucznia w klasach początkowych są ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, które stopniowo rozszerzają zasób słownictwa i frazeologii oraz kształcą umiejętność sprawnego i poprawnego wypowiadania się. Idealnym narzędziem do przeprowadzenia zajęć umożliwiających zrozumienie i zapamiętywanie nowych słów, a w efekcie — poszerzenie kompetencji komunikacyjnych, jest współczesna literatura dziecięca.

Grzegorz Kasdepke i *Co to znaczy...*

Zalecaną przez metodyków lekturę, ułatwiającą zrozumienie związków frazeologicznych w języku polskim, jest książka Grzegorza Kasdepke *Co to znaczy... 101 zabawnych historyjek, które pozwolą zrozumieć znaczenie niektórych powiedzeń*. Stanowi ją zbiór króciutkich opowiadań, których głównym bohaterem jest bardzo dociekliwy Bartuś. Chłopiec przeżywa emocje podobne do tych, których doświadczają każdego dnia jego rówieśnicy, dlatego łatwo jest im się z nim identyfikować. Dziecko uważnie słucha, jak wyrażają się dorośli i zadaje mnóstwo kłopotliwych pytań swoim rodzicom, którzy wykorzystując kontekst aktualnych wydarzeń, starają się udzielić mu wyczerpujących odpowiedzi. Wątek edukacyjny tych realistycznych historyjek jest przepleciony poczuciem humoru. Znajomość psychiki dziecka, jaką wykazał się ich autor, została doceniona przez kapitułę przyznającą nagrodę „Edukacja XXI”.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. DzU 2014, poz. 803.

Rozumienie związków frazeologicznych przez uczniów klas III

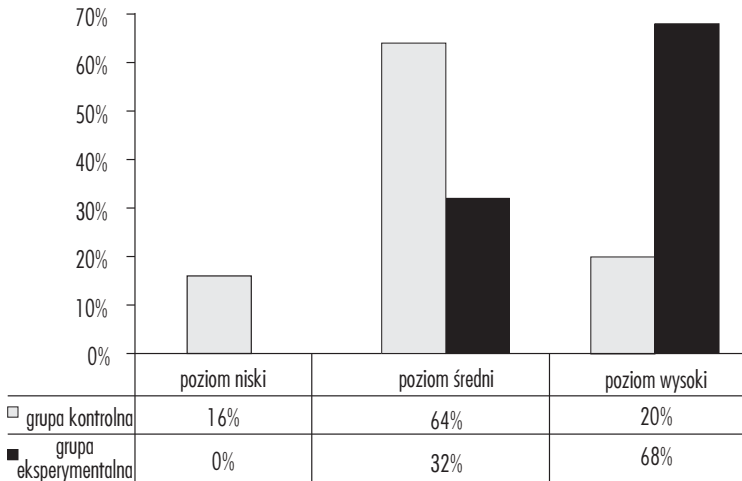
W celu określenia zależności pomiędzy pracą z książką Grzegorza Kasdepe a poziomem zrozumienia związków frazeologicznych przez uczniów klas III szkoły podstawowej zostały przeprowadzone badania eksperymentalne w placówkach znajdujących się w dwóch miastach – w Ciechanowie i w Bydgoszczy (Sikorski, 2014).

Procedurę empiryczną objęto dwie grupy równoległe, które w stopniu statystycznie nieistotnym różniły się pod względem płci i wieku (miesiąc urodzenia). W pierwszej z nich nauczyciel rozwijał kompetencje językowe swoich uczniów, wykorzystując podczas zajęć książkę *Co to znaczy...*, podczas gdy nauczyciele z grupy kontrolnej stosowali te same ćwiczenia, ale z wykorzystaniem innych tekstów.

Aby ustalić poziom zrozumienia związków frazeologicznych, które zostały wykorzystane podczas ćwiczeń w obu grupach badawczych, uczniowie uzupełniali autorski test „Jak to rozumiesz?”, w którym zadania polegały na określeniu wyrażen: „biały kruke”, „czarna owca”, „gruba ryba”, „drzeć z kimś koty”, „mieć węże w kieszeni”, „mieć dwie lewe ręce”, „dostawać białej gorączki”, „wpuścić kogoś w maliny”, „ani na lekarstwo”, „mówić trzy po trzy”, „rzucać słowa na wiatr”, „chodzić spać z kurami”, „pożądać wszystkie rozumy”, „maczać w czymś palce” i „dostawać małego rozumu” (Sikorski, 2014, s. 24).

Narzędzie zawiera pięć poleceń dotyczących zidentyfikowania lub wyjaśnienia wyżej wymienionych powiedzeń. Wykonanie testu przez respondentów umożliwiło zebranie materiału empirycznego, sklasyfikowanie go według skategoryzowanego klucza dla każdego zadania i statystyczne uśrednienie oraz porównanie wyników uzyskanych przez poszczególne dzieci.

Rozkład średnich wyników badań zobrazowano na wykresie.



Rys. 1. Rozkład wyników badań

Badania wykazały, że w grupie kontrolnej aż 16% badanych ujawniło niski poziom zrozumienia związków frazeologicznych, a w grupie eksperymentalnej żaden uczeń nie wykonał testów na tym pułapie. Znaczącą różnicę ukazuje również poziom średni, na którym sklasyfikowano 64% uczniów z grupy kontrolnej i tylko 32% dzieci z grupy eksperymentalnej. Poziom wysoki osiągnęło aż 68% badanych z grupy eksperymentalnej i tylko 20% respondentów z grupy kontrolnej.

Uzyskane dane statystyczne potwierdziły hipotezę badawczą, że książka Grzegorza Kasdepke *Co to znaczy... 101 zabawnych historyjek, które pozwolą zrozumieć znaczenie niektórych powiedzeń* wykorzystana jako narzędzie do przeprowadzenia zajęć umożliwiających uświadomienie i zapamiętanie nowych słów ułatwia ich kojarzenie i determinuje wyższy poziom zrozumienia związków frazeologicznych przez uczniów klas trzecich niż przez ich rówieśników, których nauczyciele posługiwali się innym materiałem tekstowym w celu wyjaśnienia tych samych konstrukcji językowych.

Aktywność językowa jest fundamentem rozwoju dziecka, dlatego trzeba szukać odpowiednich metod i środków kształtujących tę postawę.

Dynamiczno-indukcyjna perspektywa metodyki edukacji elementarnej zakłada konieczność poszukiwania środków służących poprawie jakości kształcenia w praktyce, co wymaga refleksji nad celami kształcenia, analizy określonych rozwiązań. Takie podejście z natury należy do bardziej złożonych i wymagających, które uwzględnią analizę efektów pedagogicznej działalności nauczyciela (Żytko, 2009, s. 263).

Zrozumienie mowy ojczystej przez uczniów klas początkowych ułatwiają ćwiczenia słownikowe na starannie dobranym materiale tekstowym, którego treść uwzględnia możliwości percepcyjne i niewielki jeszcze, wręcz fragmentaryczny zasób doświadczeń dzieci w tym wieku oraz ich nadmierną emocjonalność i potrzebę zabawy. Autor książki, która została wykorzystana w badaniach eksperymentalnych, opisuje konkretne sytuacje, umożliwiające czytelnikom ich przeżywanie na podłożu emocjonalno-poznawczym, dając gwarancję pełnego zaangażowania i aktywności. Dylematy bohatera opowieści mogą być podstawą do własnej ich oceny przez uczniów. Badania potwierdziły, że takie uczenie się przez przeżywanie daje większą gwarancję zapamiętania przez uczniów omawianych pojęć. Dlatego istotne jest, by nauczyciel dokonując doboru środków dydaktycznych, orientował się w mentalnym świecie swoich uczniów. Każdy z nich ma swoje indywidualne zainteresowania i związane z nimi pragnienia, swoisty sposób postrzegania świata i relacji międzyludzkich, różne potrzeby motywacyjne. Każdy jest niepowtarzalny. Stanowi odmienny świat wrażeń, myśli i uczuć. Uwzględnienie jego odrębności daje największe prawdopodobieństwo sukcesu oddziaływań wychowawczy-dydaktycznych.

Bibliografia

Publikacje książkowe

- Aitchison J. (2003). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. 3rd edition. Oxford: Basil Blackwell, za Kurcz I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.

- Bloom P. (2000). *How Children Learn the Meaning of Words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borawska K. (2004). *Umiejętności językowe dziecka (kończącego edukację wczesnoszkolną)*. Białystok: Trans Humana.
- Clark E.V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czelakowska D. (2010). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gleitman L., Landau B. (1994). *The Acquisition of the Lexicon: Remarks on Lexical Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Filipiak E. (2001). *Metody i techniki stymulowania aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. W: M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. I: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kida J. (1996). *Rozwój twórczej aktywności językowej w procesie nauczania*. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: WSP im. KEN.
- Korzyk K. (1993). *PRAWDA w konwencjonalnych metaforach języka polskiego*. Lublin: Preliminaria.
- Michnick-Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K., Bloom L., Smith L., Woodward A., Akhtar N. (2000). *Becoming a Word Learner: A Debate on Lexical Acquisition*. New York, NY: Oxford University Press.
- Syllamy N. (1994). *Słownik psychologii*. Przekł. K. Jarosz. Katowice: Wyd. Książnica.
- Wojciechowska J. (2014). *Znaczenia zakotwiczone w umyśle dziecka jako wyzwanie dla współczesnej dydaktyki*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*. Kalisz-Konin: PWSZ w Koninie.
- Żyto M. (2009). *Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Artykuły:

- Kurcz I. (2011). O kompetencji językowej i komunikacyjnej. *Czasopismo Psychologiczne*, 17, 2, 153-160.
- Kuszek K. (2014). Językowy obraz rodziny w związkach frazeologicznych i interpretacjach dziecięcych. *Wychowanie w Przedszkolu*, 6, 5-11.

Referaty i prace niepublikowane:

- Sikorski M. (2014). *Rozumienie związków frazeologicznych przez uczniów klasy III SP na podstawie książki Grzegorza Kasdepke „Co to znaczy...”*. Niepublikowana praca magisterska. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Źródła internetowe:

- Porayski-Pomsta J. *Mowa dziecka*. Zaczepnięte 08.10.2014. Strona internetowa <http://www.tkj.uw.edu.pl/poradnia/art02.htm>
- Porayski-Pomsta J. (2009). Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka. *Logopeda*, 1 (7). Zaczepnięte 08.10.2014. Strona internetowa http://www.logopeda.org.pl/resources/pliki/83_logopeda_nr_7_.pdf

Summary

Linguistic awareness of third grade students of Polish primary school

Improving linguistic and communicative competence of students is the basis of education in every field. According to methodologists the ideal tool to carry out and expand activities is contemporary children literature. This article attempts to determine the relationship between the work of Grzegorz Kasdepke book *Co to znaczy...* (*What does it mean...*) and the level of understanding of phrases by third grade pupils of Polish primary school.

Keywords: early education; language skills and communication, mental dictionary, linguistic awareness, idioms

Problematyczne używanie Internetu przez młodzież i młodych dorosłych – przegląd narzędzi do przesiewowej oceny tego zjawiska

Jedną z grup najbardziej zagrożonych problematycznym używaniem Internetu jest młodzież oraz młodzi dorośli. Dla większości z nich Internet jest narzędziem pracy, rozrywki i komunikacji, jednak dla pewnej grupy osób okazać się może pułapką. Korzystanie z sieci może wymykać się spod kontroli i mieć negatywny wpływ na ich życie. Problem nadużywania Internetu zainteresował badaczy już pod koniec lat 90. minionego stulecia, a w ciągu ostatniej dekady stał się przedmiotem ożywionej dyskusji naukowej psychologów, psychiatrów, pedagogów, socjologów i innych badaczy. Od tego czasu nastąpił intensywny rozwój prac nad konstruowaniem i walidacją narzędzi do oceny oraz rozpoznawania problematycznego użytkowania Internetu i uzależnienia od niego. Metody używane w początkowym okresie badań nad zjawiskiem problematycznego używania Internetu (PUI) dalekie były od standardów, jakie muszą obecnie spełniać narzędzia psychometryczne.

W artykule dokonano przeglądu krajowych oraz zagranicznych narzędzi do przesiewowej oceny i rozpoznawania problematycznego użytkowania Internetu oraz uzależnienia od niego, które wykorzystuje się w badaniu populacji młodzieży szkolnej i dorosłych. Ukazano skalę zagrożenia omawianym zjawiskiem, zaprezentowano kluczowe dla podjętego problemu definicje, przybliżono kryteria diagnostyczne problematycznego używania Internetu, a także sformułowano zalecenia pod adresem przyszłych prac badawczych nad dalszym udoskonaleniem i rozwojem narzędzi pomiarowych służących do identyfikacji młodzieży szkolnej i młodych dorosłych zagrożonych uzależnieniem od Internetu i jego zasobów.

Słowa kluczowe: problematyczne używanie Internetu, nadużywanie Internetu, uzależnienie od Internetu, narzędzia przesiewowe, młodzież, młodzi dorośli

Wstęp

Problematyczne używanie Internetu (PUI) przez młodzież i młodych dorosłych stanowi coraz większy problem psychospołeczny. Korzystanie z nowych technologii komunikacyjnych uznawane jest za zjawisko,

od którego można się uzależnić i które nie bez znaczenia negatywnie rzutować może na rozwój psychiczny, fizyczny i emocjonalny człowieka. Na jego istotę znaczącą uwagę zwracają w ostatnich latach głównie psychiatrzy, psycholodzy, pedagodzy, socjolodzy oraz terapeuci uzależnień, którzy wyjaśniając i analizując je, przyjmują różnorodne podstawy teoretyczne i empiryczne.

Znaczącym czynnikiem ryzyka sprzyjającym problematycznemu korzystaniu z Internetu, a w konsekwencji uzależnieniu się od niego jest łatwy dostęp do niego, który nie jest już domeną komputerów osobistych. Obecnie niemal wszystkie urządzenia przenośne (telefony komórkowe, smartfony, tablety, iPody itp.) są rozwijane z myślą o korzystaniu z usług online. Bezpłatne sieci bezprzewodowe są coraz częściej dostępne w szkołach, na uczelniach, w centrach handlowych, kawiarniach, środkach masowej komunikacji. Rozwój nowych mediów spowodowany szybkim postępem technologicznym umożliwia między innymi zaspokajanie wielu potrzeb młodzieży i młodych dorosłych. Są to głównie potrzeby „tożsamości, informacji o świecie zewnętrznym, wzorów zachowań, kompensacji, rozrywki, akceptacji i interakcji społecznej” (Sowińska, 2010, s. 169).

Naukowe zainteresowanie dysfunkcyjnym/problematycznym używaniem Internetu i uzależnieniem od niego rozpoczęło się dopiero w połowie lat 90. minionego stulecia i ma ono związek z pionierskimi badaniami K. Young (1996; 1998), choć sam termin *Internet Addiction Disorder* (IAD) został użyty po raz pierwszy już w 1995 roku przez amerykańskiego psychiatrę I. Goldberga. W marcu 1995 roku New York Times opublikował artykuł *The Lure and Addiction of Life On Line*, w którym zwrócono uwagę na możliwość niekontrolowanego Internetu, stosując takie określenie, jak *computerism*. W 1996 roku K. Young, na 104. konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychologów (American Psychological Association) przedstawiła pierwsze empiryczne badania na temat uzależnienia od Internetu. Od tej pory powstało wiele prac badawczych, które za cel stawiały sobie bardziej szczegółową diagnozę tego zjawiska i monitorowanie jego rozpowszechnienia zarówno w populacji młodzieży, jak i dorosłych.

W Polsce i na świecie powstaje coraz większa liczba narzędzi przesiewowych, dzięki którym szybko i łatwo można identyfikować grupy młodzieży i młodych dorosłych problemowo użytkujące Internet i jego zasoby, które angażując się w tę czynność, doświadczają poważnych problemów i narażone są na ryzyko uzależnienia od niego. Większość z tych narzędzi nie zawsze jednak bazuje na jednolitym systemie kryteriów diagnostycznych, co rzutuje na rozbieżność wyników ukazujących skalę rozpowszechnienia problemów diagnozowaną nawet w tych samych populacjach (Ogińska-Bulik, 2010; Poprawa, 2011; 2012).

W artykule dokonano przeglądu narzędzi do przesiewowej oceny i rozpoznawania problematycznego użytkowania Internetu i uzależnienia od niego, które wykorzystywane są zarówno w naszym kraju, jak i za jego granicą w badaniu populacji młodzieży szkolnej i dorosłych. Zaprezentowano kluczowe dla podjętego problemu definicje, przybliżono kryteria diagnostyczne problematycznego używania Internetu, a także sformułowano zalecenia pod adresem przyszłych prac badawczych nad dalszym udoskonaleniem i rozwojem narzędzi pomiarowych służących do identyfikacji młodzieży szkolnej i młodych dorosłych zagrożonych uzależnieniem od Internetu i jego zasobów.

Funkcjonalne, dysfunkcjonalne, problematyczne używanie Internetu – definicje pojęć

W literaturze naukowej i potocznym dyskursie dysfunkcjonalnemu użytkowaniu Internetu przypisuje się wiele terminów, które oddają po części stopień zależności czy uzależnienia od tego medium. Najbardziej popularne określenia to: *siecioholizm* (*nataholics*) lub *sieciozależność* (*netaddiction*); *cyberzależność* (*cyberaddiction*) lub *cybernałóg*; internetoholizm, internetozależność, uzależnienie internetowe lub uzależnienie od Internetu (*Internet addiction*); zaburzenie spowodowane zależnością od Internetu (*Internet Addiction Disorder – IAD*); infoholizm, infozależność (*information addiction*) (Pyżalski, 2012) czy też problematyczne używanie Internetu (Poprawa, 2012).

Funkcjonalne korzystanie z Internetu oznacza takie jego użytkowanie, które nie powoduje szkód i problemów w psychospołecznym funkcjonowaniu człowieka, nie niesie ono ryzyka rozwoju uzależnienia od sieci. Przed pojawieniem się *uzależnienia od Internetu* często dochodzi do *nadużywania* i *dysfunkcjonalnego używania Internetu*.

Nadużywanie Internetu definiuje się jako „zachowanie charakteryzujące się utratą kontroli nad korzystaniem z Internetu. Może ono prowadzić do izolacji oraz zaniedbywania różnych form aktywności społecznej, nauki, aktywnego wypoczynku, higieny osobistej oraz zdrowia” (Tomaszewska, 2012, s. 4).

Dysfunkcyjne korzystanie z Internetu jest terminem szerszym niż nadużywanie i „obejmuje zarówno nadużywanie Internetu, jak i zagrożenie nadużywaniem (tj. przejawianie tylko niektórych objawów)” (Tomaszewska, 2012, s. 4).

Uzależnienie od Internetu, zwane inaczej *internetoholizmem* lub *siecioholizmem*, to stosunkowo nowe zjawisko, które rozwija się w sposób bardzo dynamiczny. Opisywane jest jako „dysfunkcyjny wzorec elementów poznawczych i zachowań związanych z używaniem Internetu, którego rezultatem jest utrata kontroli nad zachowaniem (czasem i sposobem korzystania z Internetu) oraz znaczące pogorszenie w społecznym, zawodowym lub innym istotnym obszarze funkcjonowania podmiotu” (Kaliszewska, 2007, s. 44). Najczęstsze podtypy uzależnienia od Internetu to: uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych nazywane *socjomanią internetową* (*cyberrelationship addiction*), *uzależnienie od sieci internetowej* (*net compulsions*), *przeciążenie internetowe* (*information overload*), *erotomania internetowa* (*cybersexual addiction*) (Andrzejewska, 2014).

Poprzez pojęcie *problematycznego używania Internetu* (PUI) określa się zaś problemy związane z nałogowym zaangażowaniem w korzystanie z Internetu. R. Poprawa (2012) twierdzi, że jest to termin jak najbardziej neutralny, nie przesądza on charakteru problemu ani jego trwałości, nie jest powiązany również z żadną nozologią psychiatryczną. Podkreśla on wyraźnie problematyczny charakter zaangażowania w używanie Internetu, którego następstwem są szeroko rozumiane problemy, trudności w funkcjonowaniu jednostki, zarówno behawioralne, przystosowawcze czy emocjonalne, jak i zdrowotne. PUI to „nadmierne, rodzące problemy psychologiczne, społeczne i zdrowotne, zaangażowanie w korzystanie z pewnych aplikacji Internetu (głównie związanych z interaktywnością), mające wyraźne cechy zachowania nałogowego” (Poprawa, 2012, s. 59).

Kryteria diagnostyczne problematycznego używania Internetu

Kryterium nadużywania Internetu nie jest tylko czas spędzany w sieci. Aby mówić o problematycznym używaniu Internetu, muszą się pojawić dodatkowe okoliczności. W ujęciu najbardziej ogólnym o nadużywaniu lub wręcz uzależnieniu od Internetu możemy mówić, gdy spełnione są następujące warunki (Shapira i in., 2003): (1) *Czas i intensywność korzystania z Internetu wymyka się spod kontroli, użytkownik spędza w sieci więcej czasu, niż planował, odczuwa trudną do odparcia potrzebę korzystania z sieci*; (2) *Korzystanie z Internetu prowadzi do zaniedbywania innych aspektów życia, przysparza problemów na różnych płaszczyznach lub powoduje cierpienie uzależnionego bądź osób z jego otoczenia*.

B.T. Woronowicz (2009) wskazuje na następujące objawy „siecioholizmu”: (1) *spędzanie przy komputerze coraz większej ilości czasu kosztem innych zainteresowań*; (2) *zaniedbywanie obowiązków rodzinnych i szkolnych z powodu aktywności w Internecie*; (3) *pojawianie się konfliktów rodzinnych związanych z Internetem*; (4) *kłamstwa dotyczące czasu spędzanego w Internecie*; (5) *podejmowanie nieudanych prób ograniczenia korzystania z Internetu*; (6) *reagowanie rozdrażnieniem lub nawet agresją, gdy korzystanie z Internetu jest utrudnione lub niemożliwe*.

Za punkt odniesienia w ustalaniu kryteriów diagnostycznych PUI dla wielu badaczy służy również lista kryteriów diagnostycznych uzależnienia od komputera i Internetu opracowana przez M. Griffithsa. Autor wyróżnia w niej sześć symptomów, z których spełnienie przynajmniej trzech może wskazywać na problem z nadużywaniem Internetu. Są to: (1) *Dominacja* — występuje, gdy korzystanie z Internetu staje się najważniejszą czynnością w życiu. Objawia się m.in. zaabsorbowaniem emocjonalnym i myślowym, także wtedy gdy osoba nie może korzystać z sieci; (2) *Zmiana nastroju* — występuje, gdy użytkownik korzysta z Internetu po to, aby poprawić sobie nastrój albo zapomnieć o problemach; (3) *Zwiększona tolerancja* — rozumiana jako proces zwiększającego się zapotrzebowania na korzystanie z Internetu (pojawienie się poprawy nastroju spowodowanej korzystaniem z Internetu wymaga coraz dłuższego czasu spędzonego online); (4) *Zespół abstynencyjny* — ograniczenie lub brak możliwości korzystania z Internetu powoduje nieprzyjemne stany psychiczne, takie jak: rozdrażnienie, poirytowanie, niepokój; (5) *Konflikt* — rozumiany zarówno jako konflikt pomiędzy użytkownikiem a jego otoczeniem (rodziną, znajomymi), jak i jako konflikt pomiędzy spędzaniem czasu w Internecie a innymi typami aktywności (nauką, sportem); (6) *Nawroty* — intensywne, niekontrolowane korzystanie z Internetu pojawiające się po okresach ograniczonego lub kontrolowanego użytkowania (za: Kaliszewska, 2007).

Badacze tego zjawiska zwracają również uwagę na to, że o nadużywaniu Internetu nie można myśleć jednowymiarowo, ponieważ sama sieć jest wyjątkowo zróżnicowanym medium. Termin „korzystanie z Internetu” nie mówi wiele o tym, co właściwie jego użytkownik robi w sieci i co go tak naprawdę w niej angażuje. Dlatego też, mówiąc o problemach z Internetem, należy dookreślać, o jakiego rodzaju aktywnościach mówimy. W literaturze przedmiotu, w kontekście nadużywania Internetu, najczęściej wyróżnia się następujące aktywności: gry internetowe, sieci/portale społecznościowe i komunikatory, pornografia i cyberseks, hazard online.

Narzędzia przesiewowe do oceny problematycznego używania Internetu przez młodzież szkolną i młodych dorosłych

W celu poszukiwania narzędzi badawczych służących do przesiewowej oceny i rozpoznawania problematycznego użytkowania Internetu i uzależnienia od niego w populacji młodzieży szkolnej i dorosłych dokonano przeglądu literatury opublikowanej od 1998 roku w polskich i zagranicznych (anglojęzycznych) czasopismach naukowych oraz monografiach naukowych. W tym celu przejrzano również trzy największe bazy elektroniczne EBSCO, Science Direct oraz Web of Knowledge, a także przeanalizowano piśmiennictwo zawarte w wyszukanych doniesieniach. Kryterium wyszukiwania były następujące słowa kluczowe: uzależnienie behawioralne (*behavioral addiction*), uzależnienie od Internetu (*Internet addiction*), problematyczne używanie Internetu (*problematic using of the Internet*), nadmierne użytkowanie Internetu (*excessive using of the Internet*) oraz testy i narzędzia przesiewowe do badania uzależnienia od Internetu (*Internet addiction tests, Internet screening tools*), a także przegląd literatury (*literature review*) i badania empiryczne (*empirical research*).

Na podstawie zgromadzonych materiałów (liczba rekordów: 4894) do dalszej analizy wybrano 59 doniesień zagranicznych i 12 krajowych, w których poruszany był problem nadmiernego użytkowania Internetu i uzależnienia od niego. Istotnym punktem odniesienia była metaanaliza 68 badań epidemiologicznych dotyczących uzależnienia od Internetu, sporządzona przez D.J. Kussa i in. (2014), która obejmowała pełnotekstowe artykuły opublikowane w języku angielskim zamieszczone w bazie elektronicznej Web of Science. Analizowanymi pozycjami były teksty naukowe, raporty i doniesienia z badań prowadzone nad uzależnieniem od Internetu, które zostały opublikowane po 2000 roku, zawierały ilościowe dane empiryczne i prowadzone były na próbach badawczych liczących minimum 1000 osób.

Przegląd badań wykazał istnienie 21 różnych instrumentów do oceny problematycznego korzystania z Internetu czy też uzależnienia od niego. Większość tych narzędzi bazowała na różnych kryteriach diagnostycznych (głównie DSM-IV lub ICD-10), które opierały się na symptomach diagnostycznych uzależnienia od substancji psychoaktywnych lub patologicznego hazardu. Przyjęcie różnorodnych kryteriów diagnostycznych rzutowało na rozbieżność uzyskiwanych wyników ukazujących skalę rozpowszechnienia problemów. Dla przykładu z przeglądu wykonanego przez Kussa i in. (2014) wynika, że rozpowszechnienie problemów wynikających z nadużywania Internetu waha się od 0,8% we Włoszech do 26,7% w Hong Kongu.

Poniżej opisowi poddane zostały najbardziej popularne zagraniczne i krajowe narzędzia diagnostyczne służące do identyfikacji osób (młodzieży i dorosłych) zagrożonych uzależnieniem od Internetu.

Narzędzia zagraniczne

Jak wspomniano powyżej, istnieje ponad 20 narzędzi diagnostycznych do przesiewowej oceny i rozpoznawania problematycznego/problemowego użytkowania Internetu. W badaniach naukowych i/lub praktyce klinicznej najczęściej wykorzystywane jest kilka z nich. Są to: *Young's Diagnostic Questionnaire* (1996) (autorstwa K. Young), *Young's Internet Addiction Test* (1998) (opracowany przez K. Young), *Chen Internet Addiction*

Scale (2003) (w opracowaniu Chen), *Internet Related Problem Scale* (IRPS) (autorstwa Armstrong, Phillips i Saling, 2000), *Online Cognition Scale* (OCS) (w opracowaniu Davisa, Fletta, Bassera, 2002), *Generalized Problematic Internet Use Scale* (GPIUS) (autorstwa Caplana, 2002), *Nichols Internet Addiction Scale* (NIAS) (w opracowaniu Nicholasa, Nickiego, 2004), *Problematic Internet Usage Scale* (PIUS) (w opracowaniu Ceyhan, Ceyhan, Gurcan, 2007), *The Compulsive Internet Use Scale* (CIUS) (autorstwa Meerkerk, Van Den Eijnden, Vermulst, Garretsen, 2009) oraz *Thatcher's Problematic Internet Use Questionnaire* (PIUQ) (w opracowaniu Thatcher, Goolam, 2005).

Young's Diagnostic Questionnaire (1996) vs Young's Internet Addiction Test (1998)

Najbardziej popularnym na świecie narzędziem do diagnozowania uzależnienia od Internetu jest test opracowany w 1998 roku przez amerykańską psycholog K. Young o nazwie *Internet Addiction Test* (IAT). Ma on obecnie najlepiej udokumentowane właściwości psychometryczne i doczekał się największej liczby adaptacji na świecie. Występuje w wersji chińskiej, angielskiej, francuskiej, włoskiej i tureckiej. Jego polską adaptację opracowali P. Majchrzak i N. Ogińska-Bulik (2006), tworząc *Test Użytkownika Internetu*. Również R. Poprawa (2011) na podstawie tego testu opracował *Test Problematycznego Używania Internetu*.

IAT nie był jednak pierwszym narzędziem, który zastosowano w celu diagnozy uzależnienia od Internetu. Dwa lata wcześniej takie próby podjęli O. Egger i M. Rautenberg (1996). Opracowali oni 46-itemowy test, który na celu miał diagnozę tego zjawiska. Test ten nie został poddany jednak ocenie pod kątem właściwości psychometrycznych i nie znalazł szerszego zastosowania. Rok później V. Brenner (1997) zaproponował test, zwany Inwentarzem Zachowania Uzależniającego (*Addictive Behavior Inventory*), konstruując go w oparciu o kryteria diagnostyczne uzależnienia od substancji psychoaktywnych. Test ten nie zyskał uznania wśród badaczy.

IAT jest modyfikacją opracowanego przez K. Young w 1996 roku Kwestionariusza Diagnostycznego (*Diagnostic Questionnaire*) i rezultatem prowadzonych przez autorkę od tego roku badań. K. Young w 1996 roku jako pierwsza opublikowała szczegółowe studium przypadku problemowego użytkowania Internetu¹. Jej „pacjentem zerowym” była 43-letnia niepracująca matka rodziny, prowadząca „udane życie rodzinne, bez uzależnień czy zaburzeń psychicznych w wywiadzie”. W ciągu trzech miesięcy od momentu odkrycia portali dyskusyjnych (*chat rooms*) pacjentka poświęcała do 60 godzin tygodniowo na rozmowy przez Internet. Mówiła, że siadając przed komputerem, czuje się podniecona i pełna entuzjazmu, a po wylogowaniu staje się przygnębiona, niespokojna i drażliwa. Opisała, że jest uzależniona od tego środka przekazu „tak, jak byłaby uzależniona od alkoholu”. W ciągu roku od zakupienia komputera przestała wykonywać obowiązki domowe, zaniechała spotkań towarzyskich, które dawniej lubiła i odseparowała się od obu swoich nastoletnich córek i męża. Na podstawie tego przypadku i wywiadów przeprowadzonych z innymi pacjentami K. Young zaproponowała pierwszy zestaw kryteriów diagnostycznych dla diagnozowania zaburzenia, które nazwała *uzależnieniem*

¹ K.S. Young (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: a case that breaks the stereotype. *Psychological Report*, 79, 899-902.

od Internetu (*Internet addiction*). Przy jego opracowywaniu wzorowała się na podanej w DSM-IV definicji uzależnienia od substancji psychoaktywnych, ponieważ zauważyła podobieństwo do stanów tolerancji i zespołu abstynencyjnego. W 1998 roku K. Young zaktualizowała swoją definicję, uwzględniając w swoim *Diagnostic Questionnaire* kryteria DSM-IV opracowane dla patologicznego hazardu, czyli zaburzenia kontroli impulsów, często opisywanego jako uzależnienie behawioralne. W zaproponowanym przez nią w 1996 roku kwestionariuszu do rozpoznania uzależnienia od Internetu wymagane jest wskazanie co najmniej pięciu z ośmiu kryteriów kwestionariusza.

Young's Internet Addiction Test (IAT) jako modyfikacja wcześniejszego *Diagnostic Questionnaire* i rekomendowany jest to badań na populacjach młodzieży i dorosłych. Składa się z 20 pytań typu „jak często?”. Każde z nich oceniane jest na 5-stopniowej skali Likerta (1 = rzadko; 2 = od czasu do czasu; 3 = dość często; 4 = często; 5 = zawsze). Maksymalny wynik możliwy do uzyskania na skali to 100 punktów. Wynik od 20 do 49 punktów oznacza przeciętnego użytkownika Internetu, wynik od 50 do 79 punktów oznacza użytkownika Internetu, który odczuwa sporadyczne bądź częste problemy spowodowane Internetem, zaś wynik 80 lub więcej punktów wskazuje na problemowe użytkowanie Internetu. Uzależnienie od Internetu rozumiane jest jako zaburzenie kontroli impulsów, a pojęcie „Internetu” odnosi się do wszystkich typów aktywności online. Test mierzy, w jakim stopniu Internet wpływa na aspekty naszego życia codziennego (np. codziennej rutyny, wzór snu, wydajności, życia społecznego, uczucia). Psychometryczne właściwości narzędzia zbadano na grupie 86 osób. Wyodrębniono w kwestionariuszu sześć czynników: wyrazistość, użytkowanie nadmierne, zaniedbywanie pracy, antycypowanie/przewidywanie, brak samokontroli oraz zaniedbywanie życia towarzyskiego. Czynniki te wykazywały dobrą trafność diagnostyczną i spójność wewnętrzną. Wyrazistość wyjaśniała większość wariancji, stwierdzono także, że ma najwyższą rzetelność, o czym świadczy współczynnik α Cronbacha wynoszący dla sześciu podskal od 0,54 do 0,82. Francuska adaptacja testu dokonana przez Khazaala, Billieu i in. (2008) wśród 246 badanych studentów wykazała, że skala posiada nieco wyższą rzetelność α Cronbacha wynosi 0,93. Chińska adaptacja narzędzia dokonana przez Ngai (2007) w Hong Kongu wśród 988 uczniów w wieku 10-15 lat wykazała, że współczynnik rzetelności α Cronbacha liczony dla sześciu podskal wynosił od 0,63 do 0,82.

Chen Internet Addiction Scale (Chen, 2003)

Jest to skala będąca narzędziem samoopisowym złożonym z 26 stwierdzeń ocenianych na 4-punktowej skali szacunkowej typu Likerta. Za jej pomocą ocenia się pięć kategorii problemów związanych z Internetem: użytkowanie kompulsywne, objawy abstynencyjne, tolerancja, konsekwencje interpersonalne i zdrowotne oraz trudności z zarządzaniem czasem. Stwierdzenia te odnoszą się do trzech ostatnich miesięcy. Badany proszony jest o to, aby mając na uwadze trzy ostatnie miesiące, wskazać, na ile każde ze stwierdzeń pasuje do jego doświadczenia, odnosząc się do skali czterostopniowej typu: 1 = wcale nie pasuje; 2 = raczej nie pasuje; 3 = raczej pasuje; 4 = zdecydowanie pasuje.

Wyniki zawierają się w granicach od 26 do 104 punktów. W oryginalnym badaniu nad tym narzędziem uczestniczyło 454 badanych osób (młodociani i młodzi dorośli), którzy wypełnili skalę, a następnie poproszeni

zostali o zgodę na udział w ustrukturalizowanym wywiadzie diagnostycznym. Wyniki badania wykazały, że punkt odcięcia na poziomie 64 punktów ma wysoką trafność diagnostyczną i specyficzność odpowiednio 88% i 96%). Wewnętrzna rzetelność skali i podskal w oryginalnym badaniu wahała się od 0,79 do 0,93 a Cronbacha.

Internet Related Problem Scale (IRPS) (Armstrong, Phillips, Saling, 2000)

Jest to 20-itemowa skala, na której odpowiedzi badanych oceniane są na 10-stopniowej skali typu Likerta wg schematu 1 = w ogóle nieprawda do 10 = bardzo prawdziwe. Sumy punktów dla każdego stwierdzenia są zliczane i zsumowane. Skala rekomendowana jest do badań wśród osób dorosłych. Opiera się na kryteriach DSM-IV odnoszących się do kryteriów diagnostycznych uzależnienia od substancji psychoaktywnych. Podstawa teoretyczna, jaką przyjmują autorzy tego narzędzia, odwołuje się do istoty uzależnienia. Autorzy stoją na stanowisku, że uzależniającą właściwością Internetu jest poszukiwanie interaktywnej stymulacji lub ucieczki od rzeczywistości. Dlatego też skala ta została zaprojektowana tak, aby ocenić dwie właściwości, jakimi są: poszukiwanie wrażeń i słabe poczucie własnej wartości, na podstawie których można prognozować wyższy poziom zagrożenia problemowym korzystaniem z Internetu. Skala posiada tylko wersję anglojęzyczną.

Własności psychometryczne skali są zadowalające. W badaniach Armstronga i in. (2000) prowadzonych wśród 50 uczestników grupy wsparcia dla osób uzależnionych od Internetu współczynnik α Cronbacha wyniósł 0,88. Trafność teoretyczna narzędzia też okazała się wysoka. Skala istotnie koreluje z czasem spędzonym przez badanego w Internecie ($r = 0,76$) oraz ze skalą potencjalnego uzależnienia (MMPI-2) ($r = 0,30$). W kwestionariuszu wyodrębniono dziewięć znaczących czynników: tolerancja, ucieczka od innych problemów, zmniejszenie aktywności, utrata kontroli, związanych z nim działań, efekty negatywne, wycofanie, pragnienie i introwersja. Czynniki te wykazywały dobrą trafność diagnostyczną i spójność wewnętrzną. W 2004 roku Widyanto i in. za pomocą tej skali przebadali 79 uczestników rekrutowanych przez internetowe grupy dyskusyjne. Badanie walidacyjne wykazało, że skala posiada zadowalającą rzetelność. Współczynnik α Cronbacha dla sześciu wyróżnionych podskal wyniósł od 0,54 do 0,82. Podskalami tymi są: wyrazistość, nadmierne używanie Internetu, zaniedbanie pracy, przewidywanie, brak samokontroli, zaniedbanie życie społecznego. Skala, podobnie jak w badaniach Armstronga i in., istotnie koreluje z czasem spędzonym przez badanego w Internecie ($r = 0,76$) oraz ze skalą potencjalnego uzależnienia (MMPI-2) ($r = 0,30$).

Online Cognition Scale (OCS) (Davis, Flett, Basser, 2002)

W 2002 roku R.A. Davis, G.L. Flett i A. Basser, wychodząc z poznawczo-behawioralnej koncepcji problematycznego używania Internetu, opracowali *Online Cognition Scale*. Narzędzie to koncentruje się na poznawczym komponentcie uzależnienia, a nie na behawioralnym. Składa się z 36 pozycji, które ujęto w cztery podskale: samotność/depresja, zmniejszona kontrola impulsów, komfort społeczny i rozproszenie. Odpowiedzi oceniane są na 7-punktowej skali Likerta poprzez zsumowanie wszystkich punktów. Narzędzie posiada wersję angielską, chińską i turecką. Rekomendowane jest do badań na populacji młodzieży i dorosłych. Skala posiada

wysoką rzetelność i trafność. W badaniach oryginalnych prowadzonych przez Davisa i in. (2002) wśród 211 studentów studiów psychologicznych rzetelność skali liczona współczynnikiem α Cronbacha wyniosła 0,94. Całkowita pozycja korelacji dla skali komfortu społecznego wyniosła $r = 0,47-0,77$, dla skali samotności/depresji $r = 0,49-0,81$, dla skali zmniejszonej kontroli impulsów $r = 0,50-0,76$, zaś dla skali rozproszenia $r = 0,55-0,80$. Turecka adaptacja tego narzędzia dokonana przez N.C. Ozcana i in. (2005) na grupie 148 studentów potwierdziła rzetelność skali. Współczynnik α Cronbacha wyniósł 0,91.

Generalized Problematic Internet Use Scale (GPIUS) (Caplan, 2002)

Skala ta została opracowana na gruncie poznawczo-behawioralnej koncepcji problematycznego używania Internetu autorstwa Davisa (2001), w której zdefiniowane zostało pojęcie problematycznego użytkowania Internetu. Koncepcja ta koncentruje się na poznawczych i behawioralnych aspektach użytkowania Internetu oraz wpływie Internetu na psychospołeczne funkcjonowanie człowieka i jego zdrowie, w tym na powstawanie negatywnych konsekwencji zdrowotnych i psychospołecznych. Skala składa się z siedmiu podskal, w których analizowane są następujące czynniki: zmiany nastroju (korzystanie z Internetu, aby zmienić nastrój); korzyści społeczne (postrzegane korzyści społecznych płynących ze społeczności online); negatywne następstwa (odczuwanie problemów w relacjach z przyjaciółmi/rodziną z powodu nadmiernego korzystania z Internetu); kompulsywne używanie Internetu (niemożność kontrolowania użytkowania Internetu i towarzyszące temu poczucie winy); nadmierne poświęcanie czasu na przebywanie w Internecie (utrata poczucia czasu w trakcie korzystania z Internetu); wycofanie (odczuwanie trudności/dyskomfortu z powodu niespędzania czasu w Internecie); kontrola społeczna (poczucie kontroli społecznej w interakcji z innymi użytkownikami będącymi online). Zawiera ona 29 stwierdzeń, które oceniane są na 5-punktowej skali Likerta typu 1 = zdecydowanie się nie zgadzam, 5 = zdecydowanie się zgadzam. Skala rekomendowana jest do badań osób dorosłych. Została opracowana w wersji angielskiej, posiada również chińską adaptację. W badaniach oryginalnych prowadzonych przez S.E. Caplana (2002) na grupie 386 studentów studiów licencjackich potwierdzona została rzetelność skali. Współczynnik α Cronbacha wyniósł od 0,78 do 0,85. Trafność narzędzia została również potwierdzona przez badania korelacyjne. Wszystkie podskale statystycznie istotnie skorelowane były z narzędziem badającym dobre samopoczucie psychospołeczne.

Nichols Internet Addiction Scale (NIAS) (Nichols, Nichi, 2004)

W 2004 roku L.A. Nichols opracował *Skalę do badania Uzależnienia od Internetu*. Skala ta opiera się na kryteriach uzależnienia od substancji psychoaktywnych ujętych w klasyfikacji DSM-IV, szczególnie takich jak wyrazistość i zmiana nastroju, które rekomendowane są przez M. Griffithsa (1996). Pierwotnie składała się ona z 36 stwierdzeń, w późniejszym czasie zredukowanych do 31, na które odpowiedzi udziela się na 5-punktowej skali Likerta i punktuje się je następująco: 1 = nigdy, 2 = rzadko, 3 = czasami, 4 = często, 5 = zawsze. Wynik na skali wynosi od 0 do 155 pkt. 93 punkty uznaje się za punkt odcięcia świadczący o występowaniu uzależnienia od Internetu. Narzędzie rekomendowane jest do badań na populacjach dorosłych. Występuje w wersji angielskiej. Badania nad właściwościami

psychometrycznymi prowadzonymi przez L.A. Nicholisa i R. Nickiego (2004) na grupie 207 studentów Uniwersytetu of New Brunswick wykazały, że narzędzie posiada wysoką rzetelność. Współczynnik α Cronbacha wyniósł 0,95. Trafność teoretyczną narzędzia potwierdziły statystycznie istotne korelacje pomiędzy skalą IAS a takimi zmiennymi, jak rodzinne i społeczne osamotnienie. Skala ma budowę jednoczynnikową.

Problematic Internet Usage Scale (PIUS) (Ceyhan, Ceyhan, Gurcan, 2007)

Problematic Internet Usage Scale jest skalą trójczynnikową składającą się z 33 itemów (pierwotnie skala liczyła 59 stwierdzeń), które obejmują pomiar takich zmiennych, jak: negatywne konsekwencje używania Internetu (17 stwierdzeń), korzyści społeczne/komfort społeczny (10 stwierdzeń) oraz nadmierne użytkowanie Internetu (6 stwierdzeń). Odpowiedzi na stwierdzenia punktowane są na 5-punktowej skali typu Likerta. Skala zawiera się w przedziale punktowym od 33 do 165 punktów, nie posiada punktu odcięcia. Im wyższą liczbę punktów na skali uzyskuje badany, tym wyższe jest zagrożenie patologicznym używaniem Internetu. Narzędzie rekomendowane jest do badań na populacji osób dorosłych. Posiada wersję angielską i turecką. Badanie nad walidacją narzędzia przeprowadzone w Turcji przez E. Ceyhan, A.A. Ceyhan i A. Gurcan (2007) na grupie 1658 studentów uniwersytetu wykazało jego zadowalającą rzetelność. Współczynnik α Cronbacha wyniósł 0,94. Sprawdzanie trafności narzędzia odbyło się poprzez skorelowanie skali z turecką wersją *Online Cognition Scale* (Davis, 2002). Wyniki badania potwierdziły znaczącą korelację między tymi skalami ($r=0,61$).

The Compulsive Internet Use Scale (CIUS) (Meerkerk, Van Den Eijnden, Vermulst, Garretsen, 2009)

The Compulsive Internet Use Scale uznawane jest za proste i krótkie (tylko 14-itemowe) w użyciu oraz rzetelne narzędzie do badania kompulsywnego użytkowania Internetu przez młodzież i dorosłych. Skala została opracowana w oparciu o kryteria patologicznego hazardu ujętego w klasyfikacji DSM-IV oraz kryteria uzależnień behawioralnych zaproponowane przez M. Griffithsa (1996). Mierzy ona nasilenie uzależnienia od Internetu. Składa się z 14 stwierdzeń, na które udziela się odpowiedzi na 5-punktowej skali Likerta typu: 0=nigdy, 1=rzadko, 2=czasami, 3=często, 4=bardzo często. Nie posiada punktu odcięcia. Wynik interpretuje się w taki sposób, że im wyższa liczba punktów uzyskanych na skali, tym większe nasilenie kompulsywnego użytkowania Internetu/uzależnienia od niego. Skala uznawana jest za narzędzie o potwierdzonej własności psychometrycznej. W trzykrotnie wykonanych badaniach holenderskich prowadzonych przez G.J. Meerkerk i in. (2009) rzetelność skali wynosiła α Cronbacha od 0,89 do 0,90. Skala znacząco korelowała z *Online Cognition Scale* ($r=0,70$) oraz z zmienną, jaką był czas spędzany w Internecie ($r=0,33$; w kolejnych badaniach $r=0,42$). Analiza czynnikowa potwierdziła, że skala jest modelem jednoczynnikowym. Narzędzie dostępne jest w wersji anglojęzycznej.

Thatcher's Problematic Internet Use Questionnaire (PIUQ) (Thatcher, Goolam, 2005)

Thatcher's Problematic Internet Use Questionnaire jest kwestionariuszem do badania nasilenia problematycznego używania Internetu w grupach adolescentów i dorosłych. Wybrane twierdzenia kwestionariusza zostały

opracowane na podstawie skali *South Oaks Gambling Screen* (SOGS), która jest narzędziem przesiewowym służącym do rozpoznawania występowania problemu patologicznej gry hazardowej. Oryginalna wersja kwestionariusza PIUQ składała się z 16 twierdzeń, obecna, zmodyfikowana wersja zawiera 20 twierdzeń, za pomocą których dokonuje się pomiaru trzech czynników: odczuwanie niepokoju online (10 stwierdzeń), niepożądane działania (7 stwierdzeń) i społeczne interakcje (3 stwierdzenia). Odpowiedzi udziela się na 5-stopniowej skali Likerta wg następującego schematu: 1=rzadko (nie dotyczy), 5=zawsze (tak/nie). Kwestionariusz dostępny jest w wersji anglojęzycznej. Badanie walidacyjne nad narzędziem wykonane na grupie 1795 osób przeprowadzone przez A. Thatchera i S. Goolama (2005) wykazały jego zadowalającą rzetelność i trafność. Współczynnik α Cronbacha wyniósł 0,90. Sprawdzanie trafności narzędzia odbyło się poprzez skorelowanie kwestionariusza z 8-itemowym kwestionariuszem Diagnostycznym K. Young (8-item Diagnostic Questionnaire) ($r=0,72$).

Krajowe propozycje narzędzi przesiewowych do badania problematycznego używania Internetu i uzależnienia od niego

W naszym kraju powstaje coraz większa liczba narzędzi służących do przesiewowej oceny i rozpoznawania problematycznego użytkowania Internetu oraz uzależnienia od niego. Obecnie najczęściej do badań naukowych wykorzystywane są cztery rodzaje narzędzi. Są to:

1. Polska adaptacja testu do badania uzależnienia od Internetu autorstwa K. Young (IAT), której w 2006 roku dokonali P. Majchrzak i N. Ogińska-Bulik (2006), tworząc *Test Użytkownika Internetu* (TUI);
2. *Test Problematycznego Używania Internetu* (PUI), który na podstawie IAT w 2011 roku opracował R. Poprawa, a następnie poddał dalszej modyfikacji (Poprawa, 2011) oraz *Test Korzystania z Internetu* (TKI) autorstwa R. Poprawy (2011, 2012);
3. *Skala Ryzyka Nadmiernego Używania Internetu* (SNUI) opracowana przez K. Kaliszewską (2007).

Test Użytkownika Internetu (TUI) w opracowaniu P. Majchrzaka i N. Ogińskiej-Bulik (2006)

Test Użytkownika Internetu (TUI) – *Internet Addiction Test* K. Young w adaptacji P. Majchrzaka i N. Ogińskiej-Bulik (2006) składa się z 20 pytań określających stopień, w jakim Internet wpływa na codzienne obowiązki, życie towarzyskie, produktywność, uczucia i relacje z innymi. Badany odpowiada na pytania, posługując się skalą 5-stopniową, od rzadko do zawsze. Zakres wyników wynosi od 20 do 100 punktów. Im wyższy wynik, tym większa skłonność do angażowania się w wirtualną rzeczywistość, a tym samym większe ryzyko uzależnienia od niej. Zgodnie z przyjętymi przez K. Young kryteriami, za wyniki średnie (zagrożenie patologicznym użytkowaniem) przyjmuje się przedział 50-79 punktów, zaś wynik powyżej 80 punktów świadczy o patologicznym użytkowaniu Internetu. Stosując to narzędzie, uzyskano satysfakcjonujące właściwości psychometryczne (α Cronbacha=0,91). Na podstawie analizy czynnikowej wyłoniono trzy czynniki, które łącznie wyjaśniają 54,1% wariancji całkowitej. Są to: 1) zaniedbywanie życia społecznego i zawodowego, 2) nadmierne używanie Internetu w wymiarze czasowym oraz 3) psychiczne zaabsorbowanie Internetem (Majchrzak, Ogińska-Bulik, 2006).

Test Problematycznego Używania Internetu (PUI) w opracowaniu R. Poprawy (2006, 2011, 2012) oraz Test Korzystania z Internetu w opracowaniu R. Poprawy (2011, 2012)

R. Poprawa w 2006 roku dokonał adaptacji i oceny psychometrycznej polskiej wersji *Testu Uzależnienia od Internetu (Internet Addiction Test)*, opracowanego w 1998 roku przez K. Young. W trakcie prac nad adaptacją i walidacją testu autor zmienił nazwę polskiej wersji na „mniej stygmatyzującą i kontrowersyjną”. Termin *uzależnienie od Internetu* zastąpił określeniem *problematyczne używanie Internetu* (PUI). PUI oznacza interaktywność, nawiązywanie relacji, granie, poszukiwanie wrażeń w sieci, ucieczkę od realnych problemów życia, dążenie do zaspokojenia sfrustrowanych potrzeb, wzmocnienia Ja i kompensacji własnych słabości poprzez nadmierną aktywność w Internecie.

W oparciu o przeprowadzone online na przełomie 2006 i 2007 roku badania walidacyjne nad TPUI22 (na próbie liczącej 6119 osób) potwierdzona została wartość psychometryczna testu. Badania walidacyjne wykazały, że TPUI posiada wysoką trafność i rzetelność. Współczynnik zgodności wewnętrznej testu α Cronbacha = 0,93. Moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji wahała się od 0,40 do 0,70. Obliczono również dla testu rzetelność połówkową, wynoszącą 0,95, przy korelacji międzypołówkowej równej 0,91. Analiza czynnikowa (metodą czynników głównych) uzyskanych wyników wykazała jednoczynnikową strukturę narzędzia, o wartości własnej 9,0 i 41% wyjaśnianej wariancji, z ładunkami 0,42 do 0,73. Wynik TPUI22 statystycznie istotnie oraz wysoko i pozytywnie korelował z niektórymi wynikami *Kwestionariusza Efektów Używania Internetu*, który mierzy oczekiwane pozytywne efekty oraz negatywne skutki korzystania z Internetu (Poprawa, 2006, 2009). Korelacje te dotyczyły: spostrzeganych negatywnych skutków własnego używania Internetu ($r=0,78$), oczekiwanej kompensacji osobistych braków i deficytów poprzez aktywność w Internecie ($r=0,68$) oraz oczekiwanej rozrywki i poprawy nastroju poprzez aktywność w Internecie ($r=0,59$). Wynik TPUI22 statystycznie istotnie ($p<0,001$) i pozytywnie, choć słabo korelował z czasem dobowej aktywności online ($r=0,28$), ujawniając ogólną prawidłowość, że im dłuższy czas bycia aktywnym non-stop na dobę w Internecie, tym silniejsze objawy PUI. Na podstawie uzyskanych wyników z tych badań przyjęto, że na wynik Testu Problematycznego Używania Internetu (TPUI) składa się suma ocen 22 stwierdzeń, która na skali może przybierać wartość od 0 do 110 punktów. Im wyższy wynik, tym silniejsze nałogowe uwikłanie w Internet i więcej potwierdzonych symptomów PUI.

Test Korzystania z Internetu (TKI) (Poprawa, 2011, 2012)

Na podstawie przyjętej koncepcji problematycznego używania Internetu R. Poprawa opracował kwestionariuszowe narzędzie do jego pomiaru zwane *Testem Korzystania z Internetu* (TKI). Przy jego konstrukcji autor wykorzystał wcześniej opracowane przez siebie narzędzie – *Test Problematycznego Używania Internetu* (2006), będący zmodyfikowaną adaptacją *Internet Addiction Test* autorstwa K. Young. Konstruując stwierdzenia, opierał się również na *Online Cognition Scale* (OCS) Davisa, Fletta i Bassera (2002) oraz kwestionariuszu Rowińskiego zatytułowanym *Aktywność w Internecie* (2006) do pomiarów symptomu PUI. Ostatecznie w pier-

wotnej pilotażowej wersji TKI znalazło się 45 zapożyczonych oraz samodzielnie opracowanych stwierdzeń odnoszących się do każdego z ośmiu symptomów PUI. Do każdego symptomu przyporządkowano od 5 do 6 stwierdzeń. Do listy stwierdzeń dołączono 6-punktową skalę odpowiedzi, gdzie 1 oznacza nigdy, a 5 zawsze. Badania pilotażowe tak przygotowanej eksperymentalnej wersji TKI przeprowadzono na próbie młodzieży i studentów (N=221). Po dokonaniu analizy własności psychometrycznej skali ostatecznie do badań właściwych przygotowano 37-pozycyjny TKI. Badania właściwe przeprowadzono metodą klasyczną papier-olówek na próbie 654 użytkowników Internetu w wieku 15-19 lat. Po przeprowadzeniu serii konfirmacyjnych analiz czynnikowych ustalono, że ostateczne dopasowanie uzyskanego rozkładu empirycznego odpowiada siedmiu kategoriom symptomów. Każdą z tych kategorii można potraktować oddzielnie jako niezależną podskalę testu, co potwierdzają analizy spójności wewnętrznej i mocy dyskryminacyjnej pozycji składających się na każdą z podskal. TKI liczący 37 pozycji posiadał bardzo wysoką rzetelność połówkową, co sugerowało możliwość jego skrócenia. W tym celu wybrano 23 pozycje o najlepszych parametrach i przeprowadzono analizę właściwości psychometrycznych tak skróconej wersji TKI23. Analiza czynnikowa metodą czynników głównych wykazała jednoznacznie jednoczynnikową strukturę skróconej wersji TKI23, z ładunkami czynnikowymi od -0,575 do -0,818. W wersji skróconej 23 pozycje wyjaśniają ponad 47% wariancji wyniku testu. Wynik analizy rzetelności wskazuje na równie wysokie właściwości psychometryczne wersji skróconej. Moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji testu jest wysoka i waha się od 0,566 do 0,787. Wysokie walory psychometryczne TKI23 pozwalają na rekomendowanie go jako rzetelnego i trafnego narzędzia pomiaru do wstępnego diagnozowania PUI szczególnie wśród młodzieży (Poprawa, 2012).

Skala Ryzyka Nadmiernego Używania Internetu (SNUI) w opracowaniu K. Kaliszewskiej (2007)

Skala Ryzyka Nadmiernego Używania Internetu (SNUI) autorstwa K. Kaliszewskiej opiera się na założeniach koncepcji Davisa (2001). Autorka termin *nadmierne używanie Internetu* zdefiniowała jako „dysfunkcjonalny wzorec elementów poznawczych i zachowań związanych z używaniem Internetu, którego rezultatem jest utrata kontroli nad zachowaniem (czasem i sposobem korzystania z Internetu) oraz znaczące pogorszenie w społecznym, zawodowym lub innym istotnym obszarze funkcjonowania podmiotu” (Kaliszewska, 2007, s. 85). Stosownie do tak przyjętej definicji opracowała ona SNUI, która składa się z trzech podskal i mierzy: (1) treściowe aspekty struktur poznawczych w zakresie negatywnych myśli na własny temat, otoczenia i relacji Ja z otoczeniem; (2) korzystanie z Internetu w celu odwrócenia zadań i regulacji nastroju; (3) negatywne następstwa nadmiernego używania Internetu w różnych sferach funkcjonowania jednostki. Dodatkowym elementem pomiaru jest stopień utraty kontroli nad korzystaniem z Internetu. Analiza rzetelności skal przeprowadzona na podstawie zgodności obliczona została według wzoru a Cronbacha i dała zadawalające rezultaty. Wyraźnie słabsze wartości uzyskano dla podskali mierzącej stopień utraty kontroli. Trafność teoretyczną narzędzia określono na podstawie eksploracyjnej i konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Rezultaty tych analiz okazały się zadawalające (Kaliszewska, 2007).

Porównywalność wyników – problem niezgodności

Analizując doniesienia badawcze oraz dokonując przeglądu literatury krajowej i zagranicznej nad zjawiskiem problematycznego używania Internetu przez młodzież i młodych dorosłych, zauważyć można problem niezgodności w zakresie porównywalności wyników dotyczących rozpowszechnienia odsetka młodzieży i młodych dorosłych korzystających z Internetu w sposób dysfunkcyjny. Owa niezgodność wyników może mieć różnorodne uwarunkowania. Różnice szacunków rozpowszechnienia wskaźników problematycznego używania Internetu czy też uzależnienia od niego prawdopodobnie obciążone są działaniem wielu zmiennych sytuacyjnych i pomiarowych. Takie zmienne mogą obejmować np. różne procedury pobierania próbek (badania online, klasyczne badania kwestionariuszowe typu papier-ołówek, badania kliniczne – wywiad z pacjentem), stosowanie odmiennych narzędzi pomiarowych i schematów punktacji wyników, wdrażanie skróconych i zmodyfikowanych narzędzi, niespójność grup docelowych pod względem wieku i płci oraz różnic kulturowych.

Przeprowadzone do tej pory na świecie badania sondażowe nad rozpowszechnieniem PUI można ogólnie podzielić na dwie główne kategorie: w trybie *online* lub *offline*. W tych pierwszych zazwyczaj uzyskuje się wyższe wskaźniki, najprawdopodobniej z powodu siłą rzeczy tendencyjnego doboru próby (Young, 2010).

Istotnym problemem wśród badaczy jest brak zgodności co do kryteriów diagnostycznych problemowego użytkowania Internetu oraz różnorodność przyjmowanych definicji. Dokonany przegląd literatury dowodzi, że jednym z problemów mogących rzutować na trafne postawienie diagnozy może być wieloznaczność i różnorodność stosowanych terminologii przez badaczy, np. *uzależnienie od Internetu*, *kompulsywne używanie Internetu*, *nadmierne korzystanie z Internetu* czy *problemowe* lub *problematyczne jego użytkowanie*. Takie spostrzeżenia skłonić powinny badaczy tego zjawiska do pracy nad standaryzacją terminologii i definicji pojęć. Próbę tę na gruncie badań krajowych podjął już R. Poprawa (2011, 2012). Warto zatem prowadzić dyskusję i debaty nad definicją terminów: *uzależnienie od Internetu*, *nadużywanie Internetu* czy też jego *problematyczne użytkowanie*.

Większość zaprezentowanych w artykule narzędzi nie posiada potwierdzenia wyników uzyskanych na drodze badań klinicznych, co wskazuje na słabość procedury diagnostycznej problematycznego używania Internetu i uzależnienia od niego.

W związku z powyższym pytanie o porównywalność wyników uzyskanych za pomocą różnych narzędzi i zgodność co do wskazywanych wskaźników rozpowszechnienia problematycznego używania Internetu przez młodzież i młodych dorosłych podane zostaje pod wątpliwość. Oznaczać to może, że zgłoszone odsetki nastolatków i młodych dorosłych doświadczających problemów wynikających z nadużywania Internetu mogą być czasami niedoszacowane, a niekiedy wysoce przeszacowane. One ostatecznie pozwolą stymulować rozwój nowych kryteriów i udoskonalać istniejące narzędzia przesiewowe. Zasadne wydaje się również prowadzenie badań nad grupowaniem objawów problemowego korzystania z Internetu. Dotychczasowe badania wskazują bowiem na to, że osoby, które w sposób dysfunkcyjny użytkują Internet, nie są jednorodną grupą, mogą zatem wymagać rozwoju różnych kryteriów oceny oraz narzędzi pomiarowych.

Podsumowanie

Zaprezentowany powyżej dorobek w zakresie narzędzi służących do przesiewowej oceny i rozpoznawania problematycznego użytkowania Internetu i uzależnienia od niego oraz jego rozpowszechnienia w populacji młodzieży szkolnej i młodych dorosłych stanowi inspirację do prowadzenia pogłębionych badań, opracowania, adaptacji i walidacji nowych wersji narzędzi przesiewowych. Jak wynika z przeglądu literatury, metody używane w początkowym okresie badań nad zjawiskiem PUI dalekie były od standardów, jakie muszą obecnie spełniać narzędzia psychometryczne. Na przestrzeni dwóch ostatnich dekad nastąpił intensywny rozwój prac nad ich konstruowaniem i walidacją. To właśnie w populacji młodzieży i młodych dorosłych, jako grupy największego ryzyka zagrożeniem uzależnienia od Internetu, przeprowadzono najwięcej badań diagnostycznych nad rozpowszechnieniem tego zjawiska. W badaniach tych wykorzystywano różne metody pomiaru. Przy konstrukcji narzędzi odwoływano się do różnorodnych systemów kryteriów diagnostycznych oraz koncepcji teoretycznych, przyjmując odmienne terminologie. Jednak pomimo tej rozbieżności wielu badaczy przedstawia podobny i dość spójny obraz problemów związanych z dysfunkcyjnym użytkowaniem Internetu oraz zbieżne rezultaty badań nad korelatami tego zjawiska, co ilustruje podobny obraz jego mechanizmów etiologicznych (Poprawa, 2012).

Trafne rozpoznanie problematycznego użytkowania Internetu przez młodzież oraz młodych dorosłych pozwala na szybką identyfikację grup ryzyka (osób zagrożonych nadmiernym korzystaniem z Internetu) i podjęcie interwencji, działań pomocowych w stosunku do osób zagrożonych już problematycznym jego użytkowaniem, które doświadczają negatywnych konsekwencji własnych działań (głównie konsekwencji społecznych, psychicznych i zdrowotnych).

Bibliografia

- Aboujaoude E. (2010). Problemowe użytkowanie Internetu — przegląd literatury. *Postępy Psychiatrii i Neurologii* 19(4), 247-252.
- Andrzejewska A. (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin.
- Armstrong L., Phillips J.G., Saling L.L. (2000). Potential determinants of heavier Internet use age. *International Journal of Human Computer Studies*, 53, 537-550.
- Augustynek A. (2010). *Uzależnienie komputerowe. Diagnostyka, rozpowszechnienie, terapia*. Warszawa: Difin.
- Bargh J.A., McKenna K.Y.A. (2009). Internet a życie społeczne. W: W.J. Paluchowski (red.), *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia* (s. 25-45). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Caplan S.E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18, 553-575.
- CBOS (2012). *Oszacowanie rozpowszechnienia oraz identyfikacja czynników ryzyka i czynników chroniących w odniesieniu do hazardu, w tym hazardu problemowego (patologicznego) oraz innych uzależnień behawioralnych*. Warszawa: CBOS. Zaczepnięte 20 lutego 2014. Strona internetowa http://www.kbpn.gov.pl/portal?id=15&res_id=2264442

- CBOS (2012). *Korzystanie z Internetu*. Warszawa. Zaczepnięte 3 czerwca 2013. Strona internetowa http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_081_12.PDF
- CBOS (2013). *Młodzież 2013*. Warszawa. Zaczepnięte 30 maja 2014. Strona internetowa <http://www.narkomania.org.pl/raporty/mlodziez-2013-badania-cbos>
- Ceyhan E., Cyhan A.A., Gurcan A. (2007). The validity and reliability of the Problematic Internet Usage Scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1), 411-416.
- Chang M.K., Man Law S.P. (2008). Factor structure for Young's Internet Addiction Test: A confirmatory study. *Computers in Human Behavior*, 24, 2597-2619.
- Chocholska P., Osipczuk M. (2009). *Uzależnienie od komputera i internetu u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Hachette.
- Davis R.A. (2001). A cognitive behavioral model of pathological internet use (PIU). *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
- Davis R.A., Flett G.L., Besser A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic Internet use: Implications for pre-employment screening. *CyberPsychology and Behavior*, 5(4), 331-345.
- Griffiths M. (1996) Behavioural addictions: An issue for everybody? *Journal of Workplace Learning*, 8(3), 1925.
- Griffiths M. (1996a). Internet "addiction": An issue for clinical psychology? *Clinical Psychology Forum*, 97, 32-36.
- Griffiths M. (2000) Does Internet and Computer "Addiction" Exist? Some Case Study Evidence. *CyberPsychology and Behavior*, 3(2), 211-218.
- Kaliszewska K. (2007). Skale Ryzyka Nadmiernego Używania Internetu. *ASK. Społeczeństwo, Badania, Metody*, 16, 115-131.
- Kaliszewska K. (2010). *Nadmierne używanie Internetu. Charakterystyka psychologiczna*. Poznań: Wyd. UAM.
- Khazaal Y., Billieux J., Thorens G., Khan R., Louati Y., Scarlatti E., Theintz F., Lederrey J., Van Der Linden M., Zullino D. (2008). French validation of the Internet Addiction Test. *CyberPsychology and Behavior*, 11(6), 703-706.
- Kirwil L. (2011). *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2. Częściowy raport z badań EU Kids Online II*. Warszawa: SWPS.
- Kmieciak A. (2010). Internet jako medium w relacjach międzyludzkich. W: E. Laskowska, M. Kuciński (red.), *Internet a relacje międzyludzkie*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Kuss D.J., Griffiths M.D., Karila L., Billieux J. (2014). Internet Addiction: A Systematic Review of Epidemiological Research for the Last Decade. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4026-4052.
- Majchrzak P. (2010). Czynniki ryzyka uwikłania w sieć w świetle badań własnych. W: P. Majchrzak, M. Ogińska-Bulik, *Uzależnienie od Internetu*. Łódź: Wyd. WSHE.
- Majchrzak P., Ogińska-Bulik N. (2006). Zachowania ryzykowne związane z cyberprzestrzenią – polska adaptacja Internet Addiction Test. W: N. Ogińska-Bulik (red.), *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży* (s. 59-78). Łódź: Wyd. WSHE.
- Majchrzak P., Ogińska-Bulik N. (2010). *Uzależnienie od internetu*. Łódź: Wyd. AHE.
- Meerkerk G.J., Van Den Eijnden R.J.J.M., Vermulst A.A., Garretsen H.F.L. (2009). The compulsive Internet use scale (CIUS): Some psychometric properties. *CyberPsychology and Behavior*, 12(1), 1-6.
- Morahan-Martin L. (2005). Internet Abuse. Addiction? Disorder? Symptom? Alternative Explanations? *Social Science Computer Review*, 23(1).
- Ngai S.S.Y. (2007). Exploring the validity of the Internet addiction test for students in grades 5-9 in Hong Kong. *International Journal of Adolescence and Youth*, 13, 221-237.

- Nichols L.A., Nicki R. (2004). Development of a psychometrically sound Internet Addiction Scale: A preliminary step. *Psychology of Addictive Behaviors*, 18(4), 381-384.
- Ogińska-Bulik N. (2010). *Uzależnienie od czynności. Mit czy rzeczywistość?* Warszawa: Difin.
- Ozcan N.K., Buzlu S. (2005). An assistive tool in determining problematic Internet use: Validity and reliability of the "Online Cognitions Scale" in a sample of university students. *Journal of Addiction*, 6(1), 19-26.
- Pawłowska B., Potembska E. (2011). Objawy zagrożenia uzależnieniem i uzależnienia od Internetu mierzonego Kwestionariuszem do Badania Uzależnienia od Internetu, autorstwa Pawłowskiej i Potembskiej u młodzieży polskiej w wieku od 13 do 24 lat. *Current Problems of Psychiatry*, 12(4), 439-442.
- Petersen K.U., Weymann N., Schelb Y., Thiel R., Thomasius R. (2009). Pathological Internet use – epidemiology, diagnostics, co-occurring disorders and treatment. *Fortschritte der Neurologie-Psychiatrie*, 77(5), 263-271.
- Poprawa R. (2006). W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów problematycznego używania Internetu. W: M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku* (s. 113-124). Elbląg: Wyd. PWSZ w Elblągu.
- Poprawa R. (2011). Test problematycznego używania Internetu. Adaptacja i ocena psychometryczna Internet Addiction Test K. Young. *Przegląd Psychologiczny*, 54(2), 193-216.
- Poprawa R. (2012). Problematyczne używanie internetu – symptomy i metoda diagnozy. Badania wśród dorastającej młodzieży. *Psychologia Jakości Życia*, 11(1), 57-82.
- Potembska E. (2011). *Uzależnienie i zagrożenie uzależnieniem od Internetu u młodzieży*. Praca na stopień doktora nauk medycznych. Promotor: dr hab. Beata Pawłowska, Lublin.
- Pyżalski J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyber bullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Sierko M. (2002). *Człowiek w pajęczynie. Internet jako zjawisko kulturowe*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Shapira N.A., Lessig M.C., Goldsmith T.D., Szabo S.T., Lazoritz, M., Gold M., Stein D.J. (2003). *Problematic internet use: proposed classification and diagnostic criteria. Depression and Anxiety*, 17, 207-216.
- Sowińska B. (2010). *Miejsce Internetu w życiu młodzieży ponadgimnazjalnej*. W: E. Laskowska, M. Kuciński (red.), *Internet a relacje międzyludzkie* (s. 169-200). Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Thatcher A., Goolam S. (2005). Development and psychometric properties of the problematic Internet use questionnaire. *South African Journal of Psychology*, 35(4), 793-809.
- Thatcher A., Wretschko G., Fridjón P. (2008). Online flow experiences, problematic Internet use and Internet procrastination. *Computers in Human Behavior*, 24, 2236-2254.
- Tomaszewska H. (2012). *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Widyanto L., Griffiths M. (2005). Internet Addiction: A Critical Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4, 31-51.
- Widyanto L., McMurran M. (2004). The psychometric properties of the Internet Addiction Test. *CyberPsychology and Behavior*, 7(4), 443-450.
- Wojtasik Ł. (2009). Rodzice wobec zagrożeń dzieci w Internecie. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 26(1), 90-99.
- Woronowicz B.T. (2009). *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Poznań-Warszawa: Media Rodzina – PARPA-MEDIA.
- Young K.S. (2009). Internet Addiction: Diagnosis and Treatment Considerations. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39, 241-246.

Young K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1 (3), 237-244.

Young K.S. (2010). Uzależnienie od Internetu w ubiegłej dekadzie: spojrzenie wstecz z perspektywy osobistej. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 19(4), 253-254.

Summary

Problematic Internet use by adolescents and young adults — a review of tools for screening analysis of this phenomenon

One of the groups most at risk of problematic use of the Internet is the youth and young adults. For most of them, the Internet is a tool for work, entertainment and communication, but for a certain group of people, it could be a trap. Using the network can get out of control and have a negative impact on their lives. The problem of Internet abuse has attracted researchers in the late 90s of the past century, and over the last decade has become the subject of intense scientific discussion among psychologists, psychiatrists, educators, sociologists, and other researchers. Since then, there has been an intensive development of work on constructing tools to evaluate and recognize the problematic use of the Internet and addiction to it. The methods used in the initial stage of research on the phenomenon of problematic Internet use (PIU) fell short of the standards that psychometric tools must now meet.

The paper presents a review of national and international tools for screening assessment and recognition of problematic Internet use and dependence on it, which is used in the population study of adolescents and young adults. It shows the scale of the threat of the discussed phenomenon, presents the key definitions and diagnostic criteria for problematic Internet use as well as formulates recommendations for future research on the further improvement and development of measurement tools used to identify adolescents and young adults at risk of addiction to the Internet and its resources.

Keywords: problematic using of the Internet, excessive using of the Internet, Internet addiction, screening tools, adolescents, young adults

Agnieszka Pisarska, Krzysztof Ostaszewski

Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M”, Zakład Zdrowia Publicznego

Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie

Pomiar rozpowszechnienia używania substancji psychoaktywnych przez młodzież¹

Przedmiotem artykułu jest prezentacja metod pomiaru używania substancji psychoaktywnych w badaniach prowadzonych wśród młodzieży. Zaprezentowane zostały pytania ankietowe wykorzystywane w ogólnopolskich projektach badawczych HBSC, ESPAD, CBOS oraz warszawskich *badaniach mokotowskich*. W badaniach tych szacowane jest rozpowszechnienie palenia tytoniu, picia i nadużywania alkoholu, używania substancji nielegalnych (narkotyków) oraz przyjmowania leków. Omówiono wskaźniki używania substancji psychoaktywnych oraz warunki niezbędne do uzyskania wiarygodnych danych.

Słowa kluczowe: metody pomiaru, substancje psychoaktywne, młodzież

Wprowadzenie

Używanie substancji psychoaktywnych traktowane jest we współczesnym świecie jako jeden z poważniejszych problemów społecznych. Istnieje wiele powodów, dla których dane zjawisko uzyskuje rangę problemu społecznego. Należą do nich, między innymi, znaczne rozpowszechnienie zjawiska oraz związane z nim zagrożenia dla zdrowia i dobrostanu jednostek oraz społeczeństwa. Okres dorastania to czas nasilenia zachowań ryzykownych młodzieży, takich właśnie, jak używanie substancji psychoaktywnych (Ostaszewski, 2014). Wyniki badań nad skutkami palenia tytoniu, picia alkoholu oraz używania narkotyków nie pozostawiają żadnych wątpliwości co do szkodliwości tych substancji dla zdrowia oraz funkcjonowania społecznego młodych ludzi (Habrát, 1996; Robson, 1997; Zatoński, 1992).

Rozpowszechnienie używania substancji psychoaktywnych można mierzyć na rozmaite sposoby. W przypadku substancji dostępnych legalnie źródłem są dane dotyczące ich sprzedaży (Moskalewicz, 1998). Informacji

¹ Pracę wykonano w ramach badań statutowych Instytutu Psychiatrii i Neurologii.

o niekorzystnych następstwach zdrowotnych sięgania po substancje psychoaktywne dostarczają dane na temat liczby pacjentów leczonych z powodu zespołu uzależnienia oraz zapadalności na choroby somatyczne i zaburzenia psychiczne powiązane bezpośrednio z używaniem danej substancji. W przypadku alkoholu takimi problemami są marskość wątroby oraz psychozy alkoholowe (Moskalewicz, 1998). Rutynowo gromadzone są także dane dotyczące wypadków drogowych spowodowanych przez nietrzeźwych uczestników ruchu drogowego, nietrzeźwości publicznej oraz przestępczości powiązanej z piciem alkoholu i używaniem narkotyków (Moskalewicz, 1998; Minister Zdrowia, 2011). Wreszcie, źródłem wiedzy o rozpowszechnieniu używania substancji psychoaktywnych jest pytanie potencjalnych konsumentów o ich doświadczenia z tymi substancjami. Każda z wymienionych metod zbierania danych ma zalety i wady. Pomiar rejestrowanego spożycia alkoholu czy tytoniu nie uwzględnia towarów sprzedawanych w szarej strefie. Nie daje także informacji o charakterystyce nabywców. Marskość wątroby lub psychozy alkoholowe są związane z długotrwałym nadużywaniem alkoholu, rzadko więc dotyczą nastolatków. Badanie rozpowszechnienia używania substancji psychoaktywnych prowadzone są najczęściej z wykorzystaniem metod samoopisowych, czyli ankiet. Metoda ta obarczona jest jednak błędem pomiaru wynikającym z luk pamięciowych, celowego zniżania lub zawyżania spożycia. Istotnym ograniczeniem jest także powierzchowność uzyskiwanych danych oraz brak pewności, czy respondenci jednoznacznie interpretują pytania oraz przygotowane przez badaczy kategorie odpowiedzi (Babbie, 2008). Z drugiej strony, metoda ankietowa umożliwia zebranie danych od dużej grupy osób w stosunkowo krótkim czasie. Ankiety wypełniane samodzielnie przez respondenta uznawane są także za bardziej wiarygodny sposób uzyskiwania informacji o „drażliwych” kwestiach, takich jak używanie substancji psychoaktywnych, niż np. wywiady indywidualne prowadzone przez ankietera w bezpośrednim kontakcie z badanym (Babbie, 2008). W przypadku młodzieży zaletą badań ankietowych jest także to, iż prowadzone są metodami audytoryjnymi w klasach szkolnych, co zapewnia badaczom stosunkowo łatwy dostęp do dużych grup potencjalnych uczestników. W badaniach młodzieży tzw. „procent wykonania” (inaczej „wskaźnik realizacji próby”), czyli odsetek respondentów z wylosowanej próby, którzy odpowiedzieli na pytania ankiety, wynosi powyżej 80% (Mazur i in., 2011; Ostaszewski i in., 2013). W przypadku ankiet indywidualnych zadowalający procent wykonania próby to około 50-60% (Kiejna i in., 2012).

Celem niniejszej pracy jest przybliżenie samoopisowych metod pomiaru używania substancji psychoaktywnych przez młodzież oraz głównych podejść do badania tych zjawisk.

Jako przykłady wybrano narzędzia wykorzystywane w badaniach, które są aktualnie prowadzone w Polsce, a zarazem mają kilkunastoletnią tradycję. Do tych projektów należą:

- HBSC – Zachowania Zdrowotne Młodzieży Szkolnej (Health Behaviour in School-Aged Children), badaniami obejmowani są uczniowie w wieku 11-12, 13-14 oraz 15-16 lat, a także 17-18 lat (Currie i in., 2009; Mazur i in., 2011).
- ESPAD – Europejski Program Badań nad Używaniem Alkoholu i Środków Odurzających przez Młodzież Szkolną (The European School Survey Project on Alcohol and Drugs). W ESPAD uczestniczy młodzież w wieku 15-16 lat oraz 17-18 lat (Johnston i in., 2008; Hibell i in., 2012; Sierostawski, 2011).

- Badania prowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), realizowane od kilku lat we współpracy z Krajowym Biurem ds. Przeciwdziałania Narkomanii. W tym projekcie uczestniczy młodzież w wieku 18-20 lat (Malczewski, 2014).
- Warszawskie *badania mokotowskie*, w których wykorzystywana jest ankieta NAN oraz ankieta „Piwo – wino – wódka”. Respondentami w tych badaniach są uczniowie 15-letni (Wolniewicz-Grzelak, Ostaszewski, 1983; Wolniewicz-Grzelak, 1985; Ostaszewski i in., 2013).

Każde z omawianych narzędzi zmieniało się w kolejnych rundach badań, niektóre wątki były rozbudowywane, z części pytań rezygnowano. W niniejszej pracy posłużono się przykładami pytań, które zostały zastosowane w jednym z ostatnich pomiarów każdego z projektów. Pytania wykorzystywane w omawianych narzędziach wraz ze skalami odpowiedzi znajdują się w aneksie.

Charakterystyka pytań do pomiaru używania substancji psychoaktywnych

1. Tytoń

1.1. Częstość palenia tytoniu w perspektywie życia

Pytania o palenie papierosów kiedykolwiek w życiu wykorzystywane są w badaniach HBSC oraz ESPAD. W ankiecie HBSC można na to pytanie udzielić odpowiedzi „tak” lub „nie”. W ankiecie ESPAD kategorie odpowiedzi są znacznie bardziej rozbudowane i umożliwiają oszacowanie, ile razy respondent sięgał po papierosa. Do wyboru jest bowiem siedem odpowiedzi, od: „nigdy nie paliłem” do „40 lub więcej razy”. W badaniach ESPAD badani, którzy palili w swoim życiu nie więcej niż 5 razy traktowani są jako osoby, które eksperymentowały z papierosami. Palenie 40 razy lub więcej oznacza, że nastolatek wyszedł już poza fazę eksperymentowania (Sierosławski, 2011).

1.2. Częstość bieżącego palenia papierosów

Przytoczone powyżej pytania umożliwiają wyłonienie respondentów, którzy mieli kontakt z tytoniem – nie dają jednak odpowiedzi, czy osoby te palą aktualnie. Z tego względu w badaniach stosowane są także pytania o bieżące palenie papierosów. W ankiecie CBOS oraz NAN wykorzystywane jest identyczne, proste pytanie o to, czy badany nastolatek pali papierosa – ankiety różnią się jednak zastosowaną skalą odpowiedzi. Pytanie o bieżące palenie zamieszczone jest także w ankiecie HBSC. W projekcie tym respondenci pytani są ponadto o palenie (a także picie i upijanie się) w ostatnich 30 dniach przed badaniem – to pytanie zostało opracowane na podstawie ankiety ESPAD.

Dane dotyczące bieżącego palenia pozwalają na wyodrębnienie grupy osób niepalących, palących okazjonalnie oraz palących codziennie, przy czym w *badaniach mokotowskich* (ankieta NAN) do grupy palących okazjonalnie zaliczani są ci z respondentów, którzy potwierdzili palenie kilka razy w roku, kilka razy w miesiącu lub kilka razy w tygodniu (Ostaszewski, 2013). Pytanie dotyczące palenia w ostatnich 30 dniach umożliwia z kolei wyodrębnienie grupy nastolatków narażonych w dużym stopniu na rozwój uzależnienia od nikotyny (Mazur i in., 2011).

1.3. Intensywność palenia papierosów

Intensywność palenia może być szacowana na podstawie odpowiedzi na pytanie o liczbę wypalanych przez respondentów papierosów. Pytanie to wykorzystywane jest aktualnie w ankiecie ESPAD oraz NAN. Wskaźnikiem intensywnego palenia jest wypalanie powyżej 10 papierosów dziennie (Sierosławski, 2011).

2. Alkohol

2.1. Rodzaje spożywanego alkoholu

Pytania dotyczące alkoholu mogą odnosić się ogólnie do napojów alkoholowych lub poszczególnych rodzajów trunków. W ankiecie ESPAD zastosowano oba rodzaje tych pytań. W ankietach HBSC, CBOS oraz „Piwo – Wino – Wódka” wykorzystywane są oddzielne pytania odnoszące się do rozmaitych rodzajów napojów. Na przykład, w ankiecie ESPAD respondenci odpowiadają na pytania o piwo, cider, alcopopsy, wino oraz wódkę. Dane na temat konsumpcji poszczególnych napojów alkoholowych umożliwiają śledzenie różnic w strukturze spożycia, zarówno w czasie, jak i w rozmaitych grupach młodzieży. Na podstawie tych danych można też uzyskać ogólną informację na temat picia alkoholu poprzez zsumowanie wyników dotyczących poszczególnych trunków.

2.2. Częstość picia alkoholu

Częstość picia może być mierzona poprzez pytanie o sięganie po alkohol w określonych przedziałach czasowych. Przykładem jest ankieta HBSC, w której respondenci są pytani o to, czy piją alkohol codziennie, w każdym tygodniu, w każdym miesiącu, rzadko bądź nie piją nigdy. W ankiecie ESPAD wykorzystywane jest pytanie dotyczące częstości sięgania po alkohol w ciągu całego życia, w ostatnich 12 miesiącach oraz ostatnich 30 dniach. Innym sposobem uzyskiwania danych na temat częstości picia alkoholu jest pytanie respondentów o to, kiedy po raz ostatni sięgnęli po alkohol. Takie pytania zastosowano w ankiecie „Piwo – Wino – Wódka”, a także w ankiecie ESPAD. Metoda ta oparta jest na założeniu, że okres pomiędzy ostatnim przypadkiem picia a terminem badań jest mniej więcej taki sam jak okres, który upłynie od czasu badania do ponownego sięgnięcia przez respondenta po alkohol (Świąciecki, 1963; Wolniewicz-Grzelak, 1985). Innymi słowy, osoba która piła w ostatnim tygodniu przed badaniem, prawdopodobnie sięgnie po alkohol w ciągu najbliższych 7 dni po wypełnieniu ankiety.

Ogólnie przyjętym wskaźnikiem częstego używania alkoholu przez nastolatków jest picie w ostatnich 30 dniach (Sierosławski, 2011), natomiast wskaźnikiem bardzo częstego picia – sięganie po alkohol w ostatnich 7 dniach przed badaniem (Ostaszewski i in., 2013).

2.3. Ilość wypitego alkoholu

Pytania dotyczące ilości wypijanego alkoholu wykorzystywane są w ankiecie ESPAD oraz „Piwo – Wino – Wódka”. W obu tych ankietach odnoszą się do ostatniego przypadku picia. Przyjmuje się bowiem, że ilość alkoholu wypitego przy ostatniej okazji picia określa średnią ilość trunków, którą respondent wypija zazwyczaj (Ostaszewski i in., 2013).

Ze względu na różną zawartość alkoholu w rozmaitych napojach, badani są pytani oddzielnie o ilość wypitego piwa, wina lub wódki. W ankiecie „Piwo – Wino – Wódka” miarą wypitego alkoholu są mililitry,

a w przypadku wina stosowane jest określenie „lampka”. W ankiecie ESPAD miarą napoju alkoholowego spożytego przy ostatniej okazji są centylitry.

2.4. Nadużywanie alkoholu

Pomiar nadużywania alkoholu dokonywany jest na dwiema metodami – „subiektywną” i „obiektywną”. W pierwszym przypadku respondenci są proszeni o odpowiedź, ile razy upili się w określonym czasie i sami dokonują oceny, czy byli wtedy pijani. Takie pytania zastosowano w ankiecie HBSC oraz ESPAD, przy czym w ankiecie ESPAD nietrzeźwość została zdefiniowana poprzez wskaźniki behawioralne, takie jak zataczanie się, bełkotanie, utrata pamięci (Sierosławski, 2011). Ponadto, w ESPAD uczestnicy proszeni są o ocenę stopnia własnego upojenia przy ostatniej okazji picia alkoholu. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż ze względów etycznych w projekcie HBSC uczniowie 11-letni są pytani jedynie o upijanie się kiedykolwiek w życiu. Upijanie się w ostatnich 30 dniach przed badaniem jest bowiem traktowane jako wskaźnik intensywnego nadużywania alkoholu, które nie powinno być udziałem najmłodszych uczestników badań (Mazur i in., 2011).

Obiektywny pomiar nadużywania alkoholu może polegać na pytaniu osób badanych o tzw. „binge drinking”, termin ten tłumaczony jest jako „picie ekscesywne” lub „picie prowadzące do upicia”. Według definicji przyjętej przez amerykański Instytut do Badań nad Alkoholem i Alkoholizmem, „binge drinking” oznacza wypicie w ciągu dwóch godzin 5 lub więcej standardowych drinków (przynajmniej ok. 60 gramów czystego alkoholu) w przypadku mężczyzn oraz 4 lub więcej drinków (przynajmniej 48 gramów alkoholu) w przypadku kobiet (NIAAA, 2004). Tę metodę pomiaru zastosowano dodatkowo w ankiecie ESPAD – przyjęto tam jednak wyższą granicę zawartości czystego alkoholu w 5 drinkach, tj. 75 gramów. Nadużywanie alkoholu można też oszacować na podstawie odpowiedzi na pytania o ilość alkoholu wypitego przy ostatniej okazji picia. W *badaniach mokotowskich* przyjmuje się, że nastolatek przekracza próg trzeźwości po wypiciu trzech butelek piwa, trzech dużych lampek wina lub trzech dużych kieliszków wódki (Wolniewicz-Grzelak, 1985).

Miary obiektywne nie uwzględniają różnic masy ciała osób badanych, który jest czynnikiem mających wpływ na metabolizm alkoholu w organizmie (Bobrowski, Pisarska, Ostaszewski, 2007). Miary subiektywne obarczone są z kolei błędem pomiaru związanym z zastosowaniem metod samoopisowych – młodzi ludzie mogą mniej lub bardziej świadomie umniejszać wagę problemów związanych z piciem alkoholu i traktować upijanie jako wyraz dążenia do dorosłości (Kelley, Schochet, Landry, 2004; Steinberg, 2004).

2.5. Okoliczności picia alkoholu

W ankiecie „Piwo – Wino – Wódka” do pytań o ostatni przypadek picia każdego z wymienionych rodzajów trunków dołączone jest pytanie o to, z kim respondent pił alkohol przy ostatniej okazji. Pytania dotyczące okoliczności picia alkoholu pozwalają na dokonanie pogłębionej analizy wzorów picia alkoholu. W *badaniach mokotowskich* wyróżniane są następujące wzory picia alkoholu przez młodzież: picie alkoholu z umiarkowanych ilościach w towarzystwie rówieśników, upijanie się w gronie rówieśników, picie alkoholu w towarzystwie rodziców, picie w towarzystwie innych dorosłych oraz picie samotne (Ostaszewski i in., 2013).

3. Substancje nielegalne – narkotyki

3.1. Rodzaje nielegalnych substancji psychoaktywnych

Używanie przez młodzież nielegalnych substancji psychoaktywnych zmienia się dynamicznie na przestrzeni lat. Znajduje to odzwierciedlenie w konstrukcji narzędzi do badania rozpowszechnienia tego zjawiska. Na przykład, w pierwszych rundach *badan mokotowskich*, które rozpoczęto w 1984 roku, stosowano ogólną nazwę „środki narkotyzujące”. Respondenci nie byli też pytani o rodzaj używanych przez nich narkotyków. Informacje na ten temat uzyskiwano na podstawie pytania o udział w spotkaniach towarzyskich, podczas których sięgano po środki narkotyzujące. Uczniowie, którzy w nich uczestniczyli, byli bowiem proszeni o podanie, jakich substancji używano w trakcie tych spotkań (Ostaszewski i in., 2013).

Pytania wykorzystywane obecnie dotyczą wielu rozmaitych substancji. W ankiecie HBSC ograniczono się do badania używania przez młodzież najbardziej rozpowszechnionej substancji nielegalnej, czyli przetworów konopi. Pytanie to zaczerpnięto z ankiety ESPAD. Z kolei w projekcie ESPAD uczestnicy pytani są o używanie kilkunastu rozmaitych środków psychoaktywnych oraz ich mieszanek. W ankiecie CBOS wymieniono ponad 20 możliwych substancji i ich mieszanek. Pytanie w ankiecie NAN odnosi się do 6 substancji psychoaktywnych.

3.2. Częstość używania nielegalnych substancji psychoaktywnych

Po substancje takie jak amfetamina i kokaina, substancje halucynogenne czy opioidy sięga niewielki odsetek nastolatków, a doświadczenia te ograniczają się do jednorazowych prób. Z tego względu w ankiecie ESPAD pytania o częstość sięgania po mniej rozpowszechnione narkotyki oraz mieszanki substancji odnoszą się do doświadczeń z całego życia. Bardziej precyzyjny pomiar (tj. używania w ostatnich 12 miesiącach oraz w ostatnich 30 dniach) dotyczy substancji o największym rozpowszechnieniu w Europie, takich jak: marihuana, środki wziewne, dopalacze oraz ecstasy. Przy czym pytanie o „dopalacze” poprzedzone jest pytaniem o to, czy respondent słyszał o tego rodzaju substancjach. W ankiecie NAN pytania o używanie narkotyków odnoszą się do ostatniego roku przed badaniem. Odmienne podejście zastosowano w ankiecie CBOS, w której respondenci odpowiadają, czy sięgali po każdy z wymienionych w ankiecie substancji „w ciągu ostatnich 30 dni”, „w ciągu ostatnich 12 miesięcy” lub „kiedykolwiek w życiu”. Pytania ankietowe odnoszące się do doświadczeń z substancjami nielegalnymi kiedykolwiek w życiu służą ocenie ogólnego zasięgu zjawiska. Za wskaźnik aktualnego używania przyjmuje się zwykle sięganie po te środki w czasie ostatnich 12 miesięcy przed badaniem. Tak jak w przypadku alkoholu, używanie substancji nielegalnych w ostatnich 30 dniach traktowane jest jako wskaźnik częstych kontaktów z tymi środkami, pozwala więc na identyfikację młodzieży szczególnie narażonej na negatywne konsekwencje ich działania (Mazur i in., 2011; Sierosławski, 2011). Wskaźniki przyjmowane w *badaniach mokotowskich* są zbliżone – wskaźnikiem okazjonalnego używania jest sięganie po narkotyki raz, dwa lub kilka razy z ciągu ostatniego roku, wskaźnikiem częstego używania jest sięganie po narkotyki przynajmniej kilkanaście razy w ostatnim roku (Ostaszewski i in., 2013).

4. Leki

Problematyka przyjmowania przez młodzież leków ujmowana jest w omawianych projektach badawczych z dwóch różnych perspektyw – perspektywy ich właściwości odurzających oraz leczniczych. W ankiecie ESPAD i CBOS leki uspokajające i nasenne przyjmowane bez zalecenia lekarza są wymienione jako jeden ze środków odurzających. W ankiecie NAN, obok marihuany, klejów wśród innych substancji odurzających wymienione są leki psychotropowe, uspokajające i nasenne. Ponadto młodzież odpowiada na odrębne pytanie dotyczące stosowania leków uspokajających i nasennych w ostatnim roku przed badaniem. W ankiecie NAN nie jest jednak zaznaczone, czy pytania dotyczą leków przyjmowanych z zalecenia czy też bez przepisu lekarza. Z kolei w ankiecie ESPAD znajduje się pytanie o stosowanie leków uspokajających i nasennych przyjmowanych z zalecenia lekarza, poprzedzone wyjaśnieniem, że chodzi o farmaceutyki takie jak relanium czy oxazepam.

Uwzględnianie w badaniach dotyczących substancji psychoaktywnych pytań o stosowanie tego rodzaju leków jest w pełni uzasadnione – farmaceutyki były i nadal bywają używane w celu odurzania. Początek problemu narkomanii w Polsce, który miał miejsce w latach 60. i 70. XX wieku, określany jest jako „epoka leków”. Substancjami używanymi w tamtych latach w celach narkotycznych były bowiem legalne środki psychoaktywne – głównie leki przeciwbólowe, uspokajające i nasenne (Świątkiewicz, 2001). Obecnie odurzanie się lekami dotyczy niewielkiego odsetka nastolatków (Ostaszewski i in., 2013). Znacznie bardziej powszechne jest stosowanie leków w celu radzenia sobie z dolegliwościami somatycznymi oraz negatywnymi stanami emocjonalnymi, takimi jak trudności w zasypianiu czy zdenerwowanie (Ostaszewski i in., 2013). Z tej perspektywy istotne staje się monitorowanie zjawiska samoleczenia młodzieży za pomocą powszechnie dostępnych leków psychoaktywnych. Problematyka ta podejmowana jest w *badaniach mokotowskich*, w których wykorzystywane są pytania opracowane na podstawie ankiety HBSC stosowanej w latach 1990-1998 (Wojnarowska, Lutze, Mazur, 2002). Uczniowie odpowiadają na pytania dotyczące przyjmowania w ostatnim miesiącu leków z powodu dolegliwości bólowych, takich jak ból głowy i brzucha, negatywnych stanów emocjonalnych (trudności w zasypianiu, zdenerwowanie, przygnębienie i zły nastrój) oraz braku energii. Wskaźnikiem okazjonalnego przyjmowania leków jest stosowanie ich 1-2 razy w miesiącu, wskaźnikiem częstego przyjmowania – kilka razy lub częściej w ostatnim miesiącu.

Uwagi końcowe

Badania nad rozpowszechnieniem używania substancji psychoaktywnych wśród młodzieży mają wieloletnią tradycję. Każde z narzędzi do pomiaru tego zjawiska ma swoją specyfikę. Pytania ankietowe bywają rozmaicie sformułowane, mogą dotyczyć sięgania po substancję w określonym czasie, czyli w całym życiu, ostatnim roku i ostatnim miesiącu przed badaniem, odnosić się do ostatniego przypadku lub bieżących doświadczeń. Stosowane są miary obiektywne (ilość wypitego alkoholu) oraz subiektywne (samoocena stopnia upojenia). Różna jest także szczegółowość pytań o używanie narkotyków. Odmienne są też wykorzystywane w poszczególnych ankietach skale odpowiedzi, od najprostszych, czyli „tak lub „nie”, do rozbudowanych, 7-punktowych. Pytania w opisanych tu narzędziach zostały bowiem opracowane z myślą o młodzieży w różnym wieku i zróżnicowanymi

doświadczeniami. Niekiedy jednak, w celu porównania danych uzyskiwanych w różnych projektach, badacze zamieszczają w swoich ankietach pytania zaczerpnięte z innych narzędzi. Powszechnie przyjęte jest traktowanie picia i nadużywania alkoholu oraz używania narkotyków w ostatnich 30 dniach przed badaniem jako wskaźników częstego sięgania po te substancje. W przypadku papierosów stosowane są wskaźniki odnoszące się do palenia okazjonalnego oraz palenia codziennego. Wskaźniki te pozwalają oszacować, jaki odsetek badanej młodzieży znajduje się w grupie podwyższonego ryzyka. Trzeba jednak w tym miejscu zaznaczyć, że wskaźników stosowanych w badaniach populacyjnych nie można traktować jako podstawy do diagnozy poszczególnych osób.

Narzędzia samoopisowe uznawane są za wiarygodne źródło informacji o zachowaniach ryzykownych młodzieży. Trafność narzędzi do pomiaru używania substancji psychoaktywnych była przedmiotem badań w latach 80. i 90. ubiegłego wieku. W badaniach tych porównywano, na przykład, odpowiedzi nastolatków dotyczące palenia papierosów i zawartość nikotyny w ich organizmie. Dane z tych badań potwierdziły wysoką trafność pytań ankietowych (Aguinis, Pierce, Quigley, 1995; Stanton i in., 1996). Szacuje się również, iż błędy pomiaru wynikające z zawyżania bądź zaniżania ilości i częstości używania substancji psychoaktywnych nie przekraczają zazwyczaj kilku procent (Hibell i in., 2012).

Uzyskanie wiarygodnych danych zależy jednak od warunków, w jakich przeprowadzono badania. Do tych kluczowych warunków należy zapewnienie osobom badanym poczucia bezpieczeństwa i anonimowości oraz przestrzeganie zasady dobrowolności udziału w badaniu (Aguinis, Pierce, Quigley, 1995; Hibell i in., 2012). Trzeba także pamiętać, by czas, w którym prowadzone są badania, nie obejmował świąt, karnawału czy wakacji, które sprzyjają używaniu substancji psychoaktywnych i picia (Sierosławski, 2011).

Planując własne badania, warto sięgać do pytań, które są stosowane w innych projektach. Daje to gwarancję, że narzędzia te zostały wcześniej sprawdzone oraz umożliwia dokonanie porównań. Korzystanie z doświadczeń innych badaczy zmniejsza także ryzyko popełnienia błędów metodologicznych czy naruszenia zasad etyki prowadzenia badań wśród dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Aguinis H., Pierce C., Quigley B. (1995). Enhancing the validity of self-reported alcohol and marijuana consumption using a bogus pipeline procedure: A meta-analytic review. *Basic and Applied Social Psychology*, 16(4), 515-527.
- Babbie E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Bobrowski K., Pisarska A., Ostaszewski K. (2007). *Rekomendacje narzędzi do oceny zagrożeń zdrowia psychicznego młodzieży do dalszego stosowania w badaniach ankietowych oraz w innych badaniach ankietowych młodzieży szkolnej*. Warszawa: IPIŃ.
- Currie C., Nic Gabhainn S., Godeau E. & the International HBSC Network Coordinating Committee (2009). The Health Behaviour in School-aged Children: WHO Collaborative Cross-National (HBSC) Study: origins, concept, history and development 1982-2008. *International Journal of Public Health*, 54, Suppl. 2, 131-139.
- Habrat B. (1996). *Szkody zdrowotne spowodowane alkoholem*. Warszawa: Springer PWN.
- Hibell B., Guttormsson U., Ahlstrom S., Balakireva O., Bjarnasson T., Kokkevi A., Kraus L. (2012). *The 2011 ESPAD Report. Substance use among students in 36 European Countries*. The Swedish Council for Information on Alcohol and Other

- Drugs (CAN), The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), Council of Europe, Co-operation Group to Combat Drug Abuse and Illicit Drug Trafficking in Drugs (Pompidou Group).
- Johnston L.D., O'Malley P.M., Bachman J.G., Schulenberg J.E. (2008). Monitoring the Future national results on adolescent drug use: Overview of key findings, 2007 (NIH Publication No. 08-6418). Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Kelley A., Schochet T., Landry C. (2004). Risk taking and novelty seeking in adolescence. *Annals New York Academy of Science*, 1021, 27-32.
- Kiejna A., Moskalewicz J., Rabczenko D., Wojtyński B., Zagnańska M. (2012). Metodologia. W: Moskalewicz J., Kiejna A., Wojtyński B. (red.), *Kondycja psychiczna mieszkańców Polski. Raport z badań „Epidemiologia zaburzeń psychiatrycznych i dostęp do psychiatrycznej opieki zdrowotnej – EZOP Polska*. Warszawa: IPiN.
- Malczewski A. (2014). *Młodzież 2013*. Warszawa: CBOS. Zaczepnięte 1 kwietnia 2015. Strona internetowa http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=OCCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cinn.gov.pl%2Fportal%3Fid%3D15%26res_id%3D673746&ei=vxodVfjkD4GzAGcp4T4Ag&usg=AFQjCNGydoPaCgZMa83dLe0ijoe2j mR3A&bvm=bv.89744112,d.bGg
- Mazur J., Woynarowska B., Małkowska-Szkućnik A., Kołosa H., Tabak I., Kowalewska A., Dzielska A. (2011). *Wyniki badań HBSC 2010. Raport techniczny*. Warszawa: IMiD.
- Minister Zdrowia (2011). *Narodowy Program Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych na lata 2011-2015*.
- Moskalewicz J. (1998). *Polityka społeczna wobec alkoholu w Polsce w latach 1944-1982*. Warszawa: PARPA.
- Świątkiewicz G. (2000). *Konsumpcja legalnych leków psychoaktywnych w Polsce w latach 1990-tych. Mechanizmy kreowania problemu społecznego. Rozprawa doktorska*. Warszawa: IPiN.
- NIAAA Newsletter (2004). NIAAA Council Approves Definition of Binge Drinking, 3.
- Ostaszewski K., Bobrowski K., Borucka A., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A., Raduj J., Biechowska D. (2013). *Monitorowanie zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego młodzieży. Badania mokotowskie 2012*. Warszawa: IPiN. Zaczepnięte 1 kwietnia 2015. Strona internetowa <http://www.ipin.edu.pl/wordpress/wp-content/uploads/2014/03/Badanie%20mokotowskie%202012%20final.pdf>
- Ostaszewski K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: IPiN.
- Robson P. (1997). *Narkotyki*. Kraków: Medycyna Praktyczna.
- Sierosławski J. (2011). *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011 r.* Warszawa: IPiN. Zaczepnięte 1 kwietnia 2015. Strona internetowa <http://www.parpa.pl/images/file/Raport%20ESPAD.pdf>
- Stanton W., McClelland M., Elwood C., Ferry D., Silva P. (1996). Prevalence, reliability and bias of adolescents reports of smoking and quitting. *Addiction*, 91 (11), 1705-1714.
- Steinberg L. (2004). Risk taking in adolescence. *Annals New York Academy of Science*, 1021, 51-58.
- Świąćicki A. (1963). *Struktura spożycia napojów alkoholowych w Polsce na podstawie badań ankietowych*. Warszawa: Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy.
- Wolniewicz-Grzelak B., Ostaszewski K. (1983). Badanie środowisk szkolnych w zakresie zagrożenia uzależnieniem od środków odurzających. *Biuletyn Instytutu Psychoneurologicznego*, 4(52), 68-82.
- Wolniewicz-Grzelak B. (1985). Badania ankietowe nad spożywaniem alkoholu przez uczniów szkół podstawowych Mokotowa w 1984 roku i niektóre problemy metodologiczne. *Biuletyn Instytutu Psychoneurologicznego*, 4, 65-85.

Wojnarowska B., Lutze I., Mazur J. (2002). Zmiany w zdrowiu i samopoczuciu psychospołecznym młodzieży szkolnej w okresie transformacji ustrojowej. *Przegląd Pediatryczny*, 32, 3, 218-222.

Zatoński W. (1992). Palenie tytoniu a zdrowie ludności w Polsce. W: W. Zatoński, K. Przewoźniak (red.), *Zdrowotne następstwa palenia tytoniu w Polsce*. Warszawa: Ariel Sp. z o.o.

Summary

Measurement of the substance use prevalence among youth

The article presents methods of measurement of substance use applied in the studies on youth. Survey questions used in the national projects such as HBSC, ESPAD and CBOS as well as Mokotów Studies were described. In the presented studies the prevalence of nicotine, alcohol, illegal drug and medicine use is estimated. Indicators of substance use and conditions necessary to get reliable data were also discussed.

Keywords: measurement, psychoactive substances, youth

Aneks

Tabela 1. Pytania ankiety HBSC

	Pytanie	Skala odpowiedzi
Tytoń	Czy kiedykolwiek paliłeś tytoń?	„tak” lub „nie”
	Jak często obecnie palisz papierosy?	1) „codziennie”, 2) „co najmniej 1 raz w tygodniu, ale nie codziennie”, 3) „rzadziej niż 1 raz w tygodniu”, 4) „nie palę wcale”
	Ile razy (jeśli w ogóle) w ostatnich 30 dniach zdarzyło Ci się robić wymienione poniżej rzeczy? <i>Pytanie ma 3 podpunkty dotyczące palenia papierosów, picia alkoholu i upijania się</i>	1) „nigdy nie paliłem”, 2) „1-2 razy”, 3) „3-5 razy”, 4) „6-9 razy”, 5) „10-19 razy”, 6) „20-39 razy”, 7) „40 razy lub więcej”
Alkohol	Jak często obecnie pijesz napoje alkoholowe takie jak: piwo; wino; wódka lub inne napoje alkoholowe wysokoprocentowe; gotowe napoje z dodatkiem alkoholu, typu alcopop; jakkolwiek inny napój zawierający alkohol <i>Respondenci pytani są oddzielnie o picie każdego z wymienionych napojów</i>	1) „codziennie”, 2) „w każdym tygodniu”, 3) „w każdym miesiącu”, 4) „rzadko”, 5) „nigdy”
	Czy wypiteś kiedyś tak dużo alkoholu, że czułeś się naprawdę pijany?	1) „nie, nigdy”, 2) „tak, 1 raz”, 3) „tak, 2-3 razy”, 4) „tak, 4-10 razy”, 5) „tak – więcej niż 10 razy”
Narkotyki	Czy kiedykolwiek używałeś marihuany („trawy”, „skuna”) lub haszyszu? <i>Pytanie składa się z 3 podpunktów odnoszących się do palenia marihuany kiedykolwiek w życiu, w ostatnich 12 miesiącach oraz ostatnich 30 dniach</i>	1) „0”, 2) „1-2”, 3) „3-5”, 4) „6-9”, 5) „10-19”, 6) „20-39”, 7) „40 lub więcej”

Tabela 2. Pytania ankiety ESPAD

	Pytanie	Skala odpowiedzi
Tytoń	Ile razy w życiu (jeśli w ogóle) zdarzyło Ci się palić papierosy?	1) „0”, 2) „1-2”, 3) „3-5”, 4) „6-9”, 5) „10-19”, 6) „20-39”, 7) „40 lub więcej”
	Jak często paliłeś/łaś papierosy w ciągu ostatnich 30 dni?”	1) „wcale nie paliłem/łam w czasie ostatnich 30 dni”, 2) „mniej niż 1 papieros na tydzień”, 3) „mniej niż jeden papieros dziennie”, 4) „1-5 papierosów dziennie”, 5) „6-10 papierosów dziennie”, 6) „11-20 papierosów dziennie”, 7) „więcej niż 20 papierosów dziennie”
Alkohol	Ile razy (jeśli w ogóle) zdarzyło Ci się pić jakiś napój alkoholowy, tzn. piwo, wino lub wódkę lub inny napój spirytusowy? <i>Pytanie składa się z 3 podpunktów odnoszących się do picia alkoholu kiedykolwiek w życiu, w ostatnich 12 miesiącach oraz ostatnich 30 dniach</i>	Od 1) „0” do 7) „40 lub więcej”
	Teraz pomyśl o ostatnich 30 dniach. Ile razy (jeśli w ogóle) zdarzyło Ci się pić jakiś napój alkoholowy, tzn. piwo, wino, wódkę lub inny napój spirytusowy w czasie ostatnich 30 dni? <i>Respondenci pytani są oddzielnie o picie takich napojów, jak: piwo, cider, alcopops, wino oraz wódkę, whisky, koniak, drinki itp.</i>	Od 1) „0” do 7) „40 lub więcej”
	Kiedy piłeś/łaś ostatnim razem jakikolwiek napój alkoholowy?	1) „nigdy nie piłem/łam”, 2) „1-7 dni temu”, 3) „8-14 dni temu”, 4) „15-30 dni temu”, 5) „1 miesiąc-1 rok temu”, 6) „dawniej niż roku temu”
	Jeśli podczas ostatniego dnia, kiedy piłeś/łaś jakiś napój alkoholowy, piłeś/łaś piwo, to ile go wypites? <i>Analogiczne pytania dotyczą: cideru, alcopopsów, wina i wódki.</i>	Piwo, cider i alcopops 1) „nigdy nie piłem/łam piwa”, 2) „nie piłem/łam piwa podczas ostatniego dnia, kiedy piłem/łam jakiś napój alkoholowy”, 3) „mniej niż półlitrową butelkę lub puszkę (< 50 cl)”, 4) „1-2 butelki lub puszki (50-100 cl)”, 5) „3-4 butelki lub puszki (101-200 cl)”, 6) „więcej niż 4 butelki lub puszki (>200 cl)”

	Jeśli podczas ostatniego dnia, kiedy piłeś/łaś jakiś napój alkoholowy, piłeś/łaś piwo, to ile go wypijeś? <i>Analogiczne pytania dotyczą: cideru, alcopopsów, wina i wódki.</i>	Wino 1) „nigdy nie piłem/łam wina”, 2) „nie piłem/łam wina podczas ostatniego dnia, kiedy piłem/łam jakiś napój alkoholowy”, 3) „mniej niż 2 kieliszki (< 20 cl)”, 4) „2-3 kieliszki (20-40 cl)”, 5) „4-6 kieliszków (41-74 cl)”, 6) „więcej niż 6 kieliszków, czyli butelkę lub więcej (>75 cl)” Wódka 1) „nigdy nie piłem/łam wódki”, 2) „nie piłem/łam wódki podczas ostatniego dnia, kiedy piłem/łam jakiś napój alkoholowy”, 3) „mniej niż 2 kieliszki (< 7 cl)”, 4) „2-3 kieliszki (8-15 cl)”, 5) „4-6 kieliszków (16-24 cl)”, 6) „więcej niż 6 kieliszków (>25 cl)”
	Ile razy (jeśli w ogóle) zdarzyło Ci się upić napojem alkoholowym, tzn. piwem, winem, wódką, tzn. wypić tyle, żeby np. zatracać się, bełkotać, nie pamiętać, co się działo? <i>Pytanie składa się z 3 podpunktów odnoszących się do upijania się kiedykolwiek w życiu, w ostatnich 12 miesiącach oraz ostatnich 30 dniach.</i>	Od 1) „0” do 7) „40 lub więcej”
	Zaznacz na skali od 1 do 10, jak silnie czułeś/łaś efekt alkoholu, ostatniego dnia, kiedy go piłeś/łaś? Jeśli w ogóle nie czułeś/łaś działania alkoholu zaznacz „1”.	Opisane dwa krańce skali: „1” – „w ogóle nie” oraz „10” – „silne upicie, na przykład niepomnienie tego, co się działo”
	Pomyśl o ostatnich 30 dniach. Ile razy (jeśli w ogóle) wypijeś/łaś pięć lub więcej „drinków” przy jednej okazji? („Drink” to jedna szklanka/butelka/puszka piwa (ok. pół litra), cidera (ok. pół litra), 2 szklanki/butelki alcopopsa (ok. pół litra), kieliszek wina (ok. 15 cl), kieliszek wódki lub innego napoju spirytusowego (ok. 5 cl) lub szklanka koktajlu	1) „ani razu”, 2) „1 raz”, 3) „2 razy”, 4) „3-5 razy”, 5) „6-9 razy”, 6) „10 lub więcej razy”
Narkotyki	Ile razy w życiu (jeśli w ogóle) zdarzyło Ci się używać któregoś z niżej wymienionych środków? 1) leki uspokajające i nasenne (bez przepisu lekarza), 2) amfetamina, 3) LSD i inne halucynogeny, 4) crack, 5) kokaina, 6) relewin², 7) heroina, 8) grzyby halucynogenne, 9) GHB, 10) sterydy anaboliczne, 11) narkotyki takie jak heroina czy amfetamina wstrzykiwane za pomocą igły i strzykawki, 12) alkohol razem z tabletkami (lekami) w celu odurzenia, 13) polska heroina, tzw. „kompot”	Od 1) „0” do 7) „40 lub więcej”

² Substancja o nazwie Relewin nie istnieje, jest wymieniana w celu kontroli wiarygodności odpowiedzi osób badanych.

	Ile razy (jeśli w ogóle) zdarzyło Ci się używać marihuany lub haszyszu (konopi)? Analogiczne pytania dotyczą ecstazy, środków wziewnych (klej, aerozole, itp.) oraz „dopalaczy”. <i>Pytanie składa się z 3 podpunktów odnoszących się do używania wymienionych narkotyków kiedykolwiek w życiu, w ostatnich 12 miesiącach oraz ostatnich 30 dniach.</i>	Od 1) „0” do 7) „40 lub więcej”
Leki	Leki uspokajające i nasenne, takie jak np. Relanium lub Oxazepam są niekiedy przepisywane przez lekarzy, żeby pomóc ludziom uspokoić się, lepiej spać lub znaleźć odprężenie. Apteki nie sprzedają takich leków bez recepty. Czy kiedykolwiek brałeś/łaś leki uspokajające lub nasenne z przepisu lekarza?	1) „nie – nigdy”, 2) „tak – ale krócej niż przez trzy tygodnie”, 3) „tak – przez trzy tygodnie lub dłużej”

Tabela 3. Pytania ankiety CBOS

	Pytanie	Skala odpowiedzi
Tytoń	Czy palisz papierosy?	1) „tak – regularnie”, 2) „tak – ale tylko w wyjątkowych sytuacjach”, 3) „nie”
Alkohol	Czy w ciągu ostatniego miesiąca piłeś/łaś piwo, wino lub wódkę? <i>Respondenci pytani są oddzielnie o picie każdego z wymienionych napojów.</i>	1) „ani razu”, 2) „1 raz”, 3) „2-3 razy”, 4) „4-5 razy”, 5) „6 razy i więcej”
Narkotyki	Czy w ciągu ostatniego roku używałeś/łaś narkotyków, środków odurzających? Czy zdarzyło Ci się używać kiedykolwiek, któregośkolwiek z podanych niżej środków? 1) marihuana lub haszysz, 2) leki uspokajające i nasenne (bez przepisu lekarza), 3) alkohol razem z tabletkami, 4) alkohol razem z marihuaną, 5) amfetamina, 6) ecstazy, 7) substancje wziewne, 8) LSD lub inne halucynogeny, 9) grzyby halucynogenne, 10) kokaina, 11) crack, 12) relewin, 13) heroina, 14) polska heroina – „kompot”, 15) GHB, 16) leki przeciwkaszlowe lub na przeziębienie przyjmowane w celu odurzania się, 17) „dopalacze” („legal high”), 18) deksztrometorfan (DXM), 19) sterydy anaboliczne, 20) poppersy, 21) salvia divinorum	1) „tak”, 2) „nie” 1) „nie, nigdy”, 2) „tak, kiedykolwiek w życiu”, 3) „tak, w ciągu ostatnich 12 miesięcy”, 4) „tak, w ciągu ostatnich 30 dni”

Tabela 4. Pytania ankiety NAN i „Piwo – Wino – Wódka”

	Pytanie	Skala odpowiedzi
Tytoń	Czy palisz papierosy?	1) „nie”, 2) „tak, kilka razy w roku”, 3) „tak, kilka razy w miesiącu”, 4) „tak, kilka razy w tygodniu”, 5) „tak, codziennie”
	Jak często (jeśli w ogóle) palisz/łaś papierosy w ciągu ostatnich 30 dni?	1) „wcale”, 2) mniej niż 1 papieros dziennie”, 3) „jeden do pięciu papierosów dziennie”, 4) „około pół paczki dziennie”, 5) „około paczki dziennie” lub więcej
Alkohol	Kiedy piłeś ostatni raz PIWO? Ile to było dni lub miesięcy temu? <i>Analogiczne pytania dotyczą wina oraz wódki</i>	1) „nigdy nie piłem”, 2) „przeszło rok temu”, 3) „7 do 12 miesięcy temu”, 4) „3 do 6 miesięcy temu”, 5) „1 do 2 miesięcy temu”, 6) „16 do 30 dni temu”, 7) „8 do 15 dni temu”, 8) „5 do 7 dni temu”, 9) „1 do 4 dni temu”
	Ile wtedy wypiłeś?	Piwo: 1) „nigdy nie piłem”, 2) „pół butelki – 250 ml”, 3) „butelkę – 500 ml”, 4) „dwie butelki – 1 l”, 5) „trzy butelki – 1,5 l”, 6) „cztery butelki – 2 l”, 7) „więcej niż cztery butelki” Wino: 1) „nigdy nie piłem”, 2) „pół lampki” – 100 ml”, 3) „jedną lampkę – 200 ml”, 4) „dwie lampki – 400 ml”, 5) „trzy lampki – 600 ml”, 6) „prawie całą butelkę – ok. 750 ml”, 7) „butelkę lub więcej” Wódka: 1) „nigdy nie piłem”, 2) „mały kieliszek – 25 ml”, 3) „duży kieliszek – 50 ml”, 4) „dwa duże kieliszki – 100 ml”, 5) „trzy duże kieliszki – 150 ml”, 6) „prawie ćwierć litra”, 7) „ćwierć litra lub więcej”
	Z kim wtedy piłeś?	1) „nigdy nie piłem/łam”, 2) „z rodzicami”, 3) „z innymi dorosłymi”, 4) „tylko z młodzieżą”, 5) „sam”
Narkotyki	Czy w okresie od września zeszłego roku do teraz zdarzyło się, że używałeś/łaś środków narkotyzujących? Jeśli na poprzednie pytanie odpowiadałeś/łaś „tak”, to zaznacz, jakie to były środki? 1) marihuana i haszysz, 2) kleje, rozpuszczalniki, itp. 3) leki psychotropowe, uspokajające, nasenne, 4) amfetamina, 5) ecstasy, 6) dopalacze, 7) inne środki, jakie?	1) „nie zdarzyło się”, 2) „tak – jeden lub dwa razy”, 3) „tak – kilka razy”, 4) „tak – kilkanaście razy”, 5) „tak – więcej niż kilkanaście razy”

Leki	Czy w okresie od września zeszłego roku do teraz zdarzyło się, że używałeś/łaś leków uspokajających lub nasennych?	Od 1) „nie zdarzyło się” do 5) „tak – więcej niż kilkanaście razy”
	Czy w czasie ostatniego miesiąca używałeś lekarstw z powodu wymienionych niżej dolegliwości: bóle głowy, bóle brzucha, trudności w zasypianiu, zdenerwowanie, przygnębienie i zły nastrój, brak energii <i>Respondenci pytani są oddzielnie o przyjmowanie każdego z wymienionych leków</i>	Od 1) „nie używałem/łam” do 5) „tak – więcej niż kilkanaście razy”

Marta Herzberg

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Diagnozowanie postaw uczniów wobec zachowań agresywnych

Artykuł prezentuje propozycję diagnozowania postaw uczniów w wieku 10-12 lat wobec zachowań agresywnych przejawianych w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać. Sytuacje te mogą być bliskie doświadczeniom uczniów z racji ich kontaktów z rówieśnikami, chociaż badane osoby nie są w nich bezpośrednio zaangażowane.

Zaprezentowane narzędzie może posłużyć pedagogom i wychowawcom klas w wyłanianiu uczniów przejawiających tendencję do pozytywnego ustosunkowania wobec zachowań agresywnych. Akceptacja agresji, szczególnie jeśli jest postrzegana jako efektywny sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych, nie musi bezpośrednio prowadzić do jej przejawiania. Jednak do pewnego stopnia można założyć, że istnieje związek między zgodą na akty agresji a ich realizacją (wchodzenie w rolę agresora).

Słowa kluczowe: pedagogika, zachowania agresywne, postawy uczniów wobec agresji, diagnozowanie postaw

Występowanie zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży, w tym zachowań agresywnych, staje się coraz bardziej powszechne i widoczne we współczesnym świecie, wzrasta bowiem sama liczba zachowań problemowych, a także rozszerza się ich spektrum (Brzezińska, 2004; Wysocka, 2013). W ostatnich latach można również zaobserwować niepokojące zjawisko obniżania się wieku sprawców, którzy dopuszczają się coraz bardziej brutalnych aktów agresji (Podolski, 2012; Żegnałek, 2006).

Z „Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci” wynika, że 59% nastolatków w wieku 11-17 lat w ciągu całego swojego życia doświadczyło przynajmniej jednej z badanych form przemocy rówieśniczej. Przemocy fizycznej doznało aż 41% badanych, a psychicznej 28%. Co szósty badany (18%) był ofiarą napadów zbiorowych, a co dziewiąty (11%) znęcania się. Sprawcami byli najczęściej znajomi rówieśnicy niespokrewnieni z ofiarą (Włodarczyk, Makaruk, 2013).

Można wysnuć przypuszczenie, że przejawianie przez jednostkę zachowań agresywnych (wchodzenie w rolę agresora) może być w pewnym stopniu powiązane z jej pozytywnymi opiniami i przekonaniami na temat samej agresji i korzystnych efektów jej stosowania w różnych interakcjach społecznych. Jednostki takie mogą z jednej strony być bardziej skłonne do łamania zasad i norm obowiązujących w danej grupie,

których zadaniem jest ograniczanie zachowań agresywnych, z drugiej strony natomiast takie pozytywne nastawienia mogą służyć usprawiedliwianiu już dokonanych aktów agresji (por. Surzykiewicz, 2000).

Celem tego artykułu jest prezentacja propozycji diagnozowania postaw uczniów w wieku 10-12 lat wobec zachowań agresywnych przejawianych w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać.

Zachowania agresywne, ich kategorie i postawy wobec ich przejawiania

Zdaniem Marii Libiszowskiej-Żółtkowskiej (2008; por. Surzykiewicz, 2000) agresja jest terminem wieloznacznym i definicyjnie nieostrym. Nie można też mówić o jednej i prostej definicji tego pojęcia.

Współcześnie agresja definiowana jest jako świadome i intencjonalne zachowanie wrogie, skierowane przeciwko osobom lub przedmiotom, zmierzające do wyrządzenia krzywdy, szkody, spowodowania strat lub bólu (Danilewska, 2002; Frączek, 1986, za: Surzykiewicz, 2000; Kołodziejczyk, 2004; Libiszowska-Żółtkowska, 2008; Miłkowska-Olejniczak, 2003). Zachowanie to wykracza poza normy społeczne, a u jego podłoża leżą negatywne nastawienia bądź emocje sprawcy (Chylewska-Barakat, 2001, za: Brzezińska, 2004).

Zdaniem Jakuba Kołodziejczyka (2004) dla zachowań agresywnych charakterystyczna jest równowaga fizyczna lub psychiczna pomiędzy osobami (agresorem i ofiarą), co oznacza, że obie te osoby mają zbliżone możliwości zarówno, jeśli chodzi o przejawianie zachowań agresywnych, jak i zdolność do skutecznej obrony przed nimi.

Tabela 1. Klasyfikacja form agresji

	Bezpośrednia	Pośrednia
Fizyczna	Bicie Popychanie Szarpanie Szczypanie Duszenie Rzucanie np. kamieniami Kopanie Gryzienie	Włączanie innych osób do atakowania ofiar w różny sposób Przeszkadzanie w wykonywaniu czynności Dokuczanie (np. trzaskanie drzwiami, gaszenie światła) Chowanie rzeczy Niszczenie czyjejś własności
Słowna	Wyzywanie Przezywanie Wyśmiewanie Ośmieszanie Obrażanie Grożenie Straszenie Wprowadzanie w błąd	Namawianie innych do wyzywania, grożenia, wyśmiewania itp. Rozpowszechnianie plotek Skarżenie

Źródło: Jędrzysek-Geisler (2011), Kołodziejczyk (2004), Miłkowska-Olejniczak (2003), Podolski (2012), Skorny (1968), Surzykiewicz (2000).

Te napastliwe lub destrukcyjne zachowania mogą mieć charakter fizyczny lub słowny. Często jednak do tego podziału dołącza się jeszcze kategorię agresywnych zachowań niewerbalnych (Kołodziejczyk, 2004; por. Miłkowska-Olejniczak, 2003), obejmujących m.in. grożenie pięścią, pokazywanie nieprzyzwoitych gestów, robienie min. Ponadto zachowania agresywne mogą przybrać formę bezpośrednią (atak skierowany wprost na określoną osobę lub rzecz) lub pośrednią (zachowania powodują szkodę lub przykrość osobie, na którą skierowana jest agresja, jednak nie przybierają formy bezpośredniego ataku na nią) (Surzykiewicz, 2000). Przykłady zachowań agresywnych o charakterze fizycznym i słownym, z uwzględnieniem form bezpośrednich i pośrednich, zawiera Tabela 1.

Zbigniew Skorny (1968) proponuje, by dokonując analizy agresywnych zachowań, uwzględnić również ich zewnętrzne warunki, czyli bodźce i sytuacje, które mogą spowodować wystąpienie konkretnych ich przejawów. Co ważne, określenie to nie odnosi się do motywów agresywnego zachowania się ani do warunków kształtowania się osobowości agresywnej. Zdaniem autora można mówić o zachowaniach agresywnych, które mogą być wywołane zachowaniem się innych osób, wypowiedziami innych osób oraz niepowodzeniami we własnym działaniu, na które to niepowodzenia zachowanie osób trzecich nie ma istotnego wpływu.

Wśród zachowań innych osób (głównie dzieci), które mogą wywoływać zachowania agresywne, Z. Skorny wymienia m.in. zamierzone lub przypadkowe zachowania agresywne (skierowane przeciw danej osobie, skierowane przeciw innym osobom lub istotom żywym oraz skierowane przeciw przedmiotom martwym będącym własnością danej osoby), zachowania obraźliwe (np. przedrzeźnianie, izolowanie się od kogoś), zachowania niesprawiedliwe (np. oszukiwanie, niespełnianie danej komuś obietnicy), zachowania przeszkadzające (np. w pełnieniu obowiązków, w pracy lub zabawie), a także zachowania związane z użytkowaniem cudzych przedmiotów (np. zabranie komuś jego własności, pożyczanie czyichś rzeczy bez zgody właściciela).

Natomiast do wypowiedzi innych osób, które mogą wywołać zachowania agresywne, autor zalicza m.in. wyśmiewanie (przezywanie, wydrwiwanie), skarżenie (o dokonanym wykroczeniu, groźba poskarżenia, podejrzenie o skarżenie), oszczerstwa (posądzenie o kradzież, kłamstwo, oszukiwanie), a także krytyczne wypowiedzi i upomnienia dotyczące np. wyników w nauce lub sprawności fizycznej.

Pomimo tego, że wszystkie te sytuacje zewnętrzne można obiektywnie stwierdzić na podstawie przeprowadzonych obserwacji, Z. Skorny zaznacza, że ich związek z wystąpieniem zachowań agresywnych jest jedynie hipotetyczny i cechuje go tylko pewien stopień prawdopodobieństwa. Niemniej jednak łączna analiza przejawów poszczególnych form agresywnego zachowania się i ich kontekstu sytuacyjnego umożliwia poznanie pewnych właściwych mu prawidłowości¹.

W dalszej części tego podrozdziału przybliżone zostanie pojęcie postaw, a także pewne możliwe uwarunkowania pozytywnego ustosunkowywania się wobec zachowań agresywnych.

¹ Zdaniem A.P. Goldsteina, B. Glicka i J.C. Gibsa (2004), do wystąpienia wysokiego poziomu wzbudzenia złości i agresywnego zachowania, oprócz wyzwalaczy zewnętrznych (zachowania, słowa, gesty innej osoby, które mogą wywołać złość i w konsekwencji zachowanie agresywne), potrzebne są też wyzwalacze wewnętrzne, czyli to, co jednostka myśli lub mówi do siebie w sytuacji konfliktowej.

Postawy definiowane są zwykle jako „tendencja do pozytywnego lub negatywnego reagowania na dany obiekt: przedmiot, osobę lub wydarzenie” (Nęcki, 1998, s. 425). Są one jedynie hipotetycznym konstruktem, którego bezpośrednio nie można zaobserwować. Jednak można je określić w oparciu o zewnętrzne wskaźniki.

Postawa zawsze skierowana jest na jakiś obiekt, zawsze też jej określenie oznacza umiejscowienie jednostki na dwubiegunowym kontinuum od stosunku skrajnie negatywnego (całkowite odrzucenie obiektu) do stosunku skrajnie pozytywnego (całkowita akceptacja obiektu) (Wojciszke, Doliński, 2008).

Postawy charakteryzują się złożoną strukturą i wszystkie zbudowane są z trzech komponentów. Pierwszym z nich jest komponent emocjonalno-oceniający, związany z reakcjami, emocjami, ocenami mającymi związek z przedmiotem postawy (sympatia, antypatia). Drugim komponentem jest komponent poznawczy, w którym zawierają się przekonania i myśli na temat przedmiotu postawy (prawda, fałsz). Ostatnim natomiast komponentem jest komponent behawioralny, który wiąże się z zachowaniami jednostki wobec przedmiotu postawy (Ceranek-Dadas, Neumann-Schmidtke, 2005). Emocjonalny komponent postawy jest zdaniem Stefana Nowaka (1973) czynnikiem konstytuującym postawę i jednocześnie wystarczającym warunkiem jej istnienia.

Bogdan Wojciszke i Dariusz Doliński (2008) są zdania, że w przypadku gdy wszystkie trzy składniki mierzy się na podstawie wypowiedzi badanych osób, a obiekt postawy ma charakter abstrakcyjny, składniki te zlewają się, a postawy nabierają jednowymiarowego charakteru, którym jest zawsze wymiar wartościowania. Dlatego też autorzy przyjmują, że istotą postawy jest tendencja do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania do danego obiektu.

Dzieci podlegają socjalizacji w różnicowanej przestrzeni społecznej, a do jej najważniejszych elementów zalicza się oddziaływanie rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej i środków masowego przekazu. Wszystkie te wymienione obszary determinują indywidualny, specyficzny dla każdego dziecka sposób percepcji otaczającej go rzeczywistości (Borzucka-Sitkiewicz, 2010). Można zatem przypuszczać, że w określonych warunkach wszystkie te elementy mogą przyczyniać się do generowania zachowań sprzecznych z ogólnie przyjętymi normami, w tym do zachowań agresywnych i pozytywnego ustosunkowania się do nich.

W rodzinie, która stanowi pierwsze i niezwykle znaczące środowisko społeczne człowieka, dziecko nie tylko ma możliwość zaspokojenia swoich najważniejszych potrzeb, zdobywa doświadczenia społeczne, ale także przejmując wzory kulturowe i normy postępowania wynikające z interakcji rodzic/rodzice-dziecko za pośrednictwem postaw rodzicielskich (Wolińska, 2004). Częste stosowanie przez rodziców kar fizycznych, brak wyznaczania dziecku granic przez opiekunów, zaniedbania w nagradzaniu zachowań prospołecznych przejawianych przez dziecko, dopuszczanie się przy dziecku aktów agresji wobec współmałżonka/partnera, aprobowanie przypadków agresji występujących w życiu społecznym – te wszystkie zachowania rodziców sprawiają, że dzieci zaczynają traktować agresję jako akceptowalny sposób rozwiązywania konfliktów i przenoszą zaobserwowany w domu wzorzec relacji na inne kontakty interpersonalne (Borzucka-Sitkiewicz, 2010; Guerin, Hennessy, 2008; Surzykiewicz, 2000; Tłuściak-Delikowska, 2013a; Żegnałek, 2006).

Wyniki badań zaprezentowane przez Monikę Dominiak-Kochanek, Adama Frączka i Karolinę Konopkę (2012) pokazują, że wczesnodziecięce doświadczenia związane ze stylami wychowawczymi stosowanymi przez rodziców (tak jak zapamiętali to badani) mają istotny wpływ na postawy wobec agresji prezentowane

przez młodych dorosłych, pomimo tego, że osiągnąwszy dorosłość, przeszli przez socjalizację wtórną w środowisku szkolnym i grupie rówieśniczej. Okazuje się, że styl demokratyczny i liberalno-kochający pozytywnie korelują z dezaprobatą prawie wszystkich uwzględnionych w badaniach form agresywnego zachowania. Z kolei styl autokratyczny i liberalno-niekochający korelują ze społeczno-moralną aprobatą dla tych samych kategorii agresji interpersonalnej, które w przypadku dwóch poprzednich stylów zostały odrzucone.

Szczególne role w kształtowaniu aprobaty wobec agresji w różnych sytuacjach społecznych przypada również szkole, która z jednej strony może być postrzegana jako miejsce występowania agresji i przemocy, a z drugiej jako potencjalne środowisko hamujące lub wzmacniające tego typu zachowania. Aleksandra Tłuściak-Delikowska (2013a) przytacza wyniki badań, które wskazują na to, że obiektywnie ujęte właściwości szkoły takie, jak jej wielkość, lokalizacja, liczebność klas czy też warunki materialno-techniczne, wydają się nie mieć znaczenia dla występowania zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży. Predyktorów należy poszukiwać raczej w czynnikach bardziej subiektywnych, jak np. postrzegana przez uczniów atmosfera i klimat szkoły. Klimat szkoły odnosi się do tego, jak uczniowie postrzegają to, co dzieje się w ich szkole, klasie i relacjach między członkami społeczności szkolnej oraz jak na to reagują. Wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę pokazują, że wraz ze wzrostem poczucia satysfakcji z własnej szkoły przez uczniów maleje wśród nich aproba dla agresji interpersonalnej. Można zatem założyć, że pozytywnie odbierana atmosfera nauki panująca w szkole może zmniejszyć poziom aprobaty dla stosowania agresji w życiu społecznym, co może przełożyć się na redukcję gotowości zachowywania się w ten sposób. Ponadto autorka stwierdziła, że istnieje również zależność między percepcją natężenia przemocy i zachowań antyspołecznych występujących w szkole a aprobatą dla tych zachowań – w im większym stopniu uczniowie dostrzegali występowanie przemocy w szkole, tym ich aproba dla tych zachowań była wyższa. Zachowania agresywne mogą bowiem z czasem być postrzegane jako typowe, normalne w relacjach interpersonalnych (Tłuściak-Delikowska, 2013b).

Ze szkołą wiąże się ściśle środowisko klasy szkolnej, która jest grupą formalną. Jednak dla przebiegu procesu socjalizacji dziecka istotne znaczenie ma również jego uczestnictwo w różnych nieformalnych grupach rówieśniczych. Będąc członkiem grupy, czy to formalnej, czy to nieformalnej, dziecko ma szansę zawrzeć przyjaźnie, konstruktywnie spędzać czas wolny, rozwijać kompetencje społeczne. Jednak nie wszystkie grupy są wartościowe z pedagogicznego punktu widzenia, niektóre mogą być źródłem zaburzeń w zachowaniu swoich członków (Żegnałek, 2006). Z ustaleń Marka Kuleszy (2011) wynika, że istnieje silny związek między stosowaniem agresji/przemocy i poziomem przyzwolenia na nią a przynależnością do agresywnych, przestępczych grup. Warto jednak uwzględnić fakt, jak zauważa A. Tłuściak-Delikowska (2013a), że dzieci i młodzież często już przed wstąpieniem do grupy przejawiającej zachowania antyspołeczne wykazują wysoki stopień agresywności, co sprawia, że są odrzucane przez rówieśników.

Jak wynika z krytycznej analizy literatury i zaprezentowanych w niej wyników badań dotyczących poziomu kompetencji społecznych i funkcjonowania w grupie rówieśniczej dzieci o różnym statusie społecznym (m.in. Bierman, 2004; Boyd, Bee, 2008; Burack i in., 2006; Deptuła, 2006, 2013; Dunn, 2008; Ekiert-Grabowska, 1982; John, 1987; Musiańska, 2011; Schaffer, 2007; Urban, 2012), dzieci nieakceptowane przez rówieśników, w porównaniu do bardziej popularnych i lubianych, częściej są skłonne do wszczynania bójek, używają wulgarnych

słów, są bardziej kłótlive. Częściej też postrzegają agresję jako sprawne narzędzie rozwiązywania problemów i sytuacji konfliktowych oraz osiągania własnych celów. Wyniki badań przeprowadzonych przez Janusza Surzykiewicza (2000) zdają się potwierdzać to, że własne doświadczenia związane z agresją i przemocą, zwłaszcza bycie agresorem, wiążą się z większą aprobatą dla zachowań agresywnych w życiu społecznym, a co za tym idzie – większą gotowością do jej przejawiania. Zatem stosowanie agresji i jej akceptowanie przez dzieci nielubiane może sprawiać, że otrzymują one od rówieśników coraz więcej sygnałów świadczących o braku akceptacji, co powoduje dużą ich izolację społeczną i poczucie osamotnienia, a to z kolei może zwiększyć prawdopodobieństwo poszukiwania przez nie wsparcia wśród podobnych sobie rówieśników, co jeszcze bardziej może podsycać i utrwalać zachowania agresywne i przekonanie co do tego, że za ich pomocą można osiągnąć więcej korzyści.

Ostatnim elementem przestrzeni społecznej, który może mieć wpływ na przebieg procesu socjalizacji dzieci i młodzieży, są środki masowej komunikacji. Szczególnie niepokojący jest ich wpływ na kształtowanie tendencji do przejawiania przez dorastających zachowań agresywnych, których wzrost zbiegł się w czasie z ich upowszechnieniem (Satapata, 2005). Sceny przemocy, gwałtów i morderstw występują nie tylko w filmach i programach przeznaczonych dla starszego widza, ale również w programach i filmach adresowanych do dzieci i młodzieży (Żegnalek, 2006). Na treści agresywne przekazywane przez telewizję są szczególnie podatni odbiorcy w wieku 8-12 lat, czyli w okresie wzmożonej wrażliwości (Podolski, 2012). Agresją jest też nasycona duża część gier komputerowych. Badania przeprowadzone przez Iwonę Ulfik-Jaworską (2001, za: Borzucka-Sitkiewicz, 2010) dowodzą, że na 50 najpopularniejszych gier komputerowych tylko 16 nie zawierało scen przemocy. Okazuje się także, że istnieje silny związek między ilością czasu spędzonego przed telewizorem/komputerem a nastawieniami przemocowymi. Wyniki badań przeprowadzonych przez Grażynę Miłkowską (2013) pokazują, że uczniowie, którzy odkładają codzienne obowiązki domowe i szkolne na rzecz oglądania telewizji, spędzania czasu w Internecie lub przed komputerem, osiągają wyższe wskaźniki zachowań agresywnych.

Oglądając filmy i grając w gry zawierające akty agresji, dzieci dobrowolnie przejmują wzorce zachowań agresywnych. Zakłada się, że gry komputerowe oddziałują silniej niż filmy i inne programy telewizyjne, bowiem wymagają od gracza przyjęcia roli agresora i podejmowania działań z jego perspektywy, polegają na aktywnym uczestnictwie, a nie na biernym odbiorze, a także są uzależniające, będąc stale dostępnym medium (Anderson, Dill, 2000, za: Borzucka-Sitkiewicz, 2010). Ponadto przemoc w grach, której dokonuje gracz, nie jest karana, ale wręcz nagradzana poczuciem sukcesu (np. przejście do kolejnego etapu, wypełnienie misji). To wszystko sprawia, że treści agresywne zawarte w mediach wpływają znacząco na obniżanie tzw. progu hamowania. Gdy próg hamowania obniża się, wzrasta tolerancja wobec zjawiska agresji i gotowość do jej przejawiania. W konsekwencji powstaje przekonanie o powszechnej akceptacji agresji, która staje się użytecznym i normalnym sposobem rozwiązywania konfliktów interpersonalnych (Borzucka-Sitkiewicz, 2010; Surzykiewicz, 2000).

Propozycja diagnozowania postaw uczniów wobec zachowań agresywnych

„Sytuacje do badania postaw wobec zachowań agresywnych” służą do badania emocjonalnego komponentu postawy (przejawiania tendencji do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania) wobec zachowań

agresywnych w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać. W sytuacje te dzieci nie są bezpośrednio zaangażowane, ale mogą być one bliskie ich doświadczeniom płynącym z kontaktów z rówieśnikami z klasy lub szkoły. W poszczególnych pytaniach wykorzystano opisane przez Z. Skornego (1968) wybrane sytuacje, które mogą wywołać zachowania agresywne, odnoszące się do zachowań lub wypowiedzi innych osób (rówieśników).

W pierwotnej wersji narzędzie było zbudowane z 28 pozycji z czterema opcjami odpowiedzi: zgadzam się z tym, raczej się zgadzam, raczej się nie zgadzam, nie zgadzam się z tym (np. Można pobić tego ucznia, który przedrzeźnia i złośliwie naśladuje ruchy innych). Cała skala obejmowała 14 różnych sytuacji, które mogą wywoływać zachowania agresywne, ale każda z tych sytuacji występowała w kwestionariuszu dwukrotnie, raz w połączeniu z agresją słowną (np. można przezywać) i kolejny raz w połączeniu z agresją fizyczną (np. można wdać się w bójkę). Po badaniach pilotażowych wybrano 9 pozycji z uwagi na to, że charakteryzowały się najwyższym wskaźnikiem α Cronbacha, a także najsilniej korelowały z pozycją dzieci w klasie szkolnej². Niektóre stwierdzenia sformułowano w postaci przeczącej i zdarzało się, że badani nawykowo zaznaczali opcję odpowiedzi tylko w jednej kolumnie, nie czytając dokładnie samego stwierdzenia. Dlatego podjęto decyzję o zmodyfikowaniu kwestionariusza i zamianie poszczególnych stwierdzeń na pytania otwarte. Nowe narzędzie obejmowało opisy 15 różnych sytuacji. Jednak po badaniach pilotażowych³ i analizie odpowiedzi dzieci usunięto pytanie, które odnosiło się do odmowy pozwolenia na odpisanie zadania domowego. Część badanych przyznała rację uczniowi z sytuacji, uzasadniając swoją wypowiedź tym, że każdy powinien sam odrabiać zadania, a jeśli zapomniał lub nie wiedział jak, powinien to przed lekcją zgłosić nauczycielowi. Ostateczną wersję „Sytuacji do badania postaw wobec zachowań agresywnych” zaprezentowano w Załączniku 1.

Instrukcja dla osoby prowadzącej badanie

Badanie przy użyciu „Sytuacji do badania postaw wobec zachowań agresywnych” może być prowadzone zbiorowo przez jedną osobę. Należy poinformować osoby badane o celach badania i sposobach udzielania odpowiedzi (zgodnie z podaną poniżej instrukcją), a następnie rozdać im kwestionariusze. W czasie badania należy zadbać o to, aby każde dziecko miało zapewnione warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi, aby dzieci nie uzgadniały między sobą odpowiedzi na poszczególne pytania i nie dzieliły się swoimi odpowiedziami na forum grupy.

Badanie może być przeprowadzone w sposób anonimowy, co może przyczynić się do zwiększenia prawdopodobieństwa uzyskania prawdziwych, szczerych odpowiedzi na poszczególne pytania. Jednak celem diag-

² Tę wersję narzędzia wykorzystano w badaniu skuteczności opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nieulubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych (agresywnych i egocentrycznych) (Herzberg, 2012).

³ Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w połowie marca 2015 r. w jednej z bydgoskich szkół podstawowych, w losowo dobranych dwóch klasach IV i dwóch klasach V (łącznie $N = 83$).

nozowania postaw wobec zachowań agresywnych powinno być wytonienie tych uczniów, którzy przejawiają tendencję do pozytywnego ustosunkowania wobec tej kategorii zachowań problemowych, by móc podjąć wobec nich określone oddziaływania profilaktyczne. W takiej sytuacji należy mieć na uwadze, że konieczność podpiśnięcia kwestionariusza, który zawiera pytania dotyczące treści zagrażających, może wywołać u badanych reakcje obronne, polegające na udzielaniu odpowiedzi nieprawdziwych, lecz zgodnych ze społecznymi normami.

Instrukcja dla osób badanych

„Chciał/a/bym dowiedzieć się, co Ty i inni uczniowie z Twojej klasy myślicie na temat tego, jak można zachować się w różnych sytuacjach, które mogą wywoływać złość, gniew. Wyobraź sobie, że opisane niżej sytuacje mają miejsce w klasie lub szkole, podobnej do Twojej. Przeczytaj uważnie każdą sytuację, zastanów się, a potem odpowiedz na pytanie: Co można zrobić w opisanej sytuacji? Nie pokazuj swojej kartki innym. Jeśli będziesz miał/a pytania – podnieś rękę, a wtedy podejść do Ciebie i porozmawiamy. Pamiętaj, że to nie jest sprawdzian. Nie ma tu »dobrych« ani »złych« odpowiedzi. Ważne jest to, co sam/a myślisz”.

Ocena i interpretacja danych

Zadaniem osób badanych jest udzielenie odpowiedzi na 14 pytań otwartych zawartych w kwestionariuszu. Oceny zebranego materiału powinna dokonać jedna osoba, przyznając 1 punkt za odpowiedź udzieloną na każde pytanie, w której ujawnia się przyzwolenie na reagowanie agresją na agresję. Przykłady zachowań agresywnych, za które dziecko powinno otrzymać punkty, zaprezentowano w Tabeli 1. Poniżej w Tabeli 2 zaprezentowano przyjęty sposób opracowania odpowiedzi badanych dzieci.

Tabela 2. Przyjęty sposób opracowania odpowiedzi badanych dzieci

Wybrane odpowiedzi badanych dzieci	Komentarz
Powiedzieć tej osobie, aby tak nie robiła, pocieszyć pokrzywdzonych.	Udzielona przez dziecko odpowiedź odnosi się do zachowań konstruktywnych, zatem nie przyznano żadnego punktu.
Poprosić, aby nie przeszkadzał.	Nie przyznano żadnego punktu, ponieważ, podobnie jak w powyższym przykładzie, dziecko zapisało, że w danej sytuacji można zareagować w sposób akceptowany społecznie.
Powiedzieć, żeby przestał. Jak to nie zadziała, iść do nauczyciela i powiedzieć mu o tym.	W szkole, w której zostały przeprowadzone badania pilotażowe, uczniowie zachęceni są do tego, by sytuacje konfliktowe, które mają miejsce pomiędzy rówieśnikami i których same nie potrafią rozwiązać, zgłaszać pedagogowi szkolnemu lub nauczycielowi. Za tę odpowiedź nie przyznano punktu.

cd. tab. 2

Naskarżyć pedagogowi.	Skarżenie ma zabarwienie pejoratywne, jest przykładem agresji werbalnej. Dlatego, w przeciwieństwie do poprzedniej wypowiedzi (powiedzieć nauczycielowi), przyznano za tę odpowiedź punkt.
Powiedzieć mu, że wcale nie jest lepszy. Pocieszyć koleżankę.	Pomimo tego, że w drugiej części odpowiedzi badane dziecko uwzględniło osobę pokrzywdzoną i zapisało, że można ją pocieszyć, to jednak przyznano punkt za zaproponowany sposób zwrócenia uwagi agresorowi.
Zrobić mu to samo.	Przyznano punkt. Ta wypowiedź świadczy o dopuszczaniu możliwości zachowania się w agresywny sposób jako odpowiedź na agresję ze strony rówieśnika.
Stworzyć własną grupę i tym razem nie wpuścić do niej osoby, która nie wpuściła innych.	Przyznano punkt, interpretując tę odpowiedź jak przytoczoną w powyższym przykładzie.
Naskarżyć na niego, pobić go, pokłócić się z nim.	Za tę odpowiedź przyznano jeden punkt, pomimo tego, że badane dziecko wymieniło kilka możliwych zachowań, które mogą pojawić się w odpowiedzi na agresję ucznia z danej sytuacji, i każde z tych zachowań zaliczane jest do agresywnych (choć należą do różnych kategorii). W analizie odpowiedzi dzieci istotne jest bowiem to, czy ujawnia się tendencja do pozytywnego ustosunkowania do zachowywania się w sposób agresywny w opisanych sytuacjach, a nie to, jak szeroki repertuar zachowań agresywnych wskażą badane osoby.
Zachować się niegrzecznie.	Stwierdzenie tego, w jaki sposób zachował się uczeń, nie jest odpowiedzią na pytanie.
Nie powinien się naśmiewać.	Zapisanie przez badane dziecko tego, czego uczeń nie powinien robić, nie jest odpowiedzią na zadane pytanie.
Można się w takiej sytuacji zdenerwować/zezłościć.	Dziecko, udzielając odpowiedzi na pytanie, nazwało uczucie, które może się pojawić w danej sytuacji. Nie zapisało jednak, jak pod wpływem tego uczucia można się zachować.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wybranych odpowiedzi badanych dzieci.

Maksymalnie badani uczniowie mogą uzyskać 14 punktów za odpowiedzi udzielone w całym kwestionariuszu. Im więcej punktów uzyska dziecko, tym przejawia ono bardziej pozytywne ustosunkowanie do zachowywania się w sposób agresywny w sytuacjach, które takie zachowania mogą wywołać.

Rzetelność narzędzia oceniono poprzez oszacowanie jego zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników α Cronbacha. „W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że współczynniki alfa o wartościach

0,80 i więcej świadczą o bardzo wysokiej spójności wewnętrznej, czyli rzetelności, narzędzia. Współczynniki 0,76-0,79 uznawane są jako raczej wysokie, a około 0,70 – jako niskie. Wartości poniżej 0,60 są już nieakceptowane” (Wolniewicz-Grzelak, Grzelak, 1996, s. 348). Rzetelność „Sytuacji do badania postaw wobec zachowań agresywnych”, oceniona poprzez oszacowanie ich zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników α Cronbacha, wynosi 0,82 ($N = 83$).

Na podstawie odpowiedzi badanych uczniów ustalono trafność kwestionariusza, czyli „dokładność, z jaką test mierzy to, co ma mierzyć” (Brzeziński, 1978, s. 190), a dokładniej jego trafność teoretyczną, którą Jerzy Brzeziński (2003) uznaje za najważniejszy rodzaj trafności. Teoretyczną trafność narzędzia ustalono na podstawie analizy różnic międzygrupowych, będącej jedną z pięciu możliwych procedur ustalania trafności teoretycznej, zgodnie z którą test można uznać za trafny, gdy dwie grupy osób zachowujących się w odmienny dla siebie sposób uzyskują różne wyniki w teście. Stwierdzono statystycznie istotne różnice między dziećmi akceptowanymi ($N = 39$) i grupą dzieci nielubianych przez rówieśników⁴ ($N = 33$) w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych ($t = -2,312$, $df = 70$, $p = 0,024$). W porównaniu do dzieci nielubianych, uczniowie, którzy są akceptowani przez kolegów i koleżanki z klasy szkolnej, w odpowiedzi na poszczególne pytania rzadziej podawali agresywne sposoby reagowania na zachowania agresywne podane w hipotetycznych sytuacjach.

Ponieważ dzieci, które nie są akceptowane przez rówieśników z klasy szkolnej, są szczególnie skłonne do złości, odwetu w sytuacji konfliktowej, zbadano, czy istnieje związek między ich przyzwalaniem na zachowania agresywne w sytuacjach, które takie zachowania mogą wywoływać, a stopniem nasilenia wyrażania gniewu. Choć zdaniem J. Surzykiewicza (2000) tolerowanie i afirmacja agresji i przemocy nie prowadzi bezpośrednio do przejawiania tego typu zachowań, to jednak do pewnego stopnia można zakładać przejście od zgody na akty agresji do ich realizacji.

Poziom gniewu kierowanego na zewnątrz (GZ) i do wewnątrz (GW) określono za pomocą „Skali Ekspresji Gniewu (SEG)” (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2001). SEG służy do pomiaru gniewu niezwiązanego z żadną specyficzną sytuacją, ale odnosi się do sytuacji ogólnych i reakcji zazwyczaj w nich przejawianych. Podskala dotycząca GZ obejmuje te sytuacje, w których jednostka pod wpływem gniewu wyładowuje się na innych, rewanżuje się za doznane krzywdy, okazuje swoją złość w kontaktach z innymi. Natomiast podskala dotycząca GW obejmuje te zachowania, które świadczą o umiejętności pohamowania tendencji do okazywania innym złości i gniewu w sposób nieakceptowany społecznie. Okazało się, że istnieją istotne korelacje o wysokiej sile związku⁵ między poziomem GZ a pozytywnym ustosunkowaniem dzieci nielubianych ($N = 30$) do przejawiania zachowań agresywnych w sytuacjach, które takie zachowania mogą wywoływać ($r = 0,513$, $p = 0,004$)⁶.

⁴ Do grupy dzieci nielubianych przez rówieśników włączono wyłonione za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci (Deptuła, 1996) dzieci odrzucane, polaryzujące względem siebie akceptację grupy (kontrowersyjne) oraz przeciętnie akceptowane z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii.

⁵ Zakres zmienności współczynnika r oraz określenie siły związku podano za A. Góralskim (1987).

⁶ Istotne korelacje o przeciętnej sile związku stwierdzono również w grupie dzieci akceptowanych ($r = 0,441$, $p = 0,007$; $N = 36$). B. Urban (2012), powołując się na wyniki badań przytoczonych przez K. Bierman (2004), zwraca uwagę na to, że dzięki analizom relacji rówieśniczych możliwe jest współcześnie wyróżnienie wśród jednostek przejawiających zachowania agresywne agresorów

Podsumowanie

Przejawianie zachowań agresywnych i innych zachowań odbiegających od norm społecznych oraz ich tolerowanie, a także używanie agresji i przemocy przez rodziców, starsze rodzeństwo, spostrzeganie u znaczących rówieśników aprobaty dla zachowań problemowych (w tym agresywnych), ekspozycja na przekazy medialne zawierające akty przemocy to przykłady istotnych czynników ryzyka zachowań problemowych dzieci i młodzieży (Ostaszewski, 2010). Przez czynniki ryzyka rozumie się te właściwości indywidualne i cechy środowiska społecznego, które „wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia, większym nasileniem i dłuższym czasem trwania istotnych problemów dotyczących zdrowia psychicznego” (Coie i in., 1996, s. 16).

Zaprezentowane w artykule „Sytuacje do badania postaw dzieci wobec zachowań agresywnych” mogą posłużyć pedagogom, wychowawcom klas i innym nauczycielom w wyłanianiu tych uczniów, którzy ujawniają tendencję do pozytywnego ustosunkowania wobec zachowań agresywnych w sytuacjach, które takie zachowania mogą wywołać. Wskazane jest, aby ci uczniowie stali się adresatami oddziaływań profilaktycznych, w wyniku których będą mieli możliwość rozwijania swoich kompetencji społecznych i uczenia się konstruktywnych sposobów reagowania w sytuacjach konfliktowych z rówieśnikami. Ważne jest jednak, by oprócz aprobaty dla agresji i jej przejawiania w działaniach, uwzględnić również inne cechy dzieci mających brać udział w zajęciach profilaktyczno-wychowawczych. Oddziaływania skierowane na same zachowania agresywne, bez uwzględnienia statusu społecznego agresorów w grupie rówieśniczej i poziomu ich kompetencji społecznych, mogą okazać się nieskuteczne (por. Urban, 2012).

Bibliografia

- Bierman K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York, London: The Guilford Press.
- Borzucka-Sitkiewicz K. (2010). *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży (jako wyznacznik oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych)*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Boyd D., Bee H. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Brzezińska A. (2004). Jak rodzi się agresja? W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 107-123). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Brzeziński J. (1978). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Brzeziński J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

akceptowanych i agresorów odrzucanych. O popularności tych pierwszych decydują ich dodatkowe pozytywne cechy (kompetencje społeczne), które są wysoko cenione przez rówieśników i dlatego nie tracą oni swojej korzystnej pozycji w grupie i przyjaciół. Tymczasem agresorzy odrzucani przejawiają, oprócz agresji, wiele innych zachowań zaburzających relacje interpersonalne (m.in. szybko wpadają w złość, dążą do odwetu, obwiniają innych za swoje pomyłki, są podejrzliwi). Ich rozwój zmierza w kierunku uczestnictwa w grupach subkulturowych i chronicznej przestępczości.

- Burack J.A., Flanagan T., Manly J.T., Peled T., Sutton H.M., Zygmuntowicz C. (2006). Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents. *Developmental Psychology*, 42, 2, 207-217.
- Ceranek-Dadas A., Neumann-Schmidtke E. (2005). Postawy. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, s. 743-749). Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Coie J.D., Hawkins J.D., Ramey S.L., Watt N.F., Asarnow J.R., Shure M.B., West S.G., Markman H.J., Long B. (1996). Profilaktyka: teoria i badania. Ramy teoretyczne i wybrane wytyczne narodowego programu badawczego. *Nowiny Psychologiczne*, 2, 15-37.
- Danilewska J. (2002). *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*. Warszawa: WSiP.
- Deptuła M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Deptuła M. (2006). Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 189-207). Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Deptuła M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Dominiań-Kochanek M., Frączek A., Konopka K. (2012). Styl wychowania w rodzinie a aprobata agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2, 66-85.
- Dunn J. (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Kraków: Wyd. UJ.
- Ekier-Grabowska D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C. (2004). *ART. Program zastępowania agresji*. Warszawa: Instytut „Amity”.
- Guerin S., Hennessy E. (2008). *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Przeł. J. Rybski. Gdańsk: GWP.
- Góralski A. (1987). *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Herzberg M. (2012). *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV-V*. Warszawa: Wyd. Edukacyjne PARPAMEDIA.
- Jędrzysek-Geisler J. (2011). Agresywna młodzież. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 30-34.
- John M. (1987). Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę. W: M. John (red.), *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych* (s. 8-23). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kołodziejczyk J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*. Kraków: Wyd. Sophia.
- Kulesza M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Libiszowska-Żółtkowska M. (2008). Agresja – słowo wstępne. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* (s. 7-13). Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Miłkowska G. (2013). Determinanty zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości przezwycięzania* (s. 53-77). Warszawa: Difin SA.
- Miłkowska-Olejniczak G. (2003). Agresja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 39-47). Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

- Musialska K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcki Z. (1998). Postawy i ich zmiana. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 425-432). Warszawa: Wyd. Fundacja Innowacja.
- Nowak S. (1973). Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (s. 17-87). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński, Z. (2001). Skala Ekspresji Gniewu — SEG. W: Z. Juczyński (red.), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia* (s. 47-54). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Ostaszewski K. (2010). Kompendium wiedzy o profilaktyce. W: *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki* (s. 73-95). Warszawa: ETOH Fundacja Rozwoju Profilaktyki, Edukacji i Terapii Problemów Alkoholowych.
- Podolski P. (2012). Agresja w szkole — przyczyny i przejawy. *Remedium*, 5, 1-3.
- Sałatka M.A. (2005). Ekran monitora czarodziejskim lustrem? Pytanie o tożsamość mordującego myszką. *Edukacja*, 2, 103-116.
- Schaffer H.R. (2007). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Skorny Z. (1968). *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Surzykiewicz J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Thüsiak-Delikowska A. (2013a). Psychospołeczne korelaty i predyktory zachowań agresywnych dzieci i młodzieży. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 20-26.
- Thüsiak-Delikowska A. (2013b). Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 77-88.
- Urban B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Włodarczyk J., Makaruk K. (2013). *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Wojciszke B., Doliński D. (2008). Psychologia społeczna. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 293-447). Gdańsk: GWP.
- Wolińska M.J. (2004). *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Wolniewicz-Grzelak B., Grzelak J. (1996). Skale do badań skuteczności edukacyjnych, alkoholowych programów profilaktycznych. *Alkoholizm i Narkomania*, 3, 343-360.
- Wysocka E. (2013). Społeczno-kulturowe wyznaczniki agresji młodzieży — próba systematyzacji. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości przewycięzania* (s. 13-34). Warszawa: Difin SA.
- Żegnałek K. (2006). Przyczyny zachowań agresywnych dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. *Edukacja*, 1, 79-85.

Summary

Diagnosing students' attitude towards aggressive behaviour

This article presents the proposal of diagnosing 10 to 12-year-old students' attitude towards aggressive behaviour appearing in hypothetical situations, which might provoke such behaviour. These situations may be

familiar to the diagnosed students' experiences because of their contacts with their peers, although they may not be directly involved in them.

Presented tools can be useful for educators and class teachers in screening students in order to find those who have a tendency to treat aggressive behaviour in a positive way. The acceptance of aggression, especially when it is viewed as an effective way to deal with conflict situations, does not have to lead directly to displaying it. Nevertheless, it might be assumed that there is a connection between the acceptance for acts of aggression and implementing them (taking the role of an aggressor).

Keywords: pedagogy, aggressive behaviour, students' attitude towards aggression, diagnosing attitudes

Załącznik 1

Sytuacje do badania postaw wobec zachowań agresywnych (opracowanie M. Herzberg)

Drogi Uczniu!

Chciał/a/bym dowiedzieć się, co Ty i inni uczniowie z Twojej klasy myślicie na temat tego, jak można zachować się w różnych sytuacjach, które mogą wywoływać złość, gniew. Wyobraź sobie, że opisane niżej sytuacje mają miejsce w klasie lub szkole, podobnej do Twojej. Przeczytaj uważnie każdą sytuację, zastanów się, a potem odpowiedz na pytanie: Co można zrobić w opisanej sytuacji? Nie pokazuj swojej kartki innym. Jeśli będziesz miał/a pytania – podnieś rękę, a wtedy podejść do Ciebie i porozmawiamy.



Pamiętaj, że to nie jest sprawdzian.
Nie ma tu „dobrych” ani „złych” odpowiedzi.
Ważne jest to, co sam/a myślisz.

1. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) przedrzeźnia i złośliwie naśladuje ruchy swoich koleżanek i kolegów. Jak myślisz, co można zrobić w takiej sytuacji?
.....
.....
2. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) posądził swoje koleżanki i kolegów o kradzież. Co Twoim zdaniem można zrobić w takiej sytuacji?
.....
.....
3. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) zniszczył rzeczy należące do swoich koleżanek i kolegów, np. popisał ich książki, podarł zeszyty, pociął ubranie. Zastanów się i napisz, jakie są możliwe sposoby zachowania w takiej sytuacji?
.....
.....

4. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) nie spełnił obietnicy danej swoim koleżankom i kolegom. Jak Twoim zdaniem można zachować się w takiej sytuacji?
-
-
5. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) nie pozwolił swoim koleżankom i kolegom przyłączyć się do grupy, by wspólnie coś robić, spędzać czas. Jak myślisz, co można zrobić w takiej sytuacji?
-
-
6. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) oszukał swoje koleżanki i kolegów. Zastanów się, jakie są możliwe sposoby zachowania w takiej sytuacji?
-
-
7. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) pożyczył przedmioty należące do swoich koleżanek i kolegów bez ich zgody. Co Twoim zdaniem można zrobić w takiej sytuacji?
-
-
8. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) naskarżył nauczycielowi na swoje koleżanki i kolegów. Jak myślisz, co można zrobić w takiej sytuacji?
-
-
9. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) przeszkadzał swoim koleżankom i kolegom np. w zabawie lub nauce. Jak Twoim zdaniem można zachować się w takiej sytuacji?
-
-
10. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) przezywał swoje koleżanki i kolegów. Co Twoim zdaniem można zrobić w takiej sytuacji?
-
-
11. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) rozpowszechnił o swoich koleżankach i kolegach nieprawdziwe lub przykre dla nich informacje. Zastanów się i napisz, jakie są możliwe sposoby zachowania w takiej sytuacji?
-
-
12. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) posądził swoje koleżanki i kolegów o oszukiwanie, np. w grze komputerowej. Jak myślisz, co można zrobić w takiej sytuacji?
-
-

13. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) przywłaszczył sobie rzeczy należące do swoich koleżanek i kolegów. Jakie Twoim zdaniem są możliwe sposoby zachowania się w takiej sytuacji?

.....
.....

14. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) wyśmiewał np. ubiór lub wyniki w nauce swoich koleżanek i kolegów. Zastanów się, jakie są możliwe sposoby zachowania w takiej sytuacji?

.....
.....

BARDZO CI DZIĘKUJĘ!!

Katarzyna Okulicz-Kozaryn, Magdalena Borkowska
Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Warszawie

Diagnoza FASD dla celów edukacyjnych i wychowawczych

Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych (FASD) jest stosunkowo słabo poznanym problemem zdrowotnym, co utrudnia jego rozpoznawanie i skuteczną pomoc.

Jakościowa analiza trzech przypadków stanowi punkt wyjścia do rozważań na temat trudności diagnostycznych i konsekwencji rozpoznania FASD dla dalszego funkcjonowania dziecka w domu i w szkole.

U badanych dzieci stwierdzono rozległe, wrodzone uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, na które nakładają się efekty postnatalnego rozwoju w niekorzystnym środowisku domowym. W jednym z trzech przypadków diagnoza FASD przyczyniła się do podjęcia intensywnych i interdyscyplinarnych działań, które wyraźnie poprawiają funkcjonowanie dziecka. W pozostałych przypadkach nie widać ani dobrych, ani złych efektów diagnozy.

FASD nie można wyleczyć, ale można mu zapobiegać. Możliwa jest poprawa osiągnięć edukacyjnych i rozwojowych, jednak warunkiem jej skuteczności jest wczesne postawienie diagnozy i konsekwentna, systematyczna i wyťažona terapia.

Słowa kluczowe: diagnoza, dzieci, FASD, ośrodkowy układ nerwowy

Wprowadzenie

Jest wiele zewnętrznych czynników biologicznych, chemicznych lub fizycznych, które mogą spowodować poważne uszkodzenie organizmu jeszcze w czasie rozwoju płodowego. Jednym z nich, i to najczęściej występującym, jest alkohol pity przez matkę w czasie ciąży. Efektem jego działania może być śmierć płodu lub nieuleczalne zaburzenia fizyczne i psychiczne ogólnie określane jako Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych – FASD (Fetal Alcohol Spectrum Disorder). Ten niediagnostyczny termin-parasol opisuje problemy zdrowotne i zaburzenia zachowania wynikające z uszkodzenia mózgu płodu przez alkohol. Uszkodzeniom ośrodkowego układu nerwowego (OUN) mogą towarzyszyć uszkodzenia innych organów wewnętrznych, m.in. serca, układu kostnego, układu moczowego, słuchu, wzroku. Nieprawidłowy przebieg procesu rozwoju mózgu w życiu płodowym, powiązany z widocznymi na twarzy dziecka charakterystycznymi zmianami, jest opisywany jako Płodowy Zespół Alkoholowy – FAS (Fetal Alcohol Syndrome), oznaczony kodem Q86.0 w klasyfikacji chorób ICD-10. FAS jest najbardziej widocznym i najczęściej rozpoznawanym zaburzeniem z grupy FASD.

Uszkodzenie mózgu w okresie rozwoju płodowego powoduje nieodwracalne zmiany fizjologiczne, które przejawiają się różnego rodzaju problemami neurologicznymi, zaburzeniami pamięci, uwagi, funkcji wykonawczych, mowy i uczenia się. Niektóre zmiany, takie np. jak małopłowie, są widoczne już u noworodków, ale wiele innych ujawnia się dopiero w późniejszym rozwoju, najczęściej w młodszym wieku szkolnym. Dlatego też FASD jest rozpoznawany zwykle późno lub nie jest w ogóle rozpoznawany, chociażby dlatego, że brakuje informacji na temat ekspozycji płodu na działanie alkoholu. Późne rozpoznanie lub jego brak, lub też brak profesjonalnego wsparcia dla rodziny i chorego dziecka często prowadzą do powstawania wtórnych zaburzeń (Streisguth, 1997), które pogarszają i tak złe funkcjonowanie jednostki.

Szacuje się, że w Europie FASD jest najbardziej rozpowszechnionym, niegenetycznym schorzeniem neurorozwojowym dotyczącym około 1% wszystkich żywych urodzeń (Carpenter, 2011). Jednak tylko w kilku krajach zostały przeprowadzone badania populacyjne w celu określenia, na ile ta choroba jest powszechna. W Chorwacji, wśród dzieci w wieku szkolnym w miastach, rozpowszechnienie FAS oszacowano na 0,6%, a częściowego FAS (pFAS – Partial Fetal Alcohol Syndrome) – na 3,4%. W populacji wiejskiej odsetek dzieci z FAS lub pFAS wyniósł 6,7% (Petković, Brašić, 2010; 2013). We Włoszech szacunki mówią o rozpowszechnieniu FAS na poziomie od 0,4% do 1,2%, a pFAS – od 1,8% do 4,6% (May i in., 2011). Ekstrapolując wyniki badań prowadzonych w innych krajach, szacuje się, że każdego roku w Niemczech przychodzi na świat od 0,02% do 0,8% dzieci z pełnoobjawowym FAS (Landgraf i in., 2013).

Pierwsze, i jak do tej pory jedyne, badania dotyczące rozpowszechnienia FASD w Polsce, w latach 2012-2014, przeprowadziła Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach projektu ALICJA¹. Pokazały one, że zaburzenia neurorozwojowe wynikające z picia alkoholu przez matkę w czasie ciąży dotyczą nie mniej niż 2% dzieci w wieku 7-9 lat (Okulicz-Kozaryn, Borkowska, Brzózka, 2015). Oznacza to, że FASD występuje znacznie częściej niż np. choroby spektrum autystycznego (1,5%; Baio, 2014) lub zespół Downa (0,1%, Shin i in., 2009). Powstaje zatem pytanie, czy nasze systemy opieki zdrowotnej, wsparcia psychologicznego, pomocy społecznej i edukacji są przygotowane do udzielania niezbędnego wsparcia osobom dotkniętym tą chorobą.

W niniejszym artykule odpowiadamy na to pytanie poprzez analizę jakościową trzech przypadków dzieci, u których rozpoznano FASD. Opisujemy ich sytuację życiową i funkcjonowanie przed rozpoznaniem choroby oraz sprawdzamy, czy diagnoza FASD wprowadziła w ich życiu jakieś zmiany, a jeśli tak, to jakie.

Metoda

Materiał wykorzystany w niniejszym opracowaniu został zgromadzony w toku realizacji projektu badawczego ALICJA (Okulicz-Kozaryn, Borkowska, Brzózka, 2015). Badaniami objęto losowo dobraną próbę klas I-III (ogólnych i specjalnych) z czterech województw z południowo-wschodniej Polski, w których w sumie

¹ ALICJA – Alkohol i Cięża – Jak pomóc dziecku. Projekt realizowany przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, we współpracy ze Światową Organizacją Zdrowia (WHO) oraz polskimi specjalistami (m.in. T. Jadcak-Szumilo i K. Liszczem), zaakceptowany przez Komisję Bioetyczną Instytutu Psychiatrii i Neurologii (IPiN) w Warszawie.

uczyło się 2500 dzieci. Badania skoncentrowano wokół Krakowa, ponieważ właśnie tam, przy Szpitalu Dziecięcym im. Świętego Ludwika, powstało Centrum Kompleksowej Diagnostyki i Leczenia Dzieci z FASD. Do Centrum przyjmowane są wszystkie dzieci wyłonione w ramach projektu ALICJA, które wymagają precyzyjnej diagnozy i specjalistycznej pomocy.

Dzieci biorące udział w badaniu miały od 7 do 9 lat (choć zdarzały się dzieci młodsze i starsze, ponieważ ich opiekunowie dostrzegli w projekcie badawczym szansę na uzyskanie dla nich pomocy). Wszyscy rodzice i dzieci wyrazili zgodę na udział w badaniach. Kryterium wykluczającym z projektu była wcześniejsza diagnoza choroby genetycznej lub innej wady wrodzonej.

Procedura badań obejmowała badanie przesiewowe (etap 1) oraz wstępną diagnozę neuropsychologiczną i medyczną (etap 2). Badania przesiewowe były realizowane w szkołach przez przeszkolonych pedagogów/pracowników socjalnych i pielęgniarki. Zbierano następujące dane:

- masa ciała, wzrost i obwód głowy;
- zaburzenia zachowania i/lub nauki dziecka w ocenie rodziców/opiekunów (Nash i in., 2006) oraz wychowawców (autorski kwestionariusz dla wychowawcy).

Powyższe informacje były podstawą do zakwalifikowania dziecka do dalszych badań, jeżeli którykolwiek parametr wzrostu był na poziomie nieprzekraczającym 10. centyla lub zdaniem rodziców lub wychowawcy występowały znaczące problemy z zachowaniem albo z nauką. Do udziału w 2 etapie badań była również zapraszana, jako grupa kontrolna, losowo wybrana, porównywalna liczebnie grupa dzieci, u których wymienione powyżej problemy nie występowały.

W 2 etapie badania dane na temat każdego dziecka były zbierane niezależnie przez trzy przeszkolone osoby: psychologa, pedagoga lub psychologa oraz lekarza lub pielęgniarkę.

- Zadaniem lekarza/pielęgniarki była, przede wszystkim, ocena cech twarzy dziecka, pod kątem występowania zmian dysmorficznych charakterystycznych dla FAS (Astley, Clarren, 1999), takich jak:
 - długość szpary powiekowej;
 - zwężenie czerwieni wargowej górnej;
 - splotenie rynienki podnosowej.
- Pedagog/psycholog prowadził wywiad z biologiczną matką dziecka na temat:
 - sytuacji życiowej matki w okresie ciąży i bezpośrednio przed nią;
 - przebiegu ciąży;
 - stylu życia matki w czasie ciąży, w tym — ewentualnego działania teratogenów na płód (infekcji, złej diety, leków, alkoholu, tytoniu, stresu itd.) w celu stwierdzenia, czy w okresie prenatalnym dziecko było narażone na działanie teratogenów, a przede wszystkim — alkoholu.

Rodzic/opiekun był też proszony o wypełnienie arkusza Child Behavior Checklist (CBCL) w polskiej adaptacji Tomasza Wolańczyka (2001) — kwestionariusza opisującego zaburzenia zachowania dziecka.

- Zadaniem psychologa była diagnoza funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego (OUN) w ośmiu obszarach: sensorycznym i motorycznym; intelektualnym; komunikacji społecznej; osiągnięć szkolnych;

pamięci; myślenia abstrakcyjnego i funkcji wykonawczych; uwagi i nadpobudliwości; zachowań adaptacyjnych i umiejętności społecznych. Szczegółowe informacje o sposobie pomiaru danej funkcji OUN zastosowanym w projekcie ALICJA przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Obszary funkcjonowania OUN oceniane w ramach projektu ALICJA oraz narzędzia zastosowane do ich oceny

Funkcja OUN	Nazwa testu (autorzy)	Krótką charakterystyka
Funkcje neurologiczne (motoryczne i wzrokowe)	BeeryVMI (Visual-Motor Integration) (Beery, Beery, 2010)	Test ocenia zakres, w jakim osoby badane mogą integrować umiejętności wzrokowo-ruchowe i polega na odwzorowywaniu szeregu rysunków.
	Trial Making Test, zadanie 5 (Szybkość motoryczna) z baterii testów D-KEF (Delis, Kaplan, Kramer, 2001)	Trial Making Test wyodrębnienia podstawowe komponenty poznawcze, które mogą wpływać na poziom wykonania zadań. Zadanie 5 (Szybkość motoryczna) polega na rysowaniu linii po kropkach w określonym limicie czasu.
Funkcje intelektualne	Test Leitera (adaptacja: Jaworowska, Matczak, Szustrowa, 2009)	Niewerbalny test inteligencji
	Trial Making Test, zadanie 4 (Przechodzenia między zbiorami liczb i liter) z baterii testów D-KEF (Delis, Kaplan, Kramer, 2001)	Zadanie 4 (Przechodzenia między zbiorami liczb i liter) polega na naprzemiennym łączeniu elementów z dwóch zbiorów w określonym limicie czasu.
Komunikacja	zadania: Słownik i Wiadomości z testu WISC-R (adaptacja: Matczak, Piotrowska, Ciarkowska, 2008)	Skala Inteligencji dla dzieci. Skale oceniają wiedzę i umiejętność posługiwania się mową.
	Verbal Fluency test, z baterii testów D-KEF (Delis, Kaplan, Kramer, 2001)	Mierzy zdolność generowania słów zgodnie z podanym kryterium.
Osiągnięcia szkolne	Child Behaviour Checklist. CBCL / pytania o oceny w szkole (adaptacja: Wolańczyk, 2001)	Kwestionariusz dla rodziców dotyczący obserwowanych przez nich zaburzeń w zachowaniach dziecka.
Pamięć	zadanie Powtarzanie cyfr z testu WISC-R (adaptacja: Matczak, Piotrowska, Ciarkowska, 2008)	Test Inteligencji dla dzieci. Skala ocenia poziom odtwarzania usłyszanego ciągu cyfr.

cd. tab. 1

Myślenie abstrakcyjne	zadanie Podobieństwa z testu WISC-R / (adaptacja: Matczak, Piotrowska, Ciarkowska, 2008) Child Behaviour Checklist. CBCL / skala zaburzeń myślenia (adaptacja: Wolańczyk, 2001)	Test Inteligencji dla dzieci. Skala słowna do oceny myślenia abstrakcyjnego Kwestionariusz dla rodziców dotyczący obserwowanych przez nich zaburzeń w zachowaniach dziecka
Zaburzenia uwagi / hiperaktywność	Trial Making Test, zadanie 4 (wzrokowe wyszukiwanie) z baterii testów D-KEF (Delis, Kaplan, Kramer, 2001) Child Behaviour Checklist. CBCL / skala zaburzeń uwagi (adaptacja: Wolańczyk, 2001)	Zadanie 1 (Wzrokowe wyszukiwanie) polega na zakreśleniu wszystkich „3” w określonym limicie czasu. Kwestionariusz dla rodziców dotyczący obserwowanych przez nich zaburzeń w zachowaniach dziecka
Zachowania adaptacyjne, umiejętności społeczne	Child Behaviour Checklist. CBCL / skale: Problemy społeczne; Zachowania niedostosowane; Zachowania agresywne (adaptacja: Wolańczyk, 2001)	Kwestionariusz dla rodziców dotyczący obserwowanych przez nich zaburzeń w zachowaniach dziecka

Ogólne zasady oceny funkcjonowania OUN były następujące:

- Korzystanie z wielu źródeł informacji na temat rozwoju OUN, dotyczących zarówno funkcji podstawowych, jak i złożonych.
- Ocenianie każdego z obszarów funkcjonowania OUN tak, jakby był on niezależny od innych aspektów funkcjonowania. Konsultowanie w gronie specjalistów wszelkich przypadków niejasności co do tego, w ilu obszarach rozwój układu nerwowego jest nieprawidłowy.
- Funkcjonowanie w danym obszarze jest nieprawidłowe, jeżeli wyniki standaryzowane testów: VMI (Beery, Beery, 2010); D-Kefs (Delis, Kaplan, Kramer, 2001); Leitera (Jaworowska, Matczak, Szustrowa, 2009); WISC-R (Matczak, Piotrowska, Ciarkowska, 2008) są mniejsze bądź równe 2 odchyleniu standardowemu poniżej średniej lub między wynikami poszczególnych testów występują znaczne różnice (co najmniej o jedno odchylenie standardowe).
- W obszarach, dla których nie ma standaryzowanych testów, należy dokonać oceny klinicznej „znaczących dysfunkcji”, uwzględniając sytuację rodzinną, ekonomiczną i historię życia dziecka.

Diagnoza stanu zdrowia dziecka, w tym FAS, pFAS, ARND², była stawiana wg kanadyjskich kryteriów diagnostycznych (Chudley i in., 2005; tabela 2) przez zespół specjalistów, którzy prowadzili badania dziecka i przez konsultantów PARPA.

² W kanadyjskich kryteriach diagnozy wyróżnia się trzy formy FASD: Fetal Alcohol Syndrome (FAS), Partial Fetal Alcohol Syndrome (pFAS) oraz Alcohol Related Neurodevelopmental Disorders (ARND). Tym samym, kanadyjskie kryteria diagnostyczne, wyraźniej niż

Tabela 2. Kryteria diagnostyczne FAS, pFAS i ARND³ (Chudley i in., 2005)

	FAS	pFAS	ARND
Wzrost	a. Waga lub długość urodzeniowa ≤ 10 centyla dla wieku rozwojowego płodu; lub b. Wzrost lub waga ≤ 10 centyla odpowiednio dla wieku; lub c. Nieproporcjonalnie niska waga w stosunku do wzrostu (≤ 10 centyl)	—	—
Dysmorfie twarzy	Współwystępowanie wszystkich 3 kluczowych dysmorfii twarzy: a. Skrócona szpara oczna (≤ 2 SD Poniżej średniej); b. Brak lub spłycona rynienka podnosowa (poziom 4 lub 5 na skali obrazkowej); c. Cienka górną czerwień wargowa (poziom 4 lub 5 na skali obrazkowej).	Współwystępowanie 2 z 3 kluczowych dysmorfii twarzy typowych dla FAS	—
OUN	Zaburzenia w przynajmniej 3 obszarach: objawy neurologiczne; zmiany w strukturze mózgu; funkcje intelektualne; komunikacja; osiągnięcia szkolne; pamięć; funkcje wykonawcze i myślenie abstrakcyjne; deficyty uwagi/hiperaktywność; zachowania adaptacyjne; kompetencje społeczne; komunikacja społeczna.	Zaburzenia w przynajmniej 3 obszarach funkcjonowania OUN (analogicznie do FAS)	Zaburzenia w przynajmniej 3 obszarach funkcjonowania OUN (analogicznie do FAS)
Spożywanie alkoholu w ciąży	Potwierdzone (lub niepotwierdzone)	Potwierdzone	Potwierdzone

wcześniejsze kryteria Amerykańskiego Instytutu Medycyny – IOM (Stratton, Howe, Battaglia, 1996) podkreślają, że FASD to przede wszystkim dysfunkcje ośrodkowego układu nerwowego, którym mogą, ale nie muszą, towarzyszyć uszkodzenia innych organów. Dlatego też w systemie kanadyjskim nie wyróżnia się takich form FASD, jakie występowały w klasyfikacji IOM, jak: Fetal Alcohol Effect (FAE) oraz Alcohol-Related Birth Defects (ARBD), czyli przypisywanych narażeniu płodu na alkohol uszkodzeń, które nie obejmują OUN.

³ ARND – Alcohol-Related Neurodevelopmental Disorder (Neurorozwojowe Zaburzenia Zależne od Alkoholu).

Do analizy i ilustracji postępowania po diagnozie FASD wykorzystano opisy trzech przypadków dzieci z diagnozą FAS lub pFAS, w których badaniu uczestniczyła jedna z autorek niniejszego artykułu, i udało się zebrać informacje o dalszych losach tych dzieci.

Opisy przypadków (przed i w trakcie diagnozy)

Wojtek (imię zmienione), lat 8

Chłopiec urodził się najprawdopodobniej w 40. tygodniu ciąży z wagą 2470 g. Matka chłopca od wielu lat nadużywa alkoholu, jednak uważa, że nie ma choroby alkoholowej. Twierdzi, że w czasie ciąży nie piła alkoholu. Uzależniony od alkoholu jest także ojciec chłopca i dziadek. W wypisie noworodkowym chłopcu zalecono konsultację w poradni ortopedycznej, okulistycznej oraz USG OUN i jamy brzusznej. Powyższe badania nie zostały wykonane. Od 6. roku życia Wojtek nie mieszka z biologicznymi rodzicami. Obecnie jest w specjalistycznej rodzinie zastępczej.

Jak na swój wiek chłopiec jest niski i drobny (wzrost i waga poniżej 3. centyla). Od urodzenia było u niego widoczne zahamowanie wzrostu. Jego wygląd odpowiada cechom charakterystycznym FAS (krótkie szpary powiekowe, spłycona rynienka podnosowa, wąska górna czerwień wargowa). Dodatkowo chłopiec ma spłycone linie papilarne oraz klinodaktylię palca prawej dłoni (wada wrodzona polegająca na bocznym lub przysrodkowym skrzywieniu palca małego)⁴.

Chłopiec nie może długo usiedzieć w jednym miejscu, jest w ciągłym ruchu, nie spaceruje, tylko biega. Wszystkie czynności ruchowe (np. chodzenie po linie, zabawy na desce balansującej) stara się wykonywać bardzo szybko, bo przy próbach zwolnienia tempa traci równowagę i przewraca się. Często wpada na inne osoby lub przedmioty i chodzi ze spuszczoną głową. Delikatny dotyk często sprawia mu dyskomfort w przeciwieństwie do dotyku mocnego.

We wcześniejszych badaniach Wojtek uzyskiwał wyniki w granicach normy intelektualnej. W szkole ma trudności z pisaniami (obniżony poziom graficzny) i z czytaniem (nie wodzi wzrokiem za tekstem od marginesu do marginesu). Na początku pierwszej klasy potrafił składać tylko trzyliterowe słowa i nie sylabizował wyrazów.

Wojtek nie potrafi opowiedzieć historii przedstawianej na kilku obrazkach z zachowaniem zależności przyczynowo-skutkowych. Ma też bardzo mały zasób wiadomości werbalnych (np. myli nazwy pór roku) i trudności z myśleniem abstrakcyjnym, co utrudnia mu radzenie sobie z matematyką.

Chłopiec sprawia trudności wychowawcze. Od wczesnego dzieciństwa, gdy czegoś chce, wymusza to siłą poprzez krzyk i rzucanie przedmiotami zarówno w domu, jak i w szkole.

⁴ Wszystkie to są tzw. drugorzędowe dysmorfie FASD — nie mają znaczenia diagnostycznego, ale często występują w tej grupie chorych (por. Hoyme i in., 2005; Chudley i in., 2005).

Wyniki przeprowadzonych w ramach projektu ALICJA testów wskazywały na: obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego, obniżony poziom rozwoju integracji wzrokowo-ruchowej oraz wzrokowego postrzegania, jak również obniżony względem wieku poziom elastyczności poznawczej i fluencji werbalnej. Chłopiec w obszarze komunikacji i zachowań adaptacyjnych wypadł poniżej normy dla swojej grupy wiekowej. W ramach projektu ALICJA dziecku została postawiona diagnoza FAS.

Karolina (imię zmienione), lat 8

Dziewczynka urodziła się o czasie, z masą urodzeniową 2800 g. W płodowym życiu dziecka stwierdzono hipotrofię wewnątrzmaciczną (wewnątrzmaciczne zahamowanie wzrostu płodu). Do trzeciego miesiąca ciąży matka dziewczynki piła duże ilości alkoholu, łącznie z denaturatem. Problemy alkoholowe występują w rodzinie dziewczynki od trzech pokoleń. Biologiczna matka dziecka potwierdziła fakt spożywania alkoholu w czasie ciąży.

W domu dziewczynka nie ma i nie miała stabilnej sytuacji rozwojowej. Problem alkoholowy, utrzymujący się w domu rodzinnym Karoliny od kilku pokoleń, wpływa destabilizująco na życie codzienne i pogorszenie warunków materialnych.

Karolina ma wszystkie trzy kluczowe dla FAS dysmorfie twarzowe (krótkie szpary powiekowe, spłyconą rynienkę podnosową, wąską górną czerwień wargową). Od momentu urodzenia obserwowano u niej małą głowę, niedobory wagi, mały wzrost (poniżej 3. centyla). Ponadto ma klinodaktylię piątego palca obu dłoni, asymetrię i obniżenie ułożenia obu uszu, opadające powieki obu oczu, fałdę nakątną oczu oraz mocno spłycone linie papilarne.

Dziecko miało duże problemy z przyjmowaniem pokarmów, pożywienie musiało być rozdrobnione. W 4. roku życia dziewczynki zauważano u niej trudności związane z koncentracją uwagi. Dziewczynka chętnie bawiła się z dziećmi i była lubiana przez rówieśników. Bardzo często przytulała się do mało bądź prawie nieznanych sobie osób i łatwo nawiązywała bliski kontakt z obcymi osobami. Domagała się, aby poświęcać jej dużo uwagi i zainteresowania.

W wieku 7 lat pojawiły się u Karoliny problemy w relacjach rówieśniczych. Dziewczynka odstaje od rówieśników poziomem dojrzałości emocjonalnej – działa jak uparty trzylatek. Jeśli czegoś chce, to wymusza to krzykiem i płaczem. Pojawiają się problemy z utrzymaniem moczu, fizjologiczną kontrolą własnego ciała i potrzeb. Ma wówczas dodatkowo kłopoty z koncentracją i dokończeniem rozpoczętych zadań. Szybko się nudzi wykonywanymi czynnościami, łatwo się rozprasza. Wychowawcy zaobserwowali pogarszającą się koncentrację i rozumienie poleceń. Dziewczynka powtarzała zerówkę.

Karolina ma niedoczulicę, co powoduje, że wszystkich mocno ściska. Jest pod stałą opieką pulmonologa i neurologa.

Wyniki przeprowadzonych w ramach projektu ALICJA testów wskazywały na: obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego, obniżony poziom rozwoju integracji wzrokowo-ruchowej oraz wzrokowego postrzegania, jak również obniżony względem wieku poziom fluencji werbalnej i elastyczności poznawczej. Dziewczynka w obszarze komunikacji i zachowań adaptacyjnych wypadła poniżej normy dla swojej grupy wiekowej. W ramach projektu ALICJA dziecku została postawiona diagnoza FAS.

Dorota (imię zmienione), lat 7

Nie udało się zebrać informacji dotyczących przebiegu ciąży. Rodzice Doroty są uzależnieni od alkoholu. Mama piła alkohol również w czasie ciąży, a od 2 lat leczy się na padaczkę poalkoholową. Ponadto około 4 lat temu była w śpiączce z powodu wielonarządowej niewydolności spowodowanej nadużywaniem alkoholu. Opiekę nad dziewczynką w dużej mierze sprawuje dziadek. Rodzice dziecka są po rozwodzie.

Dorota pod względem rozwoju fizycznego nie odstaje od swoich rówieśników – jej wzrost i waga są na poziomie normy dla grupy wiekowej. Dziewczynka ma spłyconą rynienkę podnosową i wąską górną czerwień wargową. Ponadto widoczne są u niej klinodaktylie piątego palca obu dłoni i asymetrycznie ułożone uszy.

Dorota ma problemy z zachowaniem koordynacji ruchów i równowagi podczas wykonywania różnych czynności. Dziewczynka potyka się, wpada na przedmioty i ściany. Cały czas porusza się szybciej, niż wymaga tego sytuacja, gdyż pomaga jej to kontrolować dużą motorykę (chodzenie, bieganie, kopanie piłki itp.). Sama używa stwierdzenia: „moje ciało mnie nie słucha”. Nadaktywność, łatwość rozpraszania uwagi i krótki czas koncentracji znacznie utrudniają codzienne funkcjonowanie dziecka oraz wpływają na zachowania podczas zajęć i lekcji. Dziewczynka nie ma indywidualnego toku nauczania.

Wyniki przeprowadzonych w ramach projektu ALICJA testów wskazywały na: uszkodzenia OUN w obszarze komunikacji, zaburzeń uwagi/hiperaktywności oraz objawów neurologicznych w zakresie dużej motoryki. Z uwagi na brak norm dla tej grupy wiekowej, nie można było określić funkcjonowania Doroty w zakresie elastyczności poznawczej (mierzonej przy pomocy testu D-KEFS). W ramach projektu ALICJA dziewczynce została postawiona diagnoza pFAS.

Opis przypadków po postawieniu diagnozy FASD

Wojtek w wieku 9 lat (rok po diagnozie)

Po zapoznaniu się z diagnozą syna biologiczna matka przyznała, że w czasie ciąży piła alkohol. Po roku od postawienia diagnozy mama wyraziła chęć nawiązania współpracy ze świetlicą środowiskową (wcześniej nie chciała się na to zgodzić). Kobieta skończyła kurs dla rodziców, mający na celu rozwinięcie umiejętności wychowawczych.

Pedagog, pracujący z chłopcem w świetlicy środowiskowej, spotkał się z gronem pedagogicznym szkoły, w której uczy się Wojtek w celu wyjaśnienia nauczycielom organicznego podłoża i specyfiki schorzenia chłopca. Z nauczycielami została przedyskutowana kwestia zaburzeń zachowania Wojtka i jego deficytów poznawczych. Wychowawczynie przekazała rodzicom dzieci z klasy chłopca kluczowe informacje na temat FASD, co pozytywnie wpłynęło na sytuację w klasie. Od tej pory Wojtek przestał być klasowym kozłem ofiarnym. Po postawieniu diagnozy FAS zwiększono szanse edukacyjne chłopca poprzez zapewnienie mu indywidualnego toku nauczania w szkole, obejmującego takie przedmioty, jak matematyka, polski, przyroda. Z całą klasą Wojtek chodzi na zajęcia ze sztuki i zajęcia sportowe.

W związku z zaburzeniami dużej (chodzenie, równowaga) i małej motoryki (pisanie) Wojtek został skierowany na terapię integracji sensorycznej raz w tygodniu.

Dodatkowo z chłopcem pracuje pedagog i również, raz w tygodniu, psycholog. Zajęcia mają na celu poprawę funkcjonowania poznawczego, społecznego i osiągnięć szkolnych. Obecnie Wojtek dodaje i odejmuje w zakresie 10 (wyższe wartości sprawiają mu problem), nadal nie mnoży i nie dzieli. Dzięki wielokrotnemu powtarzaniu wszystkich treści, nauce zadawania pytań do pokazywanych obrazków i tworzeniu z nich historyjek, Wojtek lepiej radzi sobie z dostrzeganiem relacji przyczynowo-skutkowych.

Opiekunowie zastępczy chłopca współpracują z psychologiem w kwestiach kompetencji wychowawczych specyficznych dla dzieci z FASD. Praca ta wpływa na lepsze zrozumienie dziecka i poprawę kontaktu, jaki mają z chłopcem. Opiekunowie wprowadzili jasne normy zachowania i stałe konsekwencje w przypadku nieprzestrzegania ustalonych zasad. Zmienili też dietę chłopca – w miejsce dużej ilości cukrów i węglowodanów, które u Wojtka nasilały nadpobudliwość i trudność w skupieniu się, wprowadzono dobrze zbilansowaną dietę. Chłopiec jest obecnie trochę spokojniejszy i zdecydowanie lepiej funkcjonuje w środowisku domowym. Wyraźnie poprawiły się też jego umiejętności związane z samodzielnością w wykonywaniu takich czynności, jak ubranie się lub zachowanie higieny osobistej.

W związku z diagnozą FAS, dostępniejsza dla chłopca stała się również pomoc medyczna (częstsze badania kontrolne, opieka neurologiczna i endokrynologiczna).

Karolina w wieku 9 lat (rok po diagnozie)

Sytuacja domowa Karoliny nie uległa poprawie, a raczej się pogorszyła. Jednak nie miało to związku z diagnozą FASD. Najbliższe środowisko dziecka to osoby uzależnione od alkoholu, co negatywnie wpływa na jakość warunków, w jakich dziewczynka na co dzień funkcjonuje. Matka Karoliny próbuje podejmować działania skierowane na pomoc dziecku – stara się zapewnić córce opiekę medyczną i dodatkowe zajęcia w świetlicy środowiskowej, jednak sama wymaga wsparcia i pomocy specjalistów.

Dziewczynka nie ma indywidualnego toku nauczania, a szkoła nie dostosowuje wymagań do jej możliwości i nie zaspokaja jej potrzeby wsparcia. Dlatego też Karolina odmawia chodzenia do szkoły i wykazuje brak chęci do nauki. Jej możliwości edukacyjne są bardzo słabe: nie potrafi pisać i rysować (niski poziom graficzny), nie zna alfabetu, nie czyta i nie potrafi biegle liczyć nawet w zakresie 10. Karolina wycofuje się z relacji rówieśniczych, ponieważ zdaje sobie sprawę ze swojej inności. Niemożność przystosowania się do grupy rówieśniczej wpływa na jej niską samoocenę.

Jedyną osobą, która ułatwia Karolinie funkcjonowanie w szkole, jest wychowawca w świetlicy szkolnej, który rozumie jej deficyty i stosuje adekwatne metody edukacyjne (np. wielokrotnie powtarza te same treści, ogranicza zakres przekazywanych jednorazowo treści) i wychowawcze (np. nie traci cierpliwości, gdy Karolina popełnia wciąż te same błędy, zawsze upewnia się, czy Karolina wie, czego się od niej oczekuje). Karolina wręcz nie chce zostać w szkole, gdy jej ulubiony wychowawca jest nieobecny.

Bez dostrzegalnych zmian, pozostaje znaczna hiperaktywność w funkcjonowaniu dziecka. Pedagog ze świetlicy środowiskowej planuje zwiększyć natężenie zajęć z zakresu integracji sensorycznej, co powinno pozytywnie wpłynąć na Karolinę.

Dorota w wieku 8 lat (rok po diagnozie)

Dzięki diagnozie FASD, w najbliższym kręgu rodzinnym Doroty, w miejsce określania jej „trudnym dzieckiem”, zaczęto używać pojęć wskazujących na lepsze rozumienie organicznego podłoża jej problemowych zachowań. Jednak uzależnienie matki, która w ostatnim okresie ponownie uczestniczyła w zamkniętym leczeniu odwykowym, niekorzystnie wpływa na sytuację dziewczynki.

W szkole Dorota nie ma indywidualnego toku nauczania, ale wychowawczynie stara się dostosować sposób nauczania do jej potrzeb.

W terapii pedagogicznej (nastawionej na kształtowanie kompetencji szkolnych) widoczna jest poprawa funkcjonowania dziewczynki, natomiast w terapii sensorycznej nadal występują duże deficyty. Oznacza to, że dziewczynka lepiej funkcjonuje w szkole, łatwiej jest jej skupić uwagę i chętniej odrabia lekcje. Natomiast w rozwoju psychoruchowym nadal potrzebna jest ciągła korekcja (praca nad równowagą, poprawa świadomości własnego ciała, koordynacja obustronna).

Dyskusja i wnioski

U przedstawionych w niniejszym artykule dzieci rozpoznano FASD w podobnym wieku 7-8 lat. W ich przypadku było to związane z udziałem w projekcie badawczym, który zakładał udział dzieci w przedziale wiekowym 7-9 lat (Okulicz-Kozaryn, Borkowska, Brzózka, 2005). Ten okres rozwojowy został wybrany celowo, ponieważ jest to początek edukacji szkolnej, kiedy to przed dzieckiem stoją nowe wyzwania i obowiązki związane z przyswajaniem wiedzy. Wówczas uwidaczniają się różne deficyty, których wcześniejsze dostrzeżenie często bywa trudne bądź nawet niemożliwe. Stopniowe, związane z pojawianiem się kolejnych zadań rozwojowych, ujawnianie się zaburzeń funkcjonowania OUN było dobrze widoczne np. u opisanej w tekście Karoliny.

Dla dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego zadania rozwojowe związane z nauczaniem początkowym są często nie do osiągnięcia. Dotyczy to również dzieci, których układ nerwowy został uszkodzony w wyniku płodowej ekspozycji na alkohol (np. Green i in., 2009; Fagerlund i in., 2012; Glass i in., 2013; Dębski in., 2014). Nieodwracalne zmiany fizjologiczne OUN u dzieci z FASD często współwystępują i są pogłębiane przez niekorzystne warunki rozwoju w rodzinie, która boryka się z problemami alkoholowymi jednego albo wszystkich jej członków. W efekcie dzieci nie mają szans na stworzenie silnej relacji przywiązania z matką (lub opiekunami), są zaniedbane fizycznie i psychicznie, mają poważne zaburzenia snu i jedzenia, a rozwój ich zdolności językowych i społecznych jest dodatkowo spowolniony (Kully-Martens i in., 2012). Dotyczy to m.in. wszystkich dzieci opisanych w niniejszym artykule. Jak widać na przykładzie Karoliny i Doroty, uzależnione od alkoholu matki powinny same najpierw przejść terapię odwykową i uzyskać odpowiednie i długoterminowe wsparcie. W swoim obecnym stanie prawdopodobnie, mimo najlepszych chęci, chore kobiety nie potrafią zapewnić córkom właściwej opieki. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nie wszystkie dzieci z FASD pochodzą

z rodzin z problemem alkoholowym. Prawie połowa kobiet przyznaje, że zanim zorientowały się, że są w ciąży, piły napoje alkoholowe (Callinan, Room, 2012).

Deficyty w rozumowaniu przyczynowo-skutkowym lub problemy w rozumieniu mowy często prowadzą do postrzegania dzieci z FASD jako nieposłusznych i złośliwych. Trudności z koncentracją, nadaktywność, problemy z zapamiętywaniem uniemożliwiają im przyswajanie wiedzy, co powoduje, że szybko zaczynają odstawać edukacyjnie od rówieśników z klasy. Opóźniony rozwój emocjonalny powoduje wzmożone trudności w komunikowaniu się z rówieśnikami i wychowawcami, co przekłada się na niezrozumienie i izolację.

Wiadomo, że podstawowym warunkiem pomocy dzieciom z FASD jest trafne i szybkie rozpoznanie problemu. Jednak zdiagnozowanie FASD nie jest łatwe ze względu na:

- konieczność wyeliminowania chorób genetycznych i innych bardziej prawdopodobnych przyczyn zaburzeń funkcjonowania przed rozpoczęciem diagnozowania w kierunku FASD;
- różnorodność deficytów neurorozwojowych, jakie można obserwować u dzieci z FASD przy niedostatecznym przygotowaniu psychologów klinicznych do ich rozpoznawania;
- interdyscyplinarny charakter diagnozy FASD, w której należy uwzględnić:
 - informację na temat zdrowia fizycznego dziecka (ze szczególnym uwzględnieniem dysmorfii, co jest bardzo trudne dla wielu, nieprzygotowanych do tego lekarzy);
 - aktualnego funkcjonowania OUN;
 - wcześniejszego rozwoju, funkcjonowania w różnych środowiskach i sytuacjach;
 - sytuacji rodzinnej, przebiegu ciąży i stylu życia matki w czasie ciąży.

Oznacza to, że diagnozę FASD powinien zawsze stawiać zespół złożony przynajmniej z: lekarza pediatry, psychologa, logopedy. W razie potrzeby zespół powinien mieć możliwość skorzystania z konsultacji fizjoterapeuty, psychiatry dziecięcego, neurologa, genetyka, pedagoga, pracownika socjalnego.

Problemy diagnostyczne wzrastają dodatkowo w przypadku takich dzieci jak Dorota, która pod względem rozwoju fizycznego niewiele różni się od rówieśników, natomiast jej układ nerwowy jest uszkodzony w stopniu podobnym do uszkodzeń stwierdzonych u dzieci z wyraźnymi zahamowaniami wzrostu i wagi oraz trzema kluczowymi dysmorfiami twarzy. Takie dzieci jak Dorota są rzadziej trafnie diagnozowane i w związku z tym ich rozwój i możliwość osiągnięcia pełnej samodzielności w dorosłym życiu są często jeszcze bardziej zaburzone niż w przypadku pełnoobjawowego FAS.

Według Ann Streissguth (1997) największe szanse na udaną pomoc dzieciom z FASD stwarza rozpoznanie i diagnoza postawiona we wczesnym dzieciństwie. Im wcześniej jesteśmy w stanie zdiagnozować dziecko, tym potencjalnie mamy większe szanse podjęcia adekwatnych działań wychowawczo-edukacyjnych, które mogą uchronić dziecko przed późniejszymi problemami i narastającymi deficytami. Choć wszystkie przedstawione w artykule dzieci są już starsze, to przynajmniej w przypadku jednego z nich wyraźnie widoczne są pozytywne efekty prowadzonej terapii i stosowanych metod postępowania.

Diagnoza Wojtka, postawiona w ramach projektu badawczego ALICJA, pozytywnie wpłynęła na dalsze jego losy. Umiejętne przedstawienie choroby chłopca w środowisku szkolnym zwiększyło zrozumienie jego

deficytów wśród nauczycieli i rodziców innych uczniów. Nie nastąpiła stygmatyzacja i zaszkladkowanie, ale wzrosła chęć pomocy. Dzięki diagnozie Wojtek ma zapewniony indywidualny tok nauczania i pomoc medyczną. Chłopiec korzysta także z terapii integracji sensorycznej i stałej terapii pedagogicznej. Zrozumienie deficytów, z jakimi się boryka i przyczyn ich występowania, pozwala na zastosowanie odpowiednich i często pozytywnie rokujących sposobów oddziaływania.

Opiekunowie, wiedząc, że Wojtek ma FAS, stosują odpowiednie metody pracy, co obiektywnie wpływa na poprawę funkcjonowania chłopca w rzeczywistości szkolnej i domowej. Zaangażowanie opiekunów i konsekwencja w podejmowanych działaniach pomaga chłopcu w pokonywaniu trudności związanych z nauką, która jest dla niego zdecydowanie większym wyzwaniem niż dla jego rówieśników. Przewidywalność reakcji opiekunów wpływa też na poczucie bezpieczeństwa Wojtka, co przekłada się na jego bardziej stabilne funkcjonowanie emocjonalne oraz lepsze wykorzystywanie wyuczonych schematów działania.

Prawidłowa diagnoza, poprzez zmiany, jakie zachodzą najbliższym otoczeniu chłopca, jest dla niego szansą na lepsze życie. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że w przeciwieństwie do Karoliny i Doroty, Wojtek nie mieszka z biologicznymi rodzicami, ale w specjalistycznej rodzinie zastępczej, która lepiej radzi sobie z zaspokajaniem jego specyficznych potrzeb niż biologiczni rodzice, którzy sami potrzebują wsparcia i terapii.

Zdecydowanie mniej optymistyczna jest sytuacja w przypadku braku diagnozy, błędnie postawionej diagnozy lub niewiedzy, jak wykorzystać diagnozę do dalszej pracy. Z uwagi na szybkie nasilanie się deficytów dziecka na początku edukacji szkolnej i mnożące się na wielu płaszczyznach problemy w funkcjonowaniu, błędzenie w trafności stawianych diagnoz zmniejsza szanse udzielenia adekwatnej pomocy. Błędne określenie przyczyn opóźnień intelektualnych i emocjonalnych prowadzi do stosowania nieadekwatnych metod terapeutycznych, które np. pomagają dzieciom z ADHD lub autyzmem, a pogarszają stan dzieci z FASD (Ipsiroglu i in., 2013; Davis i in., 2011). Rodzice/opiekunowie, którzy nie wiedzą o organicznym podłożu zaburzeń zachowania dziecka lub nie wiedzą o jego/jej FASD, mogą stosować metody wychowawcze i edukacyjne wskazane dla dzieci zdrowych lub z innymi problemami emocjonalnymi/psychicznymi. To samo dotyczy zagrożeń związanych z nieadekwatnym postępowaniem z dzieckiem w szkole i stawianiem mu takich wymagań jak zdrowym rówieśnikom. O trudnościach związanych z codzienną pracą z dzieckiem z FAS w szkole i w domu pisze m.in. Krzysztof Liszcz (2011). Autor podaje też wiele praktycznych wskazówek i propozycji rozwiązań problemów wychowawczych i edukacyjnych, ale przede wszystkim podkreśla, jak ogromną satysfakcję dają obserwowanie nawet niewielkich osiągnięć rozwojowych u dzieci z tak poważnym uszkodzeniem OUN jakim jest FAS.

Obecnie w literaturze światowej można znaleźć niewiele przykładów skutecznych interwencji poprawiających funkcjonowanie dzieci i dorosłych z FASD⁵. Co więcej, ich funkcjonowanie oceniano zwykle na bardzo małych grupach odbiorców. Jednak podsumowując ich doświadczenia, jak i doświadczenia z pracy z Wojtkiem,

⁵ http://interprofessional.ubc.ca/FASD2015/Presentations/Topic3_Kable.pdf

można stwierdzić, że chociaż FASD nie da się wyleczyć, to przy dużym zaangażowaniu wiedzy i czasu można osiągnąć znaczną poprawę funkcjonowania chorych.

Nadrzędnym celem pracy terapeutycznej z chorymi powinno być ich usamodzielnienie — nauczenie funkcjonowania bez ciągłego wsparcia i pomocy ze strony innych osób. Można to osiągnąć poprzez wprowadzenie różnego rodzaju udogodnień/zmian przystosowawczych w środowisku życia dziecka oraz długoterminowego nauczania i wychowywania. To poważne wyzwanie dla rodziców, wychowawców, nauczycieli, terapeutów i innych osób pracujących z dzieckiem.

Niewątpliwie FASD jest bardzo poważnym i nieuleczalnym zespołem zaburzeń i zdecydowanie lepiej jest mu zapobiegać, niż je leczyć. Zwłaszcza że FASD jest w 100% zależny od tego, czy matka pije alkohol w czasie ciąży (Dębski i in., 2014). W związku z tym niezbędne jest podejmowanie działań zmierzających do podniesienia poziomu świadomości zagrożeń dla dziecka, jakie wynikają z picia alkoholu przez matkę w ciąży zarówno wśród populacji ogólnej, jak i specjalistów, a zwłaszcza lekarzy ogólnych i ginekologów.

Bibliografia

- Astley S.J., Clarren S.K. (1999). *Diagnostic guide for fetal alcohol syndrome and related conditions: the 4-Digit Diagnostic Code*. 2nd edition. Seattle: University of Washington Publication Services.
- Baio J. (2014). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network*, 11 Sites, United States. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 63(SS02), 1-21.
- Beery K.E., Beery N.A. (2010). *Beery — Buktenica Developmental Test of Visual — Motor Integration. Beery VMI. 6th Edition*. San Antonio: Pearson.
- Callinan S., Room R. (2012). *Alcohol consumption during pregnancy: Results from the 2010 National Drug Strategy. Household Survey*. Deakin West: Foundation for Alcohol Research and Education.
- Carpenter B. (2011). Pedagogically bereft! Improving learning outcomes for children with foetal alcohol spectrum disorders. *British Journal of Special Education*, 38(1), 37-43.
- Chudley A.E., Conry J., Cook J.L., Look C., Rosales T., LeBlanc N. (2005) Foetal alcohol spectrum disorder: Canadian guidelines for diagnosis. *Canadian Medical Association Journal*, 172, 1-21.
- Delis D.C., Kaplan E., Kramer J.H. (2001). *Delis-Kaplan Executive Function System*. San Antonio: Pearson.
- Davis K., Desrocher M., Moore T. (2011). Fetal Alcohol Spectrum Disorder: A Review of Neurodevelopmental Findings and Interventions. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 143-167.
- Dębski R., Paszkowski T., Wielgoś M. i in. (2014). Stanowisko Grupy Ekspertów na temat wpływu alkoholu na ciążę: stan wiedzy na 2014 rok. *Ginekologia i Położnictwo — medical project*, 2(32).
- Fagerlund A., Hoyme H.E., Kalland M. i in. (2012). Adaptive behaviour in children and adolescents with foetal alcohol spectrum disorders: a comparison with specific learning disability and typical development. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21, 221-231.
- Glass L., Ashley L.W., Crocker N. i in. (2013). Neuropsychological Deficits Associated With Heavy Prenatal Alcohol Exposure Are Not Exacerbated by ADHD. *Neuropsychology*, 27(6), 713-724.

- Green C.R., Mihic A.M., Nikkel S.M. i in. (2009). Executive function deficits in children with fetal alcohol spectrum disorders (FASD) measured using the Cambridge Neuropsychological Tests Automated Battery (CANTAB). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(6), 688-697.
- Hoyme H.E., May P.A., Kalberg W.O. i in. (2005). A Practical Clinical Approach to Diagnosis of Fetal Alcohol Spectrum Disorders: Clarification of the 1996 Institute of Medicine Criteria. *Pediatrics*, 115 (1), 39-47.
- Ipsiroglu O.S., William H., McKellin W.H., Norma Carey N. i in. (2013). They silently live in terror. Why sleep problems and night-time related quality-of-life are missed in children with a fetal alcohol spectrum disorder. *Social Science & Medicine*, 79, 76-83.
- Jaworowska A., Matczak A., Szustrowa T. (2009). *LEITER – Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitiera P-93*. Wyd. 2. Warszawa: PTP.
- Kully-Martens K., Kennedy D., Treit S., Tamana S., Rasmussen C. (2012). A Review of Social Skills Deficits in Individuals with Fetal Alcohol Spectrum Disorders and Prenatal Alcohol Exposure: Profiles, Mechanisms, and Interventions. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 36(4), 568-576.
- Landgraf M.N., Nothacker M., Heinen F. (2013). Diagnosis of fetal alcohol syndrome (FAS): German guideline version 2013. *European Journal of Paediatric Neurology*, 17, 437-446.
- Liszczyński K. (2011). *Dziecko z FAS w szkole i w domu*. Kraków: Rubikon.
- Matczak A., Piotrowska A., Ciarkowska W. (2008). *WISC-R – Skala Inteligencji Wechslera dla dzieci*. Wydanie 3. Warszawa: PTP.
- May P.A., Fiorentino D., Coriale G. i in. (2011). Prevalence of Children with Severe Fetal Alcohol Spectrum Disorders in Communities Near Rome, Italy: New Estimated Rates Are Higher than Previous Estimates. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8, 2331-2351.
- Nash K., Rovet J., Greenbaum R. i in. (2006). Identifying the behavioural phenotype in fetal alcohol spectrum disorder: sensitivity, specificity and screening potential. *Archives of Women's Mental Health*, 9, 181-186.
- Okulicz-Kozaryn K., Borkowska M., Brzózka K. (2015). FASD Prevalence among Schoolchildren in Poland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. doi: 10.1111/jar.12219.
- Petković G., Brajšić I. (2010). FAS prevalence in a sample of urban schoolchildren in Croatia. *Reproductive Toxicology*, 29, 237-241.
- Petković G., Brajšić I. (2013). Prevalence of Fetal Alcohol Syndrome and Maternal Characteristics in a Sample of Schoolchildren from a Rural Province of Croatia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10, 1547-1561.
- Shin M., Besser L.M., Kucik J.E. i in. (2009). Prevalence of Down Syndrome Among Children and Adolescents in 10 Regions of the United States. *Pediatrics*, 124(6), 1565-1571.
- Streissguth A. (1997). *Fetal alcohol syndrome. A guide for families and communities*. Baltimore: Books Publishing Co.
- Stratton K., Howe C., Battaglia F.C. (1996). *Fetal alcohol syndrome: diagnosis, epidemiology, prevention, and treatment*. Washington: Institute of Medicine and National Academy Press.
- Thomas I.T., Gaitantzis Y.A., Frias J.L. (1987). Palpebral fissure length from 29 weeks gestation to 14 years. *Journal of Pediatrics*, 111(2), 267-268.
- Wolańczyk T. (2001). *Polska wersja kwestionariusza Child Behaviour Checklist*. Nieopublikowana praca habilitacyjna. Akademia Medyczna w Warszawie.

Summary

Diagnosis of FASD for educational and upbringing goals

Fetal alcohol spectrum disorder (FASD) is a relatively poorly understood health problem which hampers the recognition and effective help.

Qualitative analysis of the three cases is the starting point for reflection on the difficulties of diagnosis and consequences of FASD diagnosis for the continued functioning of the child at home and at school.

The tested children had extensive congenital central nervous system damage which superimposed with an unfavorable postnatal home environment. In one of the three cases, the diagnosis of FASD brought intensive and interdisciplinary activities that significantly improved the functioning of the child. In other cases, neither good nor bad effects of diagnosis are visible.

FASD can't be cured but it can be prevented. It is also possible to improve the educational achievements and developments, however, the condition for its effectiveness would be early diagnosis and consistent, systematic and intensive treatment.

Keywords: diagnosis, children, FASD, central nervous system

Izabela Krasiejko

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Diagnoza pedagogiczna w metodycznym działaniu asystenta rodziny

Asystent rodziny jest nową służbą społeczną w systemie pomocy społecznej powołaną *Ustawą z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* w celu udzielenia wsparcia rodzinom przeżywającym trudności w wypełnianiu funkcji wychowawczej. Zgodnie z zapisami w ustawie asystent rodziny pełni wiele zadań, jednak najważniejszym jest pedagogizacja, na której powinien się koncentrować. Dzięki częstym wizytom w środowisku zamieszkania rodziny może zaobserwować naturalne zachowanie jej członków, rozpoznać mocne strony i potrzeby oraz zachowania wymagające zmiany, zwłaszcza te będące zagrożeniem dla bezpieczeństwa dzieci. Wspólnie z rodziną wypracować cele do pracy socjalno-wychowawczej i terapeutycznej, które zostaną zrealizowane poprzez działania z rodziną i na jej rzecz, we współpracy z innymi specjalistami. Do ustawy o wspieraniu rodziny nie zostało napisane rozporządzenie, które zawierałoby wzory narzędzi do pracy asystenta rodziny. W niniejszym opracowaniu zostały wskazane zasady diagnozowania środowiska rodzinnego i wymienione propozycje narzędzi diagnostycznych, którymi mogą posługiwać się asystenci rodziny. Odnoszą się do dwóch obszarów poznania podmiotu: zarówno deficytów, jak i zasobów oraz obejmują nie tylko wstępne rozpoznanie, ale projektowanie i przebieg działania oraz ocenę jego rezultatów.

Słowa kluczowe: pedagogika rodziny, asystentura rodziny, diagnostyka pedagogiczna, etapy pracy socjalno-wychowawczej asystenta rodziny, narzędzia diagnozy rodziny, ocena wychowawczego środowiska rodziny, szacowanie ryzyka krzywdzenia i zaniedbywania dzieci, zasady diagnozy rodziny

Wstęp

Kierowanie asystenta do pracy z rodziną odbywa się w dwojaki sposób. W pierwszym, realizowanym na podstawie art. 11 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU 2011 nr 149, poz. 887 z późn. zm.), po uzyskaniu przez ośrodek pomocy społecznej (OPS) informacji o potrzebie udzielenia pomocy rodzicom (od samej rodziny lub innych osób/podmiotów) lub na informację o małoletnim rodzicu opuszczającym młodzieżowy ośrodek wychowawczy, młodzieżowy ośrodek socjoterapii,

zakład poprawczy, schronisko dla nieletnich pracownik socjalny przeprowadza wywiad środowiskowy. Na podstawie zgromadzonych informacji dokonuje analizy sytuacji rodziny i podejmuje decyzję o potrzebie przydzielenia rodzinie asystenta. Następnie przeprowadza rozmowy z rodziną, w czasie których zostaje im przedstawiona rola i zadania asystenta rodziny oraz pozyskana zgoda rodziców na współpracę z asystentem rodziny. W przypadku przyzwolenia rodziców na współpracę pracownik socjalny składa wniosek do kierownika OPS o przydzielenie asystenta rodziny. Po jego pozytywnym rozpatrzeniu następuje objęcie rodziny wsparciem asystenta. Wówczas asysta rodzinna pełni funkcję profilaktyczną, chroniąc rodzinę przed ewentualną ingerencją sądu rodzinnego w sferę władzy rodzicielskiej. Intencją ustawodawcy był intensywny rozwój tej formy pomocy oraz kluczowa rola asysty w systemie pomocy rodzicom z trudnościami w wypełnianiu swych obowiązków rodzicielskich. Drugi sposób przydzielenia asystenta rodzinie przebiega na podstawie orzeczenia sądu opiekuńczego, który wydając w oparciu o art. 109 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (DzU 1964 nr 9, poz. 59 z późn. zm.) zarządzenia w odniesieniu do sposobu wykonywania przez rodziców władzy nad dzieckiem, może m.in. zobowiązać ich do pracy z asystentem rodziny lub/i realizowania innych form pracy z rodziną. Wówczas asysta rodzinna służy skorygowaniu tych sfer funkcjonowania rodziców dziecka, które były powodem interwencji sądu, w tym umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej. Większość sądowych zobowiązań jest konsekwencją umieszczenia lub realnego zagrożenia umieszczeniem dziecka w pieczy zastępczej i potrzebą sprawdzenia, czy istnieją możliwości powrotu dziecka lub pozostawienia w rodzinie biologicznej (Prusinowska-Marek, 2014). Z tego opisu procesu przydzielania asystenta do rodziny, jak i już kilkuletniej praktyki wynika, że do asysty kierowane są rodziny potrzebujące nie tylko wzmocnienia w realizacji funkcji wychowawczej, ale doświadczające wielu innych, często sprzężonych problemów, najczęściej korzystające już z systemu pomocy społecznej. W rodzinach tych, już w trakcie procesu rekrutacji do asysty, pracownik socjalny, inne służby społeczne, jak i sąd zauważają wiele czynników ryzyka zagrożenia bezpieczeństwa dzieci (m.in. młody wiek rodziców, wielodzietność, samotne rodzicielstwo, ubóstwo, niechciana ciąża, nadużywanie substancji odurzających, upośledzenie umysłowe lub zaburzenia psychiczne rodziców, niewystarczające umiejętności wychowawcze, niezaradność życiowa, przemoc domowa, brak wsparcia społecznego) (Krasiejko, 2013, s. 151-170). Asystent rodziny ma więc podwójną rolę. Z jednej strony jego praca polega na dostrzeżeniu sił tkwiących w rodzinie i wsparciu rodziców w różnych sferach ich życia, zmotywowaniu i towarzyszeniu w pracy nad zmianą (w ujęciu tzw. *modelu dobrego życia*: Krasiejko 2012, s. 93-99; 2013, s. 41-52, 89-102, 215-244; Wysocka, 2013, s. 122-123), z drugiej zabezpieczaniu dzieci przed zaniedbaniami lub innym krzywdzeniem. Asystent powinien więc być wyczulony na ich objawy (*model ryzyka*, Wysocka, 2013, s. 120-121). Oczywiście łączenie zadań z zakresu wsparcia rodziców i ochrony dzieci rodzi wiele dylematów etycznych (Krasiejko, Świątek, w druku).

W niniejszym opracowaniu zostały wskazane zasady diagnozowania środowiska wychowawczego rodziny oraz wymienione propozycje narzędzi diagnostycznych, którymi mogą posługiwać się asystenci rodziny. W większości opierają się one na idei *empowerment* – odnajdowania, budzenia i wykorzystywania sił ludzkich za pomocą tzw. miękkich metod motywacji do zmiany i na modelu ekologicznym, u podstaw którego jest wykorzystywanie najpierw mocnych stron rodziny i jej środowiska lokalnego, a dopiero potem zasobów instytucjonalnych oraz takich sposobów interwencji, które są najmniej ingerujące w życie rodzinne. Oprócz powyższych

zostaną omówione narzędzia do oceny zagrożenia rozwoju dziecka w rodzinie. Ze względu na określoną długość opracowania formularze wszystkich narzędzi zostały umieszczone na stronie internetowej www.asystentrodziny.info w zakładce „materiały”.

Modele diagnozowania w asystenturze rodziny

Dla potrzeb diagnozy pedagogicznej, czyli rozpoznawania rodziny pod względem socjalno-wychowawczym i tworzonego przez nią środowiska rozwoju i funkcjonowania jednostek, zwłaszcza dzieci, realizowanej przez asystenta rodziny przydatne jest zastosowanie strategii całościowej, gdzie dąży się do dokonania ogólnej oceny rodziny jako środowiska wychowawczego (Jarosz, 2007, s. 18-21). W tej ogólnej charakterystyce socjalno-wychowawczego funkcjonowania środowiska rodzinnego bierze się pod uwagę *sferę materialno-rzeczową* (np. dochód rodziny, wielkość i standard mieszkania, wyposażenie go w udogodnienia i dobra materialne, służące rozwojowi dzieci i całej rodziny, np. księgozbiór, sprzęty do uprawnia sportu i rekreacji), *sferę oddziaływań wychowawczych* (struktura rodziny, postawy wychowawcze, style wychowania, metody wychowania, relacje i więzi pomiędzy członkami rodziny, atmosfera wychowawcza, sposób spędzania czasu wolnego, charakter konsumpcji kultury) oraz *sferę wartości* (treści wychowawcze, cele wychowania, uznawane systemy wartości, aspiracje życiowe i edukacyjne, uznawane wzory i autorytety) (Piekarski, 1987, s. 101; Jarosz, 2007, s. 15-16). Nieprzydatna natomiast wydaje się koncepcja *diagnozy typologicznej rodziny*, gdyż zazwyczaj na wstępie wiadomo, że do asystentury rodziny kierowane są rodziny o *środowisku niekorzystnym wychowawczo* lub *dysharmonijnym* (Piekarski, 1987, s. 106-115), *rodziny zdeorganizowane* lub *zdemoralizowane* (Ambrozik, 1997), *niewydolne wychowawczo* lub *patologiczne*, czyli *ryzyka* (Kawula, 2004; 2007). Choć użyteczne może być na dalszym etapie – projektowania pracy – omówienie z rodzicami wskaźników określających *rodzinę normalną* (Kawula, 2007; Ambrozik, 1997) lub przedstawienie im charakterystyki *wzorcowego środowiska rodzinnego* (Piekarski, 1987, s. 106-115) jako celu wspólnych dążeń.

We wcześniejszych opracowaniach (m.in. Krasiejko, 2010, s. 15-18, 181-182; 2011, s. 24-32) proponowałam, aby asystent rodziny skupiał się na *diagnozie pozytywnej*, obejmującej czynności zmierzające do identyfikacji potencjałów tkwiących w jednostce i środowisku jej życia, które mogą wspomagać procesy zmiany (Wysocka, 2013, s. 160-161). Po kilku latach praktyki w zakresie asystentury rodziny okazuje się jednak, że w ośrodkach pomocy społecznej, gdzie dominującym do tej pory modelem była *diagnoza negatywna*, zmierzająca do określenia istoty problemów, ich przyczyn, potencjalnych mechanizmów psychospołecznych i ich konsekwencji zarówno dla jednostki, jak i jej otoczenia (Wysocka, 2013, s. 159), udaje się asystentom wprowadzić model postępowania diagnostycznego obejmujący zarówno wskazanie zasobów, jak i opis problemów rodziny. Tak więc w obecnej praktyce celem asystenta rodziny w procesie oceny środowiska wychowawczego rodziny jest zarówno rozpoznanie dążeń, potrzeb, mocnych stron rodziny oraz szerszych układów społecznych, w których jest zlokalizowana (Jarosz, 2007, s. 19), jak i czynników zagrożenia dla biosocjokulturalnego rozwoju dziecka w rodzinie, po to aby „projektować pomoc w rozwoju, ukierunkowaną zarówno na dziecko, jak i na jego rodzinę” (Marynowicz-Hełka, 1987, s. 204). Przebywając często, nawet do kilku

razy w tygodniu w miejscu zamieszkania członków rodziny, asystent ma możliwość obserwacji warunków ich życia i zachowania w codziennych sytuacjach, przeprowadzenia nie tylko ustrukturyowanego wywiadu na podstawie narzędzi diagnostycznych, ale i swobodnych rozmów na różne tematy dotyczące dziecka, rodziny, wychowania, wartości, aspiracji życiowych. Ważną zasadą diagnostyczną jest włączenie rodziny w ten proces i poznanie jej perspektywy widzenia swojej obecnej sytuacji i preferowanej przyszłości.

Diagnoza pedagogiczna podczas kolejnych etapów metodycznego działania asystenta z rodziną

Asystent rodziny realizuje pracę socjalno-wychowawczą z elementami terapii w środowisku zamieszkania rodziny i w miejscu przez nią wskazanym. Głównym jego zadaniem jest pedagogizacja oraz wspieranie informacyjne, emocjonalne, instrumentalne, czasem rzeczowe poprzez towarzyszenie rodzinie w różnych czynnościach dnia codziennego. Jego praca w ujęciu modelowym przebiega w kilku etapach, do których między innymi należy wstępny opis funkcjonowania rodziny, ocena okresowa i końcowa.

Prawidłową tendencją w pracy socjalno-wychowawczej asystenta z rodziną jest stosowanie narzędzi adekwatnie do aktualnie realizowanego etapu metodycznego działania.

Etap I. Nawiązanie kontaktu, podjęcie decyzji o współpracy, tworzenie relacji

Asystent jest wprowadzony do rodziny przez pracownika socjalnego. Zanim rodzice wyrażą pisemną zgodę na asystenta rodziny, powinni zostać poinformowani o jego zadaniach i organizacji pracy. Można posłużyć się tu ulotką [narzędzie nr 1. *Ulotka dla rodziny*]¹.

W ulotce językiem dostosowanym do możliwości podopiecznych zostało uwypuklone, że asystent jest nosicielem zmiany, nie wyręcza, a udziela wsparcia informacyjnego, instrumentalnego i emocjonalnego oraz towarzyszy w realizacji spraw urzędowych, kontaktach z przedstawicielami służb społecznych oraz sytuacjach dnia codziennego. Prowadzi poradnictwo oraz trening umiejętności wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego. Warto poinformować rodziców, że asystent „pomaga odnaleźć to, co w członkach rodziny dobre, co potrafią i kto oraz gdzie może im pomóc”, jak również uświadomić klientów, że mogą zdarzyć się w czasie kontaktów asystenta z rodziną sytuacje (np. asystent zastanie oboje rodziców w stanie upojenia alkoholowego lub zauważy poważne ślady krzywdzenia dzieci), kiedy będzie musiał, z racji nałożonego przez ustawę zadania i moralnego obowiązku, podjąć działania zaradcze. Omówiona powinna być, choć skrótowo, organizacja pracy asystenta rodziny. Należy uprzedzić rodzinę co do czasu trwania wizyty oraz poinformować, że prowadzą dokumentację, planują przy ich udziale, co i jak zrobić oraz piszą sprawozdania z wykonanych działań. Ponadto, że współpracują z innymi pracownikami różnych instytucji na rzecz rodziny dla dobra całej rodziny, a przede wszystkim, aby dzieci czuły się z rodzicami dobrze i bezpiecznie.

¹ Narzędzia przydatne asystentowi rodziny w diagnozie pedagogicznej – załącznik do niniejszego opracowania jest dostępny na stronie internetowej www.asystentrodziny.info w zakładce „materiały”.

Ważne jest, aby na początku współpracy z rodziną nie tyle skupić się na szybkim wykonywaniu zadań związanych z niwelowaniem problemów zgłaszanych przez służby społeczne, co na budowaniu relacji i pozytywnym przekazywaniu informacji od członków rodziny, po to aby móc rozpoznać ich postrzeganie własnej rodziny jako środowiska wychowawczego oraz chęci, możliwości i gotowości do zmian.

Wizyty w pierwszym okresie współpracy powinny być umawiane. Rozmowy dotyczyć mogą obszarów poza problemem [narzędzie nr 2. *Scenariusz „Rozmowy poza problemem”*], obserwacji życia rodziny lub omawiania potrzeb lub życzeń klientów co do pracy z asystentem, urealniania ich. W początkowym okresie pracy, kiedy budowana jest relacja i dopiero rozpoczyna się praca nad zmianą w myśleniu, emocjach i zachowaniu rodziców, asystent rodziny nie powinien wydawać opinii o rodzinie (ani ustnych, ani pisemnych).

Na tym etapie asystent rodziny może na podstawie obserwacji, wywiadu mającego postać swobodnej rozmowy z rodzicami i starszymi dziećmi oraz za pomocą takich narzędzi, jak genogram [narzędzie nr 3], ekogram [narzędzie nr 4] lub karta VIP-a [narzędzie nr 5] zapoznać się ze zmiennymi systemowymi rodziny (strukturą, celami, kulturą, klimatem, zasobami rodziny, jej rozwojem, interakcjami z innymi systemami, granicami między nią a otoczeniem, Garvin, Seabury, 1998, s. 247-258). Dzięki użyciu tych narzędzi, zwłaszcza ekogramu, można również dowiedzieć się, kto z osób z dalszej rodziny lub kręgu znajomych mógłby się zająć dziećmi pod nieobecność rodziców (np. przy potrzebie leczenia w placówce całodobowej) lub w sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa dziecka.

Etap II. Zapoznanie się z życzeniami klientów i oczekiwaniami służb społecznych, co do kierunków pracy z rodziną. Diagnoza środowiska wychowawczego rodziny (postawy wychowawcze rodziców, style wychowania w rodzinie, metody wychowawcze)

Kolejnym krokiem jest określenie obrazu preferowanej przyszłości rodziny i wstępne sformułowanie celów współpracy. Następuje poszukiwanie tego, nad czym można by pracować, tak aby klienci mieli poczucie, że zmiany mogą przynieść im korzyści.

W rozmowie dotyczącej poszukiwania obszarów współpracy można zadać takie otwierające pytania, jak: *Jakie mają Państwo trudności, w rozwiązaniu których mogłabym pomóc? Co Państwa martwi?* [szerzej: narzędzie nr 6. *Scenariusz rozmowy – poszukiwanie obszarów współpracy*] lub przeprowadzić rozmowę opartą na szczegółowym *Scenariuszu wywiadu z rodziną przeżywającą trudności w prawidłowym realizowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej* [narzędzie nr 7] (Kadela, Kowalczyk, 2014, s. 187-191) lub wyjść od *Oceny prognozy zagrożenia dla biosocjokulturalnego rozwoju dziecka w rodzinie* (Marynowicz-Hetka, 1987, s. 206-217)². Wywiad oparty na narzędziu nr 7 ma dostarczyć dogłębnej wiedzy o rodzinie z dziećmi, jej kondycji psychofizycznej, kompetencjach wychowawczych. Za jego pomocą badane są relacje rodzinne: z rodzicami, rodzeństwem, dziećmi, dalszą rodziną oraz relacje poza rodziną: towarzyskie, zawodowe, w powiązaniu z miejscem

² Uaktualnione opracowanie narzędzia oceny prognozy zagrożenia dla biosocjokulturalnego rozwoju dziecka w rodzinie znajduje się w „Doradcy w Pomocy Społecznej” z czerwca 2015 r.

zamieszkania, wpływ otoczenia na funkcjonowanie rodziny. Narzędzie jest również pomocne we wskazaniu osób i instytucji znaczących dla rodziny.

Planowane działania do realizacji na początku współpracy powinny być atrakcyjne dla klienta, dlatego też ważne jest, aby o ile bezpieczeństwo dzieci nie jest zagrożone, pracować najpierw nad tym, co klient chce i co jest zrobić gotowy. Mogą być to działania socjalne, skupione na *sferze materialno-rzeczowej*, takie jak: pomoc w uzyskaniu środków finansowych poprzez sprawdzenie, czy klient ma niewykorzystane możliwości do skorzystania z uprawnień i zasobów (świadczenia rodzinne, opiekuńcze i alimentacyjne, renty, zasiłek stały, pomoc rzeczowa z fundacji zajmującej się pomocą rodzinie) lub uzyskania pracy, pomoc w realizacji spraw urzędowych, pozyskiwaniu niezbędnych rzeczy (ubrań, zabawek dla dzieci, mebli itp.), rzecznictwo lub mediacja w kontaktach z innymi służbami społecznymi, koordynacja ich oczekiwań i działań lub drugiej sferze – *oddziaływań o charakterze wychowawczym*, tj. wsparcie w przezwyciężeniu trudności wychowawczych z dziećmi, zorganizowanie korepetycji, dostępu do zajęć pozalekcyjnych. Dopiero potem przechodzi się do pracy nad celami wyznaczonymi przez inne służby społeczne lub motywowania do zmian zachowań uznanych za destrukcyjne przez asystenta. Zmiana kolejności zazwyczaj powoduje bierny lub czynny opór rodziców.

Jeśli klienci nie widzą problemów lub nie chcą z jakichś zapewne ważnych dla siebie powodów przyznać, że mają trudności oraz opowiedzieć, co chcą lub powinni w swoim życiu zmienić, warto zastosować strategie użyteczne w pracy z klientami niedobrowolnymi, np. okazywanie zrozumienia dla sytuacji klienta, akceptowanie sposobu widzenia własnej rzeczywistości przez klienta, łączenie powodu pracy z asystentem z celami osób kierujących, formowanie celów osobistych klienta (por. Świtek, 2009). Można zadać takie pytania, jak: *Proszę powiedzieć, jak Pani myśli, co takiego powinniśmy wiedzieć o problemach, które spowodowały, że zaproponowano Pani współpracę z asystentem rodziny. Jesteśmy zainteresowani Pani zdaniem na ten temat; Asystent rodziny został przyznany Pani orzeczeniem sądu. Co chciałaby Pani osiągnąć dzięki mojemu przychodzeniu tutaj, co byłoby wartościowe dla Pani i Pani rodziny? Jak Pani przypuszcza, co musiałaby Pani zrobić, aby służby społeczne zniknęły z Pani życia i zostawiły Panią w spokoju? Co na ten temat powiedział Pani pracownik socjalny (kurator, sędzia)? Z szacunkiem udzielamy informacji na temat wszelkich nienegocjowalnych wymogów i od razu pytamy klienta o jego percepcje dotyczące tych wymogów, np. *Jako asystent rodziny mam mobilizować Panią do porządkowania na bieżąco mieszkania, dlatego też dobrze byłoby, żeby Pani to robiła, jak Pani myśli, w jaki sposób byłoby to pomocne dla Pani w przekonaniu pracownika socjalnego i kuratora, do tego, że potrafi Pani zadbać o odpowiednie warunki do nauki i zabawy, spożywania posiłków i snu dla dzieci?* [szerzej: narzędzie nr 8. Scenariusz rozmowy – poszukiwanie kierunków pracy z rodziną wyznaczonych przez osoby z otoczenia klienta i inne służby społeczne oraz łączenie ich z celami osobistymi klienta]. Na tym etapie zazwyczaj asystenci zbierają również informacje o rodzinie i oczekiwania, co do kierunków działania z nią od innych służb społecznych, pracujących z rodziną wcześniej.*

Asystent rodziny prowadzi też obserwację i wywiady z rodziną dotyczące pogłębionej diagnozy w *sferze oddziaływań o charakterze wychowawczym rodziny*, obejmujące postawy wychowawcze rodziców, style wychowania w rodzinie, metody wychowawcze, atmosferę wychowawczą. Zwłaszcza, gdy rodzice nie widzą nieprawidłowości w swych zachowaniach wobec dzieci, a asystent je zauważa, dla poszerzenia perspektywy

rodziców warto w celu pedagogizacji wykorzystać gotowe narzędzia. Oceny postaw rodzicielskich można dokonać dzięki „Kwestionariuszowi dla Rodziców” M. Ziemskiej (1973) lub charakterystyce tych postaw wg M. Braun-Gałkowskiej (2007)³. Diagnozę błędów w wychowaniu można skonstruować na podstawie „Kwestionariusza Autopercepcji Wychowawcy” lub „Inwentarza Doświadczeń” (Gurycka, 1990, s. 105-114). Ponadto można wykorzystać „Arkusz schematyczny do analizy warunków środowiska wychowawczego dzieci szkolnych” (Pieter, 1960), kwestionariusz do analizy środowiska wychowawczego oraz do analizy stylu wychowania w rodzinie (Rys, 2001) i in.

W razie potrzeby asystent rodziny może użyć narzędzi do oceny ryzyka zaniedbania i krzywdzenia dzieci, tj. opis czynników ryzyka wystąpienia przemocy oraz symptomów fizycznych i zachowaniowych dziecka, scenariusze wywiadu z rodzicami, formularz „Znaki bezpieczeństwa” [narzędzia nr 21-29].

Etap III. Wstępny opis sytuacji życiowej rodziny

We wstępnym opisie sytuacji rodziny asystent uwzględni zarówno problemy czy trudności, jak i mocne strony rodziny tkwiące w niej samej jako systemie, w jej członkach, w jej otoczeniu oraz zasoby instytucjonalne. Po krótkim scharakteryzowaniu problemów warto skoncentrować się na tym, co zdrowe, czyli mocnych stronach, a nie deficytach, na opisie preferowanej przyszłości, konstruować krótkoterminowe, realne cele, a rozwiązań poszukiwać w wyjątkach od problemów. Opis sytuacji rodziny jest rozbudowywany w miarę dopływu informacji od rodziny i innych pracowników służb społecznych oraz obserwacji własnych asystenta rodziny.

Warto dokonać opisu z kilku perspektyw: członków rodziny, asystenta rodziny, pracownika socjalnego oraz innych przedstawicieli służb społecznych. Opis sytuacji rodziny powinien być przedstawiony rodzinie (najlepiej, gdyby rodzina miała udział w jego tworzeniu). W opisie sytuacji rodziny asystent powinien powstrzymać się od sformułowań etykietujących czy stygmatyzujących rodzinę poprzez chociażby zastosowanie techniki zwanej eksternalizacją (polegającą na oderwaniu problemu od członka rodziny): zamiast alkoholik — osoba z problemem alkoholowym, zamiast rodzina wieloproblemowa — rodzina z wieloma problemami, zamiast niepełnosprawny — osoba z niepełnosprawnością (wpisać rodzaj), zamiast bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych — potrzeba wzmocnienia umiejętności opiekuńczo-wychowawczych (wpisać zakres), zamiast bezradny czy niezaradny życiowo — o niskich umiejętnościach prowadzenia gospodarstwa domowego oraz realizacji spraw na rzecz domu i rodziny [narzędzie nr 9. *Formularz — opis sytuacji rodziny*].

Etap IV. Planowanie pracy z rodziną

W tym etapie, zgodnie z wymogami ustawy o wspieraniu rodziny (art. 15 ust. 3), wspólnie z członkami rodziny asystent tworzy indywidualny plan pracy z rodziną uwzględniający cele oraz działania członków rodziny i asystenta służące dochodzeniu do zakładanych efektów. Następuje tu określanie, w jaki sposób, za pomocą

³ Dostępne w opracowaniu E. Dybowskiej (2012). *Teoria systemowej pracy z rodziną*. Kraków: Wyd. ROPS w Krakowie, dostępnej w PDF na stronie: http://www.szkolniapokl.rops.krakow.pl/pliki_ed/file/publikacje/Teoria%20systemowej%20pracy%20z%20rodzin%C4%85.pdf

jakich działań, klienci mogą wprowadzić zmiany, które pozwolą im osiągnąć wyznaczone cele. Działania są to czynności określone w miejscu i w czasie. Cel jest to kierunek pracy, efekt – stan końcowy, osiągnięty po zrealizowanych działaniach. Asystent wpisuje je do planu pracy. Przy każdym działaniu powinna być wyznaczona osoba odpowiedzialna za jego realizację. Również pewne działania z członkami rodziny lub na ich rzecz wykonuje asystent rodziny, co również należy wpisać do planu pracy. Pomoc dotyczy tutaj takich obszarów, jak: zapewnienie bezpieczeństwa socjalnego rodzinie (w tym podstawowych potrzeb dzieci), podniesienie stanu zdrowia, poprawa relacji między członkami rodziny. Po rozwiązaniu najbardziej dotkliwych problemów socjalnych i zdrowotnych oraz ograniczeniu dominujących trudności psychologicznych następuje etap planowania rozwijania umiejętności wychowawczych rodziców, realizowania obowiązków na rzecz domu i rodziny oraz aktywizacji zawodowej i integracji społecznej. Przydatne pytania na tym etapie: *Po czym Pan/i pozna za 2 tygodnie, że jest trochę lepiej, co Pan/i robi, by było trochę lepiej? Jak to Pan/i robi to, co będzie Pan/i myślał/a o sobie? Co będzie Pan/i wtedy czuł/a? Kto to zauważy? Jak zareaguje? Jak będzie Pana/Pani 1, 2 krok w stronę tego, co Pan/i chce? Co jest Pan/i gotów zrobić? Jeśli Pan/i robi to co powiedział/a ..., to jak to pomoże?*

Do znalezienia rozwiązań, czyli działań, które mogą być przydatne w realizacji celów, pomocna może być analiza wyjątków od problemów: *Kiedy było lepiej, inaczej? Jak do tego doszło? Co temu sprzyjało? Co zauważyli inni, jaką różnicę to spowodowało? Czy można powtórzyć to działanie w obecnej sytuacji? Kto mógłby Pani/u pomóc, aby postąpił/a Pan/i w ten sposób?* [narzędzie nr 11. *Schemat rozmowy dot. analizy wyjątków od problemów*]. Dopiero, jeśli klient nie potrafi sam znaleźć rozwiązania, asystent stosuje poradę, udziela informacji o możliwości skorzystania z zasobów instytucjonalnych. Prowadzi negocjacje z klientem dotyczącą zastosowania własnych propozycji rozwiązań [narzędzie nr 14. *Schemat rozmowy dot. informowania i dawania rad*] i przy jego akceptacji wpisuje do planu pracy. Warto jednak pamiętać, zdaniem T. Świłka (2009, s. 64), „aby tak długo, jak to możliwe biorąc pod uwagę uwarunkowania prawne, ze szczególnym skupieniem się na fizycznym i psychicznym bezpieczeństwie dzieci, zewnętrzne źródła kompetencji były przedstawione jako propozycje do rozważenia, przeanalizowania pod kątem przydatności”. Autor zwraca również uwagę na to, aby „wynikające z tych zewnętrznych źródeł kompetencji perspektywy patrzenia na sytuację klienta były zaprezentowane co najwyżej jako równorzędne z perspektywą klienta”. Jeśli zaś klient się waha, warto podjąć metodyczne działania w celu rozwiązania ambiwalencji [narzędzie nr 12. *Arkusz ważenia decyzji*]. Ważne jest, aby asystent rodziny nauczył się uważnie słuchać klienta i zauważać lub wydobywać tzw. „język zmiany” [narzędzie nr 13. *Techniki służące do wydobywania i wzmacniania „języka zmiany”*].

Spotkanie, na którym planujemy działania, kończymy, mówiąc: *Proszę to zrobić, będzie to zapewne trudne, ale warte wysiłku. Na następnym spotkaniu opowie mi Pan/i, co się poprawiło w Waszym życiu.*

Plan pracy, jako dokument współpracy asystenta z rodziną, powinien być krótki i zawierać tylko tyle, ile wymagane jest w ustawie. Zgodnie z art. 15 ust. 3: „Plan pracy z rodziną, obejmuje zakres realizowanych działań mających na celu przezwycięzenie trudnych sytuacji życiowych, a także zawiera terminy ich realizacji i przewidywane efekty”. Krótki i syntetyczny, gdyż należy go pisać z klientami w ich domu odręcznie, a nie w biurze na komputerze [narzędzie nr 10. *Formularz – plan pracy z rodziną*]. Tworzenie dokumentu powinno odbywać się w fazie metodycznego działania – planowanie, a nie po nim lub przed nim (w praktyce można

spotkać sytuację, że pracownik tworzy dokument samodzielnie przed spotkaniem z rodziną lub długo po nim w obawie przed kontrolą).

Etap V. Działanie — realizacja planu pracy z rodziną

Praca socjalno-wychowawcza realizowana przez asystenta z rodziną na tym etapie przybiera różną formę. Asystenci najpierw rozpoznają i wzmacniają te umiejętności wychowawcze rodziców, które już posiadają. Dopiero w przypadku pracy poza granicami kompetencji klienta istnieje potrzeba ich zasilenia źródłami zewnętrznymi (kompetencje innych osób, w tym żyjących z klientem, kompetencje asystenta i innych profesjonalistów, zasoby systemu instytucjonalnego itd.). Pracując w miejscu zamieszkania rodziny, asystenci prowadzą pedagogizację rodziców od razu w ich domu. Dotyczy ona prawidłowego wychowania i opieki nad dziećmi. Asystenci rodziny przekazują informacje na temat prawidłowych postaw rodzicielskich, sposobów komunikowania się, metod wychowawczych, uświadamiają rodziców odnośnie do ich roli w stosunku do dzieci, pokazują korzyści z tworzenia pozytywnych wzorców. Dostarczają informacji dotyczących sposobów i miejsc spędzania czasu wolnego z dziećmi, współorganizują wycieczki i pikniki rodzinne, wyjazdowe szkoły dla rodziców i dzieci. Modelują zachowania rodziców względem dzieci. W czasie kontaktów z rodziną pokazują, jak spokojnie rozmawiać z dziećmi, jak wydawać polecenia i je egzekwować, jak pomagać dzieciom w odrabianiu lekcji. Prowadzą indywidualne lub grupowe treningi umiejętności wychowawczych oraz organizacji dnia codziennego, w tym podziału obowiązków między członków rodziny. Zachęcają do okazywania dzieciom miłości, do przytulania, chwalenia dzieci, nagradzania. Motywują rodziców do dbałości o edukację i rozwój dziecka, do aktywnego uczestnictwa w życiu szkolnym, do kontrolowania osiągnięć szkolnych dzieci, pokazywania korzyści z uczęszczania do szkoły. Towarzyszą w kontaktach z pracownikami szkoły. Zachęcają rodziców do zapisywania dzieci na zajęcia pozalekcyjne, na kolonie i półkolonie. W razie niepokojących objawów w zachowaniu dziecka motywują rodziców do zdiagnozowania poziomu rozwoju, potrzeb i możliwości oraz zaburzeń rozwojowych i zachowań dysfunkcyjnych dzieci i młodzieży w poradniach psychologiczno-pedagogicznych lub innych poradniach specjalistycznych.

Asystenci rodziny prowadzą również dla rodziców poradnictwo i trening w zakresie prowadzenia gospodarstwa domowego i załatwiania spraw urzędowych oraz doradztwo zawodowe. Towarzyszą członkom rodziny w urzędach, ośrodkach zdrowia i innych instytucjach, modelując i trenując umiejętności społeczne służące realizacji różnych spraw. Wskazują na możliwości, np. zachęcają do udziału w projektach systemowych, informują o zajęciach kulturalno-oświatowych, rekreacyjnych, sportowych. Motywują do udziału w grupach samopomocowych. Udzielają informacji oraz poszerzają świadomość w zakresie przysługujących klientom praw.

Asystenci rodziny prowadzą również metodyczne działania pedagogiczne skierowane do dzieci. Są to czynności z zakresu wczesnego wspomagania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, takie jak np. prowadzenie zabaw plastycznych, ruchowych, logopedycznych. Organizują wolontariuszy do prowadzenia zajęć ogólnorozwojowych i z zakresu stymulowania integracji sensorycznej. Prowadzą działania edukacyjne i reedukacyjne, mające na celu wyrównanie dysproporcji w poziomie wiedzy i umiejętności dzieci w wieku szkolnym oraz poradnictwo i inne działania dla dzieci pokazujące korzyści z jego aktywnego włączania się w życie rodziny. Ponadto realizują działania prozdrowotne i profilaktykę uzależnień. Organizują bezpłatne korepetycje dla dzieci.

Asystenci rodziny prowadzą również działania pośrednie, polegające na łączności z innymi pracownikami służb społecznych, czyli doraźnych kontaktach służących wymianie informacji w sprawach dotyczących rodziny lub wsparciu w sytuacjach zagrażających bezpieczeństwu dzieci wymagających czynności zaradczych oraz interwencyjnych. Ponadto koordynują działania multiprofesjonalne na rzecz danej rodziny lub prowadzą wielopłaszczyznową współpracę z organizacjami wspierającymi rodzinę dotyczącą pomocy kilku rodzinom (szerzej: Krasiejko, 2015). Pracownicy wpisują wykonane przez siebie działania w karcie czasu pracy z rodziną lub/i karcie pracy asystenta z rodziną [narzędzia nr 19 i 20].

Etap VI. Ocena okresowa

Co kilka spotkań asystent rodziny dokonuje oceny służącej sprawdzeniu, czy wykonywane przez niego i członków rodziny działania prowadzą do osiągnięcia zakładanych celów. Kolejne spotkania nie powinno się zaczynać od dyrektywnego egzekwowania od klientów działań wpisanych w planie pracy, gdyż to ich zniechęca i powoduje opór. Warto zacząć optymistycznym: *Co się poprawiło od naszego spotkania?* I czekać na relację klientów. Kiedy klient zrelacjonuje wydarzenia, wtedy być może łatwiej będzie dostrzec pozytywne zmiany, chociażby przez to, że asystent je doceni [narzędzie nr 15. *Scenariusz rozmowy dotyczący oceny realizacji działań*]. Dopiero później omawiać kolejne pozycje planu.

Pisemna ocena okresowa sytuacji rodziny powinna być sporządzana nie rzadziej niż raz na 6 miesięcy, napisana w formie sprawozdania (art. 15 ust. 1.15 ustawy o wspieraniu rodziny) [narzędzie nr 16. *Formularz – ocena okresowa rodziny*]. Ocenę okresową warto konstruować razem z członkami rodziny, określać, co już jest zrobione, co jeszcze pozostało do realizacji, aktualizować plan pracy [narzędzie nr 17. *Aktualizacja planu pracy*]. Kopię pozostawić rodzinie. To wzbudza motywację klientów, gdyż dostarcza im informacji, na jakim etapie drogi do poprawy sytuacji się znajdują.

Etap VII. Ocena końcowa i zakańczanie współpracy

Po osiągnięciu zakładanej zmiany, asystent rodziny monitoruje jej stabilizowanie się i przygotowuje rodzinę do zakończenia współpracy.

Do warunków koniecznych, które muszą być spełnione, aby usamodzielnic rodzinę, należy zaliczyć: bezpieczeństwo dzieci (brak maltretowania, wykorzystywania seksualnego, zaniedbywania dzieci oraz przemocy w relacjach między dorosłymi), w co najmniej dobrym stopniu rozwinięte umiejętności opiekuńczo-wychowawcze rodziców (lub opiekunów dziecka), prowadzenia gospodarstwa domowego, co najmniej dobre relacje w rodzinie nuklearnej, co najmniej ograniczenie picia alkoholu opiekunów dziecka, czyli brak zjawiska problemowego używania alkoholu – okazjonalne spożywanie małej ilości alkoholu bez upijania się, samodzielność w rozwiązywaniu trudności życia codziennego oraz w realizacji różnorodnych spraw na rzecz dzieci i domu, poczucie siły, własnej wartości, sprawstwa i kontroli nad własnym życiem, umiejętność egzekwowania praw, stawiania granic.

Efektom pracy asystenta jest też zmiana sytuacji prawnej: rodzicom zostają przywrócone pełne prawa rodzicielskie oraz zostaje odwołany nadzór kuratora. Ponadto rodzice, wychowawcy, nauczyciele w szkole i inne osoby zauważają zmiany w wyglądzie i zachowaniu dzieci. Sami klienci – rodzice powinni mieć też

przekonanie, że poradzą sobie z utrzymaniem wypracowanych zmian, że nie potrzebują już wsparcia. Nie o to chodzi, żeby *wszystkie* problemy klientów zostały rozwiązane, bo to jest niemożliwe. Najważniejsze w pracy asystenta rodziny jest takie *wzmocnienie klientów*, które oznacza wyposażenie ich w narzędzia do rozwiązywania własnych zestawów problemów. Ponadto klient powinien wiedzieć, gdzie ma szukać pomocy, kiedy problemy znów go przerosną.

Dodatkowym, oczekiwanym wskaźnikiem jest wyjście rodziny z systemu pomocy społecznej, czyli podjęcie pracy zawodowej oraz niekorzystanie już ze świadczeń rodzinnych i z pomocy społecznej. Nie zawsze jest to jednak możliwe (np. przypadku samotnego rodzicielstwa, wielodzietności, niepełnosprawności, zwłaszcza upośledzenia umysłowego lub zaburzeń psychicznych rodziców).

Przydatne pytania na tym etapie: *Biorąc pod uwagę ogólnie realizację wszystkich postanowień/ działań w planie pracy, to na skali od 0 do 10, gdzie powiedzmy 10 oznacza wszystko zostało zrealizowane, a 0 jest przeciwieństwem tego, to jaki przyznałaby Pani sobie punkt? Co udało się zrobić, że jest to tyle, a nie mniej? Z czego jest Pani najbardziej zadowolona?* [szerzej: narzędzie nr 18. *Scenariusz rozmowy dotyczący oceny współpracy z asystentem przez rodzinę*]. Do oceny postępów rodziców sferze oddziaływań wychowawczych można wykorzystać powtórnie wymieniane już narzędzia M. Ziemskiej, A. Guryckiej, M. Ryś, E. Marynowicz-Hetki i in.

Podsumowanie

Warto, aby rodzina współuczestniczyła na każdym etapie metodycznego działania, wtedy będzie miała możliwość przejąć kontrolę nad własnym życiem. Efektem pracy socjalno-wychowawczej z rodziną powinna być jej samodzielność życiowa, tj. nabycie umiejętności znajdowania rozwiązań trudności występujących w życiu oraz styl życia zgodny z normami społecznymi, tworzenie środowiska życia, które będzie bezpieczne i optymalne dla rozwoju dzieci i innych osób zależnych.

Każda rodzina, również z wieloma problemami, dysfunkcyjna i patologiczna ma potencjał do zmian. Należy zmieniać od wewnątrz jej kierunki działania, a jednym ze sposobów osiągnięcia tego celu jest asystentura rodziny. Profesjonalne wspieranie rodziny jest jednakże wielozakresowe, międzyresortowe i ponadsektorowe, prowadzone również w środowisku zamieszkania rodziny. Obejmuje pomoc socjalną, medyczną, psychologiczno-pedagogiczną i inną, w zależności od potrzeb rodziny.

Bibliografia

- Ambrozik W. (1997). *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*. Poznań: Wyd. Eruditus.
Braun-Gałkowska M. (2007). *Poznanie systemu rodzinnego*. Lublin: Wyd. KUL.
Dybowska E. (2012). *Teoria systemowej pracy z rodziną*. Kraków: Wyd. ROPS w Krakowie.
Garvin Ch., Seabury B. (1998). *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*. T. I. Katowice: Wyd. Naukowe Śląsk.
Gurycka A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: Wyd. WSiP.

- Jarosz E. (2007). *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Kadela K., Kowalczyk J. (2014). *Standardy pracy socjalnej*. Warszawa: Wyd. Wrzos.
- Kawula S. (2004). *Pedagogika społeczna w społeczeństwie ryzyka*. Olsztyn: Wyd. Epistheme.
- Kawula S. (2007). Pedagogiczna typologia rodzin. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Krasiejko I. (2010). *Metodyka działania asystenta rodziny*. Wyd. I. Katowice: Wyd. Naukowe Śląsk (Wyd. II zmienione i uaktualnione – 2012).
- Krasiejko I. (2011). *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny*. Wyd. I. Katowice: Wyd. Naukowe Śląsk (Wyd. II zmienione i uaktualnione – 2013).
- Krasiejko I. (2013). *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji*. Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit.
- Krasiejko I. (2015). Pedagogiczne aspekty pracy asystenta rodziny. W: E. Kantowicz, M. Ciczowska-Giedziun, L. Wilan-Horla (red.), *Wielowymiarowość wsparcia we współczesnej rodzinie polskiej*. Olsztyn: Wyd. UWM.
- Krasiejko I., Świtek T. (w druku). *Między wsparciem a kontrolą – różne rozumienie roli asystentów rodziny*.
- Marynowicz-Hefka E. (1987). Narzędzie oceny prognozy zagrożenia rozwoju biosocjokulturalnego dziecka w rodzinie. W: I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*. Warszawa: PWN.
- Piekarski J. (1987). Diagnoza typologiczna rodziny jako środowiska wychowawczego. W: I. Lepalczyk, J. Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*. Warszawa: PWN.
- Pieter J. (1960). *Poznanie środowiska wychowawczego*. Wrocław-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PWN.
- Prusinowska-Marek (2014). Procedura udzielenia rodzinie wsparcia w formie asystenta rodziny. W: I. Krasiejko (red.), *Teczka dokumentacji pracy z rodziną*. Poznań: Wyd. Forum.
- Ryś M. (2001). *Systemy rodzinne. Metody badania struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Świtek T. (2009). *Ścieżki rozwiązań*. Kraków: Wyd. Księgarnia Akademicka.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, DzU 2011 nr 149, poz. 887 z późn. zm.
- Wysocka E. (2013). *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ziemska M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Summary

Pedagogical diagnosis in the family assistant methodology

A family assistant is a new social service in the social welfare system established by *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* [The Family Support and Foster Care Act of 9 June 2011]. Its role is to support families experiencing difficulties in fulfilling their role in child upbringing and education. According to the Act of 9 June 2011, a family assistant performs many tasks, the most important of which is pedagogization. Thanks to frequent visits to family environment, a family assistant can observe the family members' natural behaviour and identify their strengths, needs, and those types of behaviour that can pose a threat to the children's safety. While working together with families, assistants are able to create goals for socio-pedagogical and therapeutic work, and complete those goals in cooperation with families.

and specialists. The Family Support and Foster Care Act does not detail specific tools for family assistants' work. This paper discusses rules of diagnosis of the family environment, and suggests diagnostic tools which can be used by family assistants. The paper concentrates on acquiring information on both family deficits and their resources, and includes tools not only for an initial diagnosis, but also for preparing a further course of action, and result evaluation.

Keywords: family pedagogy, family environment assessment, family assistantship, pedagogical diagnostics, social and work stages assistant educational family, the principles of family diagnosis, tools of family diagnosis, assessment of risk of child abuse and child neglect

Diagnoza i praca z dziećmi dotkniętymi przemocą seksualną

Wykorzystanie seksualne dziecka jest złem nie samym w sobie, ale jest złem wynikającym z pozbawienia dziecka bez troskłej umiejętności wchodzenia w relacje międzyludzkie, nawiązywania relacji, okazywania i przyjmowania uczuć. Dziecko skrzywdzone, w tak intymnej sferze, jaką jest jego seksualność, jest narażone na szereg zaburzeń psychicznych i zdrowotnych. Osoby, które doświadczyły w dzieciństwie tego rodzaju przemocy, mają trudności w akceptowaniu własnego ciała, szacunku do siebie i do innych. Im wcześniej diagnoza, tym większe szanse na zatrzymanie destrukcyjnych myśli i przekonań dziecka.

W Polsce świadomość przemocy seksualnej wobec dziecka jest coraz większa i tym samym wzrasta wrażliwość społeczna na krzywdę dziecka. Dzięki środkom masowego przekazu osoby dotknięte przemocą seksualną mają możliwość opowiedzenia o traumatycznych przeżyciach i zachęcają tym samym do zaktywizowania instytucji oraz ludzi do podjęcia starań w celu niwelowania omawianego zjawiska. Szczególną rolę może odegrać wiedza nauczycieli oraz innych osób, którzy współpracują lub opiekują się dziećmi. Niniejszy artykuł zawiera szereg pomocnych sposobów diagnozowania oraz działania w sytuacji przemocy seksualnej, co może okazać się przydatne.

Słowa kluczowe: przemoc seksualna, diagnoza, dziecko krzywdzone, dziecko wykorzystane, objawy wykorzystania seksualnego, praca z dzieckiem skrzywdzonym

Policyjne statystyki wskazują, iż średnia przestępstw związanych z wykorzystaniem seksualnym dzieci poniżej 15. roku życia (art. 200 § 1 kk) wynosi 1 500 każdego roku. Z kolei według *Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci*, liczba dzieci, które doświadczyły krzywdy w postaci obcowania płciowego, wzrosła z 1 721 w roku 2000 do 5 335 w roku 2012. Powołując się dalej na niniejsze ogólnopolskie badania, wśród osób skazanych za obcowanie płciowe z małoletnim poniżej 15. roku życia zdecydowaną większość stanowią mężczyźni, kobiety – 2%.

Świadomość istnienia problemu seksualnego wykorzystania dziecka jest coraz większa. Liczne publikacje naukowe dotyczące wyjaśnienia zjawiska seksualnego wykorzystania dziecka wskazują, że nie jest ono rzadkie i nie dotyczy wyłącznie ludzi z tzw. marginesu społecznego. Nie ulega już wątpliwości, że wiele przypadków seksualnego wykorzystania występuje w rodzinie dziecka, a sprawcami są osoby znane dziecku. Dzięki

wzrostowi poziomu wiedzy diagnostycznej, a więc tzw. znaków ostrzegawczych, specjaliści coraz rzadziej traktują wypowiedzi dzieci jako zmyślone i niedorzeczne. Nie zmienia to jednak faktu, że istnieje wiele obszarów niewyjaśnionych i budzących duże zakłopotanie. Dotyczy to w szczególności kwestii trudnych do zbadania, takich jak problem kazirodztwa w rodzinie czy też prowadzenie z dzieckiem wywiadów diagnostycznych, rozmów na temat seksu, współżycia i wykorzystania seksualnego. Dorosli często odczuwają bardzo duży dyskomfort pytania dziecka o treści seksualne, jego seksualność czy też informowania go, w jaki sposób ma się ono bronić przed nadużyciem seksualnym. Źródeł tego dyskomfortu jest wiele, ale wydaje się, że największą trudność sprawia tutaj poczucie wstydu, który jest nieodłącznym komponentem przemocy seksualnej. Dotykając patologicznej sfery seksualnej, wkracza się bowiem w kolejne, wrażliwe obszary, jakim jest rodzina, a przede wszystkim opinia o rodzinie.

Kolejną trudnością jest brak ogólnej zgodności co do pojmowania istoty seksualnego wykorzystania dziecka. Okazuje się bowiem, że nie ma jednej definicji, na podstawie której można jednoznacznie stwierdzić fakt wykorzystania seksualnego dziecka i konieczności przeprowadzenia interwencji. Niewątpliwie najbardziej użyteczne są te definicje, które tłumaczą, czym jest aktywność seksualna, granice wiekowe aktywności seksualnej, poziom rozwoju oraz okoliczności, w jakich dochodzi do przemocy.

Pośród wielu definicji najbardziej adekwatna wydaje się definicja stworzona przez SCOSAC (Standing Committee on Sexually Abused Children), która brzmi:

Dzieckiem seksualnie wykorzystanym można uznać każdą jednostkę w wieku bezwzględnej ochrony, jeżeli osoba dojrzała seksualnie, czy też przez świadome działanie, czy też przez zaniedbanie swoich społecznych obowiązków lub obowiązków wynikających ze specyficznej odpowiedzialności za dziecko, dopuszcza do zaangażowania dziecka w jakąkolwiek aktywność natury seksualnej, której intencją jest seksualne zaspokojenie osoby dorosłej. Ta definicja rozstrzyga problem, czy aktywność związana jest z jakąkolwiek formą przymusu, czy nie, czy dotyczy kontaktów genitalnych lub fizycznych, czy jest przez dziecko inicjowana i wreszcie, czy pozostawia jakieś dostrzegalne krótkotrwałe lub długotrwałe szkody (Glaser, Frosh, 1995, s. 19).

W przedstawionej definicji szczególnie silnie zaznacza się fakt zaspokojenia seksualnego osoby dorosłej. Jest to istotne, bowiem przez przemoc seksualną rozumie się tutaj również sytuację, w których dziecko nie jest tego świadome, np. podglądactwo.

Z teoretycznego punktu widzenia, nie ulega żadnej wątpliwości, że jakiekolwiek zaangażowanie się osoby dorosłej w aktywność seksualną z dzieckiem uznaje się za wykorzystanie seksualne – z praktycznego punktu widzenia nie jest to już takie oczywiste. Dotyczy to chociażby okazywania uczuć dziecku. Otóż, na jakiej podstawie stwierdzić, że osoba dorosła, która okazuje dziecku uczucia, przekracza granice normalnego kontaktu fizycznego? Kiedy takie zachowanie mieści się w granicach normy, a kiedy je przekracza? Niestety, nie zawsze jest to możliwe do określenia. Po pierwsze, nie zawsze da się rozpoznać podniecenie seksualne u osoby dorosłej, a po drugie, nie jest jasne, czy dziecko miało świadomość niewłaściwego kontaktu fizycznego.

Jeśli zatem norma kontaktu fizycznego została przekroczona, to pojawia się zasadnicze pytanie, kiedy należy interweniować? Przede wszystkim ważna jest obserwacja zachowań i sposobów reagowania dziecka

na kontakt z osobą dorosłą. Jeśli dziecko czuje niepokój i lęk przed kontaktem fizycznym, to znaczy, że jest podejrzenie o przekroczenie granicy normalnego okazywania dziecku uczuć. Dziecko, co prawda, może nie być świadome i nie wiedzieć, że dorosły przy okazywaniu mu uczuć nie powinien dotykać jego intymnych części ciała, ale podświadomie będzie czuć, że jest to nieprawidłowe, ponieważ nie wszyscy mu „to” robią. Dodatkowym utrudnieniem dla dziecka jest jego fałszywe przekonanie, że tylko w taki sposób bliska osoba jest w stanie okazać mu miłość.

Interwencja zawsze jest konieczna, nawet jeśli wywoła złość ze strony stosującego niewłaściwe zachowania seksualne lub jego rodziny. Ważne jest przede wszystkim dziecko, które w późniejszych latach może odczuwać wiele psychologicznych skutków wykorzystania seksualnego.

W badaniach klinicznych z zakresu seksualnego wykorzystania dziecka wskazuje się najczęściej na niską samoocenę, fobie, lęki, depresję oraz koszmary nocne. Warto tutaj wspomnieć o spisie jednostkowych następstw doświadczonej przemocy seksualnej sporządzonym przez J.L. Hermana, który dokonał podziału na skutki w różnych sferach funkcjonowania człowieka. Wyróżnił on zmiany w sferze emocjonalnej, w sferze świadomości, w postrzeganiu siebie, w postrzeganiu napastnika, w relacji z innymi oraz zmiany w systemie wartości (Herman, 1999, s. 132-133).

Zmiany w sferze emocjonalnej ujawniają się głównie poprzez myśli samobójcze, skłonności do autoagresji, wybuchy złości czy też późniejsze zaburzenia w kontakcie seksualnym z partnerem. Z kolei zmiany w świadomości polegają na uporczywym rozkojarzeniu dziecka, depersonalizacji, zaburzeniu pamięci czy też nieustannym przywoływaniu minionych zdarzeń i ponownym ich przeżywaniu. Zmiany w postrzeganiu siebie ujawniają się w poczuciu bezradności, poczuciu winy, wstydu, napiętnowania, odmienności od innych. Zmiana w postrzeganiu napastnika jest związana z obsesyjnym planowaniem zemsty, przypisywaniu napastnikowi absolutnej władzy i podporządkowania. To z kolei wpływa na relacje osoby pokrzywdzonej z innymi. Najczęściej osoba taka izoluje się od innych, wycofuje się, zamyka się w sobie, co skutkuje zerwaniem kontaktów i nasileniem poczucia bycia gorszym. Wreszcie system wyznawanych wartości ulega zmianie, głównie w sferze nadziei na zmianę sytuacji, sensu życia, pojawia się rozpacz.

Przedstawione skutki wykorzystania seksualnego dotyczą głównie dwóch obszarów funkcjonowania dziecka, tj. w relacji z samym sobą i w relacji z innymi. W relacji z samym sobą mogą wykształcić się tendencje do negowania, krytykowania siebie czy też do wywierania presji na siebie, aby ukryć swoją niedoskonałość i wybrakowanie. Z kolei w relacji z innymi może wykazywać zachowania agresywne lub wycofanie i podporządkowanie innym, stając się tym samym obiektem wykorzystania i przemocy.

Biorąc pod uwagę wyżej opisane konsekwencje, wydaje się, że powinno się reagować, bez względu na konsekwencje, ale z drugiej strony pojawia się pytanie, jak w przypadku kazirodztwa rodzina może dopuścić do takiej krzywdy dziecka?

Przed wszystkim decydującym czy znaczącym czynnikiem jest tajemnica, sekret rodziny. Nie bez znaczenia jest również silne poczucie niepewności członków rodziny, a w szczególności dzieci oraz matki, która często czuje się bezradna wobec przewagi patriarchalnego męża/partnera. W tym przypadku absolutnym wymogiem jest utrzymanie rodziny razem, a tym samym — podporządkowanie się sprawcy przemocy seksualnej.

W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że słabe więzi między rodzicami dziecka w połączeniu z lękiem przed rozpadem rodziny przyczyniają się do powstania sojuszu kazirodczego ojca z córką. Ten absurdalny sojusz staje się w pewnym momencie jedynym źródłem scalania rodziny, a jakiekolwiek próby ujawnienia przestępstwa prowadzą najczęściej do wzmocnienia mechanizmów obronnych, takich jak zaprzeczanie, iluzja. Zakaz mówienia innym o tym, co się dzieje w domu, jest oczywisty i bezwzględny. Związek między seksualnym wykorzystaniem dziecka a konserwatywnymi wartościami rodziny i seksualnym zahamowaniem wykazuje dużą spójność (zob. Glaser, Frosh, 1995, s. 55). Na uwagę zasługuje koncepcja Furnissa, który w roku 1991 wyróżnił dwa typy rodzin, które sprzyjają pojawieniu się przemocy seksualnej wobec dziecka.

Pierwszy typ rodziny to rodzina, w której więzi emocjonalne są kruche, a członkowie rodziny nie są ze sobą związani, często są wrogo nastawieni do siebie, a dystans jest tak duży, że grozi jej rozpadem. Jednakże nikt o tym nie mówi wprost, unikając otwartego konfliktu. W tej atmosferze mistyfikacji córka jest zmuszona do roli seksualnej partnerki ojca. Dramat dziecka polega na podwójnej funkcji, jaką pełni w rodzinie. Z jednej strony jest ofiarą, a z drugiej – spoiwem łączącym jej członków. Drugi typ rodziny to taki, w którym dominuje otwarty konflikt między rodzicami. Rodzina jest pełna przemocy, zdeorganizowana, a role rodzinne są pomieszane. Córka staje się tutaj osobą, która łagodzi napięcie seksualne ojca, zmniejsza jego gniew. Tragedia dziecka w tym przypadku polega na tym, że członkowie rodziny wiedzą o wykorzystywaniu seksualnym dziecka, ale obowiązuje tajemnica, której nie wolno ujawnić światu (Furniss, 1991, za: Glaser, Frosh, 1995, s. 56).

Niestety, przy akceptacji przez matkę czynów kazirodczych oraz niedojrzałości seksualnej ojca może dochodzić do wykorzystania seksualnego więcej niż jednego dziecka. Pojawia się dramatyczne pytanie, jak matka może przyzwalać na przemoc seksualną wobec jej własnego dziecka?

Pozycja matki w rodzinie jest bardzo ważna, głównie w aspekcie utrzymania równowagi w rozwoju seksualnym dziecka. W sytuacji stosowania przez ojca przemocy, a w szczególności przemocy seksualnej, brak decyzyjności matki jest tragiczny w swoich skutkach. Tragizm polega nie tylko na seksualnym wykorzystywaniu córek przez ojców, ale również na pogorszeniu relacji matka – córka. Kobiety, które w dzieciństwie były seksualnie wykorzystywane przez ojca, najczęściej opisują swoje matki jako zimne, obojętne i pozbawione uczuć. Niektóre z nich mają świadomość, że matki nie wiedziały o kazirodztwie, ale pomimo tego są zdania, że musiały się domyślać, słyszeć lub przynajmniej podejrzewać, że ojciec je krzywdzi. Niewątpliwie w rodzinach, w których doszło do przemocy seksualnej, panuje dystans w relacji pomiędzy jej członkami, a pomiędzy matkami i ich córkami w szczególności. Trudno jednoznacznie stwierdzić, dlaczego starały się nie widzieć lub wręcz zezwalały na kazirodztwo. Z rozmów przeprowadzonych z kobietami dzieci wykorzystywanych przez ojców wynika, iż nie dopuszczały do świadomości, że to, co widzą lub czego się domyślają, jest prawdą. Obawiały się również opinii społecznej, sprawy karnej oraz pozbawienia pieniędzy (w większości przypadków mąż był głównym żywicielem rodziny). Prawdopodobnie obawy te stanowiły główną przyczynę zaprzeczania i iluzji. Często matki również doznawały przemocy ze strony dominującego męża/partnera.

Podsumowując, wyraźnie widać, jak trudno pomóc rodzinie i dziecku przy istnieniu tak silnej tajemnicy i wykazywanej przez jej członków chęci ukrycia przemocy seksualnej nie tylko przez same dzieci, ale również

przez ich matki. Pracownicy socjalni, asystenci rodziny czy też nauczyciele często nie wiedzą, że dziecko, które sprawia problemy wychowawcze, może być molestowane seksualnie, a nawet jeśli coś podejrzewają, wolą zachować to w tajemnicy w obawie przed złością, niedowierzaniem ze strony matek, ojców, dalszej rodziny dziecka i procedurą postępowania, która nie zawsze jest dla nich czytelna. Często pojawiają się pytania: Co dalej? Do kogo należy zgłosić problem? Może przesadzam? Może nie powinno się ingerować w nieswojej sprawy itp. Trudno się wypowiadać za osoby, które z różnych powodów nie ingerują w sprawę krzywdzonego dziecka, ale z całą pewnością obowiązuje moralny obowiązek powiadomienia odpowiednich służb o popełnieniu przestępstwa¹.

W przedstawionej tabeli 1 zostały zawarte przesłanki świadczące o wykorzystaniu seksualnym dziecka. Wiedza o tych przesłankach może ułatwić podjęcie decyzji o podjęciu interwencji.

Tabela 1. Objawy wykorzystania seksualnego dzieci

Erotyzacja zachowań	Problemy emocjonalne	Zaburzenia zachowania	Objawy nerwicowe
Wczesna lub nasilona masturbacja nieadekwatna do fazy rozwoju psychoseksualnego	Silne poczucie winy u dziecka, wynikające z przekonania o odpowiedzialności za zachowania seksualne wobec niego	Nadpobudliwość ruchowa	Zaburzenia snu
Prowokacyjne zachowania seksualne dziecka	Poczucie bycia złym, gorszym, innym. Dziecko ma wrażenie, że to, co je spotkało, jest karą za to, że jest złe.	Zachowania regresywne ²	Lęki, fobie
Erotyzacja widoczna w twórczości dziecka	Poczucie nadmiernego wstydu związanego z przekroczeniem granic intymnych	Izolacja od wybranych osób, otoczenia	Moczenie nocne, zanieczyszczanie się kałem
Agresja seksualna wobec innych dzieci	Poczucie posiadania tajemnicy ze sprawcą ³	Agresja, zachowania przestępcze	Czynności natrętne (zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne)

¹ Kodeks postępowania cywilnego w art. 572 § 1 podaje: „Każdy, komu znane jest zdarzenie uzasadniające wszczęcie postępowania z urzędu, zobowiązany jest o nim zawiadomić sąd opiekuńczy”.

² Termin „regresja” w psychoanalitycznych teoriach oznacza ucieczkę człowieka od rzeczywistości ku bardziej infantylnemu stanowi na skutek silnego stresu lub lęku.

³ Sprawca przemocy seksualnej w obawie przed ujawnieniem przez dziecko przestępstwa straszy dziecko, że jeśli powie komukolwiek „o tym”, zaprzeczy, zrobi komuś krzywdę. Często wmawia dziecku, że molestowanie sprawiało dziecku przyjemność seksualną, więc samo jest sobie winne.

cd. tab. 1

Wczesna inicjacja seksualna	Poczucie stygmatyzacji – dziecku wydaje się, że jest inne od rówieśników z powodu doznanego urazu	Zachowania autodestrukcyjne (samookaleczenia, próby samobójcze, zaburzenia jedzenia, uzależnienia, prostytutka dziecka)	
Nieadekwatne do wieku słownictwo z zakresu sfery seksualnej	Negatywny stosunek do swojego ciała, odczuwanie wstrętu do siebie samego	Wycofanie, unikanie zajęć z wychowania fizycznego, niechęć rozebrania się	
Angażowanie rówieśników i młodszych dzieci w nietypową aktywność seksualną	Niska samoocena, depresja, przygnębienie		

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów szkoleniowych FDN.

Z przedstawionej tabeli 1 wyraźnie widać, jak wiele obszarów funkcjonowania dziecka zostaje naruszonych i zaburzonych. Są to przede wszystkim zaburzenia lękowe, myśli obsesyjne i kompulsje. Wiele z nich nie jest widocznych. O ile można zauważyć nieadekwatność zachowań seksualnych do wieku dziecka, tak np. negatywnego stosunku do siebie samego już nie. Warto zatem być wyczulonym na takie objawy, jak płaczliwość dziecka, niechęć do siebie, pogorszenie wyników w nauce z powodu rozkojarzenia czy też smutek i przygnębienie.

Nadużycie seksualne rani dziecko i często nie rozumie ono, co się z nim dzieje. Co więcej, jest mało prawdopodobne, aby samo powiedziało lekarzowi czy też nauczycielowi o swoim problemie. Jedynie czujność i wiedza osób przebywających w otoczeniu dziecka może uchronić je od dalszych psychologicznych konsekwencji. Co jednak zrobić, kiedy istnieje prawdopodobieństwo przemocy seksualnej?

Nie ulega żadnej wątpliwości, że pedagog, lekarz, nauczyciel czy też osoba, która pracuje z dziećmi, kiedy dowiaduje się lub podejrzewa wykorzystanie seksualne dziecka, staje przed dylematem, w jak najlepszy sposób zapewnić dziecku ochronę. Z praktycznego punktu widzenia informacja o seksualnym wykorzystaniu dziecka jest na tyle problematyczna, że czasem pojawia się chęć milczenia.

Współpraca pomiędzy placówkami i specjalistami, którzy w nich pracują, jest często utrudniona bierną postawą i luźnymi procedurami reagowania. Niestety, skutkuje to częstym wycofaniem się dziecka, które nie chce ponownie opowiadać, co mu się przydarzyło. Przedłużanie i oczekiwanie na kolejne badania zwiększają również opór wśród matek owych dzieci, które szybko się zniechęcają, twierdząc, że dziecko zapomni, że jakoś się wszystko ułoży. Oczywiście jest mało prawdopodobne, aby dziecko zapomniało. Czasem zdarza się, że są jedynie podejrzenia, a nie dowody molestowania. Wówczas można pomóc dziecku, składając do sądu

rodzinnego wniosek o wgląd w sytuację rodzinną dziecka⁴. Ważne jest to, że zawiadomienie sądu rodzinnego nie wymaga sporządzania formalnego pisma procesowego. Tym samym najbezpieczniejsze dla osoby zgłaszającej nieprawidłowości w rodzinie jest zwrócenie się do sądu o wgląd w sytuację rodzinną dziecka.

Warto również mieć świadomość odpowiedzialności karnej za zaniechanie podjęcia działań. Otóż profesjonalista, który pomimo zaistnienia przesłanek do interwencji nie podejmuje żadnych działań, może odpowiadać karne za swoje zachowanie. Odpowiedzialność karna spoczywa jednakże jedynie na funkcjonariuszach publicznych i wynika z treści art. 231 kodeksu karnego:

Art. 231 § 1. Funkcjonariusz publiczny, który, przekraczając swoje uprawnienia lub nie dopełniając obowiązków, działa na szkodę interesu publicznego lub prywatnego, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§ 2. Jeżeli sprawca dopuszcza się czynu określonego w § 1 w celu osiągnięcia korzyści majątkowej lub osobistej, podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10.

§ 3. Jeżeli sprawca czynu określonego w § 1 działa nieumyślnie i wyrządza istotną szkodę, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2.

Poza odpowiedzialnością karną profesjonalista może również ponieść odpowiedzialność cywilną. Otóż rodzina lub opiekun prawny dziecka może żądać od instytucji lub jej pracownika odszkodowania z tytułu poniesionej szkody lub zadośćuczynienia za krzywdę doznaną na skutek braku interwencji.

Oczywiście, obok formalnej drogi powiadomienia służb, które są odpowiedzialne za ochronę dziecka, konieczne jest umiejętne przeprowadzenie rozmowy z matką, rodzicami lub prawnymi opiekunami dziecka. Jest to rozmowa trudna i to co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, przekazanie informacji o przemoc seksualnej może wywołać trudne do przewidzenia reakcje rodzica dziecka, poczynwszy od wśmiania, przez płacz, a na złości kończąc. Podłożem każdej z owych reakcji jest nieświadomy mechanizm obronny.

Osoba, która przekazuje informację o krzywdzie dziecka, może mieć poważny dylemat. Z jednej strony rodzic/rodzice lub opiekunowie mogą wywierać presję, aby nie ujawniać faktu krzywdy dziecka, a z drugiej – poczucie prawnego obowiązku.

Dodatkowym utrudnieniem jest obawa pedagoga, nauczyciela, czy jego decyzja o poinformowaniu służb nie pogorszy stanu psychicznego dziecka, nie doprowadzi do rozpadu rodziny, pogorszenia warunków ekonomicznych itp. Wszystko to przyczynia się do wzmocnienia chęci zaprzestania ingerowania.

Z drugiej strony warto mieć na uwadze, że jeśli nie dojdzie do interwencji, nie zmieni się sytuacja krzywdzenia dziecka. Nadal tajemnica będzie rosnać w siłę, podobnie jak będzie wzrastać poczucie bezkarności osoby, która wykorzystuje seksualnie dziecko.

⁴ Wniosek należy złożyć do Sądu Rodzinnego właściwego ze względu na miejsce faktycznego zamieszkania, a nie zameldowania dziecka. Wniosek ten może złożyć każdy, kto uważa, że dobro dziecka jest zagrożone, może go również złożyć jeden z małżonków, jeśli uważa, że sytuacja w domu lub działania drugiego małżonka niekorzystnie wpływają na dziecko. Należy zawsze podać imię, nazwisko i adres pobytu dziecka. Tylko wówczas Sąd może skutecznie pomóc dziecku. Zazwyczaj zleca kuratorowi przeprowadzenie wywiadu z rodziną.

Nasuwa się pytanie, w jaki sposób przeprowadzić rozmowę z rodzicem/opiekunem dziecka? Przede wszystkim należy zadbać o warunki swobodnej wypowiedzi, zachowując dystans emocjonalny w rozmowie z osobami dorosłymi. Warto podczas spotkania podkreślać znaczenie wspólnej troski o dobro dziecka. Ważne jest również podkreślanie pozytywnych cech osoby, do której kierowana jest informacja o krzywdzie. Należy wreszcie wyjaśnić możliwości pomocy dziecku i rodzinie ze strony odpowiednich specjalistów czy też instytucji. Wszystko to sprawi, że wydarzenie nabierze formalnego, oficjalnego charakteru. W konsekwencji osoba, która przyczyniła się do krzywdy dziecka, nie będzie czuła się bezkarna.

Diagnoza i uruchomienie procedury prawnej jest niezbędne do udzielenia pomocy rodzinie, ale równie ważna jest pomoc psychologiczna, a w szczególności pomoc psychologiczna dla dziecka.

Praca z dzieckiem skrzywdzonym

Dzieci, które doświadczyły przemocy seksualnej, potrzebują profesjonalnej pomocy wielu specjalistów i najbliższych członków rodziny lub opiekunów, którzy z jednej strony mogą pomóc, a z drugiej – sami potrzebują wsparcia. Nie można zapominać o pozostałych członkach rodziny, dla których fakt ujawnienia wykorzystania seksualnego jest również trudnym przeżyciem.

W przypadku seksualnego wykorzystania bardzo trudno określić ramy czasowe udzielanej pomocy. Jest to związane przede wszystkim z etapami rozwoju dziecka, postrzegania przez niego traumatycznego wydarzenia. W związku z tym najlepiej zastosować tzw. terapię etapową (terapię otwartych drzwi), która polega na przyzwoleniu dziecku na powrót do specjalisty na różnych etapach jego życia. Dorastające dziecko, które nabrało zaufania do terapii, psychologa, pedagoga oraz innych profesjonalistów, będzie zadawać coraz trudniejsze pytania, na które często nie uzyska odpowiedzi, ale przynajmniej będzie mogło ujawnić negatywne emocje w konstruktywny sposób.

Błędnym założeniem jest myślenie, że dziecko, które doświadczyło wykorzystania seksualnego, musi być poddawane terapii przez długi czas w celu rozwiązania problemów, które nawet się jeszcze nie pojawiły. Kolejnym błędem jest przekonanie, że każde dziecko, które doświadczyło przemocy seksualnej, wymaga leczenia psychoterapeutycznego. Okazuje się, że tak nie jest. Wszystko zależy od zasobów dziecka, jego umiejętności radzenia sobie z problemem krzywdzenia, wsparcia pozostałych członków rodziny. Wówczas wystarczy zaledwie kilka spotkań, podczas których dostarczana jest mu wiedza na temat jego praw, co to znaczy „zły dotyk”, jak się przed nim bronić oraz wsparcie psychologiczne, empatia, możliwość wyłakania się, oczyszczenia ze złych emocji. Nie należy wówczas ograniczać dziecka i zmuszać do przychodzenia na sesje, które nie są mu potrzebne w takim stopniu, jak przypuszczają jego rodzice czy też prawni opiekunowie.

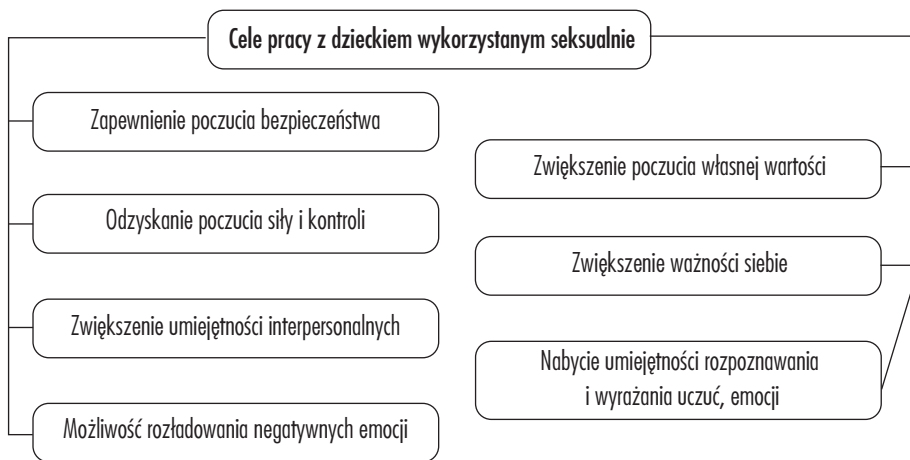
W praktyce istnieją różne formy pomocy psychologicznej adresowanej do dziecka wykorzystanego seksualnie. Najczęściej jest to terapia indywidualna dziecka, interwencja kryzysowa⁵ oraz terapia grupowa

⁵ Interwencja kryzysowa jest określana jako forma pomocy psychologicznej, której celem jest przywrócenie równowagi psychicznej osobie pozostającej w kryzysie emocjonalnym (zob. Kita, 2014).

dziecka. Pożądane jest również objęcie terapią rodzica. Trudno tutaj osadzić pomoc psychologiczną w paradygmacie teoretycznym, ponieważ odchodzi się od wyboru jednego wzoru udzielania pomocy psychologicznej dziecku. Współczesna psychoterapia i wsparcie psychologiczne korzystają z różnych nurtów udzielania pomocy, albowiem każdy z nich wnosi cenne wskazówki w tym zakresie. Mówi się nawet o stu różnych podejściach terapeutycznych. Jednakże wspólnym mianownikiem dla większości koncepcji jest empatyczne zrozumienie młodego pacjenta/klienta oraz udzielanie mu wsparcia, otuchy i wzbudzenie nadziei na lepsze życie. W zależności od zasobów radzenia sobie z kryzysem emocjonalnym, wieku i poziomu rozwoju psychoruchowego dziecka, konieczne jest dostosowanie przez prowadzącego konkretnych technik do pracy. Bardzo ważna jest relacja terapeutyczna i kreatywność prowadzącego sesję. Dzieci wykorzystane seksualnie często tracą zaufanie do dorosłych. Nie można zapominać o rodzicu, który w sposób pośredni również doświadczył traumy.

Podobnie jak w przypadku dziecka, rodzic może uczestniczyć zarówno w terapii indywidualnej, jak i grupowej. Ponadto prowadzi się spotkania edukacyjne dla rodziców dotyczące złego dotyku, konsekwencji molestowania, profilaktyki. Wybór odpowiedniej terapii jest uzależniony od wieku dziecka, poziomu jego rozwoju, a przede wszystkim od potrzeb dziecka ze względu na głębokość urazu psychicznego.

Bez względu na formę udzielanej pomocy cele terapii dzieci wykorzystywanych seksualnie są do siebie zbliżone. Przede wszystkim osoba, która udziela pomocy psychologicznej, powinna zapewnić dziecku bezpieczeństwo i wraz z dzieckiem wspólnie zbudować narzędzia, za pomocą których dziecko będzie mogło normalnie funkcjonować (rys. 1).



Rys. 1. Praca z dzieckiem skrzywdzonym

Źródło: opracowanie własne na podst. J. Zmarlik, B. Pawlak-Jordan, *Pomoc psychologiczna dzieciom wykorzystywanym seksualnie*. W: *Dziecko wykorzystywane seksualnie*, red. M. Sajkowska, Warszawa 2010, s. 77 oraz materiałów szkoleniowych Profesjonalnej Szkoły Psychoterapii Integracyjnej w Warszawie.

Nie ulega żadnej wątpliwości, że zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa jest podstawowym warunkiem skutecznego kontaktu i to nie tylko z profesjonalistą, ale z każdą osobą, która stara się pomóc dziecku. Chodzi tutaj przede wszystkim o tzw. otwartą postawę pomagającego, a więc spokojny ton głosu, wyjście zza biurka, pochylenie ciała w stronę dziecka, a przede wszystkim zadbanie o ciszę. Należy pamiętać, że nie jest wskazane przytulanie czy też dotykanie dziecka.

Odzyskanie poczucia siły i kontroli polega przede wszystkim na próbie zmiany osoby, u której występuje poczucie bezradności i braku nadziei, w osobę, która ma wpływ na swoje myśli, uczucia i zachowania. Tym samym dziecko straci status ofiary i zacznie podejmować działania zmierzające do zwiększania kontroli nad swoim ciałem i myśleniem.

Zwiększenie umiejętności interpersonalnych dotyczy zmian w zakresie relacji z innymi dziećmi i rówieśnikami. Dzieci, poprzez przyjmowanie ról nieadekwatnych do wieku rozwojowego tracą umiejętność okazywania spontaniczności, radości i bez troski. Są to dzieci, które często przejmują role pełnione przez rodziców, a przede wszystkim starają się sprostać ich wymaganiom, np. utrzymania tajemnicy rodziny.

Kolejnym celem pracy z dzieckiem skrzywdzonym jest towarzyszenie mu w okazaniu złości, która bardzo często jest przez niego tłumiona. Dziecko w zależności od wieku może nie rozumieć własnych emocji lub też może odczuwać ból i cierpienie z powodu wewnętrznego konfliktu uczuć do sprawcy przemocy. Jednocześnie kocha i nienawidzi osobę, która je skrzywdziła. Rolą osoby pomagającej jest zrozumienie uczuć dziecka bez oceniania i pouczania.

Dzieci wykorzystane seksualnie są szczególnie obciążone niskim poczuciem ważności i poczuciem bezsilności. Celem pracy terapeutycznej z dzieckiem jest szukanie mocnych stron małego człowieka, jego umiejętności, zainteresowań, oznak samodzielnego myślenia i działania. Jest to bardzo trudny etap pracy z dzieckiem, które najczęściej jest nieufne i może zwyczajnie podważać wzmacniające treści wypowiedzi pomagającego.

Pomieszczenie takich emocji, jak strach, poczucie winy, złość czy lęk przyczynia się do powstania chaosu uczuciowego, wyparcia emocji, jak również zaprzeczania. Tym samym dzieci skrzywdzone odczuwają trudności w określeniu i rozumieniu własnych stanów emocjonalnych. Celem pracy z dzieckiem jest przede wszystkim odbarczanie dziecka z poczucia winy i wstydu, a następnie pomaganie mu w nazywaniu własnych uczuć oraz ich wyrażaniu.

Oczywiście wszystkie wymienione cele pracy z dzieckiem nie wyczerpują w całości procesu psychoterapeutycznego, jaki zachodzi podczas prowadzonych sesji. Nie bez znaczenia jest tutaj wiek dziecka, stopień odczuwanego kryzysu emocjonalnego oraz diagnoza dziecka i rodziny. Jeżeli dziecko, w wyniku doznanego skrzywdzenia, cierpi na depresję, konieczna jest współpraca z psychiatrą. Nie wolno zapominać o przejrzystości celów terapeutycznych dla opiekunów prawnych czy też rodziców/rodzica skrzywdzonego dziecka.

Również dziecko powinno wiedzieć, kim jest osoba pomagająca, jaka jest jej rola, dlaczego rozmawia z dzieckiem, jak długo będą trwały spotkania i na czym one będą polegać (ogólnie), oraz jaki jest cel psychoterapii. Błędem jest oszukiwanie dziecka i mówienie mu, że psychoterapia polega na zabawie — szybko orientuje się, że to nie jest zabawa i poczuje się oszukane i zagubione podczas spotkań.

W pracy terapeutycznej ważna jest współpraca z innymi specjalistami, takimi jak: pediatrzy, pedagodzy szkolni, nauczyciele w szkole, do której uczęszcza dziecko. Warto mieć kontakt z ginekologiem wieku rozwojowego – kobietą. Czasem rodzic/rodzice są zdezorientowani, do kogo mogą zgłosić podejrzenie, że dziecko mogło zostać skrzywdzone. Najlepiej jest zgłosić sprawę w pierwszej kolejności do lekarza pediatry, który skieruje dziecko do odpowiednich specjalistów. Lekarz ginekolog koniecznie musi być zorientowany w problemie seksualnego wykorzystania dziecka. Chodzi tutaj przede wszystkim o delikatność kontaktu z intymnymi częściami dziecka oraz umiejętność prowadzenia przez lekarza rozmowy z dzieckiem.

Z doświadczenia pracy z dziećmi skrzywdzonymi seksualnie wynika, że jest to praca bardzo trudna. Osoba, która udziela pomocy, może spotkać wiele blokad psychicznych nie tylko ze strony samego dziecka, ale również pozostałych członków rodziny lub opiekunów prawnych. Każdy z nich ma swoje powody bycia nieufnym, nawet w stosunku do osób, które chcą pomóc. Często kilka pierwszych spotkań jest poświęconych właśnie na budowanie zaufania, dobrej relacji interpersonalnej.

Ważne jest, aby zarówno dziecko, jak i pozostali członkowie rodziny nie czuli się oceniani i krytykowani. Dotyczy to w szczególności matek skrzywdzonych dzieci, które będąc nadmiernie skoncentrowane na własnej krzywdzie i upokorzeniu, mają trudność w empatycznym zrozumieniu bólu dziecka. Często pojawia się również złość skierowana w stronę pomagającego, ponieważ dostrzegają, że ma on dobry kontakt z dzieckiem.

Sposoby zapobiegania wykorzystaniu seksualnemu dziecka

Przede wszystkim należy rozmawiać z dzieckiem o tym, w jaki sposób osoba dorosła może okazywać uczucia dziecku, a jakie zachowania są niedopuszczalne. Sprawcy liczą na to, że świadkowie przemocy lub same dzieci będą zakłopotani, zachowają milczenie i nie wezwą pomocy. Dobrze jest przełamać wewnętrzny opór i nauczyć się używać ze swobodą słów związanych ze sferami genitaliów, takich jak „penis”, „pochwa”. Jeśli dorośli nie są w stanie rozmawiać w ten sposób, wówczas dzieci nie będą umiały o tym powiedzieć.

Wstyd i zażenowanie dorosłych związane z zachowaniami seksualnymi utrudnia także porozmawianie z dorosłymi, którzy mogą wykorzystywać seksualnie dzieci. Konieczne wydaje się również przekazanie informacji dziecku, że nie powinno mieć tajemnic dotyczących dotykania. Jeśli ktoś będzie dotykał jego ciała i poprosi je, żeby zachowało to w tajemnicy, muszą powiedzieć o tym rodzicowi, opiekunowi czy też nauczycielowi. Tutaj konieczne jest określenie stref ciała, których nie wolno nikomu dotykać.

Podobnie w przypadku przyjmowania prezentów od obcych czy też nadmiernego pomagania obcym, dziecko nie musi tłumaczyć się, dlaczego odmawia.

Są to najważniejsze i najbardziej trafne sposoby chronienia dziecka przed krzywdzeniem, które każdy rodzic, opiekun powinien dla dobra dziecka wykorzystać. Jak to powiedział J. Korczak: „Pomóżmy dzieciom, by każdy z nich stał się tym, kim stać się może”.

Bibliografia

- Cohen J.A., Mannarino A.P., Deblinger E. (2011). *Terapia traumy i traumatycznej żałoby u dzieci i młodzieży*. Kraków: Wyd. UJ.
- Furniss T. (1991). *The Multiprofessional Handbook of Child Sexual Abuse*. London, za: D. Glaser, S. Frosh (1995). *Dziecko seksualnie wykorzystywane*. Warszawa: Wyd. Lekarskie PZWL.
- Glaser D., Frosh S. (1995). *Dziecko seksualnie wykorzystywane*. Warszawa: Wyd. Lekarskie PZWL.
- Herman J.L. (1999). *Przemoc – Uraz psychiczny i powrót do równowagi*. Gdańsk: GWP.
- Kamińska K. (2010). *Dobro dziecka w dyskursie państwo – rodzina, inaczej o przemocy domowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kita S. (2014). *Praca socjalna w sytuacjach kryzysowych*. Warszawa: Centrum Rozwoju Służb Społecznych.
- Marzec-Holka K. (2011). *Przemoc seksualna wobec dziecka. Studium pedagogiczno-kryminologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sajkowska M. (red.) (2010). *Dziecko wykorzystywane seksualnie*. Warszawa: Fundacja „Dzieci Niczyje”.

Summary

Diagnosis and work with children affected by sexual violence

Sexual abuse of a child is evil not in itself, but an evil arising from the deprivation of the child's carefree ability to enter into relationships, establish relationships, showing and accepting feelings.

Children badly treated in such an intimate sphere as sexuality are exposed to a number of mental and health disorders. People who experienced this type of violence in childhood have difficulty in accepting their own body or having self-respect and respect towards others. The earlier the diagnosis the greater the chances of stopping the destructive thoughts and beliefs of the child.

In Poland, the awareness of sexual violence against children is growing and therefore social sensitivity to the suffering of a child is increasing. Thanks to the media, persons affected by sexual violence have an opportunity to talk about traumatic experiences and thus encourage the institutions and people to make efforts to help alleviate the phenomenon. Knowledge of teachers and people who work with or care for children can play a special role. This article contains a number of helpful ways to diagnose and deal with situations of sexual violence, which may prove useful.

Keywords: sexual violence, diagnosis, abused child, the symptoms of sexual exploitation, work with abused children

Diagnozowanie kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych – możliwości i ograniczenia

Artykuł traktuje o możliwościach diagnozowania kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych. Autorka określa umiejętności społeczne, jakie składają się na kompetencję społeczną dziecka przedszkolnego, a także warunki, jakie ich badanie musi spełnić, za punkt wyjścia przyjmując analizę istniejących na gruncie pedagogiki propozycji diagnozowania kompetencji społecznej. Jedną z ważniejszych konkluzji niniejszego tekstu jest uznanie za najważniejszą przestrzeń badań kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych przestrzeń zabawy.

Słowa kluczowe: pedagogika przedszkolna, diagnoza, kompetencja społeczna, umiejętność społeczna, przedszkole, zabawa

Wstęp

Tworzenie warunków stymulujących rozwój kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych w świetle formułowanych mniej lub bardziej bezpośrednio przez różne środowiska oczekiwań okazuje się jednym z najważniejszych zadań stojących przed placówkami realizującymi edukację przedszkolną. Z jednej strony decyzję o umieszczeniu dziecka w przedszkolu rodzice argumentują (poza koniecznością wynikającą z ich pracy zawodowej) tym, że tam dziecko „lepiej rozwinie się społecznie” (por. Karwowska-Struczyk, 2009, s. 368). Z drugiej strony analizy obejmujące potrzeby aktualnego i przyszłego rynku pracy, a także opracowania dotyczące wyzwań cywilizacyjnych w ogóle wskazują, że umiejętności miękkie powiązane z kompetencjami społecznymi determinują życiowy (zawodowy i osobisty) sukces jednostki¹.

O potrzebie koncentracji uwagi na budowaniu i wzmacnianiu tych kompetencji u dzieci już w przedszkolu mówią jednak przede wszystkim pedagodzy i psychologowie, opisując kompetencje społeczne przedszkolaków jako determinantę ich sukcesu szkolnego. W pierwszych latach życia rozwój społeczno-emocjonalny dziecka

¹ Przekłada się to na dostrzeżenie ich wartości także przez świat biznesu, co wyraża się między innymi w stwierdzeniu, że „miękkie kompetencje pozwalają uzyskiwać ‘twarde’ rezultaty” (Smółka, 2008, s. 13).

przebiega w ścisłym związku z jego rozwojem poznawczym. Wspieranie rozwoju dzieci w tym obszarze jest więc w pełni uzasadnione troską o ich szkolne funkcjonowanie, które oznacza konieczność zarówno ustawicznego inicjowania i podtrzymywania relacji z dorosłymi i dziećmi, jak i właściwego reagowania na różne, często złożone sytuacje społeczne. Deficyty umiejętności społecznych wiążą się z nieprzystosowaniem w szkole, odrzuceniem rówieśniczym i późniejszą przestępczością nieletnich. Natomiast rozwinięte umiejętności społeczne w wieku przedszkolnym pozytywnie korelują z osiągnięciami w nauce w szkole podstawowej (McGinnis, Goldstein, 2003, s. 2-3).

Z przytoczonych przez M. Czub wyników badań wynika, że dzieci charakteryzujące się wysokim poziomem umiejętności nawiązywania interakcji z innymi, rozpoznawania i wyrażania emocji oraz regulowania własnych stanów emocjonalnych, posiadają wyższą gotowość szkolną i, co za tym idzie, osiągają dobre wyniki w nauce w pierwszych jej latach. Zdolność do nawiązywania opartej na zaufaniu relacji z nauczycielem koreluje pozytywnie z osiągnięciami uczniów w czytaniu i matematyce, a przez to zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu w szkole. Skutkuje też obniżaniem absencji szkolnej. Na podkreślenie zasługuje przy tym wysoka skuteczność interwencji podejmowanych w tym obszarze już w przedszkolu przy stosunkowo niskich nakładach finansowych (Czub, 2014, s. 17-18).

Badanie i rozwijanie kompetencji społecznych u dzieci w ramach edukacji przedszkolnej nabiera szczególnego sensu, gdy jej zadania analizowane są przez pryzmat konstrukttywizmu społecznego. Z początkiem wieku przedszkolnego u dzieci zaczyna dominować typ uczenia się spontaniczno-reaktywnego. Rozwija się świadomość, pojawiają się pierwsze efektywne uogólnienia, a wyznacznikiem zainteresowań dziecka przestaje być sytuacja sama w sobie, lecz sens i znaczenie, jakie jej ono przypisuje. Pojawia się też typ działania nazwany przez Wygotskiego twórczym, w którym następuje przejście od myśli do sytuacji, czyli realizacja pomysłu. Osiągnięcie tego poziomu rozwoju umysłowego oznacza możliwość rozpoczęcia programowego wspierania rozwoju określonych umiejętności i kompetencji (na przykład społecznych), o ile – rzecz jasna – program ten uwzględniał będzie wewnętrzny program dziecka. Sensytywność okresu przedszkolnego na oddziaływanie kształtujące kompetencje społeczne dzieci wynika również z faktu, że w tym czasie „pojawiają się też pierwsze wewnętrzne instancje etyczne i zaczynają się kształtować zasady etyczne. I wreszcie w tym właśnie wieku tworzy się u dziecka to, co by można nazwać pierwotnym zarysem dziecięcego światopoglądu” (Wygotski, 1971, s. 517-530).

Wymienione argumenty, w szczególności zaś możliwość efektywnego zapobieżenia kumulowaniu się negatywnych nawyków i doświadczeń już na początku drogi edukacyjnej, w pełni uzasadniają troskę o poznanie kompetencji społecznych dzieci w przedszkolu i wspieranie procesu ich kształtowania się w sposób adekwatny do rozwojowych możliwości i potrzeb przedszkolaków. Niniejsze rozważania w sposób szczególnie koncentrują się na poznawaniu kompetencji dzieci 3-4-letnich, czego uzasadnieniem jest rozpoczynający się właśnie w tym czasie wiek przedszkolny, a także obecny wówczas kryzys rozwojowy, w przebiegu którego pojawiają się nowe, istotne dla analizowanego zagadnienia cechy osobowości dziecka (Wygotski, 2002a, s. 72-75).

Kompetencje społeczne – rozstrzygnięcia terminologiczne

Kategoria umiejętności społecznych, pomimo zainteresowania, jakie budzi i znaczenia, jakie się jej przypisuje, pozostaje jednak wciąż jeszcze zasadniczo niejednoznaczna. Założyć należy, że jak każda kompetencja zawiera komponent w postaci wiedzy teoretycznej (o tym, jak należy się zachowywać w określonych sytuacjach społecznych) oraz komponent umiejętności praktycznych (umiejętności adekwatnego zachowywania się w tych sytuacjach). Istniejące definicje odnoszą się jednak głównie do drugiego z wymienionych komponentów (por. Skarżyńska, 1981; Matczak, 2001; Nęcka, 2003). W ich świetle analiza tego pojęcia polegać musi przede wszystkim na sprecyzowaniu umiejętności, które na kompetencję społeczną się składają, uwzględniając prawdopodobne zależności między nimi.

W niniejszych rozważaniach, które stanowią tło analizy praktycznych działań pedagogicznych, kompetencje społeczne rozumiane są za M. Karwowską-Struczyk jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez dziecko w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, zarówno w domu rodzinnym, jak i innych środowiskach socjalizacyjnych” (Karwowska-Struczyk, 2009, s. 370). Akcentująca silnie składowe kompetencji społecznych, jakimi są umiejętności społeczne, definicja również pomija aspekt poznawczy. Jasno określa natomiast zarówno źródła pochodzenia umiejętności składających się na kompetencje społeczne, jak i efekty ich wykorzystywania². Obejmuje przy tym kategorie obecne w pedagogice przedszkolnej i właściwe dla prowadzonych na jej gruncie badań. Konsekwencją jej przyjęcia jest uznanie, że diagnoza kompetencji społecznej (także dzieci przedszkolnych) winna się koncentrować na ocenie działaniowego aspektu kompetencji, tj. na ocenie określonych zachowań (zaniechań), dowodzących dysponowania pewnym repertuarem umiejętności społecznych. W ustaleniu owego repertuaru pomocna jest analiza istniejących w pedagogice i psychologii ujęć tego zagadnienia.

Pojęcie kompetencji społecznych w rozmaitych kontekstach współwystępuje z pojęciami pokrewnymi, które raz je definiują, innym razem dopełniają lub rozszerzają. Możliwą interpretacją jest przyjęcie, że na kompetencję społeczną składają się pojawiające się w okresie wczesnego dzieciństwa zachowania prospołeczne, o wydźwięku w pełni pozytywnym, czyli takie, które są korzystne dla innych, a nie bezpośrednio dla osoby je podejmującej. Do zachowań tych M. Kielar-Turska zalicza: empatię, udzielanie pomocy, dzielenie się i współdziałanie. W wieku przedszkolnym empatia, czyli dzielenie doświadczeń emocjonalnych innych osób, które pozwala dostrzegać, rozumieć i współodczuwać ich przeżycia, zaczyna się dopiero rozwijać. Dzięki temu dzieci zaczynają być zdolne do dostrzegania potrzeby udzielenia pomocy i czynienia tego. Kolejnym z kształtujących się w przedszkolu zachowań prospołecznych jest dzielenie się, które stanowi przejaw myślenia o drugiej osobie. Choć współdziałanie, podobnie jak empatia, zasadniczo nie jest atrybutem dzieci młodszych, to jednak w korzystnych warunkach szybko mogą się go nauczyć, zwłaszcza w przedszkolu (Kielar-Turska, 2005, s. 115-116).

Podobnego zdania jest M. Deptuła, wg której w okresie dzieciństwa kształtują się fundamenty, na których buduje się umiejętność współpracy. I choć proces ten ma miejsce głównie w rodzinie, to jednak istnieje pewna pula działań wspierających go, które mogą podejmować nauczyciele w odniesieniu do dzieci w sytuacjach

² W dalszej części główny efekt w postaci „radzenia sobie” scharakteryzowany zostanie też jako element mechanizmu samokontroli.

szkolnych i przedszkolnych sprzyjających rozwojowi psychospołecznemu dzieci. Wspólne działanie dla osiągnięcia wspólnego celu zawiera w sobie, zdaniem autorki, takie umiejętności jak zdolność rozumienia innych ludzi i porozumiewania się z nimi, empatyczne reagowanie na przeżywane przez nich emocje i samokontrola umożliwiająca skupienie na osiągnięciu celu pomimo przeszkód i trudności (Deptuła, 2013, s. 31-41).

Znaczenie samokontroli jako mechanizmu samoregulacji dla jakości relacji dziecka z rówieśnikami i dorosłymi wypuklają również N. Eisenberg, R.A. Fabes i S. Losoya. Do wiążących się z jakością społecznego funkcjonowania jednostki autorzy zaliczają trzy typy procesów regulacyjnych: regulację emocji, regulację samego kontekstu oraz regulację zachowań pobudzanych przez emocje. Składa się na nie kilka mechanizmów modulujących sygnały wywołane przez bodźce pochodzące ze środowiska zewnętrznego bądź wywodzące się z wewnętrznych stanów jednostki: odwracanie (przenoszenie) uwagi, podtrzymywanie uwagi (koncentracja), dowolne inicjowanie i kontynuowanie działania (kontrola aktywizacji) i jego wstrzymywanie (kontrola hamowania). Jako rodzaj regulacji może być też postrzegane „radzenie sobie”, czyli „wysiłek poznawczy i behawioralny zmierzający do spełnienia pewnych zewnętrznych lub wewnętrznych wymagań, które oceniane są jako trudne lub przekraczające możliwości jednostki” (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999, s. 227). W tym ujęciu o postaci społecznej kompetencji jednostki w dużej mierze decyduje jej temperament, który wraz z komponentami odpowiedzialnymi za pobudzenie wpływa na typowy dla danego dziecka charakter „radzenia sobie” oraz regulacji i vice versa. Emocje powiązane z określonym poziomem samokontroli mogą być zróżnicowane, co z kolei rodzi konieczność uwzględniania indywidualnych różnic w emocjonalności i regulacji poszczególnych jednostek. Z przytoczonych przez autorów wyników badań wynika, że kompetencje społeczne dzieci przedszkolnych charakteryzujących się silnie negatywną emocjonalnością i niskim poziomem regulacji oceniane były znacznie gorzej (Eisenberg, Fabes, Losoya, 1999, s. 224-242).

Wymagające wyjaśnienia pozostaje zamienne stosowanie liczby pojedynczej i mnogiej — pojawiające się także w powyższych rozważaniach, a wynikające z podążania tokiem rozumowania przywoływanych autorów — w odniesieniu do analizowanej kategorii pojęciowej. Jak zostało wykazane, kompetencja społeczna danej jednostki (dziecka) rozumiana jest jako zbiór (lub system) mniej lub bardziej precyzyjnie określonych umiejętności społecznych. Jeśli przyjąć, że zbiór ów jest zbiorem zamkniętym, a obecność (lub nieobecność) zawartych w nim umiejętności możliwa jest do jednoznacznego stwierdzenia u dziecka, używanie liczby mnogiej w odniesieniu do kompetencji społecznej traci sens. W przeciwnym wypadku należałoby bowiem przyjąć, że różne kompetencje społeczne obejmują różne zbiory umiejętności społecznych, co z kolei uniemożliwiłoby operatywne posługiwanie się tą kategorią w badaniach pedagogicznych.

Umiejętności składające się na kompetencję społeczną

Niejednorodne definiowanie kompetencji społecznej rodzi trudności także w obszarze interpretacji zachowań dla jej określonego poziomu właściwych. Istnieje jednak zasadnicza zgodność co do faktu, że są one sumą lub — co bardziej przekonujące — wynikiem współwystępowania wzajemnie ze sobą powiązanych i warunkujących się umiejętności społecznych.

Za wyczerpującą listę zachowań składających się na kompetencję społeczną dziecka w wieku przedszkolnym uznać można propozycję E. McGinnis i A.P. Goldsteina zawartą w *programie kształtowania umiejętności prospołecznych małego dziecka*. Choć umocowane w behawioryzmie założenia tego programu, wśród nich to, że uczeń jest słaby i posiada braki w ramach swojego repertuaru umiejętności i zachowań (McGinnis, Goldstein, 2001, s. 12), mogą dziś budzić kontrowersję, to jednak warte dostrzeżenia jest szczegółowe wyodrębnienie ważnych dla kompetencji społecznych 40 umiejętności (*prosocial skills*), które podzielone zostały na 6 grup: 1) podstawowe umiejętności prospołeczne, 2) umiejętności związane z funkcjonowaniem w szkole, 3) umiejętności przydatne w nawiązywaniu przyjaźni, 4) umiejętności radzenia sobie z emocjami, 5) alternatywy agresji, 6) umiejętności radzenia sobie ze stresem. Jak podkreślają autorzy, powyższa lista umiejętności (choć dość rozbudowana) nie jest zamknięta. Zachęcają przy tym korzystających z niej pedagogów do jej rozwijania (McGinnis, Goldstein, 2003, s. 99-105). Podobnie jak we wcześniejszej odmianie programu skierowanej do dzieci w wieku wczesnoszkolnym, kategoria kompetencji społecznej traktowana jest ubocznie, jako jeden z potencjalnych efektów zastosowania metody (McGinnis, Goldstein, 2001). Słabą stroną tej propozycji pozostaje jednak duża rozbieżność poziomów ogólności wymienionych umiejętności. Z jednej strony znajdują się w niej więc tak jednoznaczne zachowania, jak „mówienie dziękuję”, a z drugiej tak wieloznaczne i złożone jak „rozwiązywanie problemu”.

Dla K. Knopp umiejętnościami składającymi się na kompetencję społeczną są:

1. Umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne spostrzeganie innych, np. ich przeżyć lub intencji, oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych).
2. Wrażliwość społeczna, empatia i decentracja interpersonalna.
3. Znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych.
4. Umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi.
5. Umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności.
6. Efektywna autoprezentacja i umiejętność wpływania na innych.
7. Umiejętności komunikacyjne.
8. Umiejętności kooperacyjne (Knopp, 2013, s. 1).

Choć wymienione cechy stanowią wykaz spójny i wyczerpujący, to jednak pozostający na stosunkowo dużym poziomie ogólności i nieodniesiony do rozwojowych właściwości dzieci w wieku przedszkolnym. Ich operacjonalizacja może być natomiast punktem wyjścia do sprecyzowania umiejętności dziecka, których wykorzystywanie stanowi o dysponowaniu określonym poziomem kompetencji społecznej.

Postulaty te w znacznej mierze spełnia natomiast psychologiczna propozycja M. Czub, która odwołując się do prawidłowości rozwojowych dziecka trzyletniego i dzieląc kompetencję społeczno-emocjonalną³

³ Kompetencje społeczno-emocjonalne, którymi posługuje się autorka tej koncepcji, mają charakter tak szczegółowy, że w rozumieniu przyjętej w tym artykule definicji kompetencji społecznej można je rozumieć jako umiejętności społeczne i w takim właśnie charakterze są tu prezentowane.

na 9 obszarów rozwoju społeczno-emocjonalnego, dokonała następującej ich specyfikacji: 1. Relacje z dorosłymi: a) kontakty z dorosłymi w celu rozwiązywania problemów, komunikowania swoich doświadczeń i pomysłów; b) sporadyczne nawiązywanie kontaktu wzrokowego, werbalnego lub fizycznego z bliskim dorosłym, w trakcie własnej aktywności. 2. Relacje z rówieśnikami: a) angażowanie się w proste zabawy oparte na współpracy; b) rozwój pierwszych przyjaźni i angażowanie się w bardziej złożone zabawy z tymi, wybranymi rówieśnikami. 3. Ekspresja emocji: a) wyrażanie złożonych, wynikających z samoświadomości emocji takich jak duma, zażenowanie, poczucie winy; b) werbalny opis emocji własnych i cudzych; c) udawanie emocji (np. w zabawie). 4. Empatia: a) rozumienie, że uczucia innych ludzi są różne od odczuć własnych; b) początki zdolności do pocieszania drugiej osoby. 5. Regulacja emocji: a) zdolność do antycypowania potrzeby uspokojenia się i przygotowywanie się do tego; b) wybór spośród wielu zachowań samouspokajających takiego, które jest odpowiednie do sytuacji. 6. Kontrola impulsów: a) ćwiczenie kontroli swojego zachowania i kontroli emocji – z własnej inicjatywy. 7. Teoria umysłu [rozumienie stanów umysłowych (emocji, potrzeb i intencji) innych ludzi]: a) zdolność do mówienia o uczuciach i potrzebach własnych i innych ludzi; b) zdolność do uczestniczenia w zabawie „na niby”, odgrywania ról. 8. Samoświadomość: a) zdolność do rozpoznawania własnych uczuć, potrzeb i określania przynależności do grup (np. rodziny, żłobka). 9. Poczucie kompetencji: a) widoczna świadomość własnego wpływu na rzeczywistość (konkretnych umiejętności) i komunikowania jej podczas opisywania siebie (Czub, 2014, s. 35-36).

W świetle przytoczonych definicji i sposobów rozumienia kompetencji społecznej, jak również analizy istniejących już propozycji wykazów umiejętności, które kompetencję społeczną konstytuują, za najważniejsze, a jednocześnie możliwe do zdiagnozowania u dziecka na progu edukacji przedszkolnej, uznać należy:

- Umiejętność komunikowania (werbalnego i pozawerbalnego) – skutecznego i adekwatnego do kontekstu i rozmówcy. Umiejętność ta warunkuje nawiązywanie i utrzymywanie relacji we wszystkich wymiarach. Sprawne porozumiewanie się jest nadto dla dziecka wchodzącego w wiek przedszkolny umiejętnością nowo nabytą, która otwiera przed nim szereg nowych możliwości, szczególnie w relacjach społecznych oraz ściśle wiąże się z jego rozwojem poznawczym.
- Umiejętność samoograniczania – przejawiającą się m.in. zdolnością do przestrzegania poczynionych umów, kontraktów oraz rozładowywania napięć emocjonalnych (wywołanych odmową, porażką, prowokacją) w sposób społecznie akceptowalny, w tym powstrzymywanie się od zachowań agresywnych. Właściwa dla dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa tendencja do bezpośredniego uwalniania i zaspokajania swojego pragnienia w wieku przedszkolnym stopniowo ustępuje miejsca zdolności do odroczenia jego realizacji. Mechanizmem wspomagającym okazuje się tu przeniesienie owych pragnień do przestrzeni zabawy, w której są one realizowane iluzorycznie, wyobrazeniowo (Wygotski, 2002b, s. 144).
- Umiejętność okazywania troski, zainteresowania, współczucia, jako wyrazu rozwijającej się u dziecka empatii. Umiejętność ta leży też u podstaw nawiązywania i utrzymywania relacji przyjaźni, co staje się możliwe także dlatego, że w wieku przedszkolnym dziecko zdolne jest już do uogólniania swojego afektywnego stosunku do danego zjawiska (osoby) niezależnie od aktualnej, konkretnej sytuacji (Wygotski, 2002b, s. 145).

- Umiejętność działania wspólnego, w tym podejmowanie i wypełnianie określonych ról dla realizacji wspólnego celu. W strukturze kompetencji społecznej umiejętność współpracy zajmuje miejsce centralne. Jest ona kolejną, nową, dostępną dzieciom na analizowanym etapie rozwoju umiejętnością. Współpraca w grupie przynosi wymierne korzyści – jak dowodzi M. Deptuła – tak jednostce, jak i całej grupie, a także społeczeństwu. „Zdolność do takiego działania i jego realne przejawy stanowią właśnie kapitał społeczny” (Deptuła, 2013, s. 33). Rozumienie znaczenia tego faktu znajduje swoje odzwierciedlenie m.in. w zapisach podstawy programowej.

Wymienione umiejętności wyczerpują listę najistotniejszych dla społecznego funkcjonowania dziecka 3-4-letniego, najczęściej wymienianych w powiązaniu z kompetencją społeczną umiejętności. Co więcej, wynikające z ich posiadania zachowania (zaniechania) stosunkowo łatwo pozwalają się zaobserwować u dzieci przedszkolnych. Przede wszystkim jednak sprawne posługiwanie się nimi umożliwia radzenie sobie w sytuacjach społecznych (właściwych dla dziecka w tym wieku), co wyczerpuje przyjętą definicję kompetencji społecznej.

Wybrane koncepcje badania kompetencji społecznej dzieci

Punktem wyjścia do tworzenia sprzyjających rozwojowi kompetencji społecznej przedszkolaków warunków każdorazowo winna być należyta diagnoza owej kompetencji, a ściślej, poziomu rozwoju składających się na nie umiejętności lub/i predyspozycji. Uczynienie ich tworzenia zjawiskiem powszechnym (a tylko wówczas odpowiedź na społeczne wyzwania, o których mowa była na wstępie, mogłaby mieć miejsce) oznacza więc konieczność powszechnego ich diagnozowania. Okoliczność ta rodzi szereg wymagających rozstrzygnięcia problemów natury teoretycznej i praktycznej.

Przede wszystkim wynikają one z ograniczeń istniejących dziś narzędzi pomiaru kompetencji społecznych, zwłaszcza z punktu widzenia potrzeb pedagogiki przedszkolnej. Z reasumpcji, jakiej w tym zakresie dokonała K. Knopp (Knopp, 2013), wynika, że jednym z istotniejszych ich cech jest fakt, że są skonstruowane przez psychologów dla psychologów. W tym ujęciu pomiar kompetencji społecznych jest pomiarem psychologicznym (Smółka, 2008, s. 13), leżącym poza możliwościami nauczycieli przedszkola – pierwszych i w tym sensie najważniejszych diagnostów dzieci w ogóle, także w obszarze ich rozwoju społecznego i jego zaburzeń. Część istniejących narzędzi wymaga warunków laboratoryjnych (bądź zbliżonych), które nie pozwalają odnotować zachowań/zaniechań właściwych dla określonego poziomu rozwoju kompetencji społecznych pojawiających się wyłącznie w naturalnych interakcjach. Co więcej, testy werbalne są nieprzydatne w diagnozie uczących się mówić dzieci przedszkolnych.

Istotny jest również fakt, że to, co jest dostępne ocenie kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych, to jej aspekt działaniaowy, natomiast już wiedza dziecka pozostaje trudna do zdiagnozowania lub wymaga zastosowania dodatkowych instrumentów. Kolejny problem wynika z faktu, że na poziomie poznawczym dziecko może posiadać możliwość przejawiania zachowań pożądanых społecznie, nie potrafiąc jednocześnie przełżyć

tej wiedzy na działanie. Należałoby więc brać pod uwagę zarówno wiedzę dziecka na temat relacji społecznych, jak i jego zdolność do przejawiania tych zachowań w odpowiednich sytuacjach. Diagnoza umiejętności społecznych wymaga nadto zrozumienia parametrów sytuacyjnych zachowania, uwzględnienia czynników je poprzedzających oraz jego konsekwencji, a także świadomości, że różne zachowania dzieci mogą być różnie oceniane. Odmienność opinii na temat tego, co jest u dzieci zachowaniem pożądanym lub akceptowanym, a co takim zachowaniem nie jest, wynika zarówno z rzetelności jego samej oceny, jak i sposobu postrzegania przez pozostających z nim w różnych relacjach dorosłych, rówieśników, a nawet samo dziecko (McGinnis, Goldstein, 2003, s. 19).

Spójną koncepcję diagnozowania koncepcji społecznych uczniów klas 1-4 przedstawiła M. Deptuła (Deptuła, 1996). Ocenę poziomu ich rozwoju oparła na zadaniach rozwojowych wyznaczonych w koncepcjach rozwoju psychospołecznego E. Eriksona oraz L. Kohlberga i R. Mayer. Wykorzystanie tego modelu dla badania rozwoju społecznego dzieci młodszych – przedszkolnych także znajduje pełne uzasadnienie zwłaszcza w odniesieniu do koncepcji E. Eriksona. Według niego dziecko w wieku przedszkolnym znajduje się w fazie III, którą wyznacza napięcie między rozwijającą się w tym czasie dynamicznie inicjatywą a poczuciem winy. Jak podkreśla L. Witkowski, właściwy dla tej fazy według Eriksona jest rozwój wyobraźni oraz, co istotniejsze w kontekście rozwoju społecznego jednostki, zabawa jako dominująca aktywność dzieci między 3. a 5. rokiem życia. Niezależnie od odkrywanej wówczas wartości osobistego przykładu dorosłych dla kształtowania się zachowań społecznych i prospołecznych, to jednak właśnie głównie poprzez zabawę dzieci antycypują w wyobraźni przyszłe role i eksperymentują z nimi w grupie i poprzez grupę. Zabawy pełnią wówczas także funkcję autoterapeutyczną (Witkowski, 2000, s. 132-133). Znaczenie, jakie zabawa może mieć w procesie diagnozowania kompetencji społecznych dzieci, omówione zostanie osobno.

Przedmiotem swej diagnozy M. Deptuła uczyniła: stosunek klasy do dziecka i stosunek dziecka do klasy, wartościowanie cudzego i swojego dobra, zdolność do uświadamiania sobie konsekwencji czynu, samoocenę zdolności umysłowych i poziom lęku w sytuacjach szkolnych. Jako narzędzia badawcze wykorzystwała kolejno plebiscyt życzliwości i niechęci, sytuację testową „Przedstawienie”, historyki obrazkowe, łamigłówkę (Deptuła, 1996). Adekwatna do diagnozy kompetencji dzieci w młodszym wieku szkolnym konstrukcja badań, obejmująca wyodrębnienie określonych obszarów rozwoju społecznego dziecka 7-11-letniego oraz doboru technik i narzędzi badawczych, nie pozwala w sposób bezpośredni przenieść się do badań kompetencji dzieci przedszkolnych. Warto natomiast zwrócić uwagę na umocowanie teoretyczne tego projektu, a zwłaszcza na jednoznaczne osadzenie badań w pedagogice, co dla niniejszego problemu, jak zastało już zasygnalizowane, nie jest oczywiste.

W oparciu o analizę możliwości płynących z połączenia takich technik diagnostycznych jak techniki socjometryczne, obserwacji naturalnej i analogicznej, skal charakterystyki zachowania i samoopisu oceny umiejętności dzieci przedszkolnych E. McGinnis i A.P. Goldstein – autorzy skillstreamingu opracowali *nauczycielski kwestionariusz umiejętności i rodzicielski kwestionariusz umiejętności, kwestionariusz umiejętności dziecka* (przeznaczony dla dzieci w wieku 5-6 lat), *kwestionariusz sytuacyjny umiejętności*. Celem określania postępów dziecka w trakcie treningu wykorzystuje się także arkusz postępów dziecka oraz dziennik nauczycielski (McGinnis, Goldstein, 2001, s. 19-56).

Przedstawione narzędzia nacechowane są pewnymi ograniczeniami. By ograniczenia te minimalizować, autorzy programu zalecają ich jednocześnie wykorzystywanie, co czyni całą procedurę badawczą bardzo złożoną, wymagającą współpracy kilku osób, przede wszystkim pedagogów i rodziców. Zarówno kwestionariusz umiejętności dziecka, jak i kwestionariusz sytuacyjny umiejętności nie nadają się do badania dzieci 3- i 4-letnich. Ten drugi służy nadto badaniu wiedzy dziecka na temat zachowań społecznie pożądanych, nie zaś jego rzeczywistych zachowań. Autorzy nie wskazują przy tym pożądanej przestrzeni (czasu i miejsca), w jakiej obserwacje zachowań dzieci winny być prowadzone, co skutkować może ich przypadkowością.

Opracowany w Instytucie Badań Edukacyjnych zestaw narzędzi kwestionariuszowych pozwalających na diagnozę rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci między 1,5. a 5,5. r.ż. roku życia, oparty został na modelu ekologiczno-transakcyjnym. Obejmuje on trzy kwestionariusze pozwalające na pomiar funkcjonowania dziecka w różnorodnych obszarach: *Styl adaptacji*, *Reakcja na nowość* oraz *Koncentracja*. W przeprowadzonych badaniach zespół projektowy wykorzystał również kwestionariusz *Rozwoju Dziecka w Rodzinie* (dane metryczkowe) oraz kwestionariusz *Ocena Zachowania i Kompetencji Społecznych*⁴ (Czub, 2014, s. 41-46).

Badania te wykraczają daleko poza ocenę samych tylko kompetencji społecznych dzieci — obejmują bowiem kompleksowo ich rozwój społeczno-emocjonalny we wszystkich wymiarach i z uwzględnieniem wielu zależności. Z uwagi na złożoną procedurę ich przeprowadzenie przez nauczyciela przedszkola wydaje się wyzwaniem zbyt trudnym. Wszystkie z zaproponowanych narzędzi są kwestionariuszami wywiadu z rodzicami (opiekunami). Mamy więc tu do czynienia bardziej z oceną/opinią badanych na temat poszczególnych elementów rozwoju społeczno-emocjonalnego ich dzieci oraz wpływających na ten rozwój czynników niż diagnozą samych kompetencji. Przyjęcie modelu ekologiczno-transakcyjnego determinuje uwypuklenie uwarunkowań tego rozwoju umiejscowionych w środowiskach pozaprzedzkolnych.

Za podstawę teoretyczną poznawania kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych można też przyjąć koncepcję L. Wygotskiego. Zabieg ten determinuje konieczność oparcia diagnozy na kilku istotnych założeniach. Pierwszym z nich jest przyjęcie za nim takiej logiki i periodyzacji rozwoju dziecka, w której wiek przedszkolny obejmuje czas między 3. a 7. rokiem życia, jak każdy okres stabilny składa się z dwóch faz i jest poprzedzony bezpośrednio kryzysem 3. roku życia (Wygotski, 2012a, s. 74-75). Oznacza to, że uczynione tu podmiotem zainteresowań dziecko 3-4-letnie znajduje się w jednej z faz kryzysu bądź też na początku pierwszej fazy stabilnej okresu wieku przedszkolnego. Drugim, nie mniej ważnym, założeniem jest umocowanie diagnozy w kontekście strefy najbliższego rozwoju — pojęcia kluczowego dla koncepcji L. Wygotskiego. „Właściwa diagnostyka rozwoju powinna objąć nie tylko już zakończone cykle rozwoju, nie tylko plony, lecz i procesy będące w fazie dojrzewania” (Wygotski, 2012a, s. 82). Obiektem poznania będą więc także wynikające z posiadania/kształtowania się kompetencji społecznej czynności podejmowane przez dziecko w drodze naśladowania oraz przy wsparciu (współdziale) osób bardziej kompetentnych. Kryształizacja kompetencji społecznej jako

⁴ Wysoki wynik w wymiarze kompetencji społecznych uzyskuje dziecko, które chętnie pomaga innym osobom, potrafi dostosować swoje zachowanie do sytuacji społecznej, potrafi dzielić się z innymi oraz zmienić własne zdanie pod wpływem rozmowy.

element rozwoju dokonuje się więc w drodze społecznego uczenia się, co wiąże się z kolejnym założeniem, jakim jest społeczny kontekst rozwoju. Punktem wyjścia wszystkich dynamicznych zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku jest społeczna sytuacja rozwoju. Funkcjonowanie dziecka w wieku przedszkolnym w wymiarze społecznym nade wszystko wiąże się z kategorią zabawy. Wygotski nazywa ją „szczególną właściwością wieku przedszkolnego” (Wygotski, 2002b, s. 162). Jej sens i znaczenie dla diagnozowania kompetencji społecznych dzieci wynika z faktu, że jako działalność w tym czasie najważniejsza określa ona rozwój dziecka. Zabawa tworzy strefę najbliższego rozwoju, gdyż dziecko w niej „zawsze jest ‘wyżej’ od swojego średniego poziomu, ‘wyżej’ od swojego zwykłego codziennego zachowania; (...)”. Zabawa w skondensowanej postaci skupia w sobie, jak w soczewce szkła powiększającego, wszystkie tendencje rozwojowe” (Wygotski, 2002b, s. 160). Okoliczność ta czyni zabawę kategorią niezbywalną dla problematyki poznawania kompetencji społecznej dziecka przedszkolnego.

Obserwacja umiejętności społecznych dzieci przedszkolnych w przestrzeni zabawy

Do specyficznych warunków, jakie spełniać winno narzędzie służące pomiarowi kompetencji społecznych dzieci w przedszkolu, należą: jego metodologiczna dostępność nauczycielom przedszkola warunkująca powszechność badań, możliwość stosowania go w naturalnych sytuacjach społecznych oraz adekwatność także dla zachowań pozawerbalnych. Warunki te w sposób zadowalający spełniać mogą narzędzia właściwe dla technik obserwacyjnych, przy założeniu, że uda się jednoznacznie i precyzyjnie określić umiejętności składające się na kompetencje społeczne dzieci młodszych oraz ich wskaźniki.

Wybór obserwacji jako metody pomiaru kompetencji społecznych dzieci implikuje konieczność zachowania określonych warunków dla poprawności badań. Na nauczyciela – obserwatora narzuca obowiązek posiadania umiejętności rozpoznawania i interpretowania szeregu zachowań niewerbalnych dziecka, zachowań werbalnych odnoszących się do obserwowanej struktury i treści komunikacyjnej wypowiedzi w jego spontanicznych kontaktach społecznych, zachowań parazytycznych, takich jak szybkość mowy, przerywanie wypowiedzi, natężenie głosu wyrażające stany emocjonalne oraz zachowań przestrzennych obserwowanej jednostki (Rubacha, 2008, s. 170).

Jak zostało już zasygnalizowane, warunkiem koniecznym wiarygodnej diagnozy poziomu rozwoju kompetencji społecznej dziecka 3-4-letniego jest możliwość obserwacji właściwych dla niej zachowań (werbalnych i pozawerbalnych) oraz zaniechań podczas naturalnych interakcji społecznych. W warunkach przedszkolnych najdoskonalszą dla realizacji tego celu przestrzenią jest przestrzeń swobodnej zabawy, która jest „najważniejszą linią rozwoju dziecka” (Wygotski, 2002b, s. 141) czy też wręcz „atrybutem dzieciństwa” (Waloszek, 2006, s. 253). Wykorzystanie zabawy dla konstrukcji badań, poza oczywistymi zaletami praktycznymi, niesie ze sobą też niezaprzeczalną wartość natury teoretycznej: zabawa jest bowiem kategorią pedagogiczną i zjawiskiem właściwym dla edukacji przedszkolnej. Posłużenie się nią implikuje więc niepodważalne osadzenie przedsięwzięcia na gruncie pedagogiki przedszkolnej. W jej obszarze nauczyciele-wychowawcy przedszkolni mogą być i są kompetentnymi diagnostami.

W zabawie uwidaczniają się wszystkie umiejętności składające się na kompetencję społeczną dziecka 3-4-letniego. W tym czasie dzieci stopniowo przechodzą od zabawy równoległej do zabawy opartej na współpracy i interakcji, dzięki czemu ich społeczne zachowania stają się coraz istotniejsze, częstsze, bardziej złożone i wymagające skutecznego porozumiewania się. Pojawia się przyjaźń, której nawiązywanie pociąga za sobą potrzebę radzenia sobie z konfliktem czy inicjacji zabawy z nieznanym dzieckiem (McGinnis, Golsdstein, 2001, s. 2), a także okazywania zainteresowania, troski, wdzięczności. Zabawa wymaga umiejętności przestrzegania poczynionych umów, kontraktów, radzenia sobie z odmową czy porażką, a więc zdolności do samoograniczania. Posłużenie się zabawą w diagnozie kształtujących się właśnie umiejętności społecznych składających się na kompetencję społeczną znajduje też pełne uzasadnienie z uwagi na funkcję, jakie pełni ona dla rozwoju społecznego dzieci (Kielar-Turska, 2001; Waloszek, 2009; 2014; Wygotski, 2002b).

Wykorzystanie przestrzeni zabawy do diagnozowania kompetencji społecznej dziecka poprzez obserwację wymaga naturalnie uwzględnienia na poziomie interpretacji wyników badań szeregu czynników, takich jak: wiek dzieci (jednorodność/niejednorodność grupy pod tym względem), dotychczasowe doświadczenia społeczne uczestników zabawy, w tym długość bycia przedszkolakiem, posiadanie rodzeństwa, płeć i obecny już w przedszkolu separatyzm rodzajowy (Kopciewicz, 2009, s. 308). Konieczna jest też umiejętność dostrzegania i właściwego interpretowania symptomów kryzysu trzeciego roku życia oraz wiedza o temperamencie dziecka.

Wynikająca z przyjęcia powyższych założeń propozycja arkusza obserwacji służącego poznaniu kompetencji społecznej dziecka 3-4-letniego w przedszkolu powinna więc koncentrować uwagę nauczyciela na następujących zachowaniach (zaniechaniach):

- Komunikowanie: właściwe reagowanie na umowne znaki, sygnały, polecenia; nawiązywanie kontaktu i prowadzenie adekwatnego do sytuacji dialogu z dorosłymi i rówieśnikami głosem o właściwym natężeniu i intonacji, posługiwanie się imionami rówieśników oraz zaimkami „moje”, „twoje”, „nasze” itp., wyrażanie swoich myśli i potrzeb, proszenie o pomoc lub przysługę, zadawanie pytań, rozumienie zdań złożonych, słuchanie dłuższych wypowiedzi, używanie zwrotów grzecznościowych.
- Samoograniczenie: przestrzeganie przyjętych umów, zasad, reguł, właściwe reagowanie na niepowodzenia i sukcesy, kończenie rozpoczętych prac i zadań, respektowanie cudzej własności, czekanie na swoją kolej, powstrzymywanie się od zachowań agresywnych na rzecz negocjowania i perswadowania, akceptowanie konsekwencji, radzenie sobie z pominięciem, przegraniami, odmową.
- Empatia: rozpoznawanie i nazywanie (próby) swoich i cudzych emocji (radość, smutek, złość), dostrzeganie potrzeb partnerów zabawy i reagowanie na nie, dzielenie się, opiekuńczość w stosunku do słabszych, okazywanie sympatii, nawiązywanie bliższych relacji z wybranymi rówieśnikami (początki przyjaźni).
- Współpraca: zainteresowanie wspólną zabawą, zgodność i aktywność we wspólnym działaniu, realizowanie przyjętej w zabawie roli, zapraszanie do zabawy, dołączanie, instruowanie i przyjmowanie wskazówek, troska o wspólną własność oraz przebieg zabawy, sprzątanie wspólnych zabawek, oferowanie pomocy i pomaganie innym.

Obserwator winien odnotowywać częstotliwość występowania określonych zachowań także wówczas, gdy pojawiają się one w następstwie naśladowania bądź jako czynności wspomagane przez bardziej kompetentnych rówieśników lub dorosłego.

Powyższa propozycja stanowi zaledwie pewien zarys koncepcji poznawania kompetencji społecznych dzieci na progu ich edukacji, uwzględniający jednak istniejące w tym obszarze możliwości i ograniczenia.

Zakończenie

Głównym zadaniem przedszkola jest tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci. Wśród obszarów wymagających szczególnego namysłu pozostaje rozwój społeczny dzieci – jego stymulacja jest realnym przejawem wyrównywania szans edukacyjnych i w tym sensie ucieleśnia kolejne z ważnych zadań przedszkola. Realizacja tego zadania wymaga podejmowania działań zorientowanych na organizowanie okoliczności stymulujących i wspierających rozwój kompetencji społecznych zwłaszcza tych przedszkolaków, których rozwój w tym zakresie jest zaburzony lub zahamowany. Podjęcie tak rozumianych działań interwencyjnych należy jednak poprzedzić diagnozą kompetencji społecznej dzieci, która w świetle przytoczonych argumentów powinna się zasadzać na obserwacji, czy i w jakim natężeniu w trakcie swobodnej zabawy dziecko wykazuje określone umiejętności.

Pierwszym elementem tego działania musi być uzyskanie konsensusu co do listy umiejętności społecznych składających się na kompetencję społeczną dziecka 3-4-letniego. Kolejnym: określenie, jakie działania (zachowania) są wyrazem owych umiejętności. Konieczne będzie też uznanie, że diagnoza kompetencji społecznej dzieci 3-4-letnich musi się sprowadzać do oceny ich zachowań w obszarze naturalnych interakcji społecznych przy przyjęciu założenia, że są one przejawem wykorzystywania określonej umiejętności społecznej, czy też – szerzej – kompetencji społecznej. W obliczu braku realnej możliwości oceny drugiego komponentu tej kompetencji, jakim jest wiedza dzieci w tym wieku, za uzasadnioną uznać można rezygnację z jej badania.

Bibliografia

- Czub M. (2014). Rozwój kompetencji społeczno-emojonalnych dziecka. W: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emojonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: IBE.
- Deptuła M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach IV*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Deptuła M. (2013). Rozwijanie kapitału społecznego jako zadanie nauczycieli. *Chowanna*, 2(41), 29-41.
- Eisenberg N., Fabes A., Losoya S. (1999). Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Karwowska-Struczyk M. (2009). Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji. W: D. Klaus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Kielar-Turska M. (2001). Zabawy i zabawki w ujęciu ontogenetycznym. *Wychowanie w Przedszkolu*, 10.
- Kielar-Turska M. (2005). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M. (2005). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kienig A. (2013). Kompetencje społeczne i obywatelskie. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków-Białystok: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Knopp K.A. (2013). *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Artykuł opublikowany w wersji elektronicznej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Zarchiwizowane 03.03.2015. Strona internetowa <http://www.ore.edu.pl/>
- Kopciwicz L. (2009). Wczesna edukacja i płeć kulturowa. W: D. Klaus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Matczak A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- McGinnis E., Goldstein A.P. (2001). *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia. Nowe perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*. Warszawa: Fundacja KARAN.
- McGinnis E., Goldstein A.P. (2003). *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*. Warszawa: Instytut „Amity”.
- Nęcka E. (2003). *Inteligencja: Struktura – geneza – funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Rubacha K. (2008). *Metadologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Skarżyńska K. (1981). *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa: PWN.
- Smółka P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Wyd. Wolters Kluwer Polska.
- Waloszek D. (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wyd. Naukowe AP w Krakowie.
- Waloszek D. (2009). Socjopedagogiczny wymiar zabawy w edukacji wczesnoszkolnej. W: D. Klaus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Waloszek D. (2014). *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Witkowski L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wyd. WIT-GRAF.
- Wygotski L. (1971). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. (2002a). Problem wieku rozwojowego. W: L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow, przekł. B. Smykowski). Poznań: Zys i s-ka.
- Wygotski L. (2002b). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow, przekł. B. Smykowski). Poznań: Zys i s-ka.

Summary

Diagnosis of social competences in pre-school children: possibilities and constraints

The article presents the possibilities for diagnosing social competences in pre-school children. The author defines social skills that combine into the pre-school child's social competence as well as the conditions that must be met by the method of examination assuming the existing methods of social competence diagnosis proposed by pedagogy as a starting point. One of the most important conclusions of the paper is that the play space is considered the most appropriate space for examining the social competences of pre-school children.

Keywords: pre-school pedagogy, diagnosis, social competence, social skill, kindergarten, play

Diagnoza potrzeb rodzin pacjentów w stanie wegetatywnym

Każda choroba przewlekła dotyka całą rodzinę i jest źródłem stresu. Często pozbawia członków rodziny poczucia bezpieczeństwa, wprowadza chaos, niepewność, lęk oraz destabilizuje dotychczasowe życie. Stan apaliczny, popularnie zwany śpiączką, powoduje określone następstwa psychosomatyczne i społeczne. Opieka nad człowiekiem w śpiączce jest niezwykle trudna. Ta grupa chorych, obok koniecznej pielęgnacji, powinna doświadczać wszechstronnych działań medycznych, terapeutycznych, rehabilitacyjnych. Równocześnie, w miarę trwania śpiączki, szanse na wybudzenie pacjenta gwałtownie maleją. Opieka nad chorym „obecnym-nieobecnym” jest niezwykle obciążająca. Uwzględniająca specyfikę potrzeb rodzin pacjentów w stanie wegetatywnym diagnoza pomaga zaplanować skuteczne wsparcie.

Słowa kluczowe: potrzeby, rodzina, stan apaliczny, śpiączka, wsparcie

Wprowadzenie

Znaczenie wpływu choroby na rodzinę oraz obserwowanych skutków nie są jednoznaczne. Analizując zależności między konsekwencjami choroby a funkcjonowaniem rodziny, należy brać pod uwagę czynniki różnicujące, które to decydują o:

- różnych chorobach;
- różnych konsekwencjach choroby;
- kondycji rodziny i poszczególnych jej członków;
- kondycji samego chorego (Kawczyńska-Butrym, 2008, s. 108).

Choroba dotyka całą rodzinę i jest źródłem przewlekłego stresu. Pozbawia poczucia bezpieczeństwa, wprowadza chaos, niepewność, lęk i przerażenie, destabilizuje dotychczasowe życie. Powoduje mobilizację rodziny, która musi pogodzić opiekę nad chorym z trudami życia codziennego. Z chwilą pojawienia się choroby rodzina doświadcza m.in.:

- zachwiania równowagi życiowej;
- lęku przed bólem, cierpieniem, śmiercią;
- przerażenia obejmującego teraźniejszość i przyszłość;
- obaw przed piętnem społecznym;
- zagrożenia naczelnych wartości;
- potrzeby wsparcia (de Walden-Gałuszko, 2000, s. 83).

Choroba powoduje, że: zmienia się struktura całej rodziny, kto inny i co innego staje się ważne; funkcjonowanie rodziny zostaje podporządkowane nowym zadaniom i celom; zostają zmodyfikowane wartości motywujące rodzinę do działania; zmieniają się granice wewnątrz rodziny oraz pomiędzy rodziną a otoczeniem zewnętrznym; pojawiają się nowe podsystemy w rodzinie; aby poczuć się bezpiecznie, rodzina potrzebuje nowej komunikacji.

Radzenie sobie z chorobą przewlekłą członka rodziny

Na to, jak rodzina radzi sobie z chorobą bliskiej osoby, wpływają mity związane z chorobą i leczeniem, postawy wobec chorego, doświadczenia związane z chorobą, nastawienie emocjonalne, wiedza medyczna, umiejętności komunikacyjne wewnątrz i na zewnątrz rodziny. Choroba wnosi w życie rodzinne stres rozumiany jako wyzwanie lub zagrożenie, konieczność przystosowania się do sytuacji (kwestie związane z opieką, pielęgnacją, rehabilitacją), zmiany w funkcjonowaniu społecznym, konieczność zmierzenia się z cierpieniem, bezradnością, nowe emocje, problemy związane z duchowością, poczucie strat aktualnych i dotyczących przyszłości (de Barbaro, 1997, s. 55; Pietrzyk, 2006, s. 143).

W adaptowaniu się do sytuacji choroby w rodzinie wyróżnić można kilka faz:

I. Faza — trauma diagnozy:

W momencie otrzymania diagnozy u rodziny występuje faza szoku mieszającego się z niedowierzaniem i zdumieniem. W jednej chwili zostaje utracone poczucie bezpieczeństwa, w miejsce którego pojawiają się bezradność i zagubienie. W fazie tej dominuje lęk, zaprzeczanie. Podejmowane działania zorientowane są przede wszystkim na potwierdzenie, a właściwie wykluczenie niekorzystnej diagnozy. W tej fazie rodzina mobilizuje swoje wewnętrzne siły, by stawić czoła problemom związanym z chorobą.

II. Faza świadomości problemu

Jest to etap weryfikacji diagnozy. W dalszym ciągu rodzina nie godzi się na niekorzystną diagnozę. Jeśli jednak zostaje ona potwierdzona przez innych specjalistów, powoli zaczyna pojawiać się świadomość skali problemu. Świadomość ta wywołuje stany rozpacz, złości, żalu, smutku i rozczarowania. Szok powoli ustępuje, jednak członkowie rodziny nadal są przerażeni sytuacją. Rodzina stopniowo zaczyna podporządkowywać rytm swojego życia pod osobę chorą.

III. Faza złości i agresji

Jest to faza, która najbardziej zagraża równowadze rodziny i jej spójności. U podłoża tej fazy leży pytanie: „dlaczego to nas spotkało?”, „dlaczego my?”. Wśród członków rodziny rodzi się bunt przeciwko wszystkim i wszystkiemu. To etap złości, ale i pertraktacji z losem, Bogiem, oczekiwanie na cud wyzdrowienia. Nierzadko złość na chorobę przybiera postać agresji ukierunkowanej nie tylko na osoby spoza środowiska rodzinnego, ale i na członków rodziny. Szczególną formą agresji są zachowania autoagresywne.

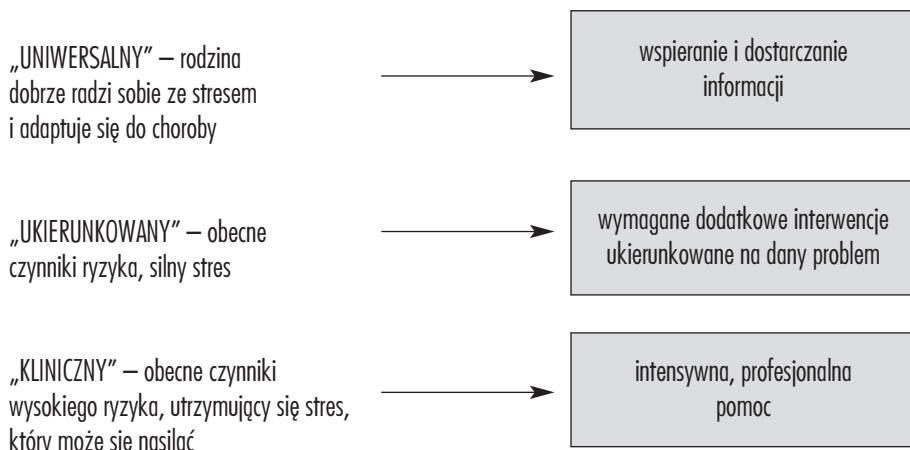
IV. Faza działania i solidarności

To faza walki z chorobą, którą trzeba pokonać. Członkowie rodziny zaczynają „uczyć się” choroby, zbierają na jej temat informacje, starają się lepiej zrozumieć jej specyfikę. Organizują jak najlepszą opiekę specjalistyczną i nieprofesjonalną. Centralną osobą w rodzinie staje się osoba chora, która należy chronić i wzmacniać. Członkowie rodziny przejmują obowiązki pełnione wcześniej przez chorego, zwiększają zainteresowanie i czułość sprawami osoby dotkniętej chorobą. Wszystkie działania mają na celu cofnięcie niekorzystnej diagnozy oraz powrót do „normalności”. Rodzina zaczyna dawać sobie wsparcie, uwagę, nadzieję, siłę. Na tym etapie ważne są relacje z personelem medycznym. Ta faza to czas nadziei i oczekiwania na poprawę stanu zdrowia chorego.

V. Faza akceptacji i racjonalnych decyzji

Pomimo wciąż obecnego lęku, w rodzinie zaczyna pojawiać się stabilizacja zachowań i stopniowa akceptacja sytuacji. Dokonuje się rzetelna ocena sytuacji, pojawia się właściwa i racjonalna kanalizacja nabrzmiałych w poprzednich fazach emocji. Proces akceptacji dotyczy tylko adaptowania się do nowej sytuacji życiowej, nowej jakości życia rodziny, a nie samej choroby, na którą wciąż brak jest przyzwolenia i zgody (Karwowska, 2012, s. 98-100).

W ramach obciążenia (*burden*) opiekunów wyróżniono dwa jego rodzaje: obiektywne i subiektywne (Rachel, Datka, Zyss, Zięba, 2014, s. 14). Obciążenie obiektywne wskazuje na przewlekłość, ciężkość obserwowanych u pacjenta symptomów, wskaźniki socjodemograficzne takie jak: wiek, płeć, poziom wykształcenia i zarobków, a także stopień pokrewieństwa. Ten rodzaj obciążenia stanowią obserwowalne zmiany, zachodzące w codziennym życiu opiekuna – czynnościach domowych, ilości i jakości podejmowanych relacji rodzinnych i społecznych, zmianach w aktywności zawodowej, spędzaniu czasu wolnego. Wymiar obciążenia obiektywnego jest również pogorszenie stanu zdrowia somatycznego opiekuna, które może zostać w sposób obiektywny zweryfikowane. Obciążenie subiektywne wiąże się z indywidualnym, pośrednio tylko obserwowalnym pogorszeniem jakości życia i dobrostanu psychospołecznego, wzrostem poziomu stresu, indywidualnie postrzeganymi konsekwencjami emocjonalnymi i psychospołecznymi (Ciałkowska-Kuźmińska, Kasprzak, 2012, s. 71). Niektóre rodziny przy wsparciu oraz dzięki edukacji potrafią efektywnie poradzić sobie z zaistniałą sytuacją i przystosować się do choroby oraz jej leczenia. Pozostałe wymagają intensywnej pomocy ze strony wielu instytucji. Pewną propozycję oceny problemów psychospołecznych rodziny stanowią prace zespołu A.E. Kazak i adaptowany przez nią Model profilaktyki opieki psychospołecznej (rys. 1).



Rys. 1. Model profilaktyki opieki psychospołecznej nad rodziną zmagającą się z chorobą przewlekłą wg Kazak (2006)

Model pozwala klasyfikować rodziny dotknięte chorobą do jednego z trzech poziomów ryzyka wystąpienia problemów psychospołecznych, a także określić rodzaj potrzebnego wsparcia psychospołecznego. Zakłada on, że większość rodzin, w których występuje choroba przewlekła, doświadcza stresu, ale jest zdolna do poradzenia sobie z chorobą i jej leczeniem oraz adaptacji do tej sytuacji. Te rodziny będą wymagały wsparcia, psychoedukacji, dostarczenia rzetelnych informacji i są klasyfikowane do grupy uniwersalnego (*universal*) poziomu ryzyka wystąpienia problemów psychospołecznych. Istnieją jednak rodziny, które z uwagi na czynniki indywidualne, rodzinne, społeczne i ekonomiczne w sytuacji choroby są narażone na wystąpienie większej liczby trudności i muszą pokonywać więcej przeciwności i przeszkód. Rodziny te doświadczają bardziej nasilonego stresu, dlatego też potrzebują więcej uwagi, intensywniejszego wsparcia i profesjonalnych interwencji. W modelu A.E. Kazak zaliczane są one do grupy „ukierunkowanego” (*targeted*) bądź klinicznego (*clinical*) poziomu ryzyka wystąpienia problemów (2006, s. 381).

Stan wegetatywny – charakterystyka

Urazy czaszkowo-mózgowe są jedną ze składowych obrażeń wielonarządowych, które po chorobach układu krążenia i nowotworach stanowią trzecią w kolejności przyczynę zgonów. Stanowią one duży problem społeczny i ekonomiczny, gdyż oprócz dramatów ludzkich ponoszone są ogromne straty finansowe (Talar, 2014, s. 33). Szacuje się, że na świecie notowanych jest rocznie 180-220 przypadków urazów tego typu na 100 tys. ludności. Obrażenia te dominują w urazach komunikacyjnych (48%), 21% stanowią upadki z wysokości, a w 12% ich przyczyną jest pobicie (Klukowski, 2009, s. 5). Dzięki postępom medycyny, skutecznej pomocy medycznej, poszkodowani pacjenci trafiają do szpitala z zachowanym krążeniem i oddechem. Nowoczesne badania obrazowe pozwalają na szybką diagnozę i podjęcie odpowiedniego leczenia. Większość

poszkodowanych odzyskuje sprawność psychofizyczną, ale pewna liczba ocalonych osób pozostaje w stanie śpiączki. W języku potocznym pojęciem „śpiączka” obejmujemy wiele różnych stanów, w których kontakt ze światem zewnętrznym jest ograniczony. Śpiączka (z greckiego „coma”) to przedłużający się stan utraty przytomności oraz braku świadomości siebie i otoczenia, który charakteryzuje się niemożnością reagowania na bodźce zewnętrzne (Gałęska-Śliwka, Śliwka, 2009, s. 17). Zdaniem Tokarza śpiączka to stan, w którym nawet najsilniejszy bodziec nie wybudza chorego (1998, s. 50).

Głębokość śpiączki określa się przy użyciu tzw. Skali Glasgow (GCS – Glasgow Coma Scale) opartej na trzech elementach: reakcji otwarcia oczu, odpowiedzi ruchowej i werbalnej. Skala Glasgow obejmuje oceny stanu chorego mieszczące się w zakresie od 3 do 15 punktów. Wynik 3 świadczy o najcięższym stanie, 9 uważa się za próg przytomności, zaś 15 punktów oznacza brak zaburzeń przytomności (Pąchalska, 2007).

Osoba w śpiączce (GCS poniżej 9) nie posiada reaktywności czy zdolności postrzegania, nie komunikuje się ze światem zewnętrznym, nie otwiera oczu, nie reaguje na bodźce. Taki stan trwa około 2-4 tygodni (Norkowski, 2013, s. 15). Po tym czasie pacjent albo odzyskuje świadomość, albo umiera, lub też budzi się ze śpiączki, nie odzyskując świadomości i wchodzi w tzw. stan wegetatywny. Przez budzenie się należy tu rozumieć pojawienie się faz snu oraz czuwania, oczy otwierają się, czasami błędną, a po momentach zamknięcia dają się zaś ponownie otworzyć przy dotyku lub za sprawą bodźca dźwiękowego. Pacjent w stanie wegetatywnym najczęściej samodzielnie oddycha i może wykonywać szereg ruchów spontanicznych typu przełykanie, poruszanie głową, kończynami. Może również wydawać nieartykułowane dźwięki, uśmiechać się, płakać. A zatem osoba taka jest przytomna, lecz jak się sądzi, nieświadoma. O stanie wegetatywnym orzeka lekarz i tym samym przestaje się oczekiwać od pacjenta widocznych skutków poprawy zdrowia. Jeśli ten stan wydłuża się do roku, mówimy o przetrwałym stanie wegetatywnym, a jeśli utrzymuje się latami, określa się go jako utrwalony stan wegetatywny (Głowacka, Mirończuk, Kurowska, Ponczek, Haor, Rezmerska, 2009). W miarę upływu czasu szanse pacjenta na wybudzenie maleją. Tylko 6% chorych odzyskuje świadomość między okresem 6-12 miesięcy (Annas, Beresford, Boggas, 1994).

W 1972 roku, za Jennett i Plum, przyjęto, że stan wegetatywny jest to stan pacjenta, u którego nie funkcjonuje świadomość, a zachowane są odruchy z rdzenia przedłużonego, organizm zdolny jest do reaktywności, ale pozbawiony zmysłowego kontaktu ze światem oraz prawdopodobnie myślenia. Akcentuje się w tej definicji to, że uszkodzenie półkul mózgu odpowiedzialnych za świadomość jest nieodwracalne i pozbawia pacjenta określonych reakcji umysłowych. Jednak to, co jest ważne w opisie życia wegetatywnego, to fakt, że uszkodzenie kory mózgowej nie jest śmiercią całego mózgu. Pewne obszary mózgu (pień mózgu, części podkorowe) nadal funkcjonują, bo jak wspomniano wyżej, osoba samodzielnie oddycha, zachowany jest cykl snu i czuwania, trawi pokarmy, utrzymywane są regulacja ciepłoty ciała i krążenie krwi (Larsen, 2013). Przetrwały stan wegetatywny, w którym dochodzi do uszkodzenia kory mózgowej ze stosunkowo dobrym stanem anatomicznym i czynnościowym pnia mózgu, zwany jest stanem apalicznym (Norkowski, 2011, s. 47).

W 2002 roku w opisie choroby zaczęto mówić o stanie minimalnej świadomości (MCS – Minimally Conscious State), w którym pojawiają się momenty świadomego kontaktu z otoczeniem, często w postaci minimalnych sygnałów – np. drobne gesty, ruchy, zmiany wyrazu twarzy, pierwsze formy kontaktu słownego.

Podobnie jak stan wegetatywny, może on być przejściowy, ale może przybrać formę utrwaloną. Istotą różnicą w odniesieniu do MCS jest fakt ciągłej szansy na wyzdrowienie, nawet po wielu latach. Wyzwaniem jest odróżnienie MCS od stanu wegetatywnego, albowiem zawsze istnieje ryzyko przeoczenia subtelnych objawów świadomości. Ponadto, w diagnozowaniu chorych należy uwzględnić fakt porażenia mięśni wykonujących ruchy świadome, co ma miejsce w przypadku tzw. zespołu zamknięcia (*Locked in Syndrom*). Jest to stan trudny do odróżnienia od stanu wegetatywnego lub stanu minimalnej świadomości. Osoba odzyskuje świadomość na tyle, że odbiera i rozumie, co się wokół niej dzieje, ale z powodu specyficznych uszkodzeń nie jest w stanie wykonać żadnych, lub prawie żadnych ruchów i w związku z tym komunikować się z otoczeniem. Różnicowanie między tymi stanami nie jest łatwe. Aktualne badania dotyczące świadomości w stanach śpiączki pozwalają jedynie stwierdzić, że nigdy nie wiemy z całą pewnością, na ile dana osoba w danym momencie jest świadoma tego, co się dzieje w niej samej i w jej otoczeniu. A zatem niezwykle istotne jest traktowanie każdego żyjącego człowieka jako istoty posiadającej pewien zakres świadomości i poszukiwanie z nią dróg komunikacji.

Panowanie przekonania, że wszyscy chorzy w przetrwałym stanie wegetatywnym są nieświadomi, oznaczało, że przez dziesiątki lat liczni chorzy w stanie świadomości minimalnej cierpieli z powodu nieodpowiedniego traktowania przez personel medyczny czy opiekunów. Obecnie rośnie zrozumienie, że nikt nie ma bezpośredniego wglądu w świadomość drugiego człowieka, że świadomość jest czymś stopniowalnym, i że procesy regeneracyjne w mózgu umożliwiają wielu chorym odzyskiwanie świadomego kontaktu z otoczeniem. Każdy pacjent w śpiączce stanowi tajemnicę. A zatem opieka nad pacjentem w śpiączce jest niezwykle trudna, żmudna, wymagająca cierpliwości i obciążająca dla opiekunów (Mirończuk, Kwiatkowska, 2008, s. 16). Pacjentom należy zapewnić właściwą pielęgnację ciała, rehabilitację ruchową, prawidłowe odżywianie. Specyfika opieki, relacje między chorym a opiekunem, nie zostały opisane w literaturze. Zrozumienie potrzeb opiekuna oraz udzielenie mu odpowiedniej pomocy psychologicznej i medycznej jest konieczne dla zapewnienia optymalnej opieki nad chorym.

Specyfika potrzeb rodzin pacjentów w stanie wegetatywnym – propozycje do diagnozy

Jak zaznaczyłam wcześniej, urazy głowy powodują określone następstwa psychosomatyczne i społeczne. Wiąże się to z utratą wielu ważnych dla danego człowieka rzeczy i wartości, do których zalicza się poczucie kontroli nad własnym życiem, tożsamość, świadomość własnego ja, zdolność podejmowania decyzji we własnych sprawach, zdolność swobodnego poruszania się, samodzielność, kontakty towarzyskie, poczucie intymności. W wyniku urazu czaszkowo-mózgowego najważniejsze obszary jakości życia, w mniejszym lub większym stopniu, ulegają zakłóceniu (Machado, 2005). Rodziny sprawujące opiekę nad chorym w stanie wegetatywnym charakteryzują wspólne dla opiekunów problemy, które dotyczą:

- subiektywnego zmęczenia opieką,
- przeżywania negatywnych stanów emocjonalnych,
- ograniczeń materialnych i społecznych,
- subiektywnego poczucia utraty kontroli (Goren, Gilloteau, Lees, DaCosta Dibonaventura, 2014, s. 1637).

Diagnoza, że najbliższa osoba jest i nie wiadomo, jak długo będzie w stanie wegetatywnym, jest zawsze szokiem i trudnym do przyjęcia faktem. Emocjom najczęściej towarzyszy nadzieja, że stan chorego się poprawi. Często pojawiają się pytania: „Czy chory słyszy, czuje?”; „Jak długo ten stan potrwa?”; „Jakie są szanse na wybudzenie?”; „Czy chory cierpi?”, a także pytania o sens choroby i cierpienia (Kim, Schulz, Carver, 2007, s. 283). Sytuację rodzin pogarsza fakt, że pacjent w stanie wegetatywnym jest pacjentem marginalizowanym – przez NFZ, bo nie ma pieniędzy na podniesienie jakości opieki; przez lekarzy, bo „nie rokuje”; przez społeczeństwo, które niewiele wie o tej grupie chorych i nazywa „warzywem” lub „rośliną”. Zainteresowanie tą grupą chorych nieco zwiększyło powstanie Kliniki „Budzik” przy Centrum Zdrowia Dziecka w Warszawie czy medialne nagłaśnianie działalności Fundacji „Światło” w Toruniu¹.

To, jak rodzina radzi sobie ze stawianymi wymaganiami, warunkuje jej przystosowanie do choroby i leczenia. Dlatego też oddziaływania psychospołeczne powinny być nieodłącznym elementem kompleksowej opieki nad rodziną pacjenta w stanie wegetatywnym. W literaturze nie ma opisanego narzędzia, które pozwoliłoby rozpoznawać potrzeby rodziny pacjentów w stanie wegetatywnym i zakres niezbędnego dla niej wsparcia. Nie istnieją też jasne wytyczne i standardy oceny tych potrzeb, które mogłyby dostarczyć wiedzy na temat rodzaju interwencji, jakie powinny zostać wdrożone.

W diagnozowaniu potrzeb rodzin pacjentów w stanie wegetatywnym należy uwzględnić wspólne dla opiekunów chorych przewlekłe problemy oraz te, które są specyficzne dla danej jednostki choroby. Problemy ogólne dotyczą:

- 1) Struktury rodziny i jej zasobów (liczba osób mieszkających w domu, wiek, wykształcenie, trudności finansowe i obszary, w jakich one występują);
- 2) Wsparcia społecznego otrzymywanego przez rodzinę z różnych źródeł;
- 3) Problemów istniejących w rodzinie (problemy psychologiczne, problemy w relacji między partnerami, problemy z nadużywaniem różnych substancji, problemy zdrowotne, śmierć kogoś bliskiego w ostatnim czasie, problemy prawne);
- 4) Reakcji rodziny na stres (koszmary senne, nerwowość, takie objawy, jak: pocenie się, kołatanie serca, trzęsienie się rąk);
- 5) Przekonań rodziny (dotyczących lekarzy, leczenia, otoczenia, choroby);
- 6) Problemów związanych z opieką nad chorym;
- 7) Problemów dotyczących pozostałych członków rodziny, które to pojawiły się w wyniku choroby (Gruzińska, Samardakiewicz, 2012, s. 56).

Problemy specyficzne dla jednostki chorobowej, które powinny być objęte diagnozą, dotyczą relacji z pacjentem w stanie wegetatywnym, w której mamy do czynienia z osobą „obecną-nieobecną”, czyli z czymś, co

¹ Fundacja „Światło” prowadzi w Toruniu jedyny w Polsce ZOL dla osób dorosłych w stanie wegetatywnym. Autorka od 2007 roku jest wolontariuszem w placówce oraz prowadzi warsztaty dla rodzin osób w stanie wegetatywnym.

możemy nazwać „niejednoznaczną stratą”². Ten wyjątkowy i niszczący rodzaj straty może mieć charakter fizyczny lub psychiczny, ale w obu przypadkach status członka rodziny jako obecnego lub nieobecnego ulega zatarciu. Rozdwojenie dotyczące naszych bliskich, którzy są, ale jakby ich nie było, może być dezorientujące, zaś znalezienie sensu, zrozumienie sytuacji staje się dla rodziny dużym wyzwaniem. Niejednoznaczna strata powoduje rozerwanie znanych nam wzajemnych relacji. Wszystko, co posiadaliśmy, zanim pojawiła się śpiączka, sposób, w jakim byliśmy razem — przeminęło. Można zatem powiedzieć, że mamy męża, dziecko, ojca, ale równocześnie ich nie mamy. Odszedł, a zarazem nie odszedł. Na skutek śpiączki coś zostaje bezpowrotnie stracone, a równocześnie czujemy, że nie ma nikogo, kto by przyszedł, jak to dzieje się po śmierci ukochanej osoby, i potwierdził stratę lub wspierał nas po jej doznaniu. Pojawia się zatem stres powodowany przez niemożność rozwiązania problemu — niezdolność przyniesienia ulgi w cierpieniu bliskiej osobie, utrata kontroli nad własnym życiem, brak rozeznania co do swoich ról, niemożność przewidzenia, kiedy nadejdzie koniec oraz brak pewności, że postępuję prawidłowo, spowodowany brakiem pozytywnego odzewu ze strony pacjenta. Wszystko to prowadzi do kolejnego zjawiska występującego u rodzin pacjentów w stanie wegetatywnym, a mianowicie do powikłanej straty i żałoby.

Powikłana żałoba to ta, która trwa zbyt długo, nie przebiega typowym torem z takimi symptomami jak smutek, brak apetytu i bezsenność, które to powinny ustąpić w ciągu dwóch do sześciu miesięcy. W takiej sytuacji rozpoznaje się ciężki epizod depresji. Stan wegetatywny wywołuje stratę, która trwa długi czas wraz z towarzyszącym jej żalem. W tej sytuacji żałoba może trwać nawet dziesiątki lat. Nie można zamknąć żałoby, ponieważ śpiączka wciąż wystawia na próbę możliwość zaakceptowania straty przez opiekunów. Huśtawka ciągłego tracenia bliskiego i odnajdywania (przy nadziei na wybudzenie, dostrzeganiu symptomów świadomości) nadwyręża równowagę i siły członków rodziny. Uczucie bezradności prowadzi do depresji i lęku. Życie z kimś, kto jednocześnie odszedł i jest, prowadzi do ogromnego cierpienia. Powikłana żałoba spowodowana niejednoznaczną stratą powinna być osobną kategorią diagnostyczną.

Z powyżej opisanymi problemami wiąże się koncepcja domknięcia straty, czyli poszukiwania uporządkowania. Prawo do zamknięcia wiąże się z ludzkim dążeniem do zakończenia, samoorganizacji, symetrii. Neuropsychologowie odkryli, że nasz umysł nie przepada za niejednoznacznością, a kiedy się z nią spotka, podejmuje wysiłek poznawczy, żeby znaleźć zdecydowane, jasne rozwiązanie. Ludzki umysł z natury próbuje wyeliminować niejednoznaczność. Chociaż można bardzo tęsknić za zamknięciem, to można go nie osiągnąć, jeśli bliski nam człowiek jest w stanie wegetatywnym. A zatem ponieważ niemożliwe jest osiągnięcie klarownego zakończenia, można obniżyć stres rodzin poprzez znalezienie sensu w niejednoznaczności, zamiast podejmowania walki z nią. Pomaga w tym wsparcie osób rozumiejących nasz problem. A zatem kolejnym elementem, który powinien być uwzględniony w diagnozie rodzin z pacjentów w stanie wegetatywnym, jest pytanie o posiadanie tzw. rodziny psychologicznej.

² Odwołuję się do teorii niejednoznacznej straty autorstwa P. Boss (2013). Autorka analizowała ten problem w odniesieniu do m.in. nieobecnych psychicznie, mimo fizycznej obecności, członków rodzin w sytuacjach trudnych; rodzin pilotów zaginionych podczas wojny w Wietnamie, a w końcu do chorych na chorobę Alzheimera.

Kontakty międzyludzkie chronią nas przed samotnością, a nawet mogą zapobiegać chorobie (Rębiałkowska-Stankiewicz, 2012, s. 143). Jeśli zatem rodzina, znajomi mieszkają daleko albo nie są w stanie udzielić wsparcia, istnieje potrzeba posiadania tego, co nazywamy rodziną psychologiczną. Chociaż o rodzinie zwykle się myślić jak o bycie biologicznym i prawnym, może ona być również bytem psychologicznym. Tak więc rodzina psychologiczna tworzy się w naszym umyśle i sercu. Może być nią nasza własna rodzina, z której pochodzimy, ale także osoby, które są „psychiczną reprezentacją rodziny” (Becvar, 2006, s. 531). Są to osoby, których opiekunowie pacjenta w śpiączce wybierają, aby byli z nimi blisko, osoby, z którymi chcą rozmawiać, kiedy dzieje się coś dobrego lub złego. Rodzinę psychologiczną mogą tworzyć przyjaciele, sąsiedzi, wspólnota duchowa czy inni opiekunowie, którzy rozumieją problem. Pytanie w diagnozie o osoby, które rodzina darzy zaufaniem, jest zatem pytaniem o satysfakcjonujące kontakty społeczne i wsparcie.

Ważnym elementem w diagnozowaniu funkcjonowania rodzin pacjentów w stanie wegetatywnym jest również pytanie o rodzinne rytuały, czyli spędzanie świąt, wspólne obiady, udział w rocznicach i rodzinnych spotkaniach. Chociaż tradycyjne rodzinne rytuały nie służą temu, aby radzić sobie ze stratami towarzyszącymi śpiączce, to mają wyjątkową zdolność do określania i symbolizowania przeciwieństw — życia i śmierci, zysku i straty, radości i smutku. Wzmacniają one również więzi społeczne, poczucie stabilności i przynależności pomimo chwiejności i braku pewności, jakie niesie choroba.

Na koniec warto podkreślić, że na styl radzenia sobie z niejednoznaczną stratą, obok płci, pochodzenia osoby sprawującej opiekę, wpływają również konflikty rodzinne, nagromadzenie stresów, negatywne osadzanie opiekunów, izolacja, napiętnowanie kulturowe związane z postrzeganiem choroby, sztywne postrzeganie sytuacji i lęk związany z niejednoznacznością.

Uwagi końcowe

Podsumowując, należy podkreślić, że stan wegetatywny stanowi dla opiekunów chorych niejednoznaczną i niewyjaśnioną stratę. Jest to najtrudniejszy rodzaj straty, ponieważ nie ma ona zamknięcia. Śpiączka mózgowa prowadzi również do powikłanej żałoby. Opieka nad osobą w stanie wegetatywnym jest zajęciem bardzo stresującym, a zatem poznanie sposobów radzenia sobie z tą sytuacją jest niezbędne, aby zachować odporność rozumianą nie tylko jako „dochodzenie do siebie po przejściach”, lecz również nabywanie siły (Boss, 2013).

Wnikliwa diagnoza rodzin pacjentów w stanie wegetatywnym pozwala na zaplanowanie skutecznego wsparcia, a tym samym wypracowanie umiejętności dostrzegania dobrych stron niejednoznaczności w byciu z chorym, uzyskanie odporności na znoszenie wysiłków emocjonalnych i fizycznych związanych z opiekowaniem się osobą w śpiączce.

Program wsparcia rodzin opiekujących się pacjentem w stanie wegetatywnym, w zależności od diagnozy, może obejmować:

1. Poszukiwanie sensu choroby.
2. Pogodzenie kontroli z akceptacją (zaakceptowanie niejednoznaczności).

3. Pracę nad tożsamością.
4. Radzenie sobie z ambiwalencją uczuć.
5. Poszukiwanie nowych nadziei.
6. Umiejętność dbania o siebie.

Bibliografia

- Annas G., Beresford R., Boggs E. (1994). Medical aspects of the persistent vegetative state. *The New England Journal of Medicine*, May 26, 330(21).
- Becvar D. (2006). Trauma and Resilience. *Journal of Marital and family therapy*, 32, 4.
- Boss P. (2013). *Kochając osobę z demencją*. Kraków: Wyd. UJ.
- Ciałkowska-Kuźmińska M., Kasprzak M (2012). Obciążenie opiekunów jako czynnik delegowania opieki do instytucji psychogeriatrycznych. *Psychogeriatra Polska*, 9(2).
- de Barbaro B. (1997). *Pacjent w swojej rodzinie*. Warszawa: Springer PWN.
- de Walden-Gałoszko K. (2000). Problemy psychoonkologiczne rodziny. W: K. de Walden-Gałoszko (red.), *Psychoonkologia*. Kraków: Komitet Redakcyjno-Wydawniczy PTP.
- Gałęska-Słiwka A., Słiwka M. (2009). Stan wegetatywny, eutanazja, zaniechanie uporczywej terapii. *Państwo i Prawo*, 11.
- Głowacka M., Mirończuk A., Kurowska K., Ponczek D., Haor B., Rezmerska L. (2009). Satysfakcja zawodowa osób sprawujących opiekę nad pacjentem w stanie apalicznym. W: K. Janowski, M. Artymiak (red.), *Człowiek chory. Aspekty biopsychospołeczne*. T. IV. Lublin: Wyd. POLIHYMNIA.
- Goren A., Gilloteau I., Lees M., DaCosta Dibonaventura M. (2014). Quantifying the burden of informal caregiving for patients with cancer in Europe. *Supportive Care In Cancer: Official Journal Of The Multinational Association Of Supportive Care In Cancer [Support Care Cancer]*, ISSN: 1433-7339, Jun, 22(6).
- Grudzińska M., Samardakiewicz M. (2012). PAT 2.0 jako metoda rozpoznawania potrzeb psychospołecznych rodzin dzieci z chorobą nowotworową w warunkach polskich. *Psychoonkologia*, 2.
- Karwowska M. (2012). *Rodzina w sytuacji choroby nowotworowej*. W: M. Rębiatowska-Stankiewicz, M. Kowalczyk (red.), *Akademia Walki z Rakiem — wsparcie społeczne*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2008). *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*. Lublin: Wyd. Makmed.
- Kazak A.E. (2006). Pediatric psychosocial preventative health model (PPPHM): research, practice and collaboration in pediatric family systems medicine. *Families, Systems and Health*, 24.
- Kim Y., Schulz R., Carver C.S. (2007). Benefit-finding in the cancer caregiving experience. *Psychosomatic Medicine*, ISSN: 1534-7796, Apr, 69(3).
- Klukowski K. (2009). Wprowadzenie. W: K. Klukowski, J. Talar, J. Komaniecki (red.), *Rehabilitacja po urazach głowy. Zagadnienia wybrane*. Warszawa: Oficyna drukarska — Jacek Chmielewski.
- Larsen R. (2013). *Anestezjologia*. T. 2. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Machado C. (2005). The first organ transplant from a brain-dead donor. *Neurology*, 14, 64(11).
- Mirończuk J., Kwiatkowska A. (2008). *Życie w śpiączce*. Toruń: Fundacja „Światło”.
- Norkowski J.M. OP. (2011). *Medycyna na krawędzi*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.

- Norkowski J.M. OP. (2013). *Człowiek umiera tylko raz*. Warszawa: Wyd. Thaurus.
- Pąchalska M. (2007). *Neuropsychologia kliniczna. Urazy pnia mózgu*. T. 1. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Pietrzyk A. (2006). *„Ta choroba” w rodzinie: psycholog o raku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rachel W., Datka W., Zyss T., Zięba A. (2014). Obciążenie opiekunów pacjentów z otępieniem w chorobie Alzheimera, *Gerontologia Polska*, 22, 1.
- Rębiałkowska-Stankiewicz M. (2012). Istota wsparcia społecznego. W: M. Rębiałkowska-Stankiewicz, M. Kowalczyk (red.), *Akademia Walki z Rakiem – wsparcie społeczne*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Talar J.W. (2014). *Śpiączka mózgowa. Przypadki kliniczne*. Bydgoszcz: Wyd. J. Talar.
- Tokarz F. (1998). Zaburzenia świadomości. W: J. Bidziński (red.), *Neurochirurgia*. Warszawa: PZWL.

Summary

Diagnosis of the needs of families of patients in vegetative state

Each chronic disease affects the entire family and is a source of stress. It often deprives family members of the sense of security, introduces chaos, uncertainty, fear and destabilizes the previous life. Persistent vegetative state, popularly known as coma causes various psychosomatic and social consequences. Care for a person in a coma is extremely difficult. This group of patients, in addition to the necessary care, should undergo comprehensive medical, therapeutic, rehabilitative action. At the same time, with the duration of coma, the patient's chances of awakening are declining rapidly. Care for a "present-absent" patient is extremely aggravating. A diagnosis taking into account the specific needs of families of patients in a vegetative state helps to plan effective support.

Keywords: needs, family, persistent vegetative state, coma, support

Porównanie procedur analizy wyników uzyskanych za pomocą klasycznej techniki Moreno

Jakość relacji z rówieśnikami wpływa na rozwój poznawczych, emocjonalnych i społecznych kompetencji dziecka ułatwiających nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Akceptacja rówieśników ma też znaczenie dla kształtowania się poczucia własnej wartości, motywacji do nauki i podejmowania nowych zadań. Dziecko lubiane może liczyć na wsparcie w trudnych sytuacjach częściej niż dziecko odrzucone lub izolowane. Odrzucenie przez rówieśników ma wiele negatywnych następstw bezpośrednich i odroczonych, przyczyniając się m.in. do niedostosowania społecznego dziecka.

Nauczyciel, stosując badania socjometryczne, może lepiej poznać relacje w klasie, a uzyskane wyniki wykorzystać podczas projektowania oddziaływań wychowawczych wspierających rozwój dobrych relacji między uczniami. W artykule dokonano porównania dwóch procedur opracowywania wyników uzyskanych za pomocą klasycznej techniki Moreno — opracowanej przez Marka Pilkiewicza i znanej jako Socjometryczna Skala Akceptacji oraz dwuwymiarowego modelu Johna D. Coie, Kennetha A. Dodge’a i Heide Capotelli.

Słowa kluczowe: diagnostyka pedagogiczna, dziecko w młodszym wieku szkolnym, klasyczna technika Moreno, kompetencje społeczne, procedura Johna D. Coie, Kennetha A. Dodge’a i Heide Capotelli, procedura Marka Pilkiewicza

Akceptacja przez rówieśników stanowi jeden z warunków prawidłowego rozwoju dzieci. Sprzyja rozwojowi i trenowaniu wielu ważnych umiejętności, które ułatwiają nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Dziecko, które jest lubiane przez rówieśników, otrzymuje od nich liczne pozytywne informacje zwrotne i jest wspierane w podejmowaniu różnych inicjatyw. W sytuacjach nowych, trudnych czy też podczas doznania niepowodzenia częściej otrzymuje wsparcie i pomoc. Poczucie bezpieczeństwa w klasie szkolnej, grupie przedszkolnej, jakie zapewniają dzieciom dobre relacje z rówieśnikami, stymuluje je do trenowania i doskonalenia swoich kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Te zaś, jak wskazuje Maria Deptuła (1996, s. 129), w znacznej mierze wpływają na zajmowaną przez dziecko pozycję w strukturze

społecznej klasy szkolnej. Za wskaźnik przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego uważa się stopień, w jakim jest ono lubiane przez rówieśników lub włączane do wspólnych zajęć (Asher, Rose, 1999, s. 335).

Inne warunki rozwoju mają dzieci, które są przez rówieśników nieakceptowane. Obojętność lub jawnie wyrażana niechęć kolegów i koleżanek wobec nich jest źródłem dużego stresu, a niemożność podejmowania wspólnych aktywności blokuje możliwość rozwoju kompetencji niezbędnych do nawiązywania i podtrzymywania dobrych relacji z innymi ludźmi.

Nauczyciel, który obserwując uczniów, zwraca uwagę na sygnały wysyłane nawzajem przez dzieci oraz prawidłowo je odczytuje, ma szansę na dostrzeżenie, które dzieci mogą być pomijane lub całkowicie wykluczane ze wspólnych aktywności. Diagnozę sytuacji społecznej w klasie szkolnej może mu ułatwić przeprowadzenie badań socjometrycznych, które – uzupełnione o wnioski z własnych obserwacji – stanowić mogą bardzo ważne źródło informacji o relacjach interpersonalnych w klasie.

Celem artykułu jest przedstawienie dwóch procedur obliczania wyników uzyskanych dzięki zastosowaniu klasycznej techniki Jacoba L. Moreno. Pierwsza z nich została opracowana przez Marka Pilkiewicza i znana jest jako Socjometryczna Skala Akceptacji. Druga, która jest znacznie mniej popularna w Polsce, to dwuwymiarowy model Johna D. Coie, Kennetha A. Dodge'a i Heide Capotelli. Każda z tych procedur pozwala na wyznaczenie pozycji dziecka w klasie szkolnej w ramach jednej z pięciu kategorii: *pozycja dziecka popularnego*, wybranego do wspólnych zabaw i lubianego przez większość dzieci; *pozycja dziecka kontrowersyjnego*, które przez jednych jest bardzo lubiane, a przez innych odrzucane; *pozycja dziecka przeciętnie akceptowanego*, które jest lubiane, ale nie zajmuje ważnych miejsc w strukturze grupy; *pozycja dziecka izolowanego*, w stosunku do którego grupa jest obojętna, nie budzi ono ani sympatii, ani antypatii większości członków grupy; *pozycja dziecka odrzucanego*, które otrzymuje dużą liczbę wyborów negatywnych, przy braku lub niewielkiej liczbie wyborów pozytywnych (por. Schaffer, 2006, s. 359; Deptuła, 1996, s. 69; Kielar-Turska, 2008, s. 308; Bogucki, 2009, s. 97; Bielecka, 2003, s. 295-299).

W każdej z porównywanych w tym artykule procedur zastosowano nieco inne nazwy określające statusy socjometryczne. I tak, w Socjometrycznej Skali Akceptacji używa się takich sformułowań, jak: akceptacja, przeciętność, polaryzacja akceptacji, izolacja i odrzucenie, zaś w dwuwymiarowym modelu Coie i współautorów takich określeń, jak: popularność, przeciętność, kontrowersyjność, niedostrzeganie i odrzucenie (por. Pilkiewicz, 1973a; Bogucki, 2009). Sposób ich definiowania jest jednak taki sam w obydwu procedurach, co umożliwia porównanie wyników uzyskanych przy ich zastosowaniu.

Metoda zbierania danych o popularności dzieci w klasie szkolnej¹

Badaniami klasyczną techniką Moreno objęto wszystkich uczniów klas I szkoły podstawowej uczęszczających do siedmiu szkół na terenie Bydgoszczy (łącznie 15 klas). Próba nie była losowa², bowiem badanie to

¹ Opisywane w niniejszym tekście wyniki badań są częścią szerszego projektu badawczego zrealizowanego pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Deptuły w ramach rozprawy doktorskiej autorki tekstu pt.: „Diagnoza następstw wybranych praktyk edukacyjnych

wykonano w ramach badań podłużnych³ służących ocenie znaczenia wybranych praktyk edukacyjnych – pracy metodą projektów badawczych „Badam – poznaję – doświadczam”, programu wychowawczo-profilaktycznego „Spójrz inaczej” oraz realizowania w klasie obu tych form zajęć – dla rozwoju kompetencji społecznych dzieci w ciągu dwóch pierwszych lat nauki w szkole podstawowej⁴. W niniejszym artykule wykorzystano wyniki I pomiaru przeprowadzonego w październiku 2009 roku, zanim rozpoczęły się w klasach dodatkowe zajęcia oraz wyniki II pomiaru przeprowadzonego w maju i czerwcu 2011 roku po zakończeniu wyżej wymienionych dodatkowych zajęć. Próba liczyła odpowiednio 321 i 315 dzieci. Na badanie dzieci uzyskano pisemną zgodę rodziców.

Prowadząc badania, dbano o to, by dzieci czuły się bezpiecznie w czasie badania, a ich wypowiedzi udostępniono tylko wychowawczyni danej klasy. Przywiązywano także bardzo dużą wagę do zapewnienia warunków wymienionych przez Elżbietę Grabowską (1994, s. 55-56), dotyczących dostosowania sposobu prowadzenia badań do wieku badanych, liczebności i stopnia wzajemnego poznania się w grupie, jasności kryterium czy też absencji.

Klasyczna technika Moreno – opis

Badanie za pomocą tej techniki polega na zadaniu wszystkim członkom grupy jednakowych pytań badających różne rodzaje stosunków społecznych, na podstawie których dokonują oni wyboru osoby (lub osób) z którą najchętniej i najmniej chętnie wchodziłoby w określoną w kryterium socjometrycznym interakcję (Pilkiewicz, 1973b, s. 215; Jarosz, 2006, s. 92; Bielecka, 2003, s. 287). Technika ta umożliwia poznanie stosunków wewnątrzgrupowych i jest istotna dla planowania pracy w małych grupach. W prezentowanych tu badaniach zastosowano ją do badania popularności dziecka w grupie, traktowanej jako ogólny wskaźnik poziomu kompetencji społecznych dziecka.

Zastosowanym kryterium wyboru była gotowość do wspólnej zabawy, którą dzieci wyrażały, odpowiadając na następujące pytania:

Wyobraź sobie, że zbliża się długa przerwa.

Z kim najchętniej bawiłabyś się/bawiłbyś się podczas tej przerwy w szkole? Wskaż proszę trzy osoby.

Z kim najmniej chętnie bawiłabyś się/bawiłbyś się podczas tej przerwy w szkole? Wskaż proszę trzy osoby.

dla rozwoju kompetencji społecznych uczniów w klasach I-II szkoły podstawowej” obronionej 05.05.2015 r. na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Część badań była finansowana ze środków grantu promotorskiego Narodowego Centrum Nauki o numerze: N N106 432940.

² Dobór nielosowy celowy polega na pobieraniu z populacji do próbkę takich elementów, które spełniają kryterium zawarte w postawionym przez badacza pytaniu badawczym (Rubacha, 2008, s. 124).

³ Polegają one na wielokrotnym mierzeniu zmiennej zależnej w ustalonych odstępach czasowych. Stanowią wariant badań porównawczych i przypominają pod pewnymi względami eksperyment: tu też tworzy się grupy reprezentujące wartości zmiennej niezależnej, definiuje zmienną zależną i porównuje jej rozkłady w grupach w celu wykrycia związków między zmienną niezależną a zależną, jednakże badacz nie wytwarza warunków czy oddziaływań, lecz korzysta ze zróżnicowania, które powstało bez jego udziału (Konarski, 2000, s. 66-69).

⁴ Rezultaty tych badań zostaną opublikowane w przygotowywanej przez autorkę tego artykułu monografii.

Ze względu na to, że badanymi byli 7-letni uczniowie klas I w niecałe dwa miesiące po rozpoczęciu roku szkolnego, test socjometryczny przeprowadzono indywidualnie z każdym dzieckiem, korzystając z planszy ze zdjęciami wszystkich uczniów danej klasy ułożonymi w porządku alfabetycznym i podpisanymi imieniem i nazwiskiem. Zadaniem dziecka było wskazanie na zdjęcia trzech osób, z którymi najchętniej by się bawiło na przerwie, a następnie, po zadaniu drugiego pytania, wskazanie trzech osób, z którymi najmniej chętnie by się bawiło.

Tak uzyskane wyniki opracowano dwoma sposobami: metodą Pilkiewicza (1973) oraz Coie, Dodge'a, Copotelli (Bogucki, 2009, s. 92-106⁵). Dzięki temu możliwe było sprawdzenie, czy wyznaczone każdą z tych metod wyniki różnią się istotnie w I pomiarze, a następnie w II pomiarze. Natomiast porównanie wyników I i II pomiaru w przypadku każdego dziecka pozwala odpowiedzieć na pytanie, który ze sposobów opracowywania danych uzyskanych za pomocą klasycznego testu socjometrycznego jest bardziej czuły na zachodzące zmiany.

Procedura Marka Pilkiewicza

Sposób obliczania uzyskanych wyników zgodnie z procedurą Pilkiewicza rozpoczyna się od odczytania wartości statusu niskiego, średniego i wysokiego z tabeli wartości krytycznych opracowanej przez Urię Brofenbrennera (tabela 1). W przypadku opisywanych badań, w których posłużono się jednym kryterium wyboru (wspólna zabawa na przerwie) w wariacie pozytywnym (świadczącym o atrakcyjności danych rówieśników dla dziecka) i negatywnym (świadczącym o najmniej atrakcyjności wskazanych rówieśników dla dziecka)⁶, przy trzech możliwych wyborach („Wskaż proszę trzy osoby...”) status niski wynosił zero, status średni wynosił trzy, zaś status wysoki wynosił 7⁷.

Tabela 1. Wartości krytyczne statusów socjometrycznych według Brofenbrennera

d – liczba dozwolonych wyborów	Jedno kryterium wyboru			Dwa kryteria wyboru			Trzy kryteria wyboru		
	N – status niski	X – status średni	W – status wysoki	N – status niski	X – status średni	W – status wysoki	N – status niski	X – status średni	W – status wysoki
1	-	1	4	-	2	6	0	3	8
2	-	2	6	0	4	9	1	6	12

⁵ W niniejszym artykule przedstawione zostaną tabele umożliwiające określenie statusów socjometrycznych zgodnie z procedurą Coie i współautorów po usunięciu przez dra Jacka Boguckiego nieprawidłowości, które wystąpiły w tekście wskazanym w wyżej wymienionym przypisie. Autorka bardzo dziękuje Panu Boguckiemu za udostępnienie skorygowanych wersji wzorów pozwalających na poprawne wyznaczenie statusów socjometrycznych osobom badanym.

⁶ Gdyby w badaniach pytano dzieci o dwie formy aktywności, np. zabawa i siedzenie razem w ławce, a każde z nich występowałoby w wariacie pozytywnym („Z kim najchętniej...”) i negatywnym („Z kim najmniej chętnie...”), a jednocześnie poproszono by badanych o wskazanie trzech osób w każdym z pytań, status niski wynosiłby 1, status średni 6, zaś status wysoki 11.

⁷ Wartości krytyczne uwzględnione w analizie zaznaczono w tabeli 1 poprzez pogrubienie czcionki i podkreślenie.

cd. tab. 1

3	0	3	7	1	6	11	3	9	15
4	0	4	8	2	8	13	5	12	18
5	1	5	9	4	10	16	9	15	22

Znak „-” oznacza, iż nie można orzekać o niskim statusie badanych przy danej liczbie kryteriów wyboru i liczbie dozwolonych wyborów.
Źródło: Pilkiewicz (1973a, s. 261).

Pilkiewicz opracował procedurę wyznaczania statusów pośrednich, znajdujących się pomiędzy tymi, na których wyznaczenie pozwala tabela wartości krytycznych statusów socjometrycznych opracowana przez Bronfenbrennera. Dzięki niej możliwe jest określenie pięciu statusów, co pozwala na bardziej subtelne różnicowanie wyników dzieci w zależności od liczby otrzymanych przez nie wyborów. Sposób ten zaprezentowany został w niżej zamieszczonej tabeli.

Tabela 2. Kategorie statusu socjometrycznego oparte na wartościach krytycznych

Kategoria	Kryterium klasyfikacji	Status socjometryczny oraz jego symbol
1.	$Lw \geq SW$, czyli liczba uzyskanych wyborów (Lw) przez jednostkę jest większa lub równa krytycznej wartości dla statusu wysokiego (SW) przy danej ilości kryteriów wyborów (pytań socjometrycznych) i ilości dozwolonych wyborów	Wysoki (W)
2.	$X + 1 < Lw < SW$, czyli liczba uzyskanych przez jednostkę wyborów jest większa od wartości krytycznej dla statusu „średniego” powiększonego o 1 ($X+1$), ale mniejsza od wartości krytycznej dla statusu wysokiego (SW), przy danej ilości kryteriów wyborów (pytań socjometrycznych) i ilości dozwolonych wyborów	Powyżej przeciętnej ($+X$)
3.	$Lw = X (\pm 1)$, czyli liczba uzyskanych przez jednostkę wyborów jest równa wartości krytycznej dla: statusu „średniego” (X), pomniejszonego ($X-1$), powiększonego o jeden ($X+1$), przy danej ilości kryteriów wyborów (pytań socjometrycznych) i ilości dozwolonych wyborów	Przeciętny (X)
4.	$SN < Lw < X - 1$, czyli liczba uzyskanych przez jednostkę wyborów jest większa od wartości krytycznej dla statusu niskiego (SN), ale mniejsza od wartości krytycznej dla statusu „średniego” pomniejszonego o 1 ($X-1$), przy danej ilości kryteriów wyborów (pytań socjometrycznych) i ilości dozwolonych wyborów	Poniżej przeciętnej ($-X$)
5.	$Lw \leq SN$, czyli liczba uzyskanych przez jednostkę wyborów jest mniejsza lub równa od wartości krytycznej dla statusu niskiego (SN), przy danej ilości kryteriów wyborów (pytań socjometrycznych) i ilości dozwolonych wyborów	Niski (N)

Źródło: Bogucki (2009, s. 94), por. Pilkiewicz (1973a, s. 265-266).

Zgodnie ze wskazaniem zawartymi w tabeli 2 wyznaczono dla wyników uzyskanych w badaniach wartości dla pięciu statusów, zarówno na skali sympatii, jak i na skali antypatii. Zamieszczono je w tabeli 3.

Tabela 3. Kryteria wyznaczania statusów w opisywanych badaniach

Status		Liczba wyborów w odpowiedzi na jedno pytanie
wysoki	W	7 i więcej
powyżej przeciętnej	+X	5, 6,
przeciętny	X	2, 3, 4
poniżej przeciętnej	-X	1
niski	N	0

Identyczne są wartości (liczby uzyskanych wyborów) dla poszczególnych statusów na skali antypatii.

Kolejnym krokiem, który musi wykonać osoba analizująca wyniki uzyskane w badaniach, jest odczytanie pozycji na Socjometrycznej Skali Akceptacji (SSA), która jest wypadkową pozycji na Skali Sympatii oraz pozycji na Skali Antypatii (tabela 4).

Tabela 4. Sposób wyznaczania pozycji na Socjometrycznej Skali Akceptacji (SSA)

Lp.	Pozycja na skali		Pozycja na SSA Podkategorie szczegółowe	Pozycja na SSA Kategorie główne
	sympatii	antypatii		
1.	W	N	A₀ – wybitna akceptacja	Akceptacja „A” Jednostki lubiane przez dużą część grupy i nie są nie lubiane prawie przez nikogo. W stosunku do nich przejawiane są silne postawy pozytywne.
2.	W W	-X X	A ₁ – silna akceptacja	
3.	+X +X	N -X	A ₂ – słaba akceptacja	
4.	+X X X X -X	X -X X +X X	X – przeciętność	Przeciętność „X” Jednostki, w stosunku do których występują mało zróżnicowane, niezbyt silne postawy grupy.
5.	+X +X W	+X W +X	P ₁ – silna polaryzacja	Polaryzacja akceptacji „P” Jednostki jednocześnie przez część grupy lubiane, a przez drugą część grupy nie lubiane. W stosunku do nich występuje zdecydowane zróżnicowanie postaw, silnych postaw sympatii i antypatii
6.	W	W	P₀ – wybitna polaryzacja	

cd. tab. 4

7.	X N	N X	I_2 – słaba izolacja	Izolacja „I” Jednostki, które są ani lubiane, ani nielubiane – jest to swojego rodzaju obojętność grupy wobec danej osoby. Dominują tu postawy neutralne.
8.	-X -X N	-X N -X	I_1 – silna izolacja	
9.	N	N	I_0 – wybitna izolacja	
10.	-X N	+X +X	O_2 – słabe odrzucenie	Odrzucenie „O” Jednostki nielubiane przez wszystkich w grupie. Dominuje bardzo silna postawa negatywna.
11.	X -X	W W	O_1 – silne odrzucenie	
12.	N	W	O_0 – wybitne odrzucenie	

Źródło: Pilkiewicz (1973a, s. 269), opisy kategorii Bogucki (2009, s. 95).

W ten sposób możliwe jest przyporządkowanie badanym pozycji osoby akceptowanej (wybitnie, silnie lub słabo), przeciętnie akceptowanej, polaryzującej akceptację (silnie lub wybitnie), izolowanej (słabo, silnie lub wybitnie) oraz odrzucanej (słabo silnie lub wybitnie).

Określenie statusów socjometrycznych w oparciu o Socjometryczną Skalę Akceptacji nie jest zabiegiem trudnym ani czasochłonnym. Dostarcza zaś wielu cennych informacji, które mogą być przydatne w pracy z klasą.

Procedura zespołu Johna D. Coie, Kennetha A. Dodge’a oraz Heide Copotelli

Metoda obliczania wyników opracowana przez Coie, Dodge’a oraz Copotelli, którą opisał Bogucki (2009, s. 99 i nast.), bazuje na dwuwymiarowym modelu statusów socjometrycznych. Pierwszy wymiar, nazwany „atrakcyjnością (A)”, pozwala na wyodrębnienie jednostek najbardziej i najmniej atrakcyjnych dla pozostałych osób biorących udział w badaniu. Drugi wymiar, nazwany „ważnością społeczną (W)”, umożliwia wytypowanie jednostek, które postrzegane są jako najbardziej i najmniej ważne społecznie dla grupy. Atrakcyjność wyznaczają uzyskane przez badanego wybory pozytywne i negatywne, co pozwala na wyodrębnienie jednostek popularnych i odrzucanych⁸. Ważność społeczna świadczy zaś o tym, jak silnie jednostka jest zapamiętana przez pozostałych członków grupy, a więc jaka jest jej siła społecznego oddziaływania na pozostałe osoby. Umożliwia ona zdiagnozowanie osób kontrowersyjnych oraz niedostrzeganych.

Ważnym elementem w opisywanej procedurze jest proces standaryzacji wyników, który polega na przekształcaniu wyników surowych w wyniki standardowe poprzez podzielenie różnicy między wynikiem uzyskanym

⁸ Charakterystyka poszczególnych statusów została opisana w pierwszej części tekstu.

przez osobę badaną a średnią ($\bar{x}$) dla jego klasy przez wartość odchylenia standardowego (s). Umożliwia on także przyporządkowanie wyników uzyskanych przez każdego badanego do jednej z trzech kategorii: poziom atrakcyjności niski, przeciętny lub wysoki (Bogucki, 2009, s. 100). Analogicznie wyodrębnia się niski poziom ważności społecznej (słabe oddziaływanie na grupę), przeciętny poziom ważności społecznej i wysoki poziom (silne oddziaływanie na grupę).

Wyznaczanie pozycji na skali popularności zgodnie z procedurą Coie i współpracowników składa się z siedmiu kroków⁹.

Pierwszym z nich jest zliczenie, oddzielnie dla każdego badanego, uzyskanych przez niego wyborów pozytywnych (WP) i wyborów negatywnych (WN).

Następnie należy policzyć średnią arytmetyczną ($\bar{x}$) i odchylenie standardowe (s) dla wyborów pozytywnych (WP) oraz wyborów negatywnych (WN) w jego klasie.

Krok trzeci to poddanie wyników surowych dla WP i WN procesowi standaryzacji według wzorów: $zWP = WP - \bar{x}/s$, zaś dla wyborów negatywnych: $zWN = WN - \bar{x}/s$, gdzie „ z ” oznacza wynik standardowy powstały w wyniku odjęcia od wyników surowych (liczby uzyskanych wyborów) wartości powstałej przez podzielenie średniej arytmetycznej wyborów danego typu przez odchylenie standardowe.

Kolejny krok to przeliczenie wyników uzyskanych przez poszczególne osoby na wymiarze atrakcyjności (A) oraz na wymiarze ważności społecznej (W), poprzez zastosowanie następujących wzorów: $A = zWP - zWN$ oraz $W = zWP + zWN$. Tak więc o atrakcyjności jednostki dla grupy wnioskuje się na podstawie różnicy pomiędzy wyborami pozytywnymi i negatywnymi, natomiast o ważności danej osoby dla grupy świadczy suma wyborów pozytywnych i negatywnych.

Uzyskane tą drogą wyniki poddawane są kolejnemu procesowi standaryzacji. Proces ten polega na obliczeniu średniej i odchylenia dla wymiaru „atrakcyjności w grupie” (A) oraz średniej i odchylenia dla wymiaru „ważność społeczna” (W) dla całej klasy, tj. wszystkich osób badanych. Proces standaryzacji A do zA i W do zW , gdzie zA i zW oznaczają wyniki standaryzowane przebiega według następujących wzorów: $zA = A - \bar{x}_A/s_A$ oraz $zW = W - \bar{x}_W/s_W$, gdzie $\bar{x}_A$ oznacza wartość średnią dla atrakcyjności w klasie, a s_A odchylenie standardowe dla tego wymiaru, a $\bar{x}_W$ oznacza średnią dla ważności w klasie, a s_W odchylenie standardowe dla tej zmiennej.

Oznacza to, że standaryzowany wynik na skali atrakcyjności powstaje przez odjęcie od wyniku uzyskanego przez badanego na tej skali wartości średniej podzielonej przez odchylenie standardowe dla tej skali w tym zespole klasowym. Natomiast standaryzowany wynik na skali ważności społecznej powstaje przez odjęcie od wyniku tego dziecka na skali ważności wartości średniej na skali ważności uzyskanej dla całej klasy, do której uczęszcza badane dziecko podzielonej przez odchylenie standardowe dla tej skali.

Ostatnim krokiem jest odczytanie uzyskanych wyników dla poszczególnych statusów według wzorów zamieszczonych w tabeli 5.

⁹ Opis poszczególnych etapów obliczeń został sporządzony na podstawie tekstu Boguckiego (2009, s. 101 i nast.) po jego korekcie.

Tabela 5. Wzory pozwalające na nadanie statusów socjometrycznych zgodnie z procedurą Coie i in.

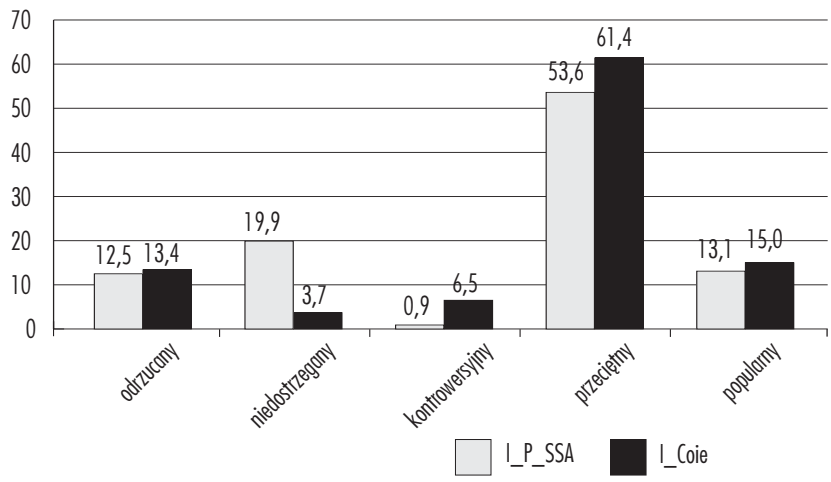
Status socjometryczny:	Wzór:
status dziecka popularnego	$zA > 1$ oraz $zWP > 0$ i $zWN < 0$
status dziecka niedostrzeganego	$zW < -1$ oraz $WP = 0$
status dziecka kontrowersyjnego	$zW > 1$ oraz $zWP > 0$ i $zWN > 0$
status dziecka odrzuconego społecznie	$zA < -1$ oraz $zWP < 0$ i $zWN > 0$
status dziecka przeciętnego/ przeciętnie akceptowanego	pozostałe wyniki

Źródło: Bogucki, 2009, s. 103-105, po korekcie, o której była mowa w przypisie 9.

Wyniki – analiza porównawcza

W dalszej części tekstu zostaną przedstawione rezultaty analiz tych samych danych przeprowadzonych za pomocą zastosowania każdej z procedur opisanych w pierwszej części tekstu.

Porównanie Testem kolejności par Wilcoxona kategorii każdego badanego przydzielonej na podstawie wyników z I pomiaru po zastosowaniu każdej z procedur pokazało, że rozkłady pozycji na skali popularności różnią się istotnie statystycznie ($p < 0,0000$)¹⁰.



Rys. 1. Porównanie odsetka badanych zaliczonych do danej kategorii na skali popularności na podstawie wyników uzyskanych w I pomiarze po zastosowaniu każdej z opisywanych procedur

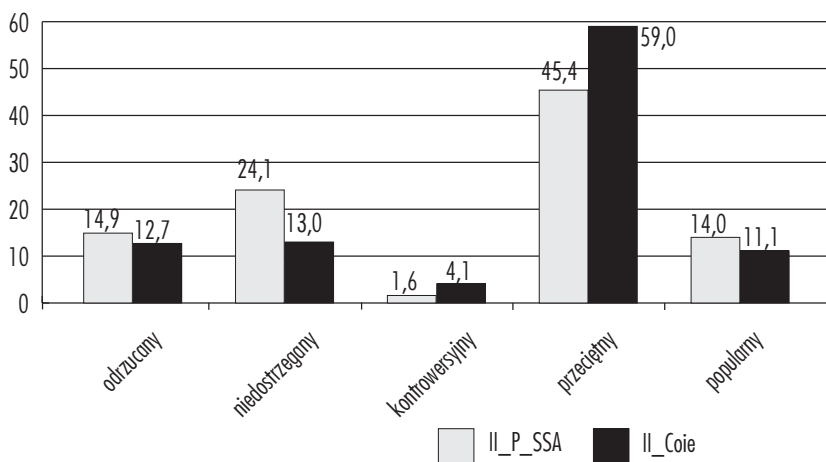
¹⁰ Obliczeń dokonano w programie Statistica 12,5. Do określenia istotności różnic wykorzystano Test kolejności par Wilcoxona. Pozwolił on na dokonanie porównania dwóch prób zależnych.

Przeprowadzono analizy różnic w obrębie każdego statusu.

Porównanie uzyskanych w I pomiarze liczebności w danej kategorii na skali popularności pokazało, że największe różnice uzyskano podczas nadawania statusu osoby niedostrzeganej, izolowanej przez grupę. Stosując procedurę Coie i współautorów, kategorię dziecko niedostrzegane / izolowane nadano o 16,2% mniejszej liczbie osób niż w przypadku zastosowania procedury Pilkiewicza.

Najmniejsza różnica (0,9%) wystąpiła w grupie dzieci, które uzyskały status odrzucanych. W grupie dzieci popularnych również była ona niewielka i wynosiła 1,9%. W grupie dzieci kontrowersyjnych różnica wynosiła 5,6%.

Porównanie wyników uzyskanych w II pomiarze przyniosło zbliżone wyniki. Podobnie jak w preteście najmniejsze różnice pomiędzy procedurami ujawniły się w przypadku kategorii odrzucenie (różnica wynosiła 2,2%) i akceptacja (2,9%). W kategorii izolacja różnica była największa i wynosiła 11,1%. W kategorii polaryzacja akceptacji grupy / osoby kontrowersyjne w dwóch procedurach przyniosło podobne wyniki (różnica wynosiła 2,5%). Procentowy rozkład wyników w obrębie poszczególnych kategorii na skali popularności w postępie przedstawiono poniżej.



Rys. 2. Porównanie odsetka badanych zaliczonych do danej kategorii na skali popularności na podstawie wyników uzyskanych w II pomiarze po zastosowaniu każdej z opisywanych procedur

Wyniki uzyskane podczas porównania dwóch procedur są zbliżone do tych, które opisał Bogucki (2009, s. 102 i nast.). U tego autora w przypadku osób *odrzućanych* oraz osób *akceptowanych* zgodność obydwu procedur była całkowita. W opisywanych w tym artykule badaniach najmniejsze różnice procentowe uzyskanych wyników wystąpiły również u dzieci o najkorzystniejszym i najmniej korzystnym statusie socjometrycznym, liczebności w tych kategoriach nie były jednak całkowicie zgodne.

W analizie przeprowadzonej przez Boguckiego obie procedury wskazały jedną, tę samą osobę, jako jednostkę *kontrowersyjną*. W niniejszych badaniach pojawiła się w tej kategorii różnica pomiędzy wynikami uzyskanymi z zastosowania każdej z procedur. W modelu dwuwymiarowym Coie i współautorów, zarówno w preteście, jak i postteście, więcej osób zaliczono do tych, które część osób darzy sympatią, a część antypatią (osoby kontrowersyjne). Wątpliwości autorki tego tekstu budzi zaliczenie do osób kontrowersyjnych tych, które należąc do klasy 28-osobowej, dostały np. 4 wybory pozytywne i 13 wyborów negatywnych. Skoro ponad 48% osób oddało na dane dziecko głos negatywny, a 14,8% głos pozytywny, można przypuszczać, że jest to raczej dziecko odrzucone niż polaryzujące akceptację. Skoro prawie połowa uczniów w klasie wypowiedziała się, że nie chcieliby wspólnie spędzać czasu z tym dzieckiem, to jego sytuacja rozwojowa nie jest korzystna, a dziecku należałoby udzielić pomocy, co nie jest takie oczywiste w przypadku dzieci o statusie osoby kontrowersyjnej. Podobnie w przypadku 3 wyborów pozytywnych i 10 wyborów negatywnych, sympatię wyraziło 11,1% uczniów, zaś antypatię 37% badanych, czy też 3 pozytywnych i 9 negatywnych (przy 26 osobach, które wypowiadały się na temat danego ucznia).

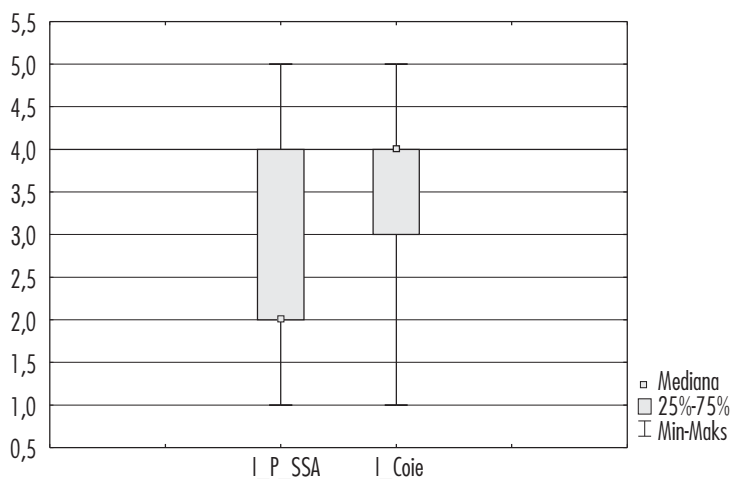
W analizach przeprowadzonych przez Boguckiego jedyna różnica zaszła w grupie dzieci *izolowanych*. Spośród osób objętych badaniem w analizie opartej na procedurze Pilkiewicza sześć z nich zostało uznanych za izolowane, co stanowiło 26,1% wszystkich badanych, zaś zgodnie z procedurą Coie status izolowanej zyskała tylko jedna osoba, czyli 4,3% badanej grupy. Podobne wyniki uzyskano w prezentowanych w tym artykule badaniach. Różnica pomiędzy procedurami okazała się tu największa. W I pomiarze w sposobie analizy proponowanym przez Pilkiewicza, odsetek osób niedostrzeganych wynosił prawie 20%, a w procedurze Coie niecałe 4%. Zaś w II pomiarze różnica ta wynosiła 11,1%.

Wyniki przedstawione przez Boguckiego obejmowały 23 osoby. Stosując Socjometryczną Skalę Akceptacji, jako jednostki przeciętnie akceptowane uznano 43,5% osób, zaś zgodnie z procedurą Coie 65,2%. W wynikach autorki tekstu zarówno w I, jak i w II pomiarze sposób obliczania statusów i pozycji na skali popularności zaproponowany przez Pilkiewicza mniej osób włączał do tej kategorii. Rozkład procentowy przedstawiono na rys. 1 oraz na rys. 2.

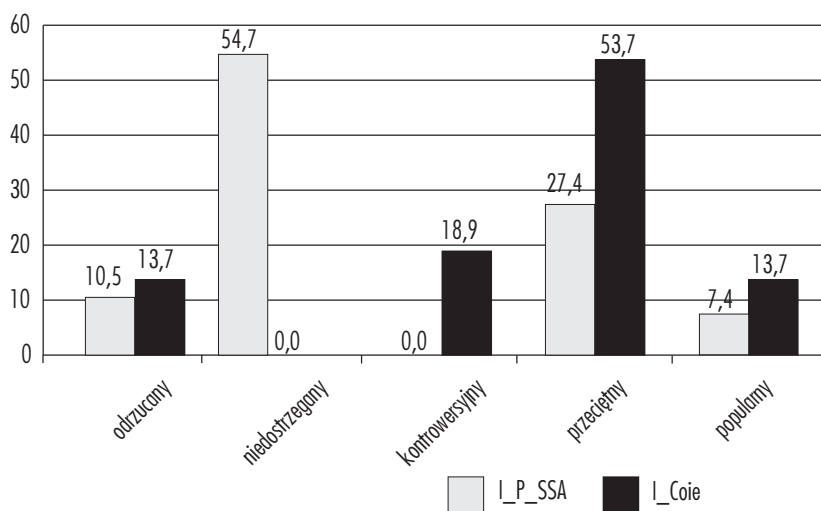
W celu uzyskania bardziej szczegółowych informacji o porównywanych grupach dokonano dalszych obliczeń. Usunięto z bazy danych te wyniki, które były zgodne w dwóch procedurach. Tzn. w przypadku, gdy zarówno w Socjometrycznej Skali Akceptacji, jak i w modelu dwuwymiarowym dana osoba uzyskała status akceptowanej, wówczas jej wynik nie był poddawany dalszym analizom. Analogicznie postąpiono w przypadku pozostałych kategorii wyodrębnionych na skali popularności. Wyniki z pretestu ilustruje rys. 3.

Widać, że mediana w procedurze Pilkiewicza mieści się na poziomie 2,0, zaś w dwuwymiarowym modelu Coie'a na poziomie 4,0. Oznacza to, że przy zastosowaniu Socjometrycznej Skali Akceptacji połowa dzieci uzyskała status niedostrzeganych, zaś licząc wyniki drugim sposobem połowa badanych, których wyniki się różniły, uzyskała status jednostek przeciętnych.

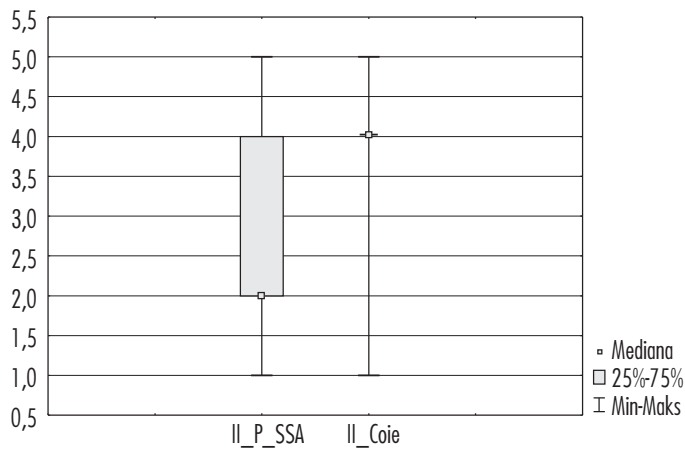
Zestawienie procentowe uzyskanych wyników w obrębie każdego ze statusów potwierdziło tę informację i pozwoliło zobaczyć szczegółowe różnice w każdej kategorii. Przedstawiono je na rys. 4.



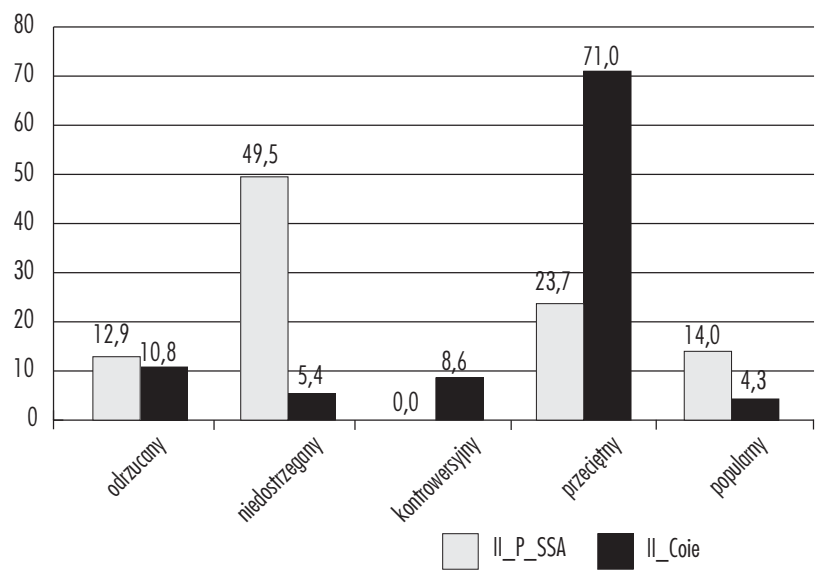
Rys. 3. Rozkład pozycji na skali popularności w porównywanych procedurach przy uwzględnieniu wyłącznie wyników różnicujących – dane z I pomiaru



Rys. 4. Odsetek badanych w poszczególnych kategoriach na skali popularności w grupie dzieci, u których ta sama liczba wyborów pozytywnych i negatywnych prowadzi do zaliczenia do innej kategorii w zależności od zastosowanej procedury ich analizowania – dane z I pomiaru



Rys. 5. Rozkład pozycji na skali popularności w porównywanych procedurach przy uwzględnieniu wyłącznie wyników różnicujących – dane z II pomiaru



Rys. 6. Odsetek badanych w poszczególnych kategoriach na skali popularności w grupie dzieci, u których ta sama liczba wyborów pozytywnych i negatywnych prowadzi do przypisania innego statusu w zależności od zastosowanej procedury ich analizowania – dane z II pomiaru

Podobne dane uzyskano w II pomiarze. Przy zastosowaniu Socjometrycznej Skali Akceptacji więcej osób włączanych było do kategorii niedostrzeganych, izolowanych. Zaś stosując sposób analizy wyników zaproponowany przez Coie, zdecydowanie większą liczbę badanych zaliczano do kategorii przeciętnych. Uzyskane wyniki z II pomiaru przedstawiono na rys. 5 i 6.

Różnice uzyskane przy zastosowaniu obydwu procedur badawczych mogą być związane z większą „czułością” Socjometrycznej Skali Akceptacji na izolację / niedostrzeganie dziecka przez grupę (Bogucki, 2009, s. 106). W modelu dwuwymiarowym status osoby izolowanej nadano tylko tym osobom, które nie otrzymały ani jednego wyboru pozytywnego ($WP = 0$). Więc uzyskanie jednego wskazania pozytywnego, nawet w klasie 28-osobowej, prowadzi do zaliczenia jednostki do innej kategorii niż kategoria dziecka niedostrzeganego. Zaś w Socjometrycznej Skali Akceptacji można „badać natężenie statusu”, tzn. dowiedzieć się, czy jednostka jest np. wybitnie izolowana, silnie izolowana czy słabo izolowana, w zależności od liczby uzyskanych wskazań pozytywnych i negatywnych.

Uzyskane różnice w zakresie częstotliwości przypisywania danej kategorii na skali popularności w badaniach tu prezentowanych oraz w badaniach przedstawionych przez Boguckiego być może są konsekwencją różnicy w zakresie wielkości grupy badawczej (Bogucki 23 osoby, Misiuk 321 i 315 osób), jednakże potwierdzenie tego przypuszczenia nie jest na tym etapie analiz możliwe.

Procedura Coie i współautorów wydaje się bardziej skomplikowana i czasochłonna niż procedura Pilkiewicza. Jednak sposób wyznaczania pozycji na skali popularności zaproponowany przez Coie i współautorów okazuje się bardziej czuły na zachodzące zmiany, gdyż różnice wyników uzyskanych przez te same dzieci w I i w II pomiarze okazały się statystycznie istotne ($p = 0,0448^{11}$). Przy zastosowaniu Socjometrycznej Skali Akceptacji zmiany w liczebności poszczególnych kategorii nie były istotne ($p = 0,1690$). Jednakże ta procedura wskazuje znacznie więcej dzieci izolowanych, co zwraca uwagę na osoby, które otrzymują pojedyncze wybory pozytywne i może skłaniać do analizowania ich sytuacji w klasie szkolnej, by zwiększać szanse rozwoju ich kompetencji społecznych.

Podsumowanie

Porównanie dwóch opisywanych w tekście procedur nadawania statusów socjometrycznych wskazuje na liczne podobieństwa. Najmniejsze różnice uzyskano w przypadku jednostek odrzucanych przez rówieśników, czyli tych, których warunki rozwojowe są najmniej korzystne.

Zgodność wyników uzyskanych podczas zastosowania tych dwóch procedur była najniższa w przypadku dzieci izolowanych, a procedura Pilkiewicza więcej osób kwalifikowała do tej kategorii. Jednakże Socjometryczna Skala Akceptacji nie bierze pod uwagę liczby osób w klasie przy wyznaczaniu ich pozycji na skali popularności¹².

¹¹ W związku z brakiem rozkładu normalnego porównanie dokonano testem kolejności par Wilcoxona.

¹² Autorka pracy opracowała propozycję obliczania wyników za pomocą Socjometrycznej Skali Akceptacji uwzględniając liczebność klasy. Wymaga ona dalszych prac i analiz i zostanie przedstawiona w innym tekście.

Analizując dane uzyskane poprzez zastosowanie badań socjometrycznych, warto poszerzyć je o analizę jakościową. Istotne wydaje się sprawdzenie, jakie relacje łączą osoby odrzucane z osobami najbardziej w grupie akceptowanymi, w tym z gwiazdami socjometrycznymi. Jeśli osoba ciesząca się dużą sympatią rówieśników nie darzy osoby odrzucanej antypatią, nauczyciel, dzieląc dzieci na grupy, łącząc w pary czy też projektując różne działania dzieci, może wykorzystać te właśnie relacje. Osoba odrzucana, pracując z kompetentnym społecznie rówieśnikiem, może dużo zyskać. Dzięki modelowaniu może zacząć naśladować zachowania i sposób komunikowania się koleżanki czy kolegi, a także doświadczyć tego, że dzielenie się z innymi jest ważne i potrzebne, a wspieranie i dawanie pomocy może przynosić radość. Warto zwrócić uwagę, jaki procent osób oddało na dane dziecko głos negatywny oraz sprawdzić, czy był to pierwszy, drugi, czy trzeci wybór.

Istotne jest także uzupełnianie badań socjometrycznych obserwacją, zwłaszcza w czasie swobodnej aktywności dzieci na przerwach czy też w trakcie niezbyt mocno ustrukturyzowanych prac zespołowych, co pozwoli zrozumieć przyczyny zajmowania przez dane dziecko takiej, a nie innej pozycji w klasie na skali popularności.

Celem niniejszego artykułu było opisanie i porównanie dwóch procedur określania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Wybór sposobu analizy uzyskanych wyników należy do badacza. W przekonaniu autorki warto podjąć trud przeprowadzenia badań socjometrycznych i opracowania wyników przy wykorzystaniu procedury Coie, Dodge'a i Capotelli, zwłaszcza podczas badania efektów oddziaływań, których celem jest wspomaganie rozwoju kompetencji społecznych dzieci.

Bibliografia

- Asher S.R., Rose A.J. (1999). Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Bielecka E. (2003). Metoda socjometrii i jej zastosowanie w pracy wychowawczej. W: J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*. Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Bogucki J. (2009). Modele statusów socjometrycznych: Socjometryczna skala akceptacji autorstwa M. Pilkiewicza oraz dwuwymiarowy model zespołu J.D. Coie'a, K.A. Dodge'a i H. Copotelli. Analiza porównawcza. W: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka, Część 1 – Diagnostyka*. Warszawa: Wyd. PARPAMEDIA.
- Borkowski J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Deptuła M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Grabowska E. (1994). Socjometria. W: A. Góralski (red.), *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: Wyd. WSPS.
- Jarosław E. (2006). *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Kiełar-Turka M. (2008). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*. T. 1. Gdańsk: GWP.
- Konarski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Pilkiewicz M. (1973a). Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Seria III, Metody badań psychologicznych*, T. 2. Warszawa: PWN.

Pilkiewicz M. (1973b). Techniki socjometryczne. Wprowadzenie do badań. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nau-
czania psychologii*. Seria III, T. 2. Warszawa: PWN.

Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Schaffer H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wyd. UJ.

Summary

Comparison of procedures for the results analysis obtained by using the classical Moreno's techniques

The quality of relations with peers affects the development of cognitive, emotional and social competences which facilitate establishing and maintaining satisfactory interpersonal relationships.

Acceptance of peers is also important for formation of self esteem, motivation to learn and take on new tasks.

Popular child can count on more support than a child who has been rejected and isolated. Rejection by peers has many negative consequences, direct and delayed, contributing to the child's social maladjustment.

The teacher, using sociometric methods, can better understand the relationships in the classroom and use their results in the design of educational support. This article compares the two procedures of analyzing the results: Moreno's classical technique developed by Mark Pilkiewicz and known as the sociometric Scale of Acceptance and the two-dimensional model of John D. Coie, Kenneth A. Dodge and Heide Capotelli.

Keywords: Pedagogical diagnosis, child in younger school age, Moreno's classical technique, social competence, John D. Coie, Kenneth A. Dodge, Heide Copotelli's procedure, Mark Pilikiewicz's procedure

Blanka Poćwiardowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Poczucie sprawstwa rodziców w kontakcie z dzieckiem w wieku przedszkolnym – raport z badań

W artykule autorka zaprezentowała pojęcie poczucia sprawstwa w odniesieniu do procesu wychowania pełnionego przez rodziców. Przedstawiła również wyniki badań nad poczuciem sprawstwa rodziców dzieci w wieku przedszkolnym dotąd niepublikowane, które stanowiły element badań nad kompetencjami wychowawczymi rodziców dzieci w wieku przedszkolnym¹. Badania zostały przeprowadzone od 2008 do 2009 roku w Bydgoszczy i Inowrocławiu.

Słowa kluczowe: diagnostyka pedagogiczna, poczucie sprawstwa rodziców, wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym

Teoretyczne podstawy badań nad poczuciem sprawstwa rodziców w procesie wychowania

Poczucie to rodzaj doświadczania siebie, które stanowi podłoże zdolności do samookreślenia się, do kształtowania siebie, nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, jest to pewnego rodzaju wewnętrzna aktywność człowieka (May, 1973, za: Kubiak-Szymborska, 2003, s. 94). Poczucie sprawstwa może towarzyszyć działaniom, myślom, interakcjom, jednakże w takim znaczeniu jest ono przedrefleksyjne, nie jest przedmiotem świadomej refleksji (O'Shaghnessy, 1998, za: Nowakowski, Komendziński, 2010, s. 254). Przyjęłam, że poczucie sprawstwa jest sądem, przekonaniem, tworzonym w dyskursie i dotyczy przekonania o tym, na jakie stany rzeczy człowiek potrafi wywierać wpływ, a jakie z pewnością nie podlegają jego działaniom (Łukaszewski, 1984, s. 116). Jest to jawny proces orzekania o byciu sprawczym podmiotem inicjującym i generującym działania, związany z poczuciem własnej odrębności i obejmowaniem kontrolą różnorodnych obszarów życia.

¹ Przedstawione badania są częścią pracy doktorskiej pt. „Wspomaganie kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym”, przygotowywanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Marii Deptuły na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy. Badania zostały sfinansowane ze środków WPiP UKW na badania własne, z dotacji Państwowej Agencji Rozwijania Problemów Alkoholowych i Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

Przekonanie o wpływie na zdarzenia zmienia się w toku życia człowieka i zależy od różnych czynników. Jednym z nich jest stosunek innych osób do przejawów aktywności (Czub, 2005, s. 54-55) i samodzielności dziecka (Appelt, 2005, s. 119-130). Kiedy rodzice adekwatnie, zgodnie z wysłanymi przez dziecko sygnałami reagują na aktywność dziecka, ma ono szansę wytworzyć bezpieczny, wewnętrzny model operacyjny pozwalający na interpretowanie otaczającego świata i budowanie przekonań o sobie i otoczeniu. W okresie poniemowlęcym, gdy dziecko obejmuje kontrolą coraz więcej czynności (np. poruszanie się, jedzenie, komunikowanie się), staje się coraz bardziej samodzielne w zaspokajaniu pojawiających się potrzeb i doświadcza siebie jako autora zmian podejmującego decyzje. To doświadczenie może mieć znaczenie dla dalszej aktywności dziecka w otaczającym świecie, zdobywania nowych doświadczeń, zwiększania nad nimi kontroli pozwalającej na poszerzanie świadomości własnej sprawczości. Ograniczenie samodzielności może prowadzić do powstawania przekonania o nieudolności i zahamowania aktywności dziecka powierzającego opiekunom kontrolę nad swoimi działaniami. W dorosłym życiu przekonanie o możliwości wywierania wpływu może zależeć nie tylko od doświadczeń pochodzących z poprzednich faz rozwojowych, ale i od opinii panującej w otaczającym daną osobę środowisku. Podtrzymywanie w środowisku przekonania o braku możliwości wpływu na zdarzenia może istotnie hamować wprowadzanie zmian. Kolejnym znaczącym czynnikiem dla kształtowania się poczucia sprawstwa jest proporcja pomiędzy sukcesami a porażkami (Łukaszewski, 1984, s. 117) pojawiającymi się w momentach uzyskiwania samodzielności w korzystaniu z nowych umiejętności. Działanie zakończone powodzeniem wpływa na powstawanie bądź ugruntowanie przekonania o możliwości wpływu na zdarzenia, niepowodzenie natomiast wiąże się z przekonaniem o niezdolności podejmowania działań wobec stanów otoczenia. Przekonanie o wpływie na zdarzenia wiąże się również z częstotliwością pojawiania się sukcesów — im częściej się one pojawiają, tym silniejsze przekonanie o możliwości wpływu na zdarzenia. Znaczenie dla tworzenia się poczucia sprawstwa ma również przekonanie o tym, czy dane zadanie jest złożone i trudne. Wyższy poziom poczucia sprawstwa będzie miała osoba, która z powodzeniem wykonała zadanie bardziej złożone, niż ta, która odniosła sukces w zadaniu łatwym i prostym (Łukaszewski, 1984, s. 117). Takie myślenie o poczuciu sprawstwa jest zaczerpnięte z psychologii poznawczej, w której człowiek postrzegany jest jako istota przyjmująca, przechowująca, interpretująca, tworząca informację. Człowiek jest sprawcą, który podejmuje celowe działania i ma nad nimi kontrolę poznawczą (Kozielecki, 1998, s. 170-173).

W kontekście wiedzy o czynnikach znaczących dla kształtowania się poczucia sprawstwa przyjął, że o poziomie poczucia sprawstwa rodziców w procesie wychowania świadczą deklaracje dotyczące przekonania o:

- wpływie na proces wychowania,
- radzeniu sobie w konkretnych sytuacjach, codziennych interakcjach z dzieckiem,
- procesie wychowania,
- relacji pomiędzy sukcesami a porażkami wychowawczymi.

Im rodzice posiadają silniejsze przekonanie o tym, że mają wpływ na wychowanie dziecka, tym lepiej wypełniają rodzicielskie obowiązki (Elder, 1995, za: Dubois, Lopez, Parra, 2005, s. 235). W procesie wychowania poczucie sprawstwa rodziców powiązane jest z ich umiejętnościami adekwatnego odczytywania sygnałów

płynących od dziecka i reagowania na jego zachowania. Badania wskazują również na związek między poczuciem sprawstwa rodziców a umiejętnościami wychowawczymi (Poćwiardowska, 2010, materiały niepublikowane). Wyższy poziom poczucia sprawstwa rodziców w kontakcie z dzieckiem wiązał się z wyższym poziomem umiejętności wychowawczych. Zatem można przypuszczać, że określony poziom poczucia sprawstwa jest podstawą wnioskowania o sprzyjających warunkach życia dzieci w wieku przedszkolnym. Im wyższy poziom umiejętności wychowawczych rodziców, w skład którego wchodzi aдекватne do dziecięcych potrzeb komunikaty oraz działania, tym lepsze warunki rozwoju w środowisku domowym.

Metodologiczne założenia badań

Celem podjętych przeze mnie badań diagnostycznych było określenie poziomu poczucia sprawstwa rodziców i poszukiwanie związku pomiędzy poziomem poczucia sprawstwa a wybranymi aspektami sytuacji rodziny.

Wyróżniłam następujące problemy badawcze:

- 1. Jaki jest poziom poczucia sprawstwa rodziców dzieci w wieku przedszkolnym?
 - 1.1. Jaki poziom ogólnego przekonania o sprawstwie prezentują rodzice uczestniczący w badaniu?
 - 1.2. Jaki jest poziom poczucia sprawstwa rodziców w konkretnych sytuacjach związanych z wychowaniem?
- 2. Jaki jest poziom korelatów znaczących dla poczucia sprawstwa rodziców w kontakcie z własnym dzieckiem?
 - 2.1. Jakie przekonania mają rodzice na temat procesu wychowania?
 - 2.2. W jakim stopniu rodzice oceniają swoje działania wychowawcze jako sukces?
- 3. Jaki jest związek poczucia sprawstwa rodziców w kontakcie z własnym dzieckiem z wybranymi aspektami sytuacji rodziny?

W badaniach uwzględniłam następujące zmienne: poczucie sprawstwa w kontakcie z własnym dzieckiem – ogólne poczucie sprawstwa, poczucie sprawstwa w konkretnych sytuacjach oraz korelaty poczucia sprawstwa – przekonania o procesie wychowania, przekonanie o odnoszeniu w wychowaniu sukcesów bądź ponoszeniu porażek. Wskaźnikami poczucia sprawstwa rodziców i korelatów był wybór miejsca na 10-centymetrowej skali ciągłej.

Tabela 1. Przykład zadania do badania zmiennej poczucie sprawstwa w kontakcie z własnym dzieckiem

Zmienna	Badany wymiar	Wskaźnik
	Poczucie sprawstwa w konkretnych sytuacjach	
Treść zadania	Proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź znakiem X na umieszczonych niżej skalach. Jaki ma Pani wpływ na to, żeby Pani dziecko: Codziennie zasypiało o zbliżonej, określonej godzinie.	Skala 10 cm punktacja od 0 do 100
	mały duży	

W określeniu związku poczucia sprawstwa z wybranymi aspektami sytuacji rodziny wyróżniłam następujące zmienne szczegółowe: wspólną aktywność rodziców i dziecka, poczucie satysfakcji z relacji z dzieckiem i więzi, częstotliwość przeżywania przyjemnych i przykrych uczuć, częstotliwość pojawiania się agresywnych i buntowniczych zachowań dziecka wobec rodziców oraz przejawy konfliktów. Wybrane aspekty sytuacji rodziny badane były za pomocą opisanych w poniższej tabeli skal.

Tabela 2. Wskaźniki zmiennej wybrane aspekty sytuacji rodziny

Zmienna zależna	Badane wymiary	Wskaźniki
Wybrane aspekty sytuacji rodziny	wspólna aktywność rodziców i dziecka WA	wybór jednej opcji ze skali 4-stopniowej
	wspólna aktywność rodziców i dziecka w wolnym czasie WAWCz	
	poczucie satysfakcji i więzi PSiW	
	przeżywanie i okazywanie dziecku przyjemnych uczuć POPU	wybór jednej opcji ze skali 7-stopniowej
	przeżywanie i okazywanie dziecku przykrych uczuć POPU	
	agresywne i buntownicze zachowanie dziecka wobec rodziców AiBZDz	
	przejawy konfliktów PK	wybór jednej opcji ze skali 4-stopniowej

Wyniki badań i ich dyskusja

W badaniach wzięło udział 106 osób. Grupa do badań została dobrana losowo. Spośród zgłoszonych przez dyrektorów przedszkoli wylosowano te, w których przeprowadzone zostały badania i zajęcia warsztatowe dla rodziców. W artykule zaprezentowałam wyniki uzyskane w badaniu diagnostycznym² pozwalającym na ustalenie poziomu poczucia sprawstwa w kontakcie z własnym dzieckiem wraz z korelatami przed rozpoczęciem zajęć warsztatowych³. Większość rodziców uczestniczących w badaniach posiadała wyższe wykształcenie (73,27%), tworzyła pełne rodziny (92,24%). Najwięcej osób w tej grupie miało jedno bądź więcej dzieci (59,48%), a najliczniejszą grupę stanowili rodzice pomiędzy 30. a 39. rokiem życia (77,59%). Poczucie sprawstwa i jego korelaty badałam za pomocą 20 10-centymetrowych skal skonstruowanych na potrzeby prezentowanych badań (rzetelność skali mierzonoj α Cronbacha 0,85). W badaniu poczucia sprawstwa uwzględniłam następujące zmienne: ogólne poczucie sprawstwa (od 0 do 100 punktów), sprawstwo wynikające

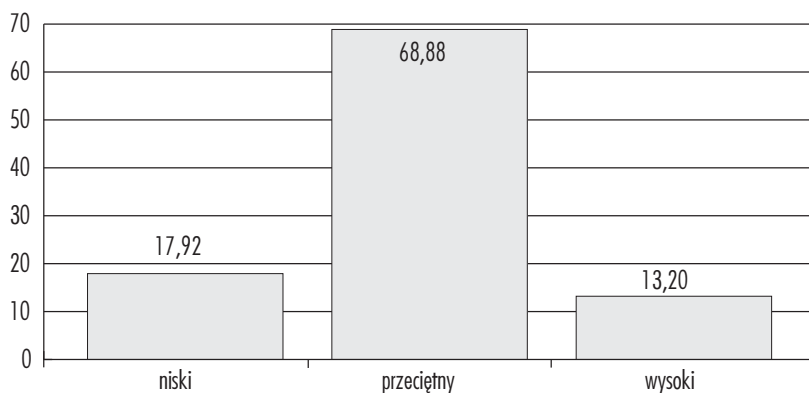
² Przedstawione wyniki badań stanowiły pretest w badaniach eksperymentalnych, których celem było określenie skuteczności programu opisanego w monografii (zob. poprzedni przypis).

³ Warsztat wspomaganie rozwoju kompetencji wychowawczych trwał 30 godzin i był podzielony na 6 cotygodniowych spotkań, podczas których rodzice mieli szansę na zdobycie wiedzy na temat wychowania i jego wybranych uwarunkowań, nabywanie umiejętności wychowawczych oraz budowania poczucia sprawstwa w kontakcie z dzieckiem. Szczegółowy opis programu oraz wyników badań ewaluacyjnych znajduje się w monografii autorki pt. *Wspomaganie rozwoju kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.

z radzenia sobie w konkretnych sytuacjach z dzieckiem (od 0 do 1400 punktów), przekonania na temat wychowania (od 0 do 400 punktów) oraz przekonanie o odnoszeniu sukcesów i ponoszeniu porażek w wychowaniu (od 0 do 100 punktów). Na skali do badania poziomu poczucia sprawstwa można było uzyskać od 0 do 2000 punktów. Przedziały wskazujące na określony poziom ustaliłam, wykorzystując uzyskaną średnią i odchylenie standardowe.

Ogólny poziom poczucia sprawstwa rodziców w kontakcie z własnym dzieckiem

W badaniu uwzględniłam wybrane czynniki wyróżnione w literaturze jako znaczące dla budowania poczucia sprawstwa i odniosłam je do wychowania dziecka w wieku przedszkolnym. Rodzice określali na skali ciągłej (10 cm), w jakim stopniu kierują wychowaniem swojego dziecka (ogólne poczucie sprawstwa).



Rys. 1. Poziom ogólnego poczucia sprawstwa w kontakcie z dzieckiem

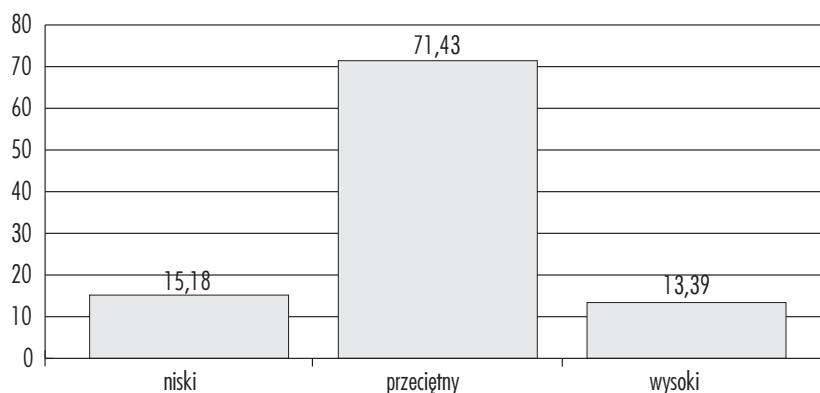
Większość osób uczestniczących w badaniu (73 osoby, 68,88%) miała przekonanie, że ma przeciętny wpływ na wychowanie. Zatem można przypuszczać, że wychowawcze działania rodziców w podobnym stopniu okazywały się skuteczne, jak i nieskuteczne, co doprowadziło do przeciętnego przekonania o możliwości ingerowania w proces rozwoju własnego dziecka. Na uwagę zasługuje fakt, że blisko 20% rodziców dzieci w wieku przedszkolnym stwierdziło, że ma niewielki wpływ na wychowanie. Już w początkowych fazach rozwoju rodzice mogą doświadczać trudności związanych z budowaniem bezpiecznej więzi, uważnym odczytywaniem sygnałów wskazujących na dziecięce potrzeby. W trzecim roku życia pojawia się m.in. gotowość dziecka do rozwijania autonomii. Gdy rodzicom brakuje wiedzy na temat rozwoju dziecka bądź trudno im poradzić sobie z własnymi i/lub dziecięcymi emocjami, mogą mieć poczucie, że nie są w stanie pomóc dziecku skoordynować działań tak, aby uczyło się samodzielnie zaspokajać własne potrzeby i aby te działania były

zgodne z wymaganiami dorosłych. Rodzice często uznają zachowania naturalnie pojawiające się w toku rozwoju za skutek własnych nieadekwatnych w ich ocenie działań bądź przejaw złej woli dziecka. Warto byłoby tworzyć głównym opiekunom możliwość poszerzenia wiedzy na temat typowych dla danego wieku zachowań, tak aby ich działania wspierały dziecko w rozwoju.

Poczucie sprawstwa rodziców w konkretnych sytuacjach wychowawczych

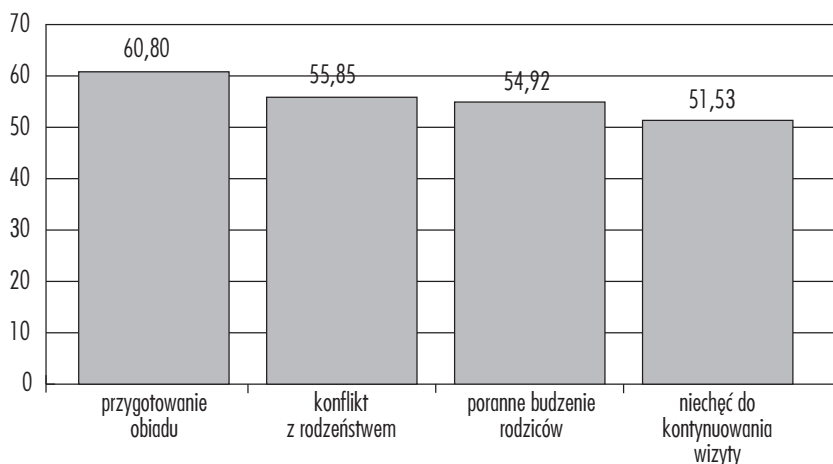
Kolejne zadanie, pozwalające przyjrzeć się rodzicielskiemu poczuciu sprawstwa, polegało na określeniu przekonania o wpływie na wychowanie dziecka w konkretnych sytuacjach. Do tej części narzędzia zastosowałam 14 skal. Dotyczyły one możliwości wpływu na zachowanie dziecka w hipotetycznych sytuacjach, takich jak: przygotowanie obiadu, konflikt z rodzeństwem, poranne budzenie rodziców w wolny dzień i domaganie się zabawy oraz niechęć do kontynuowania wizyty u rodziny. Przy pierwszych czterech opisach rodzice najpierw określali, jak oceniają swoje możliwości poradzenia sobie w tej sytuacji, po czym byli proszeni o zapisanie tego, czego potrzebuje dziecko w tej sytuacji oraz odpowiedzi na pytania: Co zrobiłaby/zrobiłby Pani/Pan w takiej sytuacji? Co powiedziałaby/powiedziałby Pani/Pan w takiej sytuacji?⁴ W kolejnych 10 twierdzeniach zadanie polegało wyłącznie na zaznaczeniu określonego miejsca na 10-centymetrowej skali odpowiadającego sile sprawstwa rodziców dotyczącej: regularnego snu, jedzenia urozmaiconych posiłków, pogodnego nastroju, pomocy dziecku w radzeniu sobie ze złością, pozostawiania dziecka pod opieką innej niż rodzice osoby, podejmowania rozmowy i zabawy z innymi dziećmi, wykonywania poleceń oraz dokończania rozpoczętych zajęć. Poczucie wpływu na zachowanie dziecka w codziennie bądź często pojawiających się sytuacjach okazało się wśród przeważającej liczby rodziców przeciętne, co może oznaczać, że rodzice nie do końca radzą sobie z wychowywaniem dziecka w wieku przedszkolnym. Taka ocena wpływu na proces wychowania nie sprzyja gotowości do podejmowania skutecznych działań wychowawczych. Skoro rodzice mają przekonanie o przeciętnym wpływie na wychowanie i czerpią je z doświadczeń w kontakcie z dzieckiem, to można przypuszczać, że równie często jak powodzenia doświadczają bezradności w kontakcie z dzieckiem bądź nie potrafią wprowadzić w życie działań, które będą adekwatne do jego potrzeb. Dla kształtowania się poczucia sprawstwa istotna jest również opinia innych ważnych osób. Takimi osobami mogą być np. dziadkowie dziecka, którzy inaczej wychowywali swoje dzieci i wyrażają swoją opinię na ten temat. Jeśli rodzice uznają swój wpływ na wychowanie dziecka za wystarczający, mogą mieć niższy poziom motywacji do poszukiwania nowych sposobów, uwzględniających zarówno potrzeby dziecka, jak i wymagania rodziców, działania. Najbardziej optymalna dla rozwoju dziecka jest sytuacja, w której rodzice mają wyższy poziom poczucia sprawstwa w kontekście wychowania (w tych badaniach było to 13,39% osób), bo ono jest powiązane z wyższym poziomem umiejętności wychowawczych zawierających m.in.: umiejętność słuchania, rozumienia, doceniania dziecka i pomocy w rozwiązywaniu konfliktów.

⁴ Ta część narzędzia do badania poziomu kompetencji wychowawczych dotyczyła umiejętności wychowawczych rodziców.



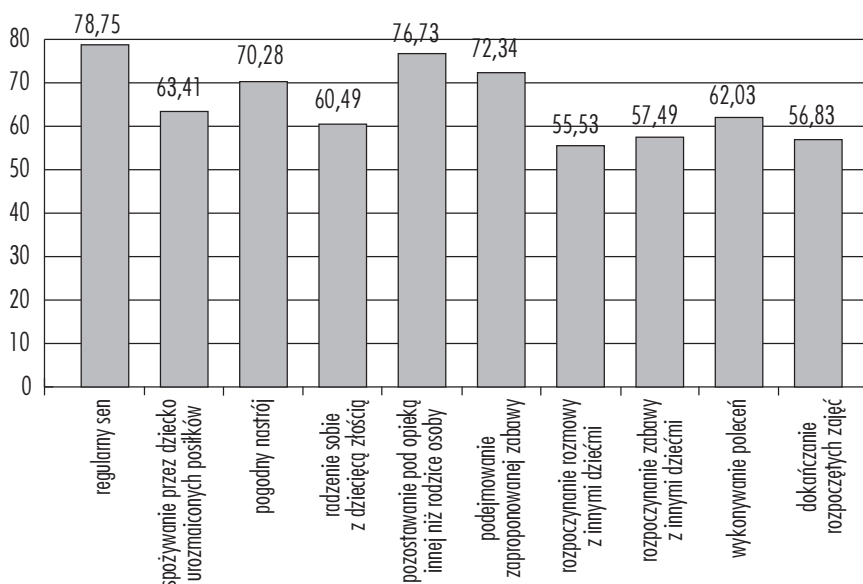
Rys. 2. Procentowy rozkład poziomu poczucia sprawstwa rodziców w konkretnych sytuacjach

Rodzice zapoznawali się z opisem sytuacji i oceniali swoje możliwości poradzenia sobie z określonym zachowaniem dziecka. Najwyższy poziom poczucia sprawstwa zadeklarowali w sytuacji związanej z poradeniem sobie z zaspokojeniem dziecięcych potrzeb, gdy dziecko przerywa przygotowania do obiadu. Przypuszczam, że jest to sytuacja, spośród czterech uwzględnionych na rys. 2, której rodzice często doświadczają i mają szansę, dostrzegając reakcje dziecka na oferowane propozycje, budować przeświadczenie o możliwości ingerowania w przebieg wychowania.



Rys. 3. Średnie wartości uzyskane na poszczególnych skalach poczucia sprawstwa rodziców w konkretnych sytuacjach

Najwyższe wyniki rodzice uzyskali w zakresie wpływu na regularny sen dziecka oraz pozostawienie dziecka pod opieką znanej mu osoby innej niż rodzice, jak również podejmowanie proponowanej zabawy. Najniższy poziom poczucia wpływu na wychowanie rodzice ujawnili w sytuacjach, w których dzieci mają rozpocząć rozmowę i zabawę z innymi dziećmi oraz dokończyć rozpoczęte zajęcia.



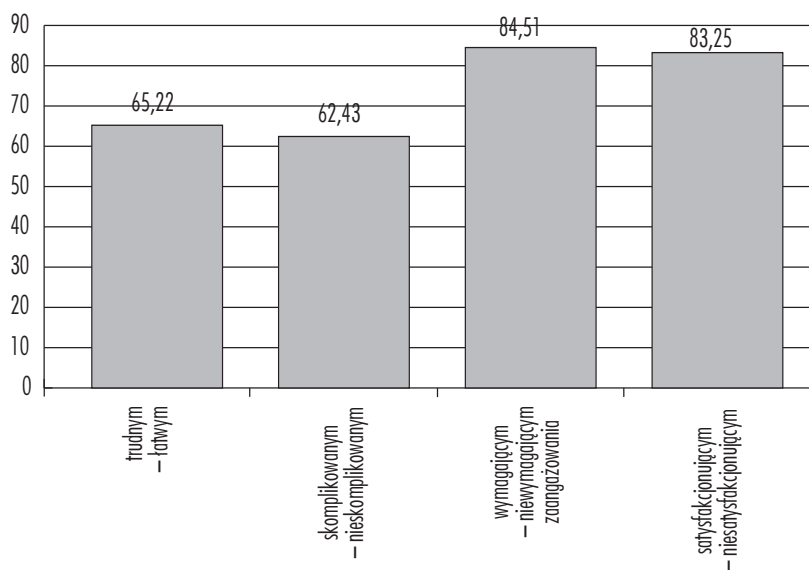
Rys. 4. Średnie wartości uzyskane na poszczególnych skalach poczucia sprawstwa rodziców w konkretnych sytuacjach (c.d.)

Rodzice mogą unikać sytuacji, w których doświadczają bezradności, bądź też nie rezygnują z zachęcania dzieci do rozpoczynania rozmowy i zabawy, jednakże wybierają taki sposób działania, który nie uwzględnia dziecięcych potrzeb, a w konsekwencji nie przynosi oczekiwanych rezultatów. W obu sytuacjach dzieci nie mają szansy na uzyskanie w rodzinnym środowisku potrzebnego, do rozwoju społecznego, wsparcia. Jeśli chodzi o poczucie sprawstwa w zachęcaniu dziecka do dokończenia rozpoczętego zajęcia, rodzice mogą nie zdawać sobie sprawy z tego, że w ten sposób uczą dziecko wytrwałości w osiąganiu celu oraz koncentracji, umiejętności przydatnych w nauce. Pewne trudności w utrzymaniu uwagi dziecka na dokończeniu rozpoczętego zadania mogą wynikać z labilności emocjonalnej charakterystycznej dla tego wieku.

Interesujące jest również to, że gdy rodzice zostali poproszeni przy pierwszych czterech zadaniach o określenie potrzeb dzieci i opis zachowania, oceniali swoje możliwości wpływu nieco niżej niż na kolejnych 10 skalach, które wymagały tylko zaznaczenia miejsca na osi. Być może konieczność opisanego zachowania prowadziła rodziców do większej refleksyjności i niższej oceny poczucia sprawstwa.

Korelaty poczucia sprawstwa rodziców w kontekście wychowania

Przekonanie rodziców o wpływie na wychowanie własnego dziecka może mieć znaczenie dla gotowości podejmowania działań w sytuacjach trudnych i wtedy, gdy powzięte działania nie przynoszą oczekiwanych efektów. Rodzice, którzy są pewni siebie, swoich kompetencji wychowawczych, mogą reagować na trudne zachowania z większą uważnością, stają się dla dziecka oparciem, zaspokajają potrzebę bezpieczeństwa, modelują zachowania sprzyjające kształtowaniu adekwatnej samooceny u dzieci.



Rys. 5. Przekonania rodziców na temat procesu wychowania

Posiadanie określonych przekonań dotyczących wychowania może mieć znaczenie dla poczucia sprawstwa w kontakcie z własnym dzieckiem. Rodzice mieli określić, na ile wychowanie jest dla nich zadaniem: trudnym – łatwym, skomplikowanym – nieskomplikowanym, wymagającym zaangażowania – niewymagającym zaangażowania, satysfakcjonującym – niesatysfakcjonującym. Rodzice uzyskali wyniki świadczące o tym, że wychowanie było przez nich spostrzegane jako zadanie raczej trudniejsze, skomplikowane, wymagające zaangażowania i zarazem satysfakcjonujące. Takie przekonania mogą prowadzić rodziców do większej gotowości do:

- wchodzenia w bliską relację z dzieckiem (będącą źródłem zadowolenia),
- podejmowania działań sprzyjających rozwojowi dziecka.

Dodatkowo gratyfikacja w postaci osobistej satysfakcji z odniesionych w wychowaniu sukcesów może być jednym z motywów prowadzących do angażowania się w relację z własnym dzieckiem.

Przekonanie o wychowaniu jako zadaniu raczej skomplikowanym i trudnym, wymagającym zaangażowania oraz satysfakcjonującym, w połączeniu z brakiem czasu rodziców może wiązać się z poczuciem winy i gotowością do wynagradzania dziecku nieobecności, np. pobytem nieodpowiednim zachowaniem (również społecznie nieakceptowanym), prezentami.

W ocenie poczucia sprawstwa uwzględniłam również przekonanie o tym, że rodzice potrafią osiągnąć to, do czego dążą w wychowaniu. Okazało się, że rodzice najczęściej przekraczali środek skali (średnia arytmetyczna 57,27) wskazujący na to, że nieco częściej udaje im się odnosić sukcesy i osiągać powzięte zamierzenia wychowawcze, niż ponosić porażki w tym zakresie. Zatem przeciętne doświadczenie sprawstwa w wychowaniu może wiązać się z niechęcią rodziców do podejmowania aktywności, które zwiększą ich szansę na wprowadzanie w życie rodziny konstruktywnych zmian. Przekonanie o możliwości osiągnięcia zamierzonych celów może sprzyjać zwiększeniu się liczby zachowań zakończonych powodzeniem, zgodnie z teorią samospełniającej się przepowiedni. Im wyżej rodzice oceniają swój wpływ na zachowanie dziecka, tym częściej zachowują się zgodnie z ukształtowaną samooceną, rzadziej podejmują działania, które mogłyby naruszyć tę strukturę (Aronson, 1995, s. 279). Zatem rodzice przekonani o odnoszeniu sukcesów w wychowaniu będą mieli większą gotowość do tworzenia dzieciom warunków sprzyjających rozwojowi, mogą również częściej wchodzić w interakcje wychowawcze, dążąc do powielania sytuacji, w których odczuwają satysfakcję z podjętego działania. Przeciętne wyniki w tym zakresie mogą prowadzić do mniejszej satysfakcji z stworzonych więzi i unikania sytuacji, w których rodzice przeżywają frustrację. Zatem rodzice mogą mieć trudność we wprowadzaniu i egzekwowaniu wymagań.

Poczucie sprawstwa rodziców a wybrane aspekty sytuacji rodziny

Na podstawie badań określiłam również związek poczucia sprawstwa z wybranymi aspektami sytuacji rodziny, takimi jak: wspólna aktywność rodziców i dziecka w danym okresie (WA), wspólna aktywność rodziny w wolnym czasie (WAWCz), poczucie satysfakcji z relacji i więzi z dzieckiem (PSiW), przeżywanie i okazywanie w kontakcie z dzieckiem przyjemnych (POPU) i przykrych (POpU) uczuć, agresywne i buntownicze zachowania dziecka wobec rodziców (AiBZDz), oraz występującymi w niej przejawami agresji i konfliktów (PK)⁵.

⁵ Narzędzie badawcze pozwalające określić poziom wybranych aspektów funkcjonowania rodziny jest zaadaptowaną przez zespół pracowników Pracowni Profilaktyki „Pro-M” Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie wersję wybranych pytań z narzędzi anglojęzycznych (Conger, 1989; Zimmerman, Schmeelk-Cone, 2003; Spoth, Redmond, Shin, 1989; 2000) dla potrzeb badania skuteczności Programu Wzmacniania Rodziny 10-14 – Miłość i Granice, który jest polską adaptacją amerykańskiego Strengthening Families Programme SPF 10-14, opracowanego przez Virginie K. Molgaard (Iowa State University), Karola Kumpfera (University of Utah) oraz Elisabeth Fleming (Iowa State University). Polska adaptacja SFP10-14 została opracowana w latach 2007-2009 w Fundacji na Rzecz Zapobiegania Narkomanii MARATON, na licencji Uniwersytetu Nauki i Technologii Stanu Iowa, Department of Human Development and Family Studies we współpracy z prof. Davidem Foxcroftem z Uniwersytetu Oxford Brookes, który koordynuje prace związane z adaptacją i ewaluacją programu SFP 10-14 w Wielkiej Brytanii i innych krajach europejskich. Patronat merytoryczny nad projektem sprawowało Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii. Ze skali przeznaczonej dla rodziców dzieci od 10 do 14 lat wybrałam 5 pytań i dostosowałam do rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Opis narzędzia znajduje się w mojej monografii wydanej w 2013 r.

Tabela 3. Korelacje pomiędzy poczuciem sprawstwa a wybranymi aspektami sytuacji rodziny

Zmienne	Wspólna aktywność dziecka i rodziców WA	Wspólna aktywność rodziny w czasie wolnym WAwCz	Poczucie satysfakcji z relacji i więzi z dzieckiem PSiW	Przeżywanie i okazywanie przyjemnych uczuć POPU	Przeżywanie i okazywanie przykrych uczuć POpU	Agresywne i buntownicze zachowania dziecka AiBZDz	Przejawy konfliktów PK
Poczucie sprawstwa	0,28	0,39	0,44	0,24	0,44	0,5	0,38
Poziom istotności	$p = 0,007$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,020$	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

N = 90

Na podstawie uzyskanych wyników badań stwierdzić można, że im wyższy poziom poczucia sprawstwa w kontakcie z własnym dzieckiem, tym rodzice częściej spędzają czas z dzieckiem, a w ich wzajemnych relacjach przeważają przyjemne przeżycia, silniejsze jest również poczucie więzi i przekonanie o możliwości udzielenia dziecku wsparcia oraz rzadziej występują konflikty, przejawy rodzicielskiej agresji wobec dziecka oraz zachowania agresywne i buntownicze dziecka wobec rodziców. Zatem im większe poczucie wpływu na proces wychowania, tym rodzice podejmują więcej działań wzmacniających relacje w rodzinie. Skoro tak silnie powiązane jest poczucie sprawstwa rodziców z wybranymi aspektami sytuacji rodziny, to ważne byłoby tworzenie rodzicom warunków do zdobywania/ugruntowania wiedzy i doskonalenia umiejętności na tyle, żeby wzrastało ich poczucie sprawstwa w kontakcie z dzieckiem.

Podsumowanie

Działanie wychowawcze zakończone powodzeniem wzmacnia przekonania o możliwości wpływu na życie dziecka. Wyniki badań wskazują na to, że rodzicielskie działania nie zawsze kończą się powodzeniem, bo rodzice prezentują przeciętny poziom ogólnego poczucia sprawstwa rodziców dzieci w wieku przedszkolnym oraz przeciętny poziom radzenia sobie w codziennych sytuacjach. Biorąc pod uwagę związek poczucia sprawstwa rodziców z ich umiejętnościami wychowawczymi oraz konstruktywnymi zachowaniami przejawianymi w wybranych aspektach sytuacji rodziny, można uznać, że rodzice uczestniczący w badaniu w przeważającej większości stworzyli dzieciom przeciętne warunki rozwoju, nie do końca uwzględniające dziecięce potrzeby i fazę rozwoju.

Rodzice uczestniczący w badaniu postrzegali wychowanie jako proces satysfakcjonujący i wymagający zaangażowania, przeciętnie trudny i skomplikowany. Satysfakcja z działań wychowawczych może sprzyjać rodzicielskiemu zaangażowaniu w tworzenie dziecku jak najlepszych warunków rozwoju. Natomiast pozostałe przekonania mogą prowadzić zarówno do zwiększonego zaangażowania w budowanie relacji z dzieckiem,

jak i unikania działań wychowawczych, które wymagają zaangażowania, są bardziej skomplikowane i postrzegane jako trudniejsze niż łatwiejsze i często czasochłonne.

Rodzice, którzy mają wysoki poziom poczucia sprawstwa w procesie wychowania, chętniej podejmują działania wzmacniające relację z dzieckiem, co sprzyja zaspokojeniu dziecięcej potrzeby bezpieczeństwa. W relacji z dzieckiem rodzice przekonani o tym, że mają wpływ na wychowanie stawiają granice, określają zasady i udzielają wsparcia. Dziecko uczy się, poprzez modelowanie, jak tworzyć relację, regulować zachowania tak, aby uwzględniać potrzeby innych osób. Zatem im wyższy poziom poczucia sprawstwa rodziców, tym większa szansa na adekwatne, sprzyjające rozwojowi warunki, w których rodzice spędzają z dziećmi czas, odczuwają satysfakcję z łączącej ich więzi, pomagają rozwiązywać konflikty i radzą sobie z silnymi emocjami, nie korzystając z agresji. W kontekście uzyskanych wyników, istotne byłoby tworzenie rodzicom takich warunków, w których mieliby szansę zastanowić się nad tym, co jest ważne w wychowaniu, jakie warunki są potrzebne dzieciom w wieku przedszkolnym do prawidłowego rozwoju.

Z perspektywy doskonalenia warsztatu metodologicznego warto byłoby zorganizować badania w większej, losowo dobranej grupie rodziców. Zamiast skali ciągłej wydłużającej czas odczytywania wyników (mierzenie skali liniijką) warto do narzędzia wprowadzić skalę z wyznaczonymi opcjami odpowiedzi⁶. Kolejnym krokiem powinna być standaryzacja skali oraz określenie jej rzetelności zewnętrznej i wewnętrznej. Ważne byłoby przeprowadzenie badań, na podstawie których można by zweryfikować hipotezę zakładającą możliwość wnioskowania o wybranych aspektach sytuacji rodziny na podstawie poziomu poczucia sprawstwa rodziców. Dotychczasowe badania były prowadzone w grupie osób deklarujących uczestnictwo w zajęciach warsztatowych trwających 30 godzin, czyli wśród osób gotowych do podjęcia wysiłku wzbogacania wiedzy na temat rozwoju dziecka i procesu wychowania oraz nabywania bądź doskonalenia umiejętności wychowawczych. Istotnym zadaniem jest również opracowanie narzędzi badawczych pozwalających na poznanie poziomu poczucia sprawstwa rodziców dzieci w różnym wieku i określenia zależności między wybranymi aspektami sytuacji rodziny.

Bibliografia

- Appelt K. (2005). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 96-130). Gdańsk: GWP.
- Aronson E. (1995). *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Conger R.D. (1989). *Iowa Youth and Families Project* – niepublikowany raport.
- Czub M. (2005). Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 41-66). Gdańsk: GWP.
- Dubois D.L., Lopez C., Parra G.R. (2005). Terapia poznawcza i pojęcie ja. W: M.A. Reinecka, D.A. Clark (red.), *Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce* (tłum. O.W. Kubiński, J. Giczela) (s. 231-258). Gdańsk: GWP.

⁶ W marcu 2015 r. rozpoczęłam badania nad zmodyfikowaną skalą poczucia sprawstwa rodziców dzieci w wieku przedszkolnym z uwzględnieniem losowego doboru grupy.

- Kozielecki J. (1998). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Kubiak-Szyborska E. (2003). *Podmiotowość młodzieży akademickiej – studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*. Bydgoszcz: Wyd. AB.
- Kubiak-Szyborska E. (2008). Teoria wychowania wobec wyzwań współczesnego świata: o tendencjach w tworzeniu wiedzy oraz nowych obszarach refleksji i badań. W: E. Kubiak-Szyborska, D. Zając (red.), *Teoria wychowania w okresie przemian*. Bydgoszcz: Wyd. Wers.
- Łukaszewski W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Wiedza i Książka.
- Nowakowski P., Komendziński T. (2010). *Poczucie sprawstwa: wprowadzenie do badań w perspektywie interdyscyplinarnej*. <http://repozytorium.umk.pl/handle/item/1171>
- Poćwiardowska B. (2013). *Wspomaganie rozwoju kompetencji wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Spoth R., Redmond C., Shin C. (1989). Direct and indirect latent variable parenting outcomes of two Universal family-focused preventive interventions: Extending a public health-oriented research base. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 385-399.
- Spoth R., Redmond C., Shin C. (2000). Reducing adolescents' aggressive and hostile behaviors: Randomized trial effects of a brief family intervention four years past baseline. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 154, 1248-1257.
- Zimmerman M.A., Schmeelk-Cone K.H. (2003). A longitudinal analysis of adolescent substance use and school motivation among African American youth. *Journal of Research Adolescence*, 13(2), 185-210.

Summary

The notion of causality in relation to the process of the parental upbringing

The article introduces the notion of causality in relation to the process of parental upbringing. It presents previously unpublished results of research on parents causality in relation to preschool children, which were a part of research concerning parental competence of parents of preschool children. The relationship between parental causality and selected aspects of the situation of the family have been described. The study was conducted from 2008 to 2009 in Bydgoszcz and Inowrocław.

Keywords: pedagogic diagnostic, the notion of parents causality, upbringing of preschool children

Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki w oparciu o koncepcję *Self-Determination Theory* E. Deciego, R.M. Ryana

Artykuł prezentuje problematykę motywacji w edukacji. Przedstawiono w nim zwięzłe pojęcie motywacji oraz główne nurty teoretyczne odnoszące się do tego zagadnienia. Szczególne miejsce poświęcono koncepcji *Self-Determination Theory* E. Deciego i R.M. Ryana, gdzie przedstawiono podstawy teoretyczne koncepcji oraz scharakteryzowano procesy zewnętrznej i wewnętrznej regulacji zachowania. Koncepcja ta stanowi bazę dla stworzonego kwestionariusza motywacji do nauki. W artykule przedstawiono proces konstrukcji narzędzia wraz z wynikami badań jego rzetelności i trafności, ostateczną formę kwestionariusza wraz z kluczem odpowiedzi odnoszących się do wyszczególnionych rodzajów motywacji.

Słowa kluczowe: Self-Determination Theory, amotywacja, motywacja zewnętrzna, motywacja introjektowana, motywacja oparta na identyfikacji, motywacja wewnętrzna

Wprowadzenie

Pojęcie *motywacja* pochodzi od łacińskiego czasownika *movere*, który oznacza poruszanie się w określonym kierunku lub unikanie go (Gerrig, Zimbardo, 2011, s. 354). W psychologii pojęcie motywacji stosowane jest do wyjaśniania zachowań trudno wytłumaczalnych wyłącznie czynnikami zewnętrznymi. Służy więc ono łączeniu obserwowalnych zachowań z wewnętrznym stanem, opisowi różnorodności zachowań ludzi w podobnych sytuacjach, wyjaśnianiu wytrwałości w zachowaniu pomimo pojawiających się trudności oraz opisowi powiązań pomiędzy biologią a zachowaniem w stanach depriacji (Zimbardo, Johnson, McCann, 2011, s. 61-62).

W szerokim ujęciu określenie „motywacja” opisuje mechanizmy odpowiedzialne za uruchomienie, ukierunkowanie, utrzymywanie i zakończenie zachowania. Dotyczy zachowań prostych i złożonych, mechanizmów wewnętrznych i zewnętrznych, afektywnych i poznawczych (Łukaszewski, 2006, s. 427).

Wśród koncepcji motywacji można wyróżnić podejście oparte na **modelu homeostatycznym** – podejście ewolucyjne i psychodynamiczne, w którym motywacja jest wynikiem działania popędów i instynktów, które krytykowane było za niedostrzeganie wyników uczenia się i posługiwanie się instynktami wyłącznie jako etykietami, nie próbując wyjaśniać zachowań. Kolejnymi podejściami są **behawioralne teorie wzmocnienia** oraz **model poznawczy**, w którym motywacja jest wynikiem działania mechanizmów warunkowania oraz modelowania, a także przetwarzania informacji. **Model humanistyczny** ma indeterministyczny charakter – zakłada wewnętrzne źródło zachowań. Najbardziej popularną teorią jest tu teoria potrzeb A. Masłowa, zgodnie z którą zachowanie jest odpowiedzią na odczuwane potrzeby, które tworzą hierarchię od potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, poprzez potrzebę miłości, szacunku, aż do potrzeby samorealizacji i powinny być zaspokajane w porządku hierarchicznym. Powstały również teorie celów, w których człowiek jest bardziej proaktywny – decyduje, co i dlaczego chciałby zrobić. Stworzono sześć kategorii celów: emocjonalne, poznawcze, subiektywnej harmonii, podporządkowania stosunków społecznych własnym interesom, integracji poprzez stosunki społeczne oraz zadaniowe. Optymalnie człowiek powinien osiągać większość z nich (Brophy, 2007; Łukaszewski, 2006, Zimbardo, Johnson, McCann, 2011).

Najnowsze koncepcje motywacji ludzkiej opierają się na intencjonalności działania. Wśród tych koncepcji wyróżnia się koncepcja **Self-Determination Theory** Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana, w której autorzy wśród zachowań regulowanych intencjonalnie wyróżniają typy regulacji kontrolowanej (mniej lub bardziej zewnętrznie) oraz autodeterminację (Brophy, 2007).

U podstaw **Self-Determination Theory** leżą trzy wrodzone ludzkie potrzeby: potrzeba kompetencji, relacji oraz autonomii. Pierwsza z nich obejmuje rozumienie, w jaki sposób osiągać różne zewnętrzne lub wewnętrzne korzyści oraz efektywność w działaniu. Druga obejmuje rozwój poczucia bezpieczeństwa oraz satysfakcjonujących kontaktów z innymi ludźmi. Autonomia z kolei odnosi się do samodzielnej inicjacji zachowań oraz wewnętrznej ich regulacji. Możliwości zaspokojenia tych trzech potrzeb wprowadzają człowieka w stan motywacji lub odwrotnie – niezaspokojenie tych potrzeb prowadzi do amotywacji. Jednak dla rozwoju autodeterminacji niezbędne jest zaspokojenie potrzeby autonomii (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991).

W psychologii wyróżnia się **motywację zewnętrzną** oraz **wewnętrzną**. Zewnętrzna obejmuje zachowania ukierunkowane na zewnętrzne skutki – opiera się na nagrodach i karach. Motywacja wewnętrzna jest niezależna od zewnętrznych bodźców, obejmuje pragnienie angażowania się w działanie dla samego działania (Zimbardo, Johnson, McCann, 2011). W koncepcji E. Deciego i R. Ryana wyróżniono **amotywację** – gdy zachowanie nie jest regulowane intencjonalnie, cztery typy motywacji zewnętrznej: regulację zewnętrzną, introjektowaną, opartą na identyfikacji i zintegrowaną oraz motywację wewnętrzną. Podział taki bazuje na koncepcji internalizacji (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991, s. 329-330):

Regulacja zewnętrzna reprezentuje najmniej autodeterminowaną formę motywacji i odnosi się do zachowań, których miejsce inicjacji jest zewnętrzne w stosunku do osoby. Zachowanie pojawia się ze względu na możliwe zewnętrzne nagrody lub pojawiające się zagrożenie karą.

Regulacja introjektowana to regulacja uwewnętrzniona, ale nieakceptowana jako własna forma regulacji i nie stanowi części zintegrowanej z „ja”, a więc nie jest autodeterminowana, a bliższa motywacji zewnętrznej. Obejmuje zinternalizowane reguły oraz wymagania, które wyzwalać zachowanie w oparciu o zagrożenie sankcjami (np. poczucie winy) lub możliwe nagrody (np. samozadowolenie).

Regulacja oparta na identyfikacji pojawia się, gdy osoba ceni zachowanie, identyfikuje się z nim i akceptuje je. Wraz z identyfikacją proces regulacyjny staje się bardziej częścią *self*, a osoba wykonuje czynności chętniej, zachowanie jest bardziej autonomiczne niż zachowania regulowane bodźcami zewnętrznymi czy introjektami – wewnętrznymi nagrodami i karami. Identyfikacja pozwala osobie poczuć możliwość wyboru i woli określonego zachowania. Motywacja jest zewnętrzna ze względu na to, że zachowania przejawiane są ze względu na osiągnięcie różnego typu celów, jednak jest bliższa regulacji wewnętrznej, ponieważ czynności wykonywane są chętniej, bardziej ze względów osobistych niż ze względu na presję.

Regulacja zintegrowana stanowi najbardziej rozwiniętą i zaawansowaną formę motywacji zewnętrznej. Proces regulacyjny jest w pełni zintegrowany ze spójnym poczuciem siebie, zasymilowany z indywidualnymi, różnymi wartościami, potrzebami. Regulacja zintegrowana charakteryzowana jest przez aktywności osobiste ważne ze względu na ich ceniony wynik.

Motywacja wewnętrzna charakteryzowana jest przez zainteresowanie wykonywaniem czynności, aktywnością samą w sobie.

Konstrukcja kwestionariusza motywacji do nauki

W oparciu o przedstawione w koncepcji *Self-Determination Theory* definicje motywacji zewnętrznej i wewnętrznej oraz amotywacji przystąpiono do konstrukcji kwestionariusza motywacji do nauki. Kwestionariusz obejmuje: amotywację, motywację zewnętrzną, motywację introjektowaną, opartą na identyfikacji oraz motywację wewnętrzną. Ze względu na duże podobieństwo motywacji zintegrowanej i opartej na identyfikacji oraz trudność w wygenerowaniu jednoznacznych pozycji testowych dla regulacji zintegrowanej została ona w kwestionariuszu pominięta. Ze względów metodologicznych ograniczono się tu do pomiaru motywacji do nauki jednego przedmiotu – matematyki (wybór jednego przedmiotu podyktowany został różnorodnością motywacji ucznia się różnych przedmiotów).

Na pierwotną wersję kwestionariusza złożyło się 38 itemów (5 odnoszących się do amotywacji; 11 do regulacji zewnętrznej; kolejnych 8 do regulacji introjektowanej; 7 do motywacji opartej na identyfikacji i 7 do motywacji wewnętrznej). W pierwszej kolejności poddano kwestionariusz walidacji metodą sędziów kompetentnych, w których skład weszło 8 psychologów. Ocenili oni trafność treściową narzędzia – reprezentatywność każdej pozycji na pięciostopniowej skali zgodności pozycji z definicją (1 – bardzo mała; 2 – mała; 3 – średnia; 4 – duża; 5 – bardzo duża). Średnia ocen dla wszystkich pozycji wyniosła 4,62. Zaś współczynnik zgodności W-Kendalla = 0,36; $p = 0,000$. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych na grupie uczniów szkół ponadgimnazjalnych ($N = 276$) usunięto 8 pozycji kwestionariusza.

Tabela 1. Rzetelność, średnie i odchylenia standardowe skal kwestionariusza motywacji do nauki

Skala	Rzetelność (α Cronbacha)	Średnia	Odchylenie standardowe
Czynnik 1: Motywacja oparta na identyfikacji	0,956	18,459	8,844
Czynnik 2: Motywacja wewnętrzna	0,928	15,178	7,624
Czynnik 3: Motywacja introjektowana	0,875	21,965	6,886
Czynnik 4: Amotywacja	0,886	13,314	6,060
Czynnik 5: Motywacja zewnętrzna	0,746	9,757	4,224

Ostateczna wersja kwestionariusza składa się z 30 twierdzeń, których analiza czynnikowa przeprowadzona metodą głównych składowych (rotacja ortogonalna *Varimax*) pozwoliła na wyodrębnienie 5 czynników wyjaśniających łącznie 69,77% wariancji. Badania przeprowadzono w grupie 1048 uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Czynnik pierwszy tworzą pozycje odnoszące się do motywacji opartej na identyfikacji (7 pozycji, których rzetelność mierzona Alfa Cronbacha wyniosła 0,96). Czynnik drugi tworzą pozycje diagnostyczne dla motywacji wewnętrznej (7 pozycji, których rzetelność mierzona Alfa Cronbacha wyniosła 0,93). Czynnik trzeci tworzą pozycje odnoszące się do motywacji introjektowanej (7 pozycji, dla których Alfa Cronbacha wynosi 0,88). Czynnik czwarty tworzą pozycje diagnostyczne dla amotywacji (5 pozycji, dla których Alfa Cronbacha wynosi 0,89), a czynnik piąty dla motywacji zewnętrznej (4 pozycje, których rzetelność mierzona Alfa Cronbacha wyniosła 0,75). Rzetelności, średnie oraz odchylenia standardowe skal kwestionariusza przedstawiono w tabeli 1.

Strukturę czynnikową „Kwestionariusza motywacji do nauki” wraz z ładunkami czynnikowymi przedstawiono w tabeli 2¹.

Tabela 2. Struktura czynnikowa „Kwestionariusza motywacji do nauki”

	Składowa				
	1	2	3	4	5
Ponieważ jest mi to potrzebne ze względu na wybrane przeze mnie ukierunkowanie zawodowe	,866	,187	,170	-,189	-,003
Ponieważ sprzyja to rozwijaniu kompetencji, potrzebnych do pracy w zawodzie, który wybrałem	,845	,220	,206	-,197	-,024
Ponieważ jest to niezbędne dla realizacji moich planów zawodowych	,843	,197	,156	-,179	-,022
Gdyż pozwala mi to zbliżyć się do wybranego przeze mnie celu zawodowego	,841	,266	,170	-,194	-,072
Gdyż jest to niezbędne ze względu na moje wybory życiowe	,811	,211	,226	-,178	-,016

¹ Podczas oceny prezentowanego modelu miara adekwatności doboru próby wyniosła 0,955, zaś test sferyczności Barletta 23872,621, df = 435, p<0,000.

cd. tab. 2

Ponieważ to sprzyja mojemu przygotowaniu do zawodu, który sobie wymarzyłem	,808	,289	,145	-,206	-,027
Ponieważ to pozwala mi przygotować się lepiej do studiów, które wybrałem	,690	,283	,206	-,185	-,049
Bo sprawia mi to przyjemność	,265	,811	,206	-,264	-,084
Ponieważ to sprawia mi radość	,218	,792	,214	-,235	-,082
Ponieważ to dla mnie rozrywka	,212	,790	,116	-,104	,006
Bo po prostu to lubię	,282	,773	,157	-,315	-,125
Ponieważ to mnie interesuje	,331	,743	,193	-,302	-,059
Ponieważ mnie to „bawi”	,160	,659	,051	,134	,103
Ponieważ to daje mi satysfakcję	,269	,652	,359	-,303	-,078
By mieć poczucie, że jestem w stanie ją zrozumieć	,181	,196	,760	-,167	,077
Bo chce mieć poczucie, że jestem w stanie opanować materiał, który przerabiamy	,181	,158	,746	-,163	,026
By udowodnić sobie, że nie jestem gorszy od innych	,032	-,017	,729	,012	,321
Aby udowodnić sobie, że jestem w stanie zdać maturę	,145	,039	,727	-,092	-,005
Aby udowodnić sobie, że jestem inteligentnym człowiekiem	,226	,253	,685	-,171	-,029
Ponieważ, gdy odnoszę sukcesy, czuję się lepszy/a	,145	,212	,641	-,231	-,033
Bo chcę udowodnić sobie, że jestem w stanie odnieść sukces	,327	,315	,604	-,186	-,058
Nie wiem, w zasadzie jest mi to w ogóle niepotrzebne	-,221	-,137	-,197	,778	,183
Nie wiem, po co się tego w ogóle uczę	-,206	-,129	-,198	,756	,194
Generalnie to nie wiem, w zasadzie można byłoby się bez tego obejść	-,222	-,135	-,168	,752	,164
W zasadzie to nie wiem, mam wrażenie, że na tych lekcjach mamuję czas	-,210	-,196	-,251	,715	,101
Właśnie, czasem zastanawiam się, po co to komu	-,273	-,290	-,078	,671	,087
By rodzice się nie czepiali	-,070	-,058	,004	,176	,815
Żeby nauczyciel nie wzywał rodziców	-,054	-,055	,033	,200	,762
By nauczyciel dał mi święty spokój	-,099	-,070	-,079	,398	,672
Żeby rodzice byli zadowoleni	,100	,069	,327	-,095	,642
Metoda wyodrębniania czynników — głównych składowych. Metoda rotacji — Varimax z normalizacją Kaisera.					
a. Rotacja osiągnęła zbieżność w 6 iteracjach.					

Ostateczny kształt kwestionariusza wraz z instrukcją przedstawia się następująco:

KWESTIONARIUSZ MOTYWACJI DO NAUKI

Przeczytaj pytanie zamieszczone w pierwszym wierszu tabeli. Następnie przeczytaj stwierdzenia umieszczone w kolejnych wierszach, które stanowią odpowiedź na powyższe pytanie. Ustosunkuj się do każdego z podanych stwierdzeń, poprzez wybór jednej z poniższych odpowiedzi:

1 2 3 4 5
całkowicie się nie zgadzam raczej się nie zgadzam trudno powiedzieć raczej się zgadzam całkowicie się zgadzam

Dlaczego uczysz się matematyki?						
1	Właśnie, czasem zastanawiam się, po co to komu	1	2	3	4	5
2	Ponieważ to pozwala mi przygotować się lepiej do studiów, które wybrałem	1	2	3	4	5
3	Bo chcę udowodnić sobie, że jestem w stanie odnieść sukces	1	2	3	4	5
4	Ponieważ to daje mi satysfakcję	1	2	3	4	5
5	Ponieważ to sprzyja mojemu przygotowaniu do zawodu, który sobie wymarzyłem	1	2	3	4	5
6	Bo po prostu to lubię	1	2	3	4	5
7	Ponieważ, gdy odnoszę sukcesy, czuję się lepszy/a	1	2	3	4	5
8	W zasadzie to nie wiem, mam wrażenie, że na tych lekcjach marnuję czas	1	2	3	4	5
9	Ponieważ to sprawia mi radość	1	2	3	4	5
10	Gdyż pozwala mi to zbliżyć się do wybranego przeze mnie celu zawodowego	1	2	3	4	5
11	Aby udowodnić sobie, że jestem inteligentnym człowiekiem	1	2	3	4	5
12	Ponieważ to mnie interesuje	1	2	3	4	5
13	Żeby rodzice byli zadowoleni	1	2	3	4	5
14	Ponieważ sprzyja to rozwijaniu kompetencji, potrzebnych do pracy w zawodzie, który wybrałem	1	2	3	4	5
15	Bo sprawia mi to przyjemność	1	2	3	4	5
16	Aby udowodnić sobie, że jestem w stanie zdać maturę	1	2	3	4	5
17	Nie wiem, po co się tego w ogóle uczę	1	2	3	4	5

18	Ponieważ jest to niezbędne dla realizacji moich planów zawodowych	1	2	3	4	5
19	By rodzice się nie czepiali	1	2	3	4	5
20	Ponieważ mnie to „bawi”	1	2	3	4	5
21	Generalnie to nie wiem, w zasadzie można byłoby się bez tego obejść	1	2	3	4	5
22	Bo chce mieć poczucie, że jestem w stanie opanować materiał, który przerabiamy	1	2	3	4	5
23	Żeby nauczyciel nie wzywał rodziców	1	2	3	4	5
24	By udowodnić sobie, że nie jestem gorszy od innych	1	2	3	4	5
25	Ponieważ jest mi to potrzebne ze względu na wybrane przeze mnie ukierunkowanie zawodowe	1	2	3	4	5
26	By mieć poczucie, że jestem w stanie ją zrozumieć	1	2	3	4	5
27	Gdyż jest to niezbędne ze względu na moje wybory życiowe	1	2	3	4	5
28	Ponieważ to dla mnie rozrywka	1	2	3	4	5
29	By nauczyciel dał mi święty spokój	1	2	3	4	5
30	Nie wiem, w zasadzie jest mi to w ogóle nie potrzebne	1	2	3	4	5

Proszę, sprawdź, czy udzieliłeś/aś odpowiedzi na wszystkie pytania

W tabeli 3 przedstawiono odpowiadające kolejnym rodzajom motywacji pozycje testowe. Wszystkie pozycje są diagnostyczne — oceniane wprostproporcjonalnie: odpowiedź całkowicie się nie zgadzam przypisuje się 1 punkt, raczej się nie zgadzam — 2 punkty, trudno powiedzieć — 3 punkty, raczej się zgadzam — 4 punkty, całkowicie się zgadzam — 5 punktów.

Tabela 3. Klucz do kwestionariusza motywacji do nauki

Skala	Wprost proporcjonalnie
Motywacja zewnętrzna	13; 19; 23; 29
Motywacja introjektowana	3; 7; 11; 16; 22; 24; 26
Motywacja oparta na identyfikacji	2; 5; 10; 14; 18; 25; 27
Motywacja wewnętrzna	4; 6; 9; 12; 15; 20; 28
Amotywacja	1; 8; 17; 21; 30

Bibliografia

- Brophy J. (2007). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G. (2011). *Psychologia i życie. Wydanie nowe*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Łukaszewski W. (2006). Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych. W: J. Stralau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2: *Psychologia ogólna*. Gdańsk: GWP.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2011). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. T. 2: *Motywacja i uczenie się*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Summary

Construction questionnaire on motivation In education in the basis Self-Determination Theory E. Deci's, R.M. Ryan's

The paper presents the problem of motivation in education. Theoretical concepts of motivation were presented. The article puts a lot of emphasis on E. Deci's and R.M. Ryan's concept of *Self-Determination Theory*. The theoretical framework, external and internal regulation processes were described. The concept is the basis of the constructed questionnaire on motivation in education. The paper presents the process of questionnaire construction with reliable and accurate results and the final tool version with the answer key.

Keywords: Self-Determination Theory, amotivation, external motivation, introjected motivation, identified motivation, intrinsic motivation

Aleksandra Gajda

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Kwestionariusz Stylu Funkcjonowania – narzędzie do badania stylu twórczości dzieci i młodzieży¹

Istotnym aspektem pomiaru kreatywności jest element stylu tworzenia. W literaturze światowej istnieje szereg teorii, które opisują różnorodne style twórczego funkcjonowania. Niestety, brakuje narzędzi do badania stylu, przeznaczonych dla dzieci i młodzieży. Celem tego artykułu jest przedstawienie autorskiego narzędzia stworzonego na podstawie teorii Adaptacji-Innowacji Michaela Kirtona, skierowanego do uczniów szkół podstawowych. W tekście opisywane są kolejne etapy powstawania kwestionariusza i wylaniania skal oraz analizy korelacyjne z osiągnięciami szkolnymi i inteligencją 397 uczniów warszawskich szkół podstawowych.

Słowa kluczowe: pedagogika twórczości, inteligencja, osiągnięcia szkolne, styl twórczości

Wprowadzenie

Kreatywność można być rozumiana i wyjaśniana za pomocą różnorodnych modeli teoretycznych. Istotne jest zarówno to, (1) jakie cechy osobowości sprzyjają podejmowaniu twórczych działań, (2) jakie zdolności umożliwiają generowanie twórczych pomysłów, jak i (3) określone sposoby inwestowania wysiłku w twórczą pracę, innymi słowy style tworzenia. Wszystkie te rozróżnienia zmierzają do odpowiedzi na podstawowe pytanie dotyczące identyfikowania czynników pozwalających tworzyć wartościowe i oryginalne rozwiązania złożonych, nieznanych i źle zdefiniowanych problemów. Warto w tym miejscu chociażby pokrótce przybliżyć rozumienie stylów zachowania i twórczości.

Poczynając od wczesnych analiz dotyczących preferencji funkcjonowania (m.in. Goldstein, Scheerer, 1941; Nosal, 1979; Witkin, 1978), starano się odnaleźć cechy człowieka, od których zależy to, w jaki sposób wykorzystuje zdolności poznawcze, radząc sobie z rozwiązywaniem problemów. Jedną z dróg poszukiwania preferowanych stylów zachowania w sytuacji zadaniowej jest założenie o istnieniu wielu niezależnych od siebie (bądź związanych ze sobą w niewielkim stopniu) stylów działania (Sternberg, 1994; 1997; 1999; Strzałecki, 1989;

¹ Przygotowanie tego artykułu było możliwe dzięki środkom przyznanych przez Narodowe Centrum Nauki, UMO-2011/03/N/HS6/05073.

2004). Charakterystyki funkcjonowania mogą różnić się pod względem funkcji czynności intelektualnych, strategii wykorzystywania zasobów poznawczych, poziomu szczegółowości i ogólności postrzegania problemów do rozwiązania, postawy wobec otoczenia oraz otwartości na zmiany (Sternberg, 1997), stosunku do istniejących wzorców działania i paradygmatów (Sternberg, 1999) oraz stosowania odmiennych reguł wykorzystywanych podczas rozwiązywania problemów (Strzałecki, 2003). Powyższe doniesienia są dowodem na istnienie zbioru ogólnych preferencji umysłowych, z których człowiek korzysta w sytuacji problemowej (Sternberg, 1997; Strzałecki, 2003; Strzałecki, Wiśniewska, 2010). Jednakże, mimo dużego zbioru zidentyfikowanych stylów, w literaturze przeważają tendencje raczej do skracania niż poszerzania ich liczby. Wyłonione przez Sternberga style można na przykład zaklasyfikować do trzech grup: style związane z kreatywnością, style oparte na wierności ustalonym normom oraz style stosowane zależnie od specyfiki problemu do rozwiązania (Zhang, Sternberg, 2000).

Inna droga poszukiwań opiera się na założeniach o istnieniu dwóch biegunów, odpowiadających stylom funkcjonowania w sytuacji problemowej (De Dreu, Baas, Nijstad, 2008; Galenson, 2001; Kirton, 1976; Martinsen, Kaufman, 1991). Koncepcję „dwubiegunową” korespondują ze sobą przynajmniej w kilku obszarach. Eksploratorzy (Martinsen, Kaufman, 1991) funkcjonują podobnie do innowatorów (Kirton, 1976), znalazców (Galenson, 2001) czy też osób podążających ścieżką gietkości (De Dreu, Baas, Nijstad, 2008). Tę grupę osób charakteryzuje preferowanie nowatorskich dróg rozwiązania problemu, kwestionowanie istniejących zasad i tradycji. Asymilatorzy (Martinsen, Kaufman, 1991) funkcjonują na tych samych zasadach co poszukiwacze (Galenson, 2001), adapterzy (Kirton, 1976) czy osoby preferujące ścieżkę wytrwałości (De Dreu, Baas i Nijstad, 2008). Ta grupa osób polega na doświadczeniu, preferuje sprawdzone sposoby rozwiązania problemów i ewentualnie dostosowuje je do potrzeb sytuacji, porusza się w ramach istniejącego paradygmatu i tradycji dziedzinowych. Upraszczając – koncepcje te zamykają się w stwierdzeniu, że styl tworzenia można postrzegać dwojako: w kategorii działań zmierzających ku nagłym zmianom i nowatorskim rozwiązaniom, bądź jako działania systematyczne, wytrwałe czy wręcz zachowawcze, których efekty mają charakter ewolucyjny. Myślą przewodnią, która łączy większość teorii stylów funkcjonowania związanych z twórczością, jest podkreślana przez autorów raczej kwalitatywna niż kwantytatywna ich odmiennność. Efekty pracy nie są bowiem zależne od preferowanego przez nas stylu tworzenia, czy to na stałe, czy w zależności od sytuacji, z jaką musimy się zmierzyć.

W oparciu o opisane wyżej, dychotomiczne koncepcje stylów tworzenia skonstruowano odpowiednie narzędzia do diagnozowania dominującego stylu (Durmysheva, Kozbelt, 2010; Kirton, 1976). Jednak dostępne w literaturze kwestionariusze przeznaczone są dla odbiorców dorosłych, brakuje natomiast analogicznych narzędzi, które można wykorzystać w badaniu dzieci. W odpowiedzi na zauważalną lukę w tym obszarze zdecydowałam się skonstruować kwestionariusz oparty na teorii Adaptacji-Innowacji Michaela Kirtona (1976), przystosowany dla młodszej grupy odbiorców, w wieku od 7 do 12 lat.

Kwestionariusz Adaptacji-Innowacji Kirtona

Koncepcja stylów twórczości Kirtona (Kirton, 1976) w literaturze polskiej jest opisywana szerzej przez Tokarz (2005), Kossowską (2006) i Karwowskiego (2009). Według tego modelu każdy człowiek jest zdolny

do tworzenia i rozwiązywania problemów, natomiast różnica tkwi w stylu radzenia sobie z zadaniami. Ludzie, zdaniem autora, przechodzą przez długi okres pielęgnowania i uczenia się umiejętności rozwiązywania problemów. Ludzie funkcjonują w określony sposób, a styl działania ma tendencję do stałości nawet, jeżeli okoliczności i otoczenie ulegają zmianie. Na jednym z biegunów znajdują się cechy odpowiadające adaptacyjności, na drugim te właściwości człowieka, które są charakterystyczne dla działania innowacyjnego. Zgodnie z teorią Adaptacji-Innowacji, adaptacyjność odpowiada skłonności do „ulepszania”, natomiast innowacyjność oznacza tendencję do „robienia inaczej”. Adaptatorzy (osoby z przewagą cech adaptacyjnych) lepiej funkcjonują w warunkach, w których możliwe jest ulepszanie zastanego stanu rzeczy bądź systematyczne, niespieszne zmienianie go. Charakteryzuje ich precyzja, niezawodność, wydajność, metodyczność w działaniu, rozważa, dyscyplina i konformizm. Bardziej skupiają się na rozwiązywaniu problemów niż na ich odkrywaniu, a rozwiązując problemy, wybierają sprawdzone sposoby. Problemy redukują poprzez udoskonalanie lub zwiększanie wydajności przy zachowaniu stabilności i ciągłości działania. Są postrzegani jako osoby zachowawcze, uległe i zależne od innych. Wydają się odporni na nudę, ponieważ potrafią skupić uwagę podczas pracy przez długi czas, bywają autorytetami w określonej dziedzinie. Bardzo rzadko i ostrożnie podważają istniejące reguły, i tylko przy odpowiednim wsparciu z zewnątrz. Często wykazują brak wiary we własne siły, a krytykę przyjmują z dużym konformizmem, co jest wyrazem ich uległości. Mimo iż adaptatorzy odgrywają dużą rolę w funkcjonowaniu organizacji, często pogrążają się w swojej pracy. Są wrażliwi na innych, co sprzyja spójności zespołu. Współpracując z innowatorami, czuwają nad porządkiem i dbają o dobrą atmosferę, są też bezpieczną podstawą dla ryzykownych zachowań innowatorów (Kirton, 1976).

Innowatorów charakteryzuje preferencja do rewolucyjnych zmian, całkowitego reorganizowania rzeczywistości (Karwowski, 2009; Kirton, 1976). Postrzegani są jako osoby niezdyscyplinowane, myślące nieschematycznie i podejmujące różnorodne zadania. Manipulują problemami i kwestionują założenia istniejących teorii. Często są prowodyrami destabilizacji grupy, szokują i bywają niepraktyczni. Podczas realizacji celów nie polegają na znanych rozwiązaniach. Potrafią realizować zadania rutynowe jedynie przez krótki czas, ale jednocześnie w niejasnych sytuacjach z łatwością przejmują kontrolę. Często kwestionują zastane reguły i nie szanują dokonań innych osób. Innowatorzy ufają sobie i wykazują dużą pewność siebie w sytuacjach konfliktowych. Wykazują niską wrażliwość na innych ludzi, burząc stabilność grupy, ale w kryzysowych sytuacjach odgrywają w organizacji istotną rolę. Podczas współpracy z adaptatorami ukazują kierunek działań i zachęcają do zerwania z przeszłością (Kirton, 1976).

Potoczne przekonania sugerują, że mianem osoby kreatywnej powinno się określać jedynie innowatora, w przeciwieństwie do adaptatora, którego cechują właściwości bliższe zachowaniom odtwórczym (za: Karwowski, 2009). Tymczasem, autor teorii Adaptacji-Innowacji opisuje dwa odrębne typy jako niezależne ze względu na poziom zdolności twórczych. Oznacza to, że zarówno adaptator, jak i innowator mogą cechować się podobnym poziomem zdolności twórczych przy odmiennym dla każdej grupy sposobie tworzenia (Kirton, 1976).

Badaniu stylu twórczości służy stworzony przez Kirtona Inwentarz Adaptacji-Innowacji KAI (*KAI – Kirton Adaption Innovation Inventory*). Większość badań z wykorzystaniem tego kwestionariusza potwierdza jego trójczynnikową strukturę, na którą składają się: (1) oryginalność – SO, (2) skuteczność – E oraz (3) podpo-

rzędkowanie regułom — RC. Zdaniem autora, innowatorów charakteryzuje wysoka oryginalność oraz niski poziom skuteczności i podporządkowania regułom, adaptatorzy natomiast cechują się wysoką skutecznością i podporządkowaniem regułom przy niskim poziomie oryginalności.

Tworzenie Kwestionariusza Stylu Funkcjonowania

Badanie 1. Podczas pracy nad Kwestionariuszem Stylu Funkcjonowania bazowano na pierwotnej wersji Kwestionariusza KAI Kirtona przygotowanej w języku polskim przez Kossowską (2005). Pierwsza wersja kwestionariusza KSF zawierała 27 pozycji, w stosunku do oryginału zaproponowanego przez Kirtona uległa zmianie forma zdań oraz ich liczba. Stwierdzenia przeformułowano na zdania w pierwszej osobie oraz ujednolicono wypowiedzi w taki sposób, aby dotyczyły uczniów. Pięć stwierdzeń, których nie można było uznać za przydatne do badania dzieci, usunięto — w oryginale dotyczyły one pracy w organizacji. Kafeterię zmieniono na skalę siedmiostopniową z odpowiedziami kolejno: (1) nie pasuje w ogóle, (2) bardzo słabo, (3) słabo, (4) średnio, (5) silnie, (6) bardzo silnie, (7) pasuje dokładnie. Tak przygotowane narzędzie uzupełniali uczniowie w wieku od 7 do 12 lat ($N = 35$), z prośbą o krytyczną ocenę stwierdzeń i kafeterii odpowiedzi (Tabela 1).

Tabela 1. Pierwsza wersja kwestionariusza KSF w zestawieniu z oryginalną wersją kwestionariusza KAI

Wersja oryginalna KAI	Wersja I
1. dostosowuje się	1. dostosowuję się do sytuacji
2. zawsze będzie o czymś myśleć	2. zawsze jestem zajęty myśleniem o czymś
3. cieszy się z konkretnej pracy	3. lubię, kiedy jest dla mnie jasne, co muszę zrobić
4. raczej coś stworzy, niż usprawni	4. wolę stworzyć coś nowego, niż ulepszać coś, co już istnieje
5. jest rozważna, kiedy ma do czynienia z autorytetami lub szerszą opinią	5. nie działam bez upoważnienia
6. nigdy nie działa bez upoważnienia	6. nie łamię reguł
7. nigdy nie łamię reguł	7. lubię, kiedy nauczyciele trzymają się ustalonych reguł
8. lubi konsekwentnych szefów i pracę, którą wykonuje się konsekwentnie	8. lubię urozmaicać stare sposoby działania
9. powstrzymuje się od wymyślania rozwiązań do momentu, gdy jest to konieczne	9. wolę takie zmiany, które zachodzą powoli
10. patrzy z nowej perspektywy na stare problemy	10. jestem sumienny i dokładny
11. lubi urozmaicać stare sposoby działania	11. dokładnie wypełniam zadania

cd. tab. 1

12. preferuje zmiany, które zachodzą stopniowo	12. radzę sobie z kilkoma nowymi pomysłami i problemami naraz
13. jest sumienna i dokładna	13. trzymam się ustalonych reguł, kiedy coś sobie postanowię, staram się to zrobić dokładnie tak, jak ustaliłem
14. mozolnie wypełnia zadania	14. potrafię nie zgodzić się ze zdaniem kolegów z klasy i zdaniem dorosłych, jeśli myślę inaczej niż oni
15. radzi sobie z kilkoma nowymi pomysłami i problemami naraz	15. umiem zachęcić innych uczniów do działania
16. jest konsekwentna	16. potrafię zgodzić się ze zdaniem kolegów i koleżanek z klasy, nawet jeśli myślę inaczej niż oni
17. jest gotowa nie zgadzać się ze stanowiskiem grupy rówieśników i osób o wyższej pozycji	17. mam oryginalne pomysły
18. stymuluje innych	18. dopracowuję starannie wszystkie szczegóły
19. jest gotowa zgodzić się z zespołem	19. staram się wymyślić jak najwięcej pomysłów, nie wystarcza mi jeden, pierwszy pomysł
20. ma oryginalne pomysły	20. wolę pracować nad jednym zadaniem, niż nad kilkoma na raz
21. dopieszcza starannie wszystkie detale	21. jestem systematyczny
22. mnoży pomysły	22. pracuję inaczej, niż wszyscy uczniowie
23. woli pracować nad jednym problemem w danym czasie	23. pracuję zgodnie z instrukcją
24. jest metodyczna i systematyczna	24. lubię kiedy jest porządek w sprawach, które mam pod kontrolą
25. często ryzykuje, pracując inaczej niż wszyscy	25. czuję, że pasuję do mojej klasy i szkoły, nie wyróżniam się
26. pracuję zgodnie z instrukcją	26. lubię, kiedy coś się zmienia, kiedy nie jest monotonna
27. lubi zachować ścisły porządek w sprawach, które ma pod kontrolą	27. wolę przebywać z osobami, które nie robią zamętu wokół siebie
28. lubi ubezpieczyć się poprzez posiadanie precyzyjnej instrukcji	
29. idealnie pasuje do „systemu”	
30. potrzebuje stymulacji, jakich dostarczają częste zmiany	
31. woli osoby, które nie czynią zamętu wokół siebie	
32. jest przewidywalna	

INSTRUKCJA	
Korzystając ze skali od 1 (bardzo trudno) do 5 (bardzo łatwo), proszę ocenić, jak poniższe stwierdzenia opisują Pana/Panią jako osobę, która:	Przeczytaj uważnie zdania, które są napisane poniżej i zaznacz, w jakim stopniu każde z nich do Ciebie pasuje
KAFETERIA ODPOWIEDZI	
1. bardzo trudno	1. nie pasuje w ogóle
2. trudno	2. bardzo słabo
3. ani trudno, ani łatwo	3. słabo
4. łatwo	4. średnio
5. bardzo łatwo	5. silnie
	6. bardzo silnie
	7. pasuje dokładnie

Badanie 2. Informacje zwrotne oraz sygnały dotyczące dużej trudności przygotowanego kwestionariusza uwzględniono przy konstruowaniu drugiej wersji, która została skrócona do 22 stwierdzeń, przeformułowanych w taki sposób, aby stały się bardziej zrozumiałe dla dzieci. Skrócono również kafelety odpowiedzi do pięciu pozycji: (1) bardzo słabo, (2) słabo, (3) średnio, (4) silnie, (5) bardzo silnie. Kwestionariusz w takiej formie uzupełniło 42 uczniów w wieku od 7 do 12 lat (Tabela 2).

Tabela 2. Druga wersja kwestionariusza KSF

Wersja II
1. zawsze mam głowę zajęętą myśleniem o czymś
2. lubię, kiedy jest dla mnie jasne, co muszę zrobić
3. nie robię nic bez pozwolenia
4. dotrzymuję tego, na co się umawiam
5. kiedy robię coś dużo razy, lubię czasami coś zmieniać
6. wolę, jak coś się zmienia powoli, a nie bardzo szybko
7. jestem dokładna / dokładny i starannie robię różne rzeczy
8. nie wypełniam poleceń dokładnie
9. radzę sobie z kilkoma nowymi pomysłami i poleceniami naraz
10. kiedy coś sobie postanowię, staram się to zrobić dokładnie tak, jak ustaliłam / ustaliłem

cd. tab. 2

11. nie zgadzam się ze zdaniem koleżanek / kolegów, i zdaniem dorosłych, jeśli myślę inaczej niż oni
12. umiem zachęcić koleżanki / kolegów z klasy do działania
13. wolę zgodzić się ze zdaniem koleżanek / kolegów z klasy, nawet jeśli myślę inaczej niż oni
14. mam oryginalne pomysły
15. dopracowuję starannie wszystkie szczegóły
16. staram się wymyślać jak najwięcej pomysłów, nie wystarcza mi jeden, pierwszy pomysł
17. wolę pracować nad jednym poleceniem, niż nad kilkoma naraz
18. jestem systematyczna / systematyczny
19. robię różne rzeczy zgodnie z poleceniem
20. czuję, że pasuję do mojej klasy i szkoły
21. lubię kiedy coś się zmienia, kiedy nie jest nudno
22. wolę przebywać z osobami, które nie robią zamętu wokół siebie

Badanie 3. W trzeciej wersji narzędzia zdecydowano się na usunięcie kolejnych trzech stwierdzeń, w rezultacie otrzymano wersję z 19 pozycjami. Zmieniono również kafeterię odpowiedzi na: (1) bardzo słabo, (2) słabo, (3) średnio, (4) dobrze, (5) bardzo dobrze. Wersję trzecią przedstawiono uczniom klas pierwszych i drugich ($N = 47$), podczas wywiadów indywidualnych, z prośbą o wytłumaczenie własnymi słowami zawartych w kwestionariuszu stwierdzeń (Tabela 3). Uzyskane informacje zwrotne przyczyniły się do zmiany czterech pozycji kwestionariusza, który w następnym kroku został poddany korekcie językowej.

Tabela 3. Trzecia wersja kwestionariusza KSF

Wersja III
1. zawsze mam głowę zajętą myśleniem o czymś
2. nie robię nic bez pozwolenia
3. dotrzymuje tego, na co się umawiam
4. kiedy robię coś dużo razy, lubię czasami coś zmieniać
5. wolę, jak coś się zmienia powoli, a nie bardzo szybko
6. jestem dokładna / dokładny i starannie robię różne rzeczy
7. nie wypełniam poleceń dokładnie

cd. tab. 3

8. radzę sobie z kilkoma nowymi pomysłami i poleceniami naraz
9. kiedy coś sobie postanowię, staram się to zrobić dokładnie tak, jak ustaliłam / ustaliłem
10. kiedy mam inne zdanie, myślę inaczej niż koleżanki / koledzy z klasy i dorośli, mówię im o tym
11. umiem zachęcić koleżanki / kolegów z klasy do działania
12. wolę zgodzić się ze zdaniem koleżanek / kolegów z klasy, nawet jeśli myślę inaczej niż oni
13. mam oryginalne pomysły
14. dopracowuję starannie wszystkie szczegóły
15. staram się wymyślać jak najwięcej pomysłów, nie wystarcza mi jeden, pierwszy pomysł
16. jestem systematyczna / systematyczny
17. robię różne rzeczy zgodnie z poleceniem
18. lubię, kiedy coś się zmienia, kiedy nie jest nudno
19. wolę przebywać z osobami, które nie robią zamętu wokół siebie

Ostateczna, czwarta wersja narzędzia zawiera 19 pozycji (Tabela 4). Wersję tę wykorzystano w badaniu głównym.

Tabela 4. Czwarta wersja kwestionariusza KSF

Wersja IV
1. Zawsze mam w głowie różne pomysły.
2. Nie robię nic bez pozwolenia, zawsze pytam nauczyciela albo rodziców.
3. Kiedy obiecuję coś koleżance albo dorosłemu, dotrzymuję tej umowy.
4. Jeżeli coś się często powtarza, na przykład w zabawie, to lubię to zmieniać.
5. Wolę, gdy coś się zmienia powoli, a nie bardzo szybko.
6. Kiedy coś rysuję albo piszę, to jestem dokładna i bardzo się staram.
7. Nie wypełniam dokładnie poleceń, na przykład w pracy domowej albo w szkole.
8. Umieję robić kilka rzeczy w tym samym czasie w domu albo w szkole.
9. Kiedy coś rysuję albo piszę, staram się to robić dokładnie tak, jak to wymyśliłam.
10. Kiedy myślę inaczej niż koleżanki z klasy albo dorośli, mówię im o tym.

cd. tab. 2

11. Umiem zachęcić koleżanki z klasy do zrobienia czegoś ciekawego.
12. Zgadzam się ze zdaniem koleżanek z klasy albo dorosłych, nawet jeśli myślę inaczej niż oni.
13. Mam ciekawe pomysły.
14. Kiedy nad czymś pracuję w szkole albo w domu, robię to dokładnie.
15. Lubię wymyślać dużo pomysłów, a nie tylko jeden.
16. W domu albo w szkole robię różne rzeczy regularnie i starannie.
17. W szkole albo w domu robię różne rzeczy zgodnie z zasadami.
18. Lubię, kiedy coś się często zmienia, na przykład jakieś zadania w szkole.
19. Wolę przebywać ze spokojnymi, cichymi osobami.

Badanie główne

Uczestnicy. Badanie realizowane było w szkołach podstawowych na terenie delegatury warszawskiej Mazowieckiego Kuratorium Oświaty. Badaniami objęto publiczne szkoły podstawowe z wyłączeniem szkół społecznych i prywatnych. W pierwszym etapie losowania wyłoniono powiaty i dzielnice: Żoliborz, Wola, Bemowo, Targówek oraz powiat miński. Następnie wylosowano po jednej placówce edukacyjnej z każdej wylosowanej jednostki administracyjnej. W każdej z wylosowanych szkół badano od dwóch do siedmiu klas. Każdej szkole z wylosowanej próby przyporządkowano placówkę rezerwową. W przypadku braku możliwości uczestnictwa danej placówki w badaniu korzystano z rezerwowej listy szkół. W badaniu wzięło udział łącznie 20 klas z 5 szkół. W przeprowadzonym badaniu łącznie uczestniczyło 397 uczniów szkół podstawowych (214 dziewcząt i 183 chłopców), średnia wieku wyniosła $M = 9,05$ ($SD = 1,67$), wiek badanych uczniów mieścił się w przedziale od 6 do 12 lat.

Badanie realizowano indywidualnie w klasach pierwszych i drugich, z powodu ograniczonej umiejętności czytania oraz grupowo w klasach trzecich, czwartych, piątych i szóstych. Przed rozpoczęciem badania zebrano od rodziców i opiekunów pisemne zgody na udział dzieci w badaniu. W razie pytań i wątpliwości dotyczących przebiegu i charakteru badania udzielano wyczerpujących odpowiedzi drogą telefoniczną lub mailową.

Narzędzia

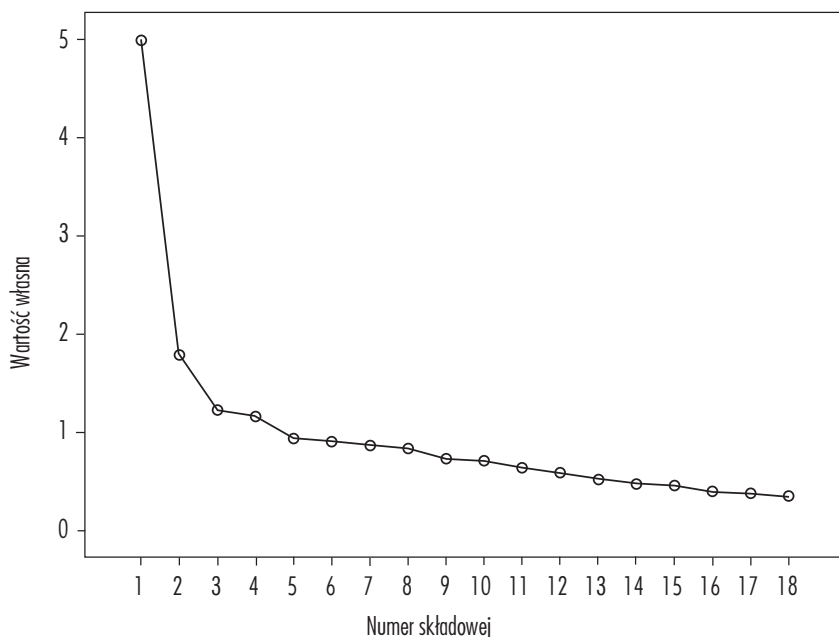
Styl tworzenia. Do badania stylu tworzenia wykorzystano czwartą wersję Kwestionariusza Stylu Funkcjonowania Ucznia.

Poziom inteligencji. Do pomiaru poziomu inteligencji ogólnej zastosowano Test Matryc Ravena TMS-R, wersja równoległa w polskiej adaptacji (Jaworowska, Szustrowa, 2010). Rzetelność Testu Matryc Ravena w badaniu wyniosła $\alpha = 0,92$.

Osiągnięcia szkolne. W całej próbie wykorzystywano średnią ocen ze wszystkich przedmiotów szkolnych z semestru poprzedzającego badanie. W klasach, w których było to możliwe, wykorzystano wyniki standaryzowanych testów osiągnięć (sprawdzianu trzecioklasisty oraz testu szóstoklasisty).

Rezultaty badania

Analiza czynnikowa Kwestionariusza Stylu Funkcjonowania. W pierwszym kroku analiz przeprowadzono analizę czynnikową wyników Kwestionariusza Stylu Funkcjonowania, aby wyłonić możliwe skale narzędzia. Rysunek 1 przedstawia wynik testu osypiska.



Rys. 1. Wykres osypiska dla adaptacji Kwestionariusza Stylu Funkcjonowania

Wartość własną większą od jedności zanotowano w przypadku czterech czynników, natomiast analiza testu osypiska wskazuje na nachylenie wykresu przy czynniku trzecim i zmniejszenie nachylenia od czynnika czwartego. W związku z tym wybrano rozwiązanie trójczynnikowe, wyjaśniające 52,31% wariancji zmiennych. Wyłonione składowe nazwano kolejno (1) *stabilność*, (2) *pomysłowość* i (3) *potrzeba zmian*. Ładunki czynnikowe trzech wyodrębnionych w toku analiz czynników przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 4. Wyniki analizy czynnikowej dla Kwestionariusza Adaptacji-Innowacji KAI dla dzieci – macierz modelowa

Stwierdzenia	1 – <i>stabilność</i>	2 – <i>pomysłowość</i>	3 – <i>potrzeba zmian</i>
17. W szkole albo w domu robię różne rzeczy zgodnie z zasadami.	0,835		
2. Nie robię nic bez pozwolenia, zawsze pytam nauczyciela albo rodziców	0,760		
16. W domu albo w szkole robię różne rzeczy regularnie i starannie.	0,750		
3. Kiedy obiecuję coś koleżance albo dorosłemu, dotrzymuję tej umowy.	0,604		
12. Zgadza się ze zdaniem koleżanek/kolegów z klasy albo dorosłych, nawet jeśli myślę inaczej niż oni.	0,562		
1. Zawsze mam w głowie różne pomysły.		0,829	
13. Mam ciekawe pomysły.		0,827	
15. Lubię wymyślać dużo pomysłów, a nie tylko jeden.		0,690	
11. Umiem zachęcić koleżanki/koleczy z klasy do zrobienia czegoś ciekawego.		0,345	
4. Jeżeli coś się często powtarza, na przykład w zabawie, to lubię to zmieniać.			0,811
18. Lubię, kiedy coś się często zmienia, na przykład jakieś zadania w szkole.			0,653
10. Kiedy myślę inaczej niż koleżanki z klasy albo dorośli, mówię im o tym.			0,413
Rzetelność skal	$\alpha = 0,76$	$\alpha = 0,65$	$\alpha = 0,41$

Uwagi: Metoda wyodrębniania czynników – Głównych składowych; Metoda rotacji – Oblimin z normalizacją Kaisera

Pierwszy czynnik, określony mianem *stabilność*, jest ładowany przez pięć stwierdzeń. (1) *W szkole albo w domu robię różne rzeczy zgodnie z zasadami* z ładunkiem czynnikowym 0,835, (2) *Nie robię nic bez pozwolenia, zawsze pytam nauczyciela albo rodziców* z ładunkiem 0,760, (3) *W domu albo w szkole robię różne rzeczy regularnie i starannie* – 0,750, (4) *Kiedy obiecuję coś koleżance albo dorosłemu, dotrzymuję tej umowy* z ładunkiem 0,604 oraz (5) *Zgadza się ze zdaniem koleżanek/kolegów z klasy albo dorosłych, nawet jeśli myślę inaczej niż oni* z ładunkiem czynnikowym 0,562. Powyższe stwierdzenia łączy postawa podporządkowania dorosłym i rówieśnikom, ugodowość w myśleniu i działaniu. Drugą składową, określoną jako

pomysłowość ładują cztery stwierdzenia. Są to kolejno (1) Zawsze mam w głowie różne pomysły, z ładunkiem czynnikowym 0,829, (2) Mam ciekawe pomysły, z ładunkiem 0,827, (3) Lubię wymyślać dużo pomysłów, a nie tylko jeden, z ładunkiem 0,690 oraz (4) Umiem zachęcić koleżanki/koleżdy z klasy do zrobienia czegoś ciekawego – 0,345. Powyższe stwierdzenia dotyczą innowacyjności myślenia, umiejętności tworzenia nowych, oryginalnych rozwiązań. Trzecia składowa została określona jako *potrzeba zmian*. Składają się na nią trzy stwierdzenia: (1) *Jeżeli coś się często powtarza, na przykład w zabawie, to lubię to zmieniać*, z ładunkiem 0,811, (2) *Lubię, kiedy coś się często zmienia, na przykład jakieś zadania w szkole*, z ładunkiem 0,653 oraz (3) *Kiedy myślę inaczej niż koleżanki z klasy albo dorośli, mówię im o tym* – 0,413. Stwierdzenia ładujące czynnik trzeci dotyczą postawy nonkonformistycznej oraz niezależności myślenia i działania.

Analizy korelacji stylu funkcjonowania z osiągnięciami szkolnymi i inteligencją uczniów. W kolejnym etapie badań przeprowadzono analizy korelacji wyników kwestionariusza KSF z pozostałymi zmiennymi, tj. poziomem inteligencji uczniów i ich osiągnięciami szkolnymi. Rezultaty analiz korelacji między stylem funkcjonowania a średnią ocen, wynikami testów zewnętrznych i poziomem inteligencji wraz ze statystykami opisowymi przedstawiono w tabeli 6. Wynik wysoki w kwestionariuszu świadczy o przewadze stylu innowacyjnego (wysoka *pomysłowość* i *potrzeba zmian* przy niskiej *stabilności*), natomiast wynik niski świadczy o przewadze stylu przystosowawczego (wysoka *stabilność* przy niskiej *pomysłowości* i *potrzebie zmian*).

Tabela 6. Rezultaty analiz korelacji między wynikami kwestionariusza KSF a osiągnięciami szkolnymi i poziomem inteligencji

		stabilność		pomysłowość		potrzeba zmian		wynik łączny	
	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
średnia ocen	385	-0,023	0,647	0,071	0,163	0,055	0,281	0,093	0,068
test 6-klasisty	14	-0,471	0,089	0,455	0,102	0,642*	0,013	0,733	0,003
sprawdzian 3-klasisty	80	-0,057	0,615	0,025	0,825	-0,109	0,337	0,003	0,981
RAVEN	389	-0,179**	0,0001	-0,015	0,770	-0,105*	0,038	0,078	0,124
<i>M</i>		19,93		16,54		11,28		37,89	
<i>SD</i>		3,646		2,791		2,460		4,54	
skośność		-0,743		-0,829		-0,527		-0,129	
kurtoza		0,708		0,856		0,200		0,744	

Istotne związki zidentyfikowano między ogólnym wynikiem Kwestionariusza Stylu Funkcjonowania a wynikami sprawdzianu szóstoklasisty ($r = 0,733$, $p = 0,003$). Istotne relacje istnieją ponadto między *stabilnością* a poziomem inteligencji uczniów (korelacja negatywna, $r = -0,179$, $p = 0,0001$), a wyniki uzyskane przez uczniów na skali *potrzeba zmian* są istotnie związane z wynikami sprawdzianu szóstoklasisty ($r = 0,642$,

$p = 0,013$) i poziomem inteligencji (korelacja negatywna, $r = -0,105$, $p = 0,038$). Innymi słowy, uczniowie z przewagą innowacyjnego stylu myślenia osiągają wyższe wyniki w teście szóstoklasisty, a jednocześnie zarówno wysoki poziom *potrzeby zmian*, jak i *stabilności* wiąże się z niższym poziomem inteligencji.

Podsumowanie i dyskusja

W artykule przedstawiono proces tworzenia narzędzia przeznaczonego do badania stylu twórczości uczniów szkół podstawowych – Kwestionariusza Stylu Funkcjonowania. Przybliżono krótką charakterystykę stylów poznawczych, a następnie opisano Teorię Adaptacji-Innowacji Michalea Kirtona (1976), na podstawie której skonstruowano kwestionariusz KSF. Przedstawiono wreszcie trzy etapy tworzenia narzędzia oraz ewaluację stwierdzeń na podstawie informacji zwrotnych uzyskiwanych przez badanych. Ostatnią, czwartą wersję kwestionariusza wykorzystano w pilotażowym badaniu korelacyjnym.

Wyniki analiz korelacji są interesujące z kilku powodów. Nie zidentyfikowano istotnych zależności między stylem funkcjonowania a osiągnięciami szkolnymi mierzonymi średnią ocen. Ale w przypadku testów zewnętrznych zarówno ogólny wynik stylu funkcjonowania, jak i skala *potrzeba zmian* są związane z wynikami testu szóstoklasisty. Źródłem takich rezultatów może być rodzaj zastosowanej skali pomiaru osiągnięć. Na oceny szkolne składają się stopień wystawiany przez nauczyciela oraz komentarz, bez którego stopień ma niewielkie znaczenie dydaktyczne. Sama skala ocen natomiast, jako pewna umowa między uczniem a nauczycielem, oprócz dydaktycznej, spełnia również funkcję wychowawczą (Niemierko, 2002). Nauczyciel może zatem, w skrajnych przypadkach, celowo obniżyć oceny stawiane uczniom bądź też podwyższać je w zależności od obranych przez siebie celów wychowawczych (por. Woodruff, Ziomek, 2004). Oceny szkolne sprawiają wiele trudności podczas analiz statystycznych (Jakubowski, Pokropek, 2009) z uwagi na konieczność porównywania średniej między przedmiotami, jak i różną „politykę oceniania” stosowaną w zależności od szkoły czy nawet klasy w obrębie danej szkoły (Konarzewski, 1989). Brakuje określonych standardów oceniania uczniów we wszystkich szkołach, ponieważ prawem statutowym każdej placówki jest określenie wewnętrznych reguł oceniania (Camara, Michaelides, 2005). W przypadku zewnętrznych testów, mniejszy jest zarówno problem subiektywności oceny, jak i zliczania wyników. Pamiętać jednak należy, że oceny szkolne i wyniki testów standaryzowanych nie są równoważne i pełnią różne funkcje: oceny mają za zadanie wspomagać uczenie, natomiast wyniki egzaminów mają być odzwierciedleniem poziomu osiągnięć szkolnych na określonych progach edukacyjnych (Szaleniec, 2010). Zatem, mimo iż oceny szkolne są dobrymi wyznacznikami wyników egzaminacyjnych, wyjaśniając od 32,8 do 47,3% zmienności tych wyników (Skórka, Świst, Szaleniec, 2014), to rezultaty uzyskane przez uczniów w testach osiągnięć będą lepiej, niż średnia ocen, odzwierciedlały poziom ich wiedzy i umiejętności szkolnych. Podążając dalej tym tokiem myślenia, korelacja między poziomem osiągnięć szkolnych a stylem funkcjonowania jest istotna w przypadku testów osiągnięć, które lepiej niż oceny obrazują rzeczywisty poziom osiągnięć szkolnych uczniów.

Zidentyfikowano ponadto negatywne związki między poziomem inteligencji a *stabilnością* oraz *potrzebą zmian*. Wydaje się więc, że im bardziej uczeń był przystosowany (wysoki poziom *stabilności*), tym niższy był

jego poziom inteligencji. Z drugiej strony im uczeń miał większą *potrzebę zmian* charakterystyczną dla innowacyjności, tym niższy był jego poziom inteligencji. Te wyniki są z pewnością podstawą do dalszych badań z wykorzystaniem narzędzia na większej grupie uczniów, również przy kontroli ewentualnych zmiennych, które mogą moderować ten związek. Trudno wnioskować jednoznacznie na temat takich rezultatów, zważywszy na fakt, że wykorzystywano niestandardizowane narzędzie.

W przyszłych analizach z wykorzystaniem stworzonego narzędzia warto skupić się ponownie na interesujących relacjach wyników z poziomem inteligencji oraz, przy włączeniu do badania liczniejszej grupy respondentów, na próbie odnalezienia zależności również między ogólną średnią ocen i wynikami innych testów zewnętrznych. Jakkolwiek, mimo powyższych ograniczeń i kwestii do dalszego pogłębienia, rezultaty badania zaowocowały stworzeniem wstępnej wersji Kwestionariusza Stylu Funkcjonowania, który może okazać się pomocnym narzędziem dla praktyki pedagogicznej.

Bibliografia

- Camara W., Michaelide M. (2005). *AP use in admissions: a response to Geiser and Santelices*. College Board Research Note, May 11, 2005. <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/misc2005-1-ap-use-admissions-geiser-santelices.pdf>
- De Dreu C.K.W., Baas M., Nijstad B.A. (2008). Hedonic tone and activation in the mood-creativity link: Towards a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 739-756.
- Durmysheva Y., Kozbelt A. (2010). The Creative Approach Questionnaire: Operationalizing Galenson's finder-seeker typology in a non-expert sample. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 20, 35-55.
- Galenson D.W. (2001). *Painting outside the Lines. Patterns of Creativity in Modern Art*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Goldstein K., Scheerer M. (1941). Abstract and Concrete Behavior: An Experimental Study With Special Tests. W: J.F. Dashiell (red.), *Psychological Monographs*, 53, 2(239), 1-151.
- Jakubowski M., Pokropek A. (2009). *Badając egzaminy. Podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Jaworowska A., Szustrowa T. (2010). *Test Matrycy Ravena w wersji Standard forma Równoległa*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Karwowski M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa: Wyd. APS.
- Kirton M.J. (1976). Adaptors and Innovators: A Description and Measure. *Journal of Applied Psychology*, 61 (5), 622-629.
- Klein S., Skager R., Erlebacher W. (1966). Measuring artistic creativity and flexibility. *Journal of educational measurement*, 3(4), 277-286.
- Konarszewski K. (1989). Gdzie szukać źródeł niepowodzeń w uczeniu się matematyki? *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 33-52.
- Kossowska M. (2005). *Umysł niezmienny. Poznawcze mechanizmy sztywności*. Kraków: Wyd. UJ.
- Martinsen O., Kaufmann G. (1991). Effect of imagery, strategy, and individual differences in solving insight problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35, 69-76.
- Niemierko B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.

- Nosal C. (1979). *Mechanizmy funkcjonowania intelektu: Zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji*. Wrocław: Wydawnictwa Politechniki Wrocławskiej.
- Skórska P., Świst K., Szaleniec H. (2014). Szacowanie trafności predykcyjnej ocen szkolnych z wykorzystaniem hierarchicznego modelowania liniowego. *Edukacja*, 3(128), 75-94.
- Sternberg R.J. (1994). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. W: R.J. Sternberg, P. Ruzigs (red.), *Intelligence and personality*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg R.J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Sternberg R.J. (1999). A Propulsion model of types of creative contributions. *Review of General Psychology*, 3(2), 83-100.
- Strzałecki A. (1989). *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław: Wyd. PAN.
- Strzałecki A. (2003). *Psychologia twórczości. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Strzałecki A. (2004). Metakomponenty procesu rozwiązywania problemów. Argumenty za niezmienniczością. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 4, 575-599.
- Strzałecki A., Wiśniewska E. (2010). Style myślenia R.J. Sternberga, uwarunkowania psychologiczne. *Przegląd Psychologiczny*, 53(1), 33-59.
- Szaleniec H. (2010). Czy egzaminy zewnętrzne wpływają na wewnętrzne ocenianie i politykę edukacyjną? W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Tokarz A. (2005). Procesy motywacyjne a dyspozycje do wybitnych osiągnięć w kontekście rozwoju. W: W. Limont, A. Cieślakowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. II. *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkin H.A. (1978). *Cognitive styles in personal and cultural adaptation*. Worcester: Clark University Press.
- Woodruff D.J., Ziomek R.L. (2004). *Differential grading standards among high schools (ACT Research Report Series 2004-2)*. http://www.act.org/research/researchers/reports/pdf/ACT_RR2004-2.pdf
- Zhang L.F., Sternberg R.J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134, 469-489.

Summary

Behavior Style Questionnaire – a tool designed to test children's creativity style

This article was prepared thanks to a grant from the National Science Centre,
UMO-2011/03/N/HS6/05073.

An important aspect of measuring creativity is an element of creativity style. In the world literature there are a number of theories that describe different styles of creative functioning. Unfortunately, there are no tools designed to test creativity style among children. The purpose of this article is to present a tool created on the basis of Michael Kirton theory of Adaptation-Innovation, addressed to primary school pupils. The text describes successive stages of development of the questionnaire and preparation of scales as well as correlation analyzes of school achievements and intelligence in 397 primary schools students.

Keywords: pedagogy of creativity, intelligence, school achievements, creativity style

Dorota Maria Jankowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej – prezentacja nowej koncepcji teoretycznej i narzędzia¹

Artykuł prezentuje propozycję nowej koncepcji wyobraźni twórczej, która redefiniuje i integruje wcześniejsze kategorie analityczne i podejścia badawcze. W proponowanym modelu twórcze zdolności wyobrazeniowe definiowane są jako połączenie trzech wymiarów: obrazowości – zdolności tworzenia wyraźnych wyobrażeń, które charakteryzują się wysokim stopniem złożoności i szczegółowości, oryginalności – zdolności do wytworzenia twórczych wyobrażeń, cechujących się nowością i niepowtarzalnością oraz zdolnością do przekształcania tworzonych wyobrażeń. Opis konceptualnego i teoretycznego ujęcia twórczej wyobraźni stanowi wprowadzenie do prezentacji nowego narzędzia – Testu Twórczych Zdolności Wyobrazeniowych (TTZW). Koniunkcyjny charakter modelu oraz specyfika nowego testu stanowią podstawę do głębszej dyskusji nad zasadnością i użytecznością profilowej analizy wyobraźni twórczej w diagnostyce edukacyjnej.

Słowa kluczowe: pedagogika twórczości, Koniunkcyjny Model Wyobraźni Twórczej, profilowa diagnoza wyobraźni twórczej, Test Twórczych Zdolności Wyobrazeniowych, wyobraźnia twórcza

Uwagi wstępne

Twórcza wyobraźnia obok myślenia twórczego jest jedną z najważniejszych zdolności wpływających na efektywne wykorzystanie twórczego potencjału (Ren, Li, Zhang, Wang, 2012). Wysoki poziom twórczych zdolności wyobrazeniowych w dzieciństwie może być zapowiedzią późniejszych twórczych osiągnięć (Runco, Nemiro, Walberg, 1998). Jednakże bujna wyobraźnia (fantazja) nie jest jedynie specyfiką dzieciństwa. W literaturze przywołuje się wiele przykładów dowodzących udziału wizualnej wyobraźni twórczej w odkryciach i dokonaniach wybitnych naukowców i artystów, m.in. Friedricha A. Kekulé, Jamesa Blacka i Paula Klee (Ho, Wang, Cheng, 2013; Root-Bernstein, Root-Bernstein, 2004; Rothenberg, 1995). Już w 1870 roku fizyk John Tyndall wygłosił referat pt. „Scientific Use of the Imagination”, w którym przywołał wiele przykładów wybitnych

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

naukowców i ich osiągnięć, którzy korzystając z wyobrażeń, znacząco rozwinęli naukę. Kilka lat później Jacobus H. van't Hoff, laureat pierwszej Nagrody Nobla, wygłosił wykład inauguracyjny rok akademicki na Uniwersytecie w Amsterdamie pod podobnie brzmiącym tytułem „Imagination in Science” (Brant, 2013). Były to prawdopodobnie pierwsze naukowe referaty, w których scharakteryzowano znaczenie wyobraźni twórczej. Pionierskie udokumentowane badania w tym obszarze przeprowadził Francis Galton (Galton, 1880; Holt, 1964).

Mimo wieloletniej tradycji badania i analizowania znaczenia wyobraźni twórczej w procesie twórczym, także w Polsce wciąż brakuje trafnego i rzetelnego narzędzia, umożliwiającego profilową analizę wyobraźni twórczej w dzieciństwie. Dokonany w innym miejscu przegląd testów i kwestionariuszy do badania wyobraźni wizualnej i twórczej (Dziedziewicz, Karwowski, 2014) potwierdza tę tezę. Ta ewidentna „luka” w diagnostyce twórczości była głównym motywem podjęcia prac nad stworzeniem *Testu Twórczych Zdolności Wyobrażeniowych* (TTZW), którego teoretyczne założenia, charakterystykę i zastosowanie przedstawiono w niniejszym artykule.

Wyobraźnia i kreatywność

Kreatywność to zespół cech, dynamicznie powiązanych i wzajemnie współzależnych. Konstytuują ją zdolności twórcze, m.in. myślenie dywergencyjne, czyli płynność, giętkość, oryginalność myślenia i elaboracja oraz cechy ze sfery osobowościowej – otwartość i niezależność (zob. *Typologiczny model kreatywności*, Karwowski, 2010, s. 12-44). W potocznych koncepcjach twórczości obok myślenia dywergencyjnego (zob. Guilford, 1987), również bogata wyobraźnia definiowana jest jako jedna z głównych cech osób twórczych (Montgomery, Bull, Baloché, 1993). Większość badań sprawdzających siłę i kierunek związku wyobraźni z kreatywnością dotyczy właśnie myślenia dywergencyjnego (m.in. Campos, Perez, 1989; Gonzalez, Campos, Perez, 1997; Rhodes, 1981; Shaw, 1985). Pierwsze korelacyjne badania dotyczące omawianego związku pojawiły się w latach 60. XX wieku (za: Vellera, Gavard-Perret, 2012), tuż po słynnym wystąpieniu Joya P. Guilforda w 1950 roku na kongresie Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (zob. Guilford, 1950; Kaufmann, 2011).

Zestawiając wyniki korelacyjnych badań dotyczących powiązań między wyobraźnią a kreatywnością, zauważyć można kilka prawidłowości. Na poziomie ogólnym badania te dowodzą słabego, ale istotnego statystycznie związku między wyobraźnią (wizualną i twórczą) a kreatywnością, głównie myśleniem dywergencyjnym. Szczegółowa analiza na poziomie poszczególnych wymiarów wyobraźni twórczej daje bardziej złożony obraz tego związku. Korelacje między myśleniem dywergencyjnym a obrazowością tworzonych wyobrażeń (*vividness imagery*), czyli ich wyrazistością i złożonością, są wyższe niż w przypadku związku z transformatywnością (*control imagery*) – zdolnością modyfikowania i transformowania powstałych wyobrażeń (np. Shaw, DeMers, 1986). Wniosek ten potwierdza metaanaliza Nicholasa LeBoutilliera i Davida F. Marksa (2003), choć różnica nie jest tak duża jak w pojedynczych badaniach – obrazowość: $r=0,14$; $p<0,001$; transformatywność: $r=0,12$; $p<0,001$. Ponadto korelacje między wyobraźnią a myśleniem dywergencyjnym mierzonym na materiale graficznym z reguły są nieznacznie wyższe niż mierzone z wykorzystaniem testów werbalnych (np. Shaw, Belmore, 1982-1983). Według przywołanej metaanalizy (LeBoutillier, Marks, 2003) zdolności wyobrażeniowe wyjaśniają 2% wariancji wyników w testach werbalnych, a 4% w testach graficznych.

Ciekawą, choć nie do końca zbadaną kwestią pozostają związki wyobraźni z czynnikami osobowościowymi kreatywności, m.in. otwartością i niezależnością (Barraca, Poveda, Artola, Sanchez, Ancillo, 2010; Schmeidler, 1965; Khatena, 1975) oraz konstruktami takimi jak ciekawość poznawcza czy też wrażliwość na problemy, które mają charakter poznawczo-osobowościowy. Stosunkowo nowym, ale niezwykle inspirującym tropem szukania korelatów wyobraźni twórczej jest łączenie wizualnego stylu przetwarzania informacji (*imagery style*) ze stylem tworzenia (zob. Isaksen, Dorval, Kauffman, 1991-1992).

Koncepcyjne ujęcia wyobraźni twórczej

W 1906 roku asocjacionista Théodule A. Ribot przedstawił prawdopodobnie pierwszą w psychologii i naukach pokrewnych całościową koncepcję twórczej wyobraźni (za: Lenoir, 1920). Zdefiniował ją jako zdolność umysłu mającą charakter antropocentryczny, której funkcjonowanie zależy od dwóch mechanizmów – dysocjacji i asocjacji. Pierwszy z nich to rozkład idei (wyobrażeń), powstałych na bazie spostrzeżeń i zapamiętanych doświadczeń. Jest wstępem do asocjacji, czyli połączenia elementów obrazów mentalnych według praw kojarzenia – styczności w czasie (łączenie obrazów mentalnych, które współwystępują ze sobą albo łączy je następstwo czasowe), styczności w przestrzeni (łączenie obrazów mentalnych, które współwystępują w tej samej przestrzeni) oraz podobieństwa i kontrastu (łączenie obrazów mentalnych wskutek kontrastu prezentowanych treści). Efektem asocjacji mogą być też wyobrażenia niekompletne (*incomplete images*), które cechują się małą dokładnością odtworzenia wcześniejszych doznań. O twórczym charakterze tych wyobrażeń świadczy oryginalność (nowość) tworzonych obrazów (Ribot, 1906).

W latach 30. XX wieku Lew S. Wygotski (Vygotsky, 1930/2004; 1931/1991) przedstawił autorską koncepcję twórczej wyobraźni w nurcie konstruktywizmu społecznego, którą nazwał kombinatoryczną (*combinatorial imagination*). Wyraźnie oddzielił ją od wyobraźni reprodukcyjnej, która odpowiada za zdolności przystosowawcze. Jedną z głównych wytycznych tej teorii jest przyjęcie założenia, że wyobraźnia jako jedna z wyższych funkcji psychicznych wyrasta z doświadczeń społecznych człowieka i rozwija się pod wpływem języka, który porządkuje te doświadczenia. Nowość będąca podstawową cechą twórczych wyobrażeń jest efektem kombinacji i przekształceń fragmentów zapamiętanej rzeczywistości (Moran, John-Steiner, 2003). Działanie wyobraźni kombinatorycznej w pełni krystalizuje się w kulturze: „absolutnie wszystko, co wokół nas zostało stworzone ręką człowieka, cały świat kultury, w odróżnieniu od świata przyrody, jest wytworem ludzkiej wyobraźni i kreacji opartej na działaniu wyobraźni” (Vygotsky, 1930/2004, s. 8-9).

Po śmierci Wygotskiego, inny rosyjski psycholog Siergiej L. Rubinsztein (1940/1962) zwrócił uwagę badaczy na mechanizmy wyobraźni twórczej, nazwanej przez niego czynną. Transformacje tworzonych wyobrażeń, które prowadzą do nowości i oryginalności, uzasadnił m.in.: mechanizmami kombinowania i mieszania się obrazów mentalnych, przyjęciem nietypowych kategoryzacji (specyficznymi uogólnieniami), akcentowaniem wybranych cech i właściwości zapamiętanych obiektów, odwracaniem lub zamianą proporcji oraz łączeniem fragmentów zapamiętanych doświadczeń w nowy, nietypowy sposób, tzw. aglutynacją. Zwrócił też uwagę na wskaźniki sensowności i obiektywnej wartości twórczych wyobrażeń.

Na przełomie lat 70. i 80. XX wieku Igor M. Rozet (1977/1982) przedstawił teorię „fantazji” (wyobraźni twórczej) – zdolności, która odgrywa ważną rolę w procesie tworzenia. Efektem jej działania jest powstanie czegoś nowego, np. nowych obrazów, oryginalnych idei, myśli, kompozycji, nowego ich uporządkowania czy też nowych zależności. Rozet, akcentując elementy nowości i wartości (subiektywnej lub obiektywnej), podkreślał, że wyobraźnia twórcza odrzuca naśladownictwo, imitację i kopiowanie. Scharakteryzował dwa hipotetyczne mechanizmy fantazji – anaksjomatyzację i hiperaksjomatyzację. Pierwszy z wyróżnionych przez Rozeta mechanizmów wiąże się m.in. z brakiem zdeterminowanego ukierunkowania, odrzucaniem rutynowych sposobów rozwiązywania zadania, pomniejszaniem znaczenia utartych poglądów, poszerzaniem kategorii znaczeń. Hiperaksjomatyzacja ma funkcję stabilizującą i dotyczy oceny powstałego wyobrażenia w procesie tworzenia. Gdy dochodzi do podwyższenia oceny jakiegoś pomysłu, inne są już pomijane. W efekcie zawęża się pole poszukiwań. Pozwala to skupić się na wyniku, co może przyczynić się do powstania twórczego wytworu. W praktyce przejawia się to np. mocnym przekonaniem o wiarygodności formułowanych hipotez lub też „narzucaniem się” wizualnych metafor w akcie kreacji.

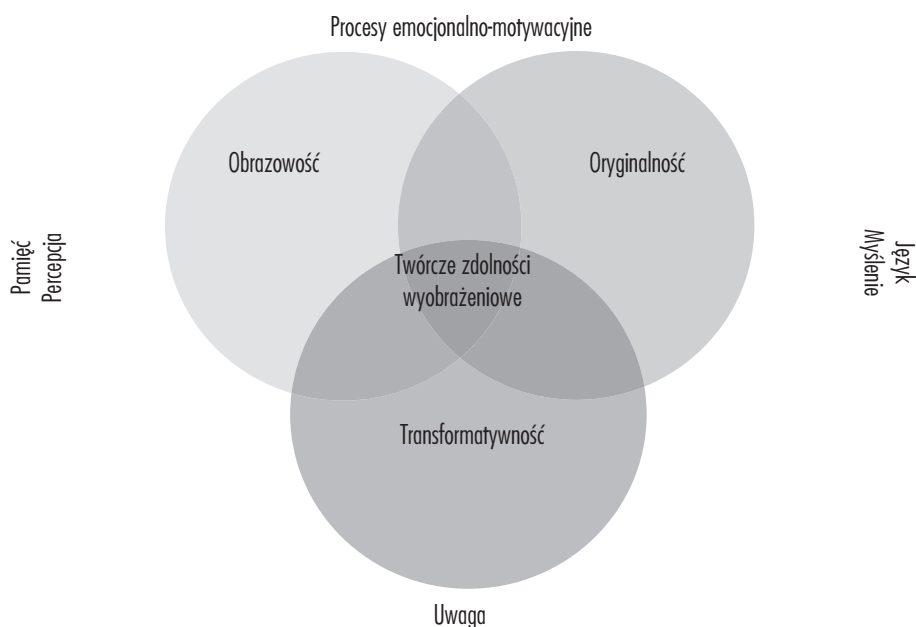
Na początku lat 90. Thomas B. Ward (1994) na podstawie serii eksperymentów przedstawił koncepcję ustrukturalizowanej wyobraźni (*structured imagination*), której działanie sprowadza się do generowania nowych fragmentów wiedzy w ramach istniejących dziedzin. Za proces ten odpowiada zdolność poszerzania pojęć (*conceptual expansion*), czyli nadawania nowej struktury pojęciom, np. poprzez dodawanie nowych cech. Mechanizm nadawania nowych struktur można tłumaczyć w ramach zaproponowanego przez autora Modelu Linii Najmniejszego Oporu (*Path-of-Least-Resistance Model*; Ward, 1994). Model ten nawiązuje do koncepcji Eleonory Rosch (Mervis, Rosch, 1981, za: Piotrowski, Kos, 2008), która wyróżniła trzy poziomy kategorii pojęć: (1) podstawowy, (2) podrzędny i (3) nadrzędny. Pojęcia z poziomu podstawowego są najbardziej powszechne w języku potocznym. Pojęcia podrzędne odpowiadają konkretnym egzemplarzom pojęć podstawowych, a nadrzędne odwołują się do ogólnych właściwości. Według Modelu Linii Najmniejszego Oporu istnieje naturalna, silna tendencja do opierania się na typowych egzemplarzach, czyli pojęciach z poziomu podstawowego przy generowaniu nowych kategorii pojęć. Działanie twórczej wyobraźni, które ujawnia się w generowaniu oryginalnych wytworów, wynika z przełamywania tendencji do poruszania się po linii najmniejszego oporu.

Wszystkie opisane koncepcje twórczej wyobraźni podkreślają jej kreatywną funkcję, tj. związek z procesem tworzenia. Ponadto autorzy zwrócili uwagę na złożoność twórczych zdolności wyobraźniowych, akcentując: 1) obrazowość – zdolność generowania wyrazistych i złożonych wyobrażeń, 2) transformatywność – zdolność do manipulowania powstałymi wyobrażeniami oraz 3) oryginalność, nowość i wartość – jako podstawowe cechy twórczych wyobrażeń. Wymiary wyobraźni twórczej wyłonione na podstawie analizy wymienionych koncepcji posłużyły do opracowania *Koniunkcyjnego Modelu Twórczych Zdolności Wyobraźniowych*.

Nowy model wyobraźni twórczej

Hipotetycznymi wymiarami konstytuującymi twórcze zdolności wyobraźniowe w proponowanym *Koniunkcyjnym modelu wyobraźni twórczej* są: 1) obrazowość – zdolność tworzenia klarownych, wyrazistych

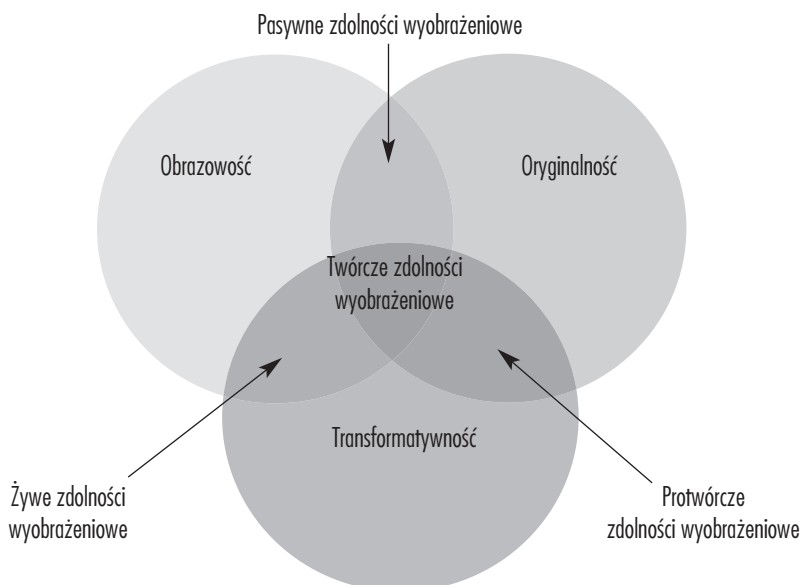
wyobrażeń, które cechują się dużą złożonością, szczegółowością i elaboracją, 2) *oryginalność* – zdolność tworzenia twórczych wyobrażeń, które cechują się nowością oraz 3) *transformatywność* – zdolność modyfikowania i transformowania powstałych wyobrażeń. Koniunkcyjny charakter tego modelu przejawia się w tym, że o twórczych zdolnościach wyobraźniowych w pełni urzeczywistnionych można mówić jedynie w przypadku połączenia wszystkich trzech wymiarów. Zdolności te współzależą od percepcji (np. Bértolo, 2005), uwagi (np. Thompson, Hsiao, Kosslyn, 2011), pamięci (np. Atwood, 1971), języka, myślenia (np. Reichling, 1990) oraz procesów emocjonalno-motywacyjnych (np. Lang, Greenwald, Bradley, Hamm, 1993).



Rys. 1. Koniunkcyjny model wyobraźni twórczej

Źródło: opracowanie własne.

Zaproponowana nowa koncepcja wyobraźni twórczej akcentuje szczególną wagę czterech podstawowych profili zdolności wyobraźniowych, określonych jako: 1) *twórcze zdolności wyobraźniowe w pełni urzeczywistnione* (wysokie nasilenie obrazowości, oryginalności i transformatywności), 2) *protwórcze zdolności wyobraźniowe* (wysokie nasilenie oryginalności i transformatywności), 3) *pasywne zdolności wyobraźniowe* (wysokie nasilenie obrazowości i oryginalności) oraz 4) *żywe zdolności wyobraźniowe* (wysokie nasilenie obrazowości i transformatywności). Tak rozumiane twórcze zdolności wyobraźniowe – zdolności tworzenia i transformowania wyobrażeń, które cechują się oryginalnością – traktowane są jest potencjał twórczy, który może się urzeczywistnić w postaci osiągnięć twórczych (Plucker, 1999).



Rys. 2. Podstawowe profile zdolności wyobrażeniowych
Źródło: opracowanie własne.

Analiza profili zdolności wyobrażeniowych odwołuje się do założeń diagnozy pozytywnej i negatywnej (Kowalik, 2005). Z jednej strony identyfikacja składowych wyobraźni twórczej najbardziej zaawansowanych w rozwoju nawiązuje do mocnych stron (diagnozy pozytywnej), z drugiej – wskazuje te obszary, których rozwój należy stymulować, aby w pełni wykorzystać potencjał twórczy. Założenie o profilowej analizie wyobraźni twórczej było podstawą opracowania *Testu Twórczych Zdolności Wyobrażeniowych* (TTZW).

Test Twórczych Zdolności Wyobrażeniowych

Test Twórczych Zdolności Wyobrażeniowych (Dziedziewicz, Karwowski, 2014; w druku) powstał w oparciu o Konjunktyny model wyobraźni twórczej. Narzędzie mierzy nasilenie trzech właściwości wyobraźni twórczej, które zostały wyróżnione w tym modelu i przeznaczone jest do identyfikacji potencjału twórczego, a dokładniej twórczych zdolności wyobrażeniowych. Test może być wykorzystywany w badaniach naukowych i diagnozie indywidualnej przez psychologów, pedagogów oraz nauczycieli. Uzyskiwane informacje (zwłaszcza dotyczące profilu zdolności wyobrażeniowych) mogą być wykorzystywane w planowaniu oddziaływań wspierająco-stymulacyjnych.

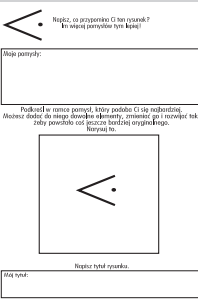
Narzędzie posiada dwie równoległe wersje (A i B), dzięki czemu może być wykorzystywane w eksperymentach z pomiarem początkowym i końcowym zmiennej zależnej. Zastosowanie w preteście równoległej wersji testu do tej, która będzie stosowana jako posttest, zwiększa trafność wewnętrzną planu eksperymen-

talnego (zob. Brzeziński, 2012, s. 218-219). Ma to szczególne znaczenie w diagnostyce edukacyjnej przy sprawdzaniu efektywności różnych oddziaływań stymulacyjnych. Głównym impulsem rozpoczęcia prac nad tworzeniem równoległych wersji TTZW był fakt, iż większość testów mierzących wyobraźnię twórczą stosowanych do tej pory w Polsce ma tylko jedną wersję (zob. np. *Test Wyobraźni Twórczej*, Karwowski, Soszyński, 2008; *Test Uzupełniania Rysunków Franck*, Dziedziewicz, Olędzka, Karwowski, 2013; Dziedziewicz, Gajda, Karwowski, 2014).

Kolejnym bodźcem do stworzenia TTZW była potrzeba opracowania testu, który mógłby być stosowany do rozwojowej identyfikacji potencjału twórczego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W Polsce narzędziem testowym najczęściej stosowanym do pomiaru wyobraźni twórczej dzieci w tym wieku jest *Test Uzupełniania Rysunków Franck* (Dziedziewicz, 2008; Dziedziewicz, Olędzka, Karwowski, 2013; Dziedziewicz, Gajda, Karwowski, 2014; Uszyńska-Jarmoc, 2003; 2007). W teście tym ocenia się rysunki, tworzone na podstawie prostych figur wyjściowych (Barron, 1958; 1964, za: Anastasi, Schaefer, 1971; Schaefer, 1970). Obecnie matryca testu zawiera 12 takich znaków, a rysunki tworzone na ich podstawie ocenia się na trójsłupniowej skali (0-1-2): rysunki o prostej i konwencjonalnej formie, sztywno bazujące na znaku wyjściowym nie są punktowane, 1 punkt przyznaje się za wykonanie rysunków o rozbudowanej formie, we fragmentach odznaczających się oryginalnością i niekonwencjonalnym ujęciem, 2 punkty otrzymują rysunki o bogatej, swobodnej i niekonwencjonalnej formie, przedstawiające oryginalne treści (por. Popek, 1996, s. 98). Ogólna skala oceny wyobrażeń na podstawie tworzonych rysunków uniemożliwia profilową analizę wyobraźni twórczej w obrębie obrazowości i oryginalności – wymiarów wyobraźni twórczej, na których bazuje ten test.

TTZW może być stosowany w badaniach indywidualnych i grupowych na różnych poziomach wiekowych – od około 4./5. roku życia do późnej dorosłości. Badanie przy użyciu tego testu stanowi próbę połączenia diagnozy psychometrycznej z ideami diagnozy dynamicznej – z jednej strony umożliwia ocenę poziomu wyobraźni twórczej, z drugiej jej profilu, tj. specyficznej konfiguracji mocnych stron i obszarów wymagających dodatkowego wsparcia (zob. Karwowski, 2014). Taka profilowa analiza zdolności wyobrażeniowych bliska jest diagnozie nozologicznej, nazywanej także klasyfikacyjną lub typologiczną (Stemplewska-Żakowicz, 2011), z tą różnicą, że skupia się nie na symptomach zaburzeń, lecz na potencjale i obszarach, których rozwój wymaga stymulacji. Określenie odpowiedniego profilu zdolności wyobrażeniowych odbywa się na podstawie nasilenia obrazowości, oryginalności i transformatywności, tj. wymiarów wyróżnionych w Koniunkcyjnym modelu wyobraźni twórczej.

Zeszyt testowy TTZW jest formatu A3 i składa się z 7 zadań. Pierwszy etap rozwiązywania każdego z nich ma charakter eksploracyjny. Zadaniem osoby badanej jest podanie w formie ustnej lub pisemnej (w zależności od tego, czy jest to badanie indywidualne, czy grupowe) jak największej liczby wyobrażeń, stworzonych na podstawie podanego w zadaniu znaku (figury wyjściowej). Następnie wybór spośród podanych rozwiązań najbardziej oryginalnego i stworzenie na jego podstawie rysunku. Każdy rysunek stworzony przez osobę badaną musi być podpisany (zatytułowany). Instrukcja testu akcentuje możliwość rozwijania i zmiany wybranego wyobrażenia, dodawania do niego dowolnych elementów, tak aby powstało coś jeszcze bardziej oryginalnego. W badaniu indywidualnym badacz zapisuje odpowiedzi dziecka na specjalnie przygotowanym arkuszu odpowiedzi. Niezależnie od sposobu badania, czas na rozwiązywanie testu nie jest ograniczony.

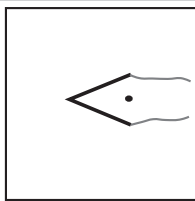
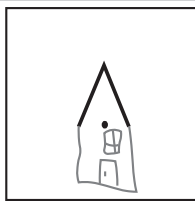
Książka testowa TTZW	Instrukcja
 Napisz, co przypomina Ci ten rysunek? Im więcej pomysłów, tym lepiej! Moje pomysły: Podkreśl w ramce pomysł, który podoba Ci się najbardziej. Możesz dodać do niego dowolne elementy, zmieniać go i rozwijać tak, żeby powstało coś jeszcze bardziej oryginalnego. Narysuj to. Napisz tytuł rysunku. Mój tytuł:	Napisz, co przypomina Ci ten rysunek? Im więcej pomysłów, tym lepiej! Moje pomysły: Podkreśl w ramce pomysł, który podoba Ci się najbardziej. Możesz dodać do niego dowolne elementy, zmieniać go i rozwijać tak, żeby powstało coś jeszcze bardziej oryginalnego. Narysuj to. Napisz tytuł rysunku. Mój tytuł:

Rys. 3. Przykładowe zadanie z TTZW

Źródło: opracowanie własne.

Rysunki podlegają ocenie na 3 skalach, których nazwy odpowiadają składowym twórczym zdolności wyobraźniowych wyróżnionym w Konijunkcyjnym modelu wyobraźni twórczej (Skala obrazowości, Skala oryginalności, Skala transformatywności). Punkty w poszczególnych skalach przyznawane są na podstawie szczegółowych kryteriów, które w podręczniku testowym zobrazowane są konkretnymi przykładami. Skale te mają charakter ciągły, co oznacza, że różnice indywidualne w zakresie wyobraźni twórczej wynikają z różnego nasilenia każdego z tych wymiarów.

Skala obrazowości mierzy stopień wizualizacji i elaboracji powstałych rysunków. O wysokim stopniu obrazowości wyobraźni świadczą m.in. złożone, bogate w szczegóły uzupełnienie figury wyjściowej i dorysowanie względnie niezależnego obiektu lub obiektów; wyraźne ożywienie rysunku, zobrazowanie dynamiki, ruchu; złożone, bogate w szczegóły przedstawienie treści o charakterze abstrakcyjnym, metaforycznym, symbolicznym lub filozoficznym.

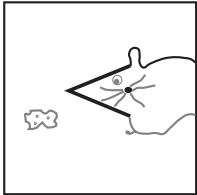
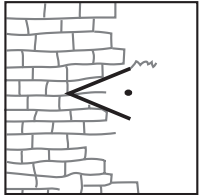
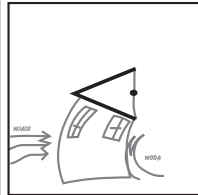
A	B	C
		
Rakietą	Domek	Super ekstra samolot odrzutowy

Rys. 4. Ocena przykładowych rysunków na skali obrazowości

Źródło: opracowanie własne.

Legenda: A. Niski poziom obrazowości: kontynuacja, przedłużenie linii figury wyjściowej linią ciągłą lub przerywaną (0 pkt); B. Umiarkowany poziom obrazowości: proste, często schematyczne uzupełnienie figury wyjściowej (1 pkt); C. Wysoki poziom obrazowości: złożone, bogate w szczegóły uzupełnienie figury wyjściowej (2 pkt).

Skala oryginalność mierzy nietypowe i nieschematyczne ujęcia treści w stworzonych rysunkach. O wysokim stopniu oryginalności świadczy m.in. przedstawienie nowych, wymyślonych obiektów (przedmiotów, roślin, zwierząt, ludzi, miejsc) oraz czynności, procesów, stanów i zdarzeń; przedstawienie powszechnie znanych i wymyślonych powiedzeń, związków frazeologicznych, powstałych na bazie odległych skojarzeń lub/i odległych trafnych analogii.

A 	B 	C 
Mysz	Walić głową w mur	Elastyczny dom zawsze obróci się tak, żeby przeciwdziałał klęskom żywiołowym

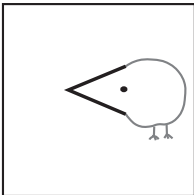
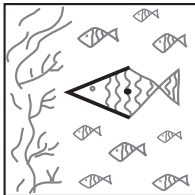
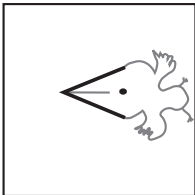
Legenda: A. Niski poziom oryginalności: przedstawienie powszechnie znanych obiektów (przedmiotów, roślin, zwierząt, ludzi, miejsc) o typowej budowie, funkcjach i właściwościach oraz typowych czynności, procesów, stanów i zdarzeń (0 pkt); B. Umiarkowany poziom oryginalności: przedstawienie znanych powiedzeń, sloganów reklamowych, związków frazeologicznych przy użyciu bliskich skojarzeń lub/i prostych analogii (1 pkt); C. Wysoki stopień oryginalności: złożona, znacząco odbiegająca od rzeczywistości modyfikacja budowy, funkcji, właściwości powszechnie znanych obiektów (przedmiotów, roślin, zwierząt, ludzi, miejsc) oraz czynności, procesów, stanów i zdarzeń (2 pkt).

Rys. 5. Ocena przykładowych rysunków na skali oryginalność

Źródło: opracowanie własne.

Skala transformatywność mierzy stopień modyfikacji obiektów wyjściowych, wyszczególniając w ocenie wiele operacji, m.in. reintegrację, czyli ponowną integrację obrazu np. na podstawie spostrzeżenia jego fragmentu; multiplikację, czyli zwielokrotnienie jakiegoś elementu obrazu; hiperbolizację, czyli przesadne zaburzenie proporcji, wyeksponowanie jakiegoś elementu obrazu; amplifikację, czyli wzbogacenie, uszczegółowienie obrazu.

Wyniki surowe w każdej ze skal oblicza się poprzez zsumowanie punktów przyznawanych za każdy rysunek (0-1-2). Wynik ogólny w teście (poziom wyobraźni twórczej) jest sumą punktów uzyskanych przez osobę badaną w trzech skalach. Wyniki uzyskane w każdej ze skal można również analizować profilowo – w odniesieniu do poszczególnych wymiarów zdolności wyobraźniowych.

A 	B 	C 
Obiekt wyjściowy: dziób	Obiekt wyjściowy: ryba	Obiekt wyjściowy: dziób ptaka
Obiekt końcowy: ptak	Obiekt końcowy: ławica ryb	Obiekt końcowy: Dziobak – nowy gatunek ptaka z ogromnym dziobem
Legenda: A. Reintegracja; B. Multiplikacja; C. Hiperbolizacja		

Rys. 6. Przykładowe operacje transformowania

Źródło: opracowanie własne.

Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej

Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej przy użyciu TTZW pozwala określić mocne strony, ale też te obszary, które wymagają dodatkowego wsparcia. W efekcie, planując działania stymulujące rozwój wyobraźni twórczej, można uwzględnić różnice indywidualne uczniów. Umożliwia to prognozowanie dalszego rozwoju i określenie kierunku oddziaływań wspierająco-stymulacyjnych. Każdy z tych profili wymaga bowiem odmiennych oddziaływań treningowych. Uczniów z protwórczymi zdolnościami wyobrażeniowymi należy zachęcać do tworzenia wyrazistych wyobrażeń, uszczegóławiania ich, uzupełniania i dynamizowania. W przypadku żywych zdolności wyobrażeniowych tworzone wyobrażenia są wyraziste, ale mają charakter odtwórczy – są niemal dokładnym odbiciem wcześniej spostrzeganych i zapamiętanych obiektów. W tym przypadku należy inspirować do twórczego kombinowania, nietypowego łączenia, modyfikowania powstałych wyobrażeń w celu nadania im cech nowości. Pasywne zdolności wyobrażeniowe wiążą się z tworzeniem wyrazistych wyobrażeń, które cechują się dużą złożonością, szczegółowością, elaboracją i nowością. Problemатyczne jest tu swobodne i różnorodne przekształcanie wyobrażeń i ten element powinien być wzmacniany w oddziaływaniach stymulacyjnych.

Na podstawie Koniunkcyjnego Modelu Wyobraźni Twórczej powstał autorski trening wyobrażeniowy „Eureka”. Jego nadrzędnym celem jest aktywizowanie i pobudzanie rozwoju twórczych zdolności wyobrażeniowych oraz wyzwalamie pasji tworzenia. Podstawę treściową programu stanowią zagadnienia dotyczące wynalazczości. Przewodnim tematem każdego spotkania jest historia powstania jednego wynalazku, np. suszarki do włosów, zamka do drzwi, zegara, komputera. Wynalazki opisywane w programie zostały tak dobrane, aby przedstawiały dobrze znane przedmioty oraz rzeczy codziennego użytku, dzięki którym życie na przestrzeni wieków stało się prostsze. Taki zabieg ma na celu pokazanie, że wynalazczość może przyczynić się do poprawy jakości życia wszystkich ludzi. W programie przedstawione są też sylwetki wynalazców, których wielkie

tworzenie często zaczynało się od prostych pytań i bacznych obserwacji. Program ten planowany jest do pracy z dziećmi w wieku od 5 do 9 lat. Może być realizowany w najstarszych grupach w przedszkolu, w szkole podstawowej w klasach I-III, na zajęciach pozalekcyjnych, kółkach zainteresowań i treningach twórczości, na piknikach naukowych dla dzieci oraz podczas innych imprez popularyzujących wiedzę o wynalazkach i odkryciach (zob. Dziedziewicz, Karwowski, 2015).

Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej może być nie tylko podstawą realizacji programów wspierających twórczy rozwój uczniów, ale też istotnym uzupełnieniem diagnozy osiągnięć szkolnych i zdolności (w tym kreatywności). Identyfikacja twórczych zdolności wyobrażeniowych dostarcza niezwykle istotnych danych na temat dziecięcej twórczości. Należy jednak pamiętać, że kreatywność nie jest pojedynczą cechą, dlatego jednorazowe badanie wyobraźni twórczej nie może stanowić podstawy całościowej oceny dziecięcej kreatywności. Taka diagnoza wymusza zastosowanie kilku narzędzi do pomiaru cech intelektualnych, ale także osobowościowych i motywacyjnych (zob. Lebuda, 2009).

Profilowy pomiar wyobraźni twórczej może być użyteczny nie tylko w praktyce diagnostycznej, ale i interwencyjnej – przy mierzeniu efektywności oddziaływań stymulujących wyobraźnię. Trening wyobraźniowy (*imagery training*) to jeden z typów treningu twórczości, którego głównym celem jest pobudzenie wyobraźni twórczej. Dotychczasowe metaanalizy pokazują, że stymulacja tego rodzaju daje umiarkowanie silny, pozytywny efekt: $\Delta = 0,44$ (Scott, Leritz, Mumford, 2004b)². Treningi te realizowane są głównie wśród dzieci w wieku przed-szkolnym (Dziedziewicz, 2008; Udwin, 1983) i szkolnym (Limont, 1996; Gundogan, Arib, Gonen, 2013). Działania podejmowane w trakcie takich treningów opierają się m.in. na tworzeniu graficznych i werbalnych metafor (Limont, 1996), wykorzystaniu autorskich bajek (Dziedziewicz, 2008) lub zabaw dramatycznych (Gundogan, Arib, Gonen, 2013; Udwin, 1983). Jak dotąd większość badań dotyczących efektywności tego typu stymulacji bazuje na ogólnym wskaźniku poziomu wyobraźni twórczej. Analiza w obrębie poszczególnych wymiarów wyobraźni twórczej pozwoliłaby na bardziej szczegółową ewaluację podejmowanych działań stymulacyjnych.

Uwagi końcowe

Teoretyczny model twórczej wyobraźni, przedstawiony w tym artykule, szczególny nacisk kładzie na obrazowość, oryginalność i transformatywność – kluczowe cechy, które są niezbędne do efektywnego funkcjonowania wyobraźni twórczej. Stworzenie TTZW jest naturalną konsekwencją tej koncepcji. Test ten, z jednej

² Najczęściej stosowanymi miarami efektywności treningów twórczości i podobnych oddziaływań jest standaryzowana różnica między średnimi, najczęściej szacowana jako d Cohena, g Hedgesa czy też – najbardziej popularna w przypadku treningów twórczości – Delta Glassa D (Glass, McGow, Smith, 1981, za: Scott, Leritz, Mumford, 2004a). Miary te umożliwiają porównywanie rezultatów pomiędzy różnymi badaniami. Deltę oscylującą wokół wartości 1 czy -1 (lub je przekraczającą) należy interpretować jako wyraźny pozytywny bądź negatywny (gdy znak jest ujemny) wpływ oddziaływań treningowych. Wartości D większe od 0,8 wskazują na wyraźny pozytywny efekt, zaś wartości między 0,5 a 0,8 świadczą o umiarkowanym efekcie. W sytuacji wartości niższych niż 0,5 czy też oscylujących wokół 0,2 lub 0,3 mówi się o efekcie słabym.

strony, umożliwia przeprowadzenie profilowej analizy, z drugiej ogólną ocenę poziomu wyobraźni twórczej. Kolejną ważną rzeczą jest to, że TTZW umożliwia również wykonanie analizy dynamicznej, która pokazuje, w jaki sposób wyobraźnia zmienia się działanie pomiędzy kolejnymi zadaniami w teście. Co ważne, narzędzie umożliwia badanie wyobraźni twórczej zarówno dorosłych, jak i dzieci. Testy aktualnie wykorzystywane w Polsce badają jedynie wybrane elementy wyobraźni twórczej, często nie mają standaryzacji i norm, ponadto nie dają możliwości profilowej analizy zdolności wyobraźniowych (np. FDCT). TTZW może być potencjalnie istotnym wkładem do diagnostyki twórczości (Karwowski, 2009) oraz diagnostyki edukacyjnej (Niemierko, 2009). Ponadto przyczynić się może do zintensyfikowania badań nad wyobraźnią twórczą, zwłaszcza w obszarze studiów o charakterze interwencyjnym.

Bibliografia

- Anastasi A., Schaefer C.E. (1971). The Franck Drawing Completion Test as a Measure of Creativity. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 119(1), 3-12.
- Atwood G. (1971). An Experimental Study of Visual Imagination and Memory. *Cognitive Psychology*, 2, 290-299.
- Barraca J., Poveda B., Artola T., Mosteiro P., Sanchez N., Ancillo I. (2010). *Three version of a new test for assessing creativity in Spanish population (PIC-N, PIC-J, PIC-A)*. referat wygłoszony na konferencja ECHA, Paryż.
- Bértolo H. (2005). Visual Imagery without Visual Perception? *Psicologica*, 26, 173-188.
- Brant A.A. (2013). *Mental Imagery and Creativity. Cognition, Observation and Realization*. Saarbrücken: AkademikarVerlag.
- Brzeziński J. (2012). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Campos A., Perez M.J. (1989). High and low imagers and their scores on creativity. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 403-406.
- Dziedziewicz D. (2008). Wpływ bajki na rozwój wyobraźni twórczej w okresie przedszkolnym. Eksperymentalne badania stymulowania wyobraźni twórczej z wykorzystaniem bajek i ekspresji plastycznej. W: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Warszawa: Wyd. APS.
- Dziedziewicz D., Karwowski M. (w druku). Measuring Creative Imagery Abilities. *Frontiers in Psychology*.
- Dziedziewicz D., Karwowski M. (2014). Metody badania wyobraźni twórczej w pedagogice i psychologii – przegląd systematyczny. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 153-173.
- Dziedziewicz D., Karwowski M. (2015). Development of Children's Creative Visual Imagination: A Theoretical Model, Measure and Stimulation Program. *Education, 1-3. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43, 1-11.
- Dziedziewicz D., Gajda A., Karwowski M. (2014). Developing Children's Intercultural Competence and Creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 32-42.
- Dziedziewicz D., Olędzka D., Karwowski M. (2013). An effectiveness of imagination enhancement among 4-6 years old children using Doodle Book program. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 85-95.
- Galton F. (1880). Statistics of Mental Imagery. *Mind*, 5, 301-318.
- Gonzales M.A., Campos A., Perez M.J. (1997). Mental imagery and creative thinking. *The Journal of Psychology*, 131 (4), 357-364.
- Guilford J.P. (1987). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.

- Guilford J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Gundogan A., Arib M., Gonen M. (2013). The effect of drama on the creative imagination of children in different age groups. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(2), 206-220.
- Ho H.C., Wang C.C., Cheng Y.Y. (2013). Analysis of the Scientific Imagination Process. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 68-78.
- Holt R.R. (1964). Imagery: the return of the Ostracized. *American Psychologist*, 19, 4, 254-264.
- Isaksen S.G., Dorval K.B., Kaufman G. (1991-1992). Mode of symbolic representation and cognitive style. *Imagination, Cognition and Personality*, 11(3), 271-277.
- Karwowski M. (2014). Sprzeniemierzanie kreatywności? W: Niemierko, B., Szmigiel, K. (red.), *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe zadania*. Gdańsk: PTDE.
- Karwowski M. (2010). Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena. W: M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*. Warszawa: Wyd. APS.
- Karwowski M. (2009). *Identyfikacja potencjału twórczego*. Warszawa: Wyd. APS.
- Karwowski M., Soszyński M. (2008). How to develop creative imagination? *Thinking Skills and Creativity*, 3, 163-171.
- Kaufman J.C. (2011). *Kreatywność*. Warszawa: Wyd. APS.
- Khatena J. (1975). Vividness of imagery and creative self-perceptions, *The Gifted Child Quarterly*, 19(1), 33-37.
- Kowalik S. (2005). Modele diagnozy psychologicznej. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*. T. 1. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Lang P.J., Greenwald M.K., Bradley M.M., Hamm A.O. (1993). Looking at Pictures: Affective, Facial, Visceral, and Behavioral Reactions. *Psychophysiology*, 30, 261-273.
- LeBoutillier N., Marks D.F. (2003). Mental imagery and creativity: A meta-analytic review study. *British Journal of Psychology*, 94, 29-44.
- Lebuda I. (2009). *Przykład całościowej diagnozy kreatywności*. W: M. Karwowski (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego*. Warszawa: Wyd. APS.
- Lenoir R. (1920). Psychology of Ribot and Contemporary Thought. *The Monist*, 30(3), 365-394.
- Limont W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń: Wyd. UMK.
- Montgomery D., Bull K.S., Baloch L. (1993). Characteristics of the creative person. *American Behavioral Scientist*, 37, 68-78.
- Moran S., John-Steiner V. (2003). Creativity in the Making Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Development and Creativity. W: K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R.J. Sternberg, D.H. Feldman, J. Nakamura, M. Csikszentmihalyi (red.), *Creativity and Development*. New York: Oxford University Press.
- Morrison R.G., Wallace B. (2001). Imagery Vividness, Creativity and the Visual Arts. *Journal Of Mental Imagery*, 25(3&4), 135-152.
- Niemierko B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Piotrowski K.T., Kos J. (2008). Test rysowania zwierząt z innej planety – skąd dzieci biorą nowe pomysły? W: W. Limont, J. Cieślukowska i J. Dreszer (red.), *Zdolności. Talent. Twórczość*. T. I (s. 207-220). Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Plucker J. (1999). Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to present) longitudinal study data. *Creativity Research Journal*, 12, 103-114.
- Popek R. (1996). *Metody badania uzdolnień plastycznych*. W: S. Popek (red.), *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Lublin: Wyd. UMCS.

- Reichling M.J. (1990). Images of Imagination. *Journal of Research in Music Education*, 38, 282-293.
- Ren F., Li X., Zhang H., Wang L. (2012). Progression of Chinese Students' Creative Imagination from Elementary Through High School. *International Journal of Science Education*, 34(13), 2043-2059.
- Rhodes J.W. (1981). Relationships between vividness of mental imagery and creative thinking. *Journal of Creative Behavior*, 15, 90-98.
- Ribot T. (1906). *Essay on the Creative Imagination*. Chicago: The Open Court Publishing CO.
- Root-Bornstein R., Root-Bornstein M. (2004). Artistic Scientists and Scientific Artists: The Link Between Polymathy and Creativity. W: R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, J.L. Singer (red.), *Creativity. From Potential to Realization*. Washington: American Psychological Association.
- Rothenberg A. (1995). Creative Cognitive Processes in Kekulé's Discovery of the Structure of the Benzene Molecule. *The American Journal of Psychology*, 108(3), 419-438.
- Rozet I.M. (1977/1982). *Psychologia fantazji. Badania twórczej aktywności umysłowej*. Warszawa: PWN.
- Rubinsztein S.L. (1940/1962). *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Runco M., Nemiro J., Walberg H. (1998). Personal explicit theories of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 32, 1-17.
- Schaefer C. (1970). Developmental of an Originality Scale for the Franck Drawing Completion Test, *Perceptual and Motor Skill*, 31, 402.
- Schmeidler G. (1965). Visual imagery correlated to a measure creativity. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 1, 78-80.
- Scott G., Leritz L.E., Mumford M.D. (2004a). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16, 361-388.
- Scott G., Leritz L.E., Mumford M.D. (2004b). Types of creativity training: Approaches and their effectiveness. *Journal of Creative Behavior*, 38, 149-179.
- Shaw G.E. (1985). The use of imagery by intelligent and by creative schoolchildren. *Journal of General Psychology*, 112, 153-171.
- Shaw G.A., Belmore S.M. (1982-1983). The relationship between imagery and creativity. *Imagination, Cognition and Personality*, 2, 115-123.
- Shaw G.A., DeMers S.T. (1986). The relationship of imagery to originality, flexibility and fluency in creative thinking. *Journal of Mental Imagery*, 10, 65-74.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2011). Diagnoza psychologiczna. *Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: GWP.
- Thompson W.L., Hsiao Y., Kosslyn S.M. (2011). Dissociation Between Visual Mental Imagery. *Journal of Cognitive Psychology*, 23, 256-263.
- Udwin O. (1983). Imaginative play training as an intervention method with institutionalised preschool children. *British Journal Educational Psychology*, 53, 32-39.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka: teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok: Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Trans Humana.
- Ward T.B. (1994). Structured Imagination: The role of category structure in exemplar generation. *Cognitive Psychology*, 27, 1-40.

Vellera C., Gavard-Perret M.L. (2012). *Is mental imagery ability an element for identifying creative consumers*. Zacierpnięte 25 marca 2015. Strona internetowa <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00851322>

Vygotsky L.S. (1930/2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 1 (42), 7-97.

Vygotsky L.S. (1931/1991). Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, 29, 73-88.

Summary

Profile diagnosis of creative imagination – presentation of a new theoretical concept and measuring instrument

The article presents a proposal of a new concept of creative imagination, which revises and integrates the previous categories and research approaches. In the proposed model, creative imagination abilities are defined as a combination of three dimensions: vividness, the ability to create lucid and expressive images that are characterised by high complexity and level of detail; originality, the ability to produce creative imageries characterised by novelty and uniqueness, as well as the ability to transform generated imageries. Description of the conceptual and theoretical framework of creative imagination plays an introduction role to the presenting of a new measurement tool – The Creative Imaging Ability Test (CAT). Conjunctural nature of the model, on the one hand, and the specificity of the new test, on the other, is a basis for more general discussion about validity and usefulness of profile analysis of creative imagination in the educational diagnosis.

Keywords: pedagogy of creativity, Conjunctural Model of Creative Imagination, creative imagination, Creative Imaging Ability Test, profile analysis of creative imagination

III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Twórcze i refleksyjne kształcenie pedagogów

Celem artykułu jest przedstawienie zagadnień związanych z refleksyjnym paradygmatem kształcenia nauczycieli. Autorka na początku przybliża kategorię twórczości i refleksyjności, a następnie odnosi je do współczesnych standardów kształcenia pedagogów. W artykule uwypuklona została rola uczelni wyższych w promowaniu twórczości i refleksyjności, a także korzyści dla praktyki edukacyjnej wynikające z kształcenia refleksyjnego.

Słowa kluczowe: pedagogika edukacji, refleksyjność, kształcenie refleksyjne, myślenie krytyczne, myślenie twórcze

Większość ludzi chciałaby w pełni korzystać z danych im możliwości oraz realizować stawiane sobie cele życiowe. Wyznacznikami poczucia sensu życia są: osobiste spełnienie, codzienność wypełniona skutecznym działaniem, kształtowanie siebie zgodnie ze swoim życzeniem. Krytycyzm, twórczość i refleksyjność są właściwościami ludzi, którzy ciągle i świadomie dążą do rozwoju samego siebie. W niniejszej publikacji przybliżymy takich właśnie pedagogów.

Propagatorzy refleksyjnego kształcenia nauczycieli bardzo często odwołują się teorii krytycznej Jurgena Habermasa (1971, 1999) oraz do analiz Kennetha Zeichnera (1983) w sferze paradygmatów kształcenia. Natura analizowanych kategorii (refleksyjności, twórczości) jest mocno podsyta nie tylko pedagogiką i psychologią, ale także filozofią oraz socjologią. Dlatego warto na początku przypomnieć czytelnikowi stanowiska Habermasa i Zeichnera, czyniąc je jednocześnie punktem wyjścia do naszych rozważań.

Habermas (1984) pomógł nam zrozumieć to, że istnieją dwa zasadnicze podejścia do uczenia się, mianowicie: uczenie się instrumentalne oraz uczenie się komunikatywne. Pierwsze podejście opiera się na logice, jego głównym kryterium jest racjonalność. Odbyna się ono poprzez kontrolę i manipulację środowiskiem oraz jest zorientowane na rozwiązywanie problemów. Uczenie się komunikatywne polega na potwierdzaniu naszych przekonań. Podejście to zakłada zrozumienie znaczenia nadawanego danej kwestii przez kogoś innego. Uczenie odbywa się na podstawie komunikowania się z innymi. Odbieramy nie tylko czyjeś myśli, ale także odczucia, intencje i oceny moralne. Możemy krytycznie analizować założenia innych osób oraz własne.

Warto dodać, że wcześniej — w 1971 roku — Habermas zaproponował trzy domeny uczenia się — techniczną, praktyczną i emancypacyjną. Nauka techniczna jest specyficzna i wyraźnie uregulowana za pomocą przepisów. Nauka praktyczna przebiega według konwenansów i norm społecznych. Nauka emancypacyjna jest rodzajem introspekcji. Uczący się doświadcza samokształcenia i jest samorefleksyjny.

W następstwie przytoczenia powyższej teorii, wyłania się nam wiele pedagogicznych wizerunków. Przykładowo możemy dostrzec: „nauczycieli rzemieślników”, postępujących według utartych schematów; nauczycieli „eksperymentatorów”; nauczycieli adaptacyjnych; nauczycieli jako badaczy działania. W następstwie tego rodzi się zapytanie o perspektywę kształcenia nauczycieli. Kenneth Zeichner (1983) jest zdania, że w ostatnich dziesięcioleciach cztery paradygmaty zdominowały dyskurs na temat kształcenia nauczycieli. Autor wyróżnił kształcenie behawiorystyczne (behavioristic learning), humanistyczne (personalistic), tradycyjno-czeladnicze (traditional-craft) i refleksyjne (inquiry-oriented). Nauczanie behawiorystyczne, mające źródła w epistemologii pozytywistycznej, jest z góry określone, podkreśla rolę konkretnych i obserwowalnych umiejętności. Treści nauczania są wcześniej zdefiniowane przez innych, a nauczyciel jest ich biernym odbiorcą. Nauczanie to jest naznaczone poprzez kontekst społeczny i polityczny. W podejściu personalistycznym edukacja nauczycieli jest pojmowana jako proces ich osobistego rozwoju. Umocowanie w fenomenologii oraz psychologii humanistycznej sprawia, że nauczyciel rozwija się jako psychologicznie dojrzała osobowość zdolna do tworzenia swoich osobistych teorii edukacji. Kształcenie rzemieślnicze zakłada rozwój umiejętności technicznych oraz uwypukla rolę zgromadzonego przez praktyków doświadczenia. Nauczyciel uczy się od mistrzów posiadających szeroką wiedzę i kompetencje. Posługuje się metodą prób i błędów. Pisząc o nauczycielu refleksyjnym, Zeichner (1983) miał na myśli profesjonalistę, który osiąga cele, które są dla niego ważne. Pedagog jest zdolny do refleksji krytycznej, samodzielnej analizy, badania oraz dochodzenia do danych kwestii. Posiada on kontrolę nad swoim działaniem i samodzielnie je kreuje.

Cztery paradygmaty kształcenia nauczycieli możemy zestawić w dwa wymiary tegoż kształcenia (Zeichner, 1983). Pierwszy ma jasno określone podstawy (problematic-certain). Kształcenie odbywa się w dobrze zdefiniowanym społecznym kontekście, w ramach określonych norm instytucjonalnych. Podczas edukacji wdrażane są już istniejące i sprawdzone rozwiązania. Przyszli nauczyciele są biernymi odbiorcami wcześniej sformułowanych programów nauczania. Drugi wymiar nauczania — nazwany refleksyjnym — zakłada, że nauczyciele są aktywnymi twórcami programów nauczania. Potrzeby przyszłych nauczycieli są przez nich na bieżąco definiowane, dlatego też program można uznać za społecznie konstruowany. Nauczyciele przyjmują problematyczną postawę wobec istniejących rozwiązań instytucjonalnych. Ich funkcjonowanie w zawodzie opiera się na myśleniu krytycznym, jest twórcze i refleksyjne.

Myślenie krytyczne, refleksyjne, twórcze — przypomnienie pojęć

„Czynność myślenia jest łańcuchem operacji umysłowych, za pomocą których przetwarzamy informacje zakodowane w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach. Dzięki myśleniu człowiek lepiej poznaje rzeczywistość, tworzy plany i projekty, dokonuje odkryć, formułuje oceny i wnioski” (Kozielecki, 1992, s. 92).

Najogólniej rzecz ujmując, myślenie stanowi formę przetwarzania informacji. Myślenie twórcze i refleksyjne nie wyczerpuje jednak tej definicji. Twórczość i refleksyjność opierają się indukcyjności, analityczności, dywergencyjności oraz zawierają elementy działalności badawczej. Przyjrzyjmy się teraz z osobna: krytycyzmowi, refleksyjności i twórczości.

Myślenie krytyczne jest terminem używanym do określenia umiejętności podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów oraz związanych z tym aktywności. Robert Ennis (1993) definiuje to pojęcie jako identyfikację stwierdzeń oraz dokonywanie ich głębokiej i wieloaspektowej analizy w celu podjęcia decyzji i ewentualnego jej uzasadnienia. Autor wyróżnił kilkanaście kategorii, którymi kierują się ludzie krytycznie myślący, m.in.: otwartość, poszukiwanie uzasadnień i opinii, posługiwanie się wiarygodnymi źródłami, wykazywanie zainteresowania odczuciami i wiedzą innych osób, branie pod uwagę całokształtu zagadnienia, poszukiwanie informacji oraz dążenie do ich precyzowania, zgłębiania. Człowiek myślący krytycznie jest osobą zdolną do dokonywania obserwacji, analizy, wnioskowania oraz oceny. Obok kategorii logicznych w proces krytycznego myślenia angażowane są także umiejętności intelektualne i społeczne.

Według Martina Reynolda (2011) myśląc krytycznie lub działając w oparciu o to myślenie — samodzielnie lub w grupie — koncentrujemy naszą uwagę na obserwacji dowodów związanych z problemem. W obliczu trudności, przed rozwiązaniem której stoimy, dobieramy najodpowiedniejsze kryteria oceny tej niejasności, stosując adekwatne do tego metody i techniki. Pamiętamy także o rozstrzygnięciu problemu poprzez jego usytuowanie w najważniejszym kontekście teoretycznym.

Zarówno z definicji Ennisa (1993), jak i Reynolda (2011) wynika, że myślenie krytyczne jest nakierowane na rozwiązanie problemu. Jest to celowa i uzasadniona aktywność poznawcza oparta na strategiach formułowania wniosków oraz szacowania wiarygodności. To także myślenie osadzone w konkretnym kontekście, prowadzone w kierunku pożądanego wyniku. Jest więc nastawione na efekt — rozwiązanie trudnej sytuacji, odkrycie prawdy.

Myślenie refleksyjne nie ma wcześniej określonego celu. Najogólniej rzecz ujmując, związane jest z analizą tego, co już się stało. Czasami terminy „myślenie krytyczne” i „myślenie refleksyjne” są używane zamiennie, nie jest to jednak zabieg właściwy. Diane Halpern (1996) — podobnie jak Ennis i Reynold — jest zdania, że myślenie krytyczne opiera się na stosowaniu umiejętności poznawczych, jest celowe i uzasadnione oraz skierowane na określony cel osadzony w wiadomym kontekście. Jest to myślenie służące do rozwiązywania konkretnych problemów. Bywa określane mianem reżyserii myślenia, gdyż skupia się na pożądanym rezultacie. Myślenie refleksyjne zawiera wspólne z myśleniem krytycznym pola, ponieważ obejmuje analizę oraz proces podejmowania decyzji na podstawie tego, co się wydarzyło. John Dewey (1988), pisząc o myśleniu refleksyjnym, sugerował, że polega na rozpatrywaniu tego, co spostrzegamy lub na rozpatrywaniu wiedzy, co do której mamy pewne mniemanie. Myślenie refleksyjne nie posiada jednoznacznego kierunku, uruchamiane jest w sytuacjach niestandardowych, w obliczu problemów nieposiadających jednoznacznych rozwiązań. Myślenie refleksyjne jest procesem podejmowania decyzji, poszukiwania nowych lub lepszych rozwiązań na podstawie tego, co się stało.

Słowo „refleksja” pochodzi z języka łacińskiego (łac. *reflexio*, *reflectere*) i oznacza w dosłownym tłumaczeniu „przechylanie do tyłu” czy też odbijanie np. światła. Nieśluszenie termin ten bywa kojarzony z pojęciem refleksu, które pochodzi z języka francuskiego (fr. *réflexe*) i oznacza zdolność do szybkiej reakcji,

odruch na bodźce środowiskowe. Określenie refleksja zawiera w sobie element czasowego odroczenia. Terminami bliskoznacznymi do tego pojęcia są: rozważanie, przemyślanie, namysł, zaduma, zwrócenie się ku własnej aktywności. „Przechylenie do tyłu” można definiować jako analizowanie przez podmiot swojego doświadczenia. Na podstawie tychże rozważań człowiek uczy się czegoś nowego. Knud Illeris (2004), koncentrując się na poznawczym sensie pojęcia refleksyjność, opisuje tę kategorię jako proces przemyślenia. Refleksja wywołana jest interakcją ze środowiskiem, na podstawie której podmiot może się czegoś nauczyć w czasie jej trwania, lub później. Nie chodzi tutaj jednak o swego rodzaju natychmiastową naukę. Nauka „od razu” w tym przypadku jest niemożliwa, ponieważ informacje docierające do jednostki są niedokończone, niekompletne oraz powodują dysonans poznawczy. Chodzi tutaj o długotrwały namysł. Zdaniem Jacka Mezirowa (1990, 1991) refleksyjność pojawia się także w sytuacji, kiedy naszą dotychczasową wiedzę chcemy wykorzystać w innym kontekście.

Umiejętność myślenia refleksyjnego stanowi dużą wartość. Wynika to z faktu, że nasze otoczenie jest coraz bardziej skomplikowane. Człowiek w obliczu nowych i nieograniczonych strumieni informacji musi nieustannie dokonywać przemyśleń. Zastosowanie rozwiązania danego problemu może okazać się jednorazowe. Wobec tego rozwój umiejętności refleksyjnego myślenia staje się kluczowym zagadnieniem współczesnej edukacji. Ważne jest to, aby uczniowie potrafili zastosować nową wiedzę w złożonych sytuacjach życia codziennego. Refleksyjność wiąże się z umiejętnościami zrozumienia własnych strategii myślenia oraz uczenia się. Rozważana jest w kategoriach abstrakcyjnych i koncepcyjnych. Zdolność do myślenia refleksyjnego nie jest właściwością daną wszystkim ludziom. Wysoki jej poziom osiągają tylko osoby mądre, inteligentne i dojrzałe.

Twórczości, podobnie jak refleksyjności, nie należy utożsamiać z racjonalnym rozwiązywaniem problemów w postaci jednej, stałej, poprawnej odpowiedzi. W myśleniu twórczym duże znaczenie mają: intuicja, oryginalność i odkrycia opierające się na myśleniu intuicyjnym, na metaforyzowaniu. Twórczość wiąże się z artystem, wobec którego nie można mówić ani o poprawnych odpowiedziach, ani o rozwiązaniach stałych w czasie. Zdolność rozwiązywania problemów i twórczość mogą — ale nie muszą — być właściwościami tej samej osoby. Zdarza się, że ludzie, których cechuje twórczość, nie radzą sobie z zadaniami problemowymi.

Określenie tego, czym jest twórczość, wydaje się trudne; być może dlatego istnieje wiele jej definicji. Już siedemdziesiąt lat temu Morris Stein (1953, za: Nęcka, 2005, s. 17) pisał: „Twórczość jest to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy, w pewnym okresie”. W wyjaśnieniu tym zauważamy, że twórczość kojarzona jest z procesem burzenia poprzedniego ładu i budowaniem czegoś nowego i lepszego. Podobnie twórczość ujmował Edward Nęcka (1987) — jako stan psychiczny, w wyniku którego podmiot dociera do nowego, wartościowego społecznie wytworu. Twórczość dzieci i młodzieży zazwyczaj jest twórczością subiektywną. Oznacza to, że jej wytwory są wartościowe tylko dla jednostki (Guilford, 1978). Z pojęcia twórczości wyłania się przede wszystkim jej aspekt procesualny. Wedle koncepcji Mooneya (1963) twórczość można jednak ujmować znacznie szerzej — nie tylko jako proces. Obok aspektu procesualnego wyróżniamy bowiem aspekty: zasobowy (twórczość jako dyspozycja), strukturalny (twórczość jako wynik, dorobek) oraz funkcjonalny (twórczość jako stymulacja przez środowisko). Wyniki myślenia twórczego stanowią *novum* nie tylko dla podmiotu, ale również wzbogacając dotychczasową, nagromadzoną przez pokolenia wiedzę.

Kształcenie tradycyjne a kształcenie refleksyjne

Troska o jakość kształcenia każe zastanawiać się nad możliwie najlepszym paradygmatem tegoż kształcenia. Jednocześnie — jakkolwiek paradygmat zostałby przyjęty w danych czasach — to i tak nie uzyskamy absolutnej pewności co do jego słuszności i efektywności.

W klasycznych podręcznikach dydaktyki (Kupisiewicz, 2000; Okoń, 1996) czytamy, że opanowanie wiedzy przez uczniów jest stawiane na pierwszym miejscu w układzie celów kształcenia. Stanisław Palka pisze:

Opanowanie wiedzy stanowi nie tylko cel samoistny, ale jest również środkiem do wychowania intelektualnego, moralnego (społeczno-moralnego), estetycznego i zdrowotnego oraz do przygotowania do samokształtowania (samokształcenia, samowychowania). Zatem wiedza odgrywa kluczową rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym na wszystkich szczeblach szkoły; nie inaczej jest na szczeblu uczelni wyższej, w szczególności zaś uczelni akademickich (2010, s. 15).

Palka (2010) dodaje, że pedagogika jako nauka o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka zajmuje się samodzielną pracą człowieka nad sobą — samowychowaniem, samokształceniem, autokreacją. Autor podkreśla również, że wiedza opanowywana w toku akademickiego kształcenia ma być użyteczna nie tylko w zakresie zaspokajania ciekawości poznawczej, ale także ma być użyteczna praktycznie. Ta użyteczność może ujawnić się pod postacią działań twórczych i refleksyjnych. Działania rutynowe pozwalają doraźnie rozwiązać dane kwestie, bez poszukiwania sposobów ulepszenia tych rozwiązań.

W tego typu myślenie o wiedzy wpisuje się podział, jakiego dokonał Józef Kozielecki (2000). Odróżnił on tzw. wiedzę „gorącą” od wiedzy „zimnej”. Wiedza „gorąca” wynika z własnego doświadczenia i może być nabywana w wyniku kontaktów społecznych. Wiedza „zimna” wynika z teorii naukowych zweryfikowanych badaniami. Anna Krajewska (2010) pisze, że społeczeństwo wiedzy opiera swe funkcjonowanie nie na potęgze maszyn, ale na potęgze tkwiącej w myśleniu, uczeniu się i wprowadzaniu innowacji. Odnosząc zdanie Krajewskiej do tego, o czym wcześniej pisał Kozielecki, zauważamy, że w teraźniejszym kształceniu pedagogów znaczną rolę odgrywa zarówno wiedza „zimna”, jak i „gorąca”. W dalszej kolejności Krajewska (2010) wylicza, że potencjał wytwarzania i przetwarzania wiedzy jest kreowany przez: elastyczność w pracy, zdolność do ulepszeń w produkcji, zdolność pracowników do uczenia się nowych działań, gdy wcześniejsze rozwiązania i procedury stają się nieaktualne. Społeczeństwo wiedzy musi być społeczeństwem uczącym się, gotowym na naukę całkiem nowych obszarów. Czynności zawodowe stają się coraz bardziej intelektualne, tym samym coraz mniej techniczne i instrumentalne, domagają się oryginalnego ich wykonywania. W modelach kształcenia największy nacisk powinien być położony na umiejętności zdobywania, przetwarzania i odpowiedniego wykorzystania wiedzy. Wobec zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej i cywilizacyjnej działania rutynowe mogą okazać się zbędnym balastem.

Współczesność i przyszłość wymagają i będą wymagały od pedagogów twórczej postawy, która przejawiać się może w formie nowatorstwa i innowacji pedagogicznej. Próbuując wypunktować zmiany w kształceniu tradycyjnym na rzecz kształcenia refleksyjnego, możemy zaproponować:

1. Rezygnację z dominacji celów poznawczych i przejście do integracji celów praktycznych, emocjonalnych i poznawczych.
2. Odejście od treści nauczania, które są nadrzędne wobec praktyki (wiedzy pozakontekstowej, wiedzy ujętej w przedmioty) i przejście do integracji praktyki z teorią (zadań praktycznych, wiedzy opartej na problemach).
3. Rezygnację z kształcenia kierowanego przez nauczyciela i odpowiedzialności nauczyciela, na rzecz kształcenia kierowanego przez uczących się wraz z przejęciem przez nich odpowiedzialności za własną edukację.
4. Odejście od kształcenia pasywnego, monologu nauczyciela. Przejście do kształcenia aktywnego, kształcenia przez refleksję, doświadczenie i działanie oraz dialog.
5. Rezygnację z kształcenia zbiorowego, frontalnego na rzecz kształcenia w zespołach, kształcenia opartego na współpracy.

Rekonceptualizacja edukacji powinna się rozpocząć w uczelniach kształcących kandydatów na nauczycieli. Dyskusja o nowych koncepcjach edukacji szkolnej wciąż pozostaje otwarta. Pytania o to, jak najlepiej rozwijać relacje między teoretycznymi modelami a praktyką edukacyjną i jak zbliżyć uniwersytety ze szkołami, nadal pozostają bez odpowiedzi.

Standardy kształcenia nauczycieli a refleksyjność, krytycyzm i twórczość

Obok rozwoju nauki, podstawowym celem działalności szkoły wyższej jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju studentów. Nadrzędnym celem kształcenia staje się rozwijanie potencjału oraz krytycznych i innowacyjnych postaw jednostki, jej przygotowanie do życia w społeczeństwie uczącym się. Absolwent szkoły wyższej powinien posiadać zdolność refleksyjnego i twórczego myślenia. Kształcenie nauczycieli w tym kontekście jest obarczone wyjątkową odpowiedzialnością. Richard Arend (za: Banach, 2002, s. 98) pisze: „Od nauczycieli XXI wieku będzie się żądać władania obszernym zasobem wiedzy: przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej i z zakresu kultury; będą oni musieli stać się refleksyjnymi twórcami i profesjonalistami”. Krytycyzm, refleksyjność i twórczość w kształceniu pedagogów są szczególnie istotne, ponieważ będą oni nauczać swoich wychowanków tego, jak działać i myśleć w społeczeństwie wiedzy. Takie funkcjonowanie polega na krytycznym postrzeganiu rzeczywistości, analizowaniu i interpretowaniu otaczających nas zjawisk, refleksji nad własnym myśleniem, przewidywaniu przyszłości i rozważaniu tego, jak radzić sobie z nieoczekiwanymi zdarzeniami. Potrzeba wypracowania strategii twórczej i refleksyjnej edukacji nauczycieli staje się oczywista. W opisie ogólnych efektów kształcenia, stanowiących podstawę standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie MNIŚW... 17 stycznia, 2012 r.), wielokrotnie pojawiają się kategorie związane z myśleniem krytycznym, refleksyjnym i twórczym. W akcie rozporządzenia czytamy:

Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

1. posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania-uczenia się;

2. posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
3. posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
4. wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów (...);
5. charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności.

Analizując powyższy fragment, widzimy, że absolwent kierunku nauczycielskiego posiada wiedzę, która jest podstawą rozumienia procesów wychowania i nauczania. To rozumienie zaś nie może się odbywać bez krytycznego spojrzenia na analizowane treści. Krytycyzm oraz twórczość stanowią również podstawę praktycznego zastosowania wiedzy. Absolwent jest także przygotowany do samodzielnego przygotowania lub odpowiedniego dostosowywania programów nauczania. Wyposażony jest w umiejętności pozyskiwania i przetwarzania informacji i materiałów. W końcu jest osobą otwartą, prospołeczną oraz – co zasignalizowano wprost – refleksyjną. We współczesnym kształceniu nauczycieli chodzi więc nie tylko o przekazywanie im odpowiednio usystematyzowanej wiedzy. Nieustanne odświeżanie i aktualizowanie tej wiedzy – choć niezbędne – także nie jest wystarczające. Wśród właściwości kluczowych, w które musi być wyposażony absolwent studiów nauczycielskich, na pierwszy plan wysuwają się: zdolność praktycznego zastosowania posiadanej wiedzy, zainteresowania poznawcze, umiejętność poznania naukowego wraz z rozumieniem dróg dochodzenia do prawdy. Niezbędna jest także nauka samokształcenia oraz wyrabianie motywacji do tej czynności. Krytyczne, twórcze i refleksyjne myślenie związane jest również z otwartością umysłu i niedogmatycznym stosunkiem do wyuczonych treści. Takiego rodzaju wytyczne na temat kształcenia pedagogów pojawiły się jakiś czas temu w piśmiennictwie pedagogicznym [np.: Gołębiak, 1998; Kwiatkowska, 1997; Ochmański (red.), 1995], znacznie wyprzedzając rozporządzenia ministerialne w tym zakresie.

Liczba oczekiwanych efektów kształcenia, którym muszą sprostać przyszli nauczyciele, stale się wydłuża. Józef Koziński (1997) ponad piętnaście lat temu zauważył, że w procesie dydaktycznym niezbędne jest łącznie wielu trudnych w urzeczywistnieniu celów. Autor pisał o przygotowaniu absolwentów do adaptacyjnych kontaktów ze światem zewnętrznym, o poznawczych, rozumiejących oraz praktycznych i instrumentalnych odniesieniach do tego świata. Zdaniem Kozińskiego strategicznym celem skutecznej edukacji jest rozwój osobowości. Jej struktura jest zaś na tyle złożona, że można ją efektywnie kształtować jedynie poprzez wielorakie oddziaływanie adresowane do różnych jej sfer: intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej, motorycznej itp. Raz jeszcze warto podkreślić, że kształcenie polegające wyłącznie na przekazywaniu informacji jest wobec powyższego niewystarczające. W kształceniu osobowości chodzi o coś więcej, między innymi: o rozwijanie umiejętności myślenia, kształtowanie uczuć, motywowanie, zachęcanie do rozwijania zainteresowań i aspiracji, o uczenie „sztuki życia” jednostkowego i zbiorowego.

Kształcenie przyszłego nauczyciela zakłada uznanie jego podmiotowości, holistycznego i integralnego wymiaru osobowości, autonomii i indywidualnej drogi rozwoju. Absolwenci studiów pedagogicznych powinni być wyposażeni w określony poziom kompetencji intelektualnych oraz osobowościowych. Obok owych kompetencji istotne pozostają także postawy i wartości oraz zainicjowana i nigdy niekończąca się potrzeba rozwoju. Elżbieta Wołodźko (2003) jest zdania, że edukacja młodzieży polega na odnalezieniu przez nią osobistych celów i wartości. Podobnie o kształceniu pisze Koziński — jako o procesie kształtowania osoby — podmiotu istnienia i działania, sprawcy dokonywanego przez siebie czynu, osoby samopanującej, samoposiadającej i samostanowiącej.

Rola uczelni w promowaniu refleksyjności i twórczości

We wstępie do niniejszych rozważań podkreślono, że Zeichner (za: Mizerek, 2000) wyróżnił cztery paradygmaty kształcenia: behawiorystyczny (behavioristic learning), humanistyczny (personalistic), tradycyjno-czeladniczy (traditional-craft) i refleksyjny (inquiry-oriented). Autor odniósł te paradygmaty do kształcenia nauczycieli i jednocześnie zauważył, że sposoby tego kształcenia odzwierciedlają obowiązującą w danym czasie perspektywę oraz orientację teoretyczną i metodologiczną. Kształcenie behawiorystyczne mogłoby stanowić paradygmat edukacji w pewnej przewidywalnej rzeczywistości. Tymczasem najodpowiedniejszy do naszych czasów wydaje się paradygmat refleksyjny, gdyż związany jest z niepewnością. Mimo wszystko — jak twierdzi Maria Czerpaniak-Walczak (2001) — polskie szkolnictwo wyższe jest zdominowane przez pozytywistyczny charakter nauczania, w którym główną metodę stanowi encyklopedyczne przekazywanie wiedzy. Na uczelniach wciąż niepopularne jest tworzenie warunków do refleksyjnego i niezależnego uczenia się. Autorka — mimo swej sceptyczności — zauważa jednak inicjatywy polegające na tworzeniu nowoczesnych programów autorskich. Jednak, jak do tej pory, działania te stanowią wciąż innowacyjne, a nie powszechne elementy szkolnictwa wyższego. Twórczość i refleksyjność dopiero zaczynają być obecne kształceniu, głównie w obszarze nauk psychologicznych, społecznych i humanistycznych. W ośrodkach technicznych na kierunkach matematyczno-przyrodniczych nadal dominuje scjentystyczne podejście do wiedzy. Dzieje się tak mimo tego, że rola uczelni w promowaniu krytycyzmu i refleksyjności od dawna uwypuklana jest w piśmiennictwie na temat kształcenia w szkole wyższej.

Ernest Boyer (1990) pisał o różnych doświadczeniach związanych z uczeniem młodzieży — wśród wymienionych przez niego kluczowych elementów edukacji akademickiej znajdowały się:

- rozwój kompleksowych zdolności poznawczych, takich jak refleksyjność i myślenie krytyczne;
- możliwość stosowania wiedzy w praktyce poprzez rozwiązywanie realnych problemów z różnych obszarów życia;
- zrozumienie i docenienie różnic między ludźmi, tego, że są sami w sobie różni oraz różnie myślą;
- rozwój praktycznych umiejętności w zakresie konkretnych kompetencji (np. podejmowanie decyzji, rozwiązywanie konfliktów);

— poczucie spójnej, zintegrowanej tożsamości, zaufanie, uczciwość, wrażliwość estetyczna, odpowiedzialność obywatelska.

Refleksyjne i twórcze podejście do edukacji w szkole wyższej wydaje się szczególnie istotne na kierunkach pedagogicznych. Niepewne czasy i kolejne reformy systemu edukacji stanowią wyzwanie dla zmiany paradygmatu kształcenia nauczycieli. Istotne w tej sferze wydają się postawy i kompetencje nauczycieli akademickich, kształcących przyszłych pedagogów. Nauczyciele akademicy — jako naukowcy — tworzą nową wiedzę. Wypełnianie funkcji naukowo-badawczej stanowi esencję ich pracy, jest podstawą prestiżu i awansu zawodowego.

Obok działalności naukowej, nauczyciele akademicy wypełniają także funkcję dydaktyczną. W tym zakresie ich aktywności najważniejsze wydaje się oddziaływanie na intelekt oraz osobowość studenta. Praktyka pokazuje, że wykładowcy przede wszystkim wpływają na poznawczą sferę studentów i w niewystarczającym stopniu doceniają kształtowanie się postaw przyszłych nauczycieli. Szczególnie w tym punkcie rodzi się potrzeba krytycyzmu, refleksyjności i twórczości. Twórczy nauczyciel akademicki rozbudzi wśród studentów ciekawość i zainteresowanie, nauczy ich twórczego myślenia, rozwine samodzielność myślenia oraz wdroży do innowacyjnego działania. Tak przygotowani absolwenci będą promowali postawy przyswojone na studiach w ich przyszłej pracy, w codziennym funkcjonowaniu z dziećmi i młodzieżą.

Nauczyciele akademicy stoją współcześnie przed bardzo trudnym zadaniem. Nadzieje związane z edukacją młodych ludzi są bardzo duże. Ogromnym wyzwaniem jest także przygotowanie absolwentów do życia zawodowego w ciągle zmieniającym się świecie. Nie bez znaczenia pozostaje jednocześnie ukształtowanie ich na ludzi obdarzonych zdolnością krytycznego myślenia i umiejętnościami rozwiązywania problemów niestandardowych, na ludzi, którzy będą wykazywali dużą wrażliwość emocjonalną. Tego typu myślenie o nauczaniu było od dawna postulowane przez polskich pedeutologów. Henryka Kwiatkowska (2005, s. 148-149) pisze: „Zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie można określić końcowej postaci kwalifikacji. (...) Pracę nauczyciela charakteryzuje niedookreślenie, niestandardowość, dynamiczna zmienność zdarzeń, dlatego nie poddaje się ona łatwej formalizacji”. Podobnie o pracy nauczyciela wyraża się Kwaśnica (za: Kwiatkowska, 2005, s. 297):

Skoro ukazane powody (niepodważalność sytuacji edukacyjnych i komunikacyjny charakter pracy nauczyciela) sprawiają, że przygotowanie zawodowe nauczyciela obejmuje całą jego osobę i jest ze swej natury (jako proces stawania się sobą) zawsze niedokończony, stale prowizoryczny i wciąż wystawiony na próby ujawniające własną niewystarczalność, to założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym do pracy nauczycielskiej trzeba uznać za nieprawomocne.

Anna Brzezińska (2004) proponuje opis sylwetki absolwenta w trzech obszarach: wiedzy, umiejętności oraz rozumienia i refleksyjności. Refleksyjność została wyróżniona jako podmiotowa, podstawowa kategoria budująca kompetencje. Można powiedzieć, że z refleksyjności wypływają kompetencje, które stanowią pomost między rozumieniem wiedzy a konkretnymi umiejętnościami. Ważniejsze od samego uczenia się staje się szeroko pojęte studiowanie, analiza zdobywanych doświadczeń, stwarzanie warunków do refleksji i dzielenia

się doświadczeniem. Absolwent, który wykształci umiejętności refleksyjnego odwoływania się do wiedzy teoretycznej, będzie potrafił odczytywać prawdę – swoją własną prawdę – i nie będzie marnował energii na dosłowne przyswajanie wiedzy książkowej po to, by później odtworzyć ją w niezmienionej formie.

Kategorię refleksyjności z kształceniem studentów łączy także Mieczysław Malewski (2001), który rozpatruje uczenie się w kategoriach procesu społecznego, a nie psychicznego (indywidualnego). Uczenie się – które jest refleksyjne – zależy od instytucjonalnego i środowiskowego kontekstu. Refleksyjność pomaga studentom dostrzec związki pomiędzy własnymi doświadczeniami a wiedzą akademicką. Refleksyjna retrospekcja osobistych doświadczeń, osiągnięć i zdobytych umiejętności przy uwzględnieniu swoich realnych możliwości pozwala planować przyszłość. Umożliwia także studentom budowanie poczucia ich własnej wartości.

Twórczy i refleksyjny pedagog w szkole przyszłości

Uczenie instytucjonalne to trudny i skomplikowany proces. Nauczanie polegające wyłącznie na encyklopedycznym przekazywaniu wiedzy na szczęście zaczyna stanowić stereotyp na temat tegoż kształcenia. Nie jest to jednak stereotyp bezpodstawny. Metodyka oparta na prezentowaniu wiedzy przez nauczyciela i jej biernym odbiorze przez uczniów jest bardzo silnie utrwaloną, funkcjonującym od zawsze schematem kształcenia. Najczęściej stosowane formy zajęć – wykłady i ćwiczenia – mają średniowieczny rodowód i przez długi czas były stosowane ze względu na brak możliwości korzystania z innych środków dydaktycznych. Obserwacja edukacyjnej rzeczywistości skłania do wniosku, że obecnie te metody nadal pozostają popularne. Zmieniły się tylko instrumenty – z tablic, na których pisało się kredą – na tablice multimedialne. W drugim dziesięcioleciu XXI wieku możemy stwierdzić, że opisywana metoda kształcenia została całkowicie wyeksploatowana. Należy również przyznać, że system klasowo-lekcyjny sprzyja wyżej opisanemu podejściu do nauczania. Dodatkowo, tego typu organizacja szkolnictwa pozwala stosunkowo łatwo nim zarządzać i w tym sensie jest dobra. System ten nie przewiduje jednak działań skierowanych bezpośrednio na ucznia.

Refleksyjne nauczanie wiąże się z użyciem takich metod kształcenia, które sprowadzają postępowanie nauczyciela do organizowania uczenia się uczniów. Warunkiem funkcjonowania szkoły promującej twórczość i refleksyjność są odpowiednio przygotowani nauczyciele. Wykształcenie kandydata na nauczyciela trwa kilkanaście lat. Wiedza osobista pedagogów, ich umiejętności, postawy itd. zostają podczas pracy uświeconiane – przekazane uczniom. Dobre wykształcenie nauczycieli wszystkim się opłaca. Uczniowie z takich krajów, jak Finlandia, Kanada, Korea Południowa, osiągają najlepsze wyniki w badaniach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA). Czynnikiem łączącym te kraje są świetnie wykształceni, profesjonalni nauczyciele. Refleksyjność jest wielowymiarową i otwartą przestrzenią „stawania się” nauczyciela, jego kształcenia oraz dalszego rozwoju. Nauczyciel refleksyjny czyni uczniów organizatorami uczenia się, współtwórcami i wykonawcami zadań. Zachęca uczniów do współuczestnictwa, pobudza ich wewnętrzną motywację, chroni przed niepewnością w działaniu. Szkołę przyszłości należy traktować jako instytucję, która nieustannie się uczy. W takim miejscu pracować mają osoby, które twórczo i refleksyjnie wykonują swój zawód. Wbrew pozorom przestrzeń szkoły jest bardzo dobrym miejscem dla rozwoju tych kategorii. Nowe wyzwania stanowią

bowiem w pracy nauczycieli codzienność. Pedagog dostrzega problemy, formułuje pytania, docieka, rozważa i konstruuje odpowiedzi. Nie ma możliwości, aby w swojej praktyce posługiwał się wyłącznie wiedzą, którą nabył w toku kształcenia. Czerpaniak-Walczak (1997) pisze:

(...) refleksyjny praktyk nie jest po prostu biernym odbiorcą i wykonawcą teorii oraz podawanych mu wiadomości, lecz krytycznym uczestnikiem dyskusji i aktywnym współtwórcą wiedzy zawodowej (s. 97).

Profesjonalna wiedza postrzegana jest jako tymczasowa i relatywna, nie upewniająca, ale dająca możliwość uzasadniania własnej perspektywy myślowej. Dzięki niej, profesjonalna praktyka wyraża się w stałym wychodzeniu poza sprawdzone, pewne przepisy i algorytmy, poza dotychczasowe doświadczenia osobiste oraz uznane powszechnie wzory (s. 137).

Refleksyjność u pedagoga przejawiać się będzie poprzez: znajomość źródeł wiedzy, samodzielne docieranie do wiedzy, umotywowanie wyboru tych, a nie innych informacji, dociekliwą postawę. Pedagog taki charakteryzuje się wysokimi kompetencjami poznawczymi, umiejętność krytycznego patrzenia na rzeczywistość oraz zdolnością szybkiego diagnozowania bieżących sytuacji i podejmowania trafnych decyzji. Refleksyjny nauczyciel przeżywa intelektualny niepokój, ciągle poszukuje, staje naprzeciw konieczności wyboru źródeł informacji oraz krytycznej interpretacji tychże informacji. Michael Fullan (1991) ponad dwadzieścia lat temu podkreślał, że istota zmiany oświatowej polega na wdrożeniu nowych sposobów myślenia i działania. Dziś odchodzimy od potocznego rozumienia uczenia się; np. zdobywania wiedzy z zakresu biologii. Uczenie się to nabywanie umiejętności ponadprzedmiotowych (wnioskowanie, analizowanie, komunikowanie się), międzyprzedmiotowych (patrzenie całościowe na świat, integracja wiedzy z różnych przedmiotów), życiowych (radzenie sobie ze stresem, dbanie o jakość życia) i społecznych (współpraca, empatia, demokracja). Umiejętności zaczynają dominować nad wiedzą formalną, warsztat zastępuje wykład.

Szkola przyszłości jest miejscem nauki krytycznego myślenia, w którym kształcą się ludzie zdolni do tworzenia samodzielnych opinii. Wykształcenie w takim miejscu wiąże się ze zdolnością do samodzielnego poszukiwania i oceniania wartości wiadomości, wysuwania wniosków, samodzielnej oceny zjawisk i procesów. Uczenie się w takim kontekście jest naturalną postawą, w której podmiot realizuje swoje zdolności w połączeniu z własnymi potrzebami. Uczeń jest organizatorem swojego uczenia się, nauczyciel mu w tym pomaga, jest jego przewodnikiem. Stanisław Dylak (2013) we wprowadzeniu do książki *Architektura wiedzy w szkole* pisze: „uczniowie konstruują swą wiedzę aktywnie, zawsze z uwzględnieniem środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, niezależnie od działania szkoły. Nauczyciel pozostaje zaś nie przekaznikiem wiedzy, a architektem jej konstruowania przez uczniów” (s. 13). W prawie o szkolnictwie – na żadnym jego poziomie – nie znajdziemy zapisu o tym, że nauczyciel jest przełożonym uczniów. Wyzwaniem dla nauczyciela staje się organizowanie procesu uczenia się tak, aby wypełniać dwie podstawowe funkcje: socjalizacyjną (wychowanie) i emancypacyjną (pomoc w „odnalezieniu siebie”). Odbiór świadectwa, dyplomu jest tylko symbolicznym zakończeniem jakiegoś etapu kształcenia. Nie można sobie dzisiaj wyobrazić, że ktokolwiek po ukończeniu szkoły zakończy edukację. Nauczyciel w szkole przyszłości stoi więc przed jeszcze jednym wyzwaniem – wykształcaniem nawyku samokształcenia.

Refleksyjne uczenie się nie jest łatwe do zorganizowania. Wymaga pomysłowości, sprawnego kierowania uczeniem się i jest trudne do odnotowania w postaci programów nauczania. Mirosław Szymański (2000) pisze o metodzie projektów i stawia ją w opozycji do tradycyjnego nauczania. W tej metodzie nie dostarczamy gotowych rozwiązań, uczniowie powinni decydować, a nauczyciel dyskretnie dostarczać wiedzę o przedmiocie decyzji. W kształceniu najważniejsze zaczyna być nauczanie człowieka pewnej uniwersalności. Celem staje się jednostka zdolna do funkcjonowania we współczesnym świecie, podmiot, który potrafi znajdować dla siebie samego optymalne miejsca we wspólnocie ludzkiej.

Dylak (2013) opowiada się za tzw. kształceniem wyprzedzającym. Strategia tego nauczania polega na tym, że uczeń samodzielnie poszukuje wiedzy o przedmiotach, zjawiskach i problemach. Poszukiwanie to odbywa się przed zajęciami szkolnymi i jest inspirowane przez nauczyciela oraz rówieśników. Podczas tego procesu uczniowie aktywują posiadaną już wcześniej wiedzę, dokonują refleksji o przedmiocie zajęć. Czerpią informację zarówno ze źródeł popularnych, jak i naukowych, a także z własnych przemyśleń i sądów. W dalszej kolejności uczniowie przetwarzają posiadaną i zdobytą wiedzę – samodzielnie lub w grupach. Dokonują analiz, syntez, porównań. Zaczynają „rozumować” pod postacią dowodzeń, tłumaczeń, wnioskowania, sprawozdań. Następnie uczniowie systematyzują informacje poprzez dyskusję, rozwiązywanie zadań. Ta faza odbywa się w obecności nauczyciela i w największym stopniu przypomina tradycyjną lekcję szkolną. Na zakończenie uczniowie dokonują podsumowań i ewaluacji. Uświadamiają sobie, że wiedza nie jest ostateczna, a to, czego się niedawno dowiedzieli, generuje kolejne pytania. Uczeń staje się odpowiedzialny za swoją edukację, jest zainteresowany zdobywaniem informacji i ich rozumieniem. Szkoła przyszłości odwołuje się do konstruktywistycznej teorii wiedzy i dochodzenia do niej. Aktywne konstruowanie wiedzy przez ucznia jest podstawowym warunkiem zrozumienia. Dobrym uczniem jest ten, kto potrafi się uczyć, czyli poszukiwać i udzielać odpowiedzi na zadane pytania, planować, wykonywać zadania praktyczne.

Bibliografia

- Banach C. (2002). Strategia rozwoju edukacji w Polsce do 2020. *Konspekt – Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie*, 12. Zaczepnięte 20 sierpnia 2014. Strona internetowa <http://www.up.krakow.pl/konspekt/12/strategia.html>
- Boyer E. (1990). *Campus life: In search of community*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New Jersey: Princeton.
- Brzezińska A. (2004). Budowanie kierunku projektu kierunku studiów: zasady i etapy pracy. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński, E. Eliasz, *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa: Wyd. SWPS.
- Czerpaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Czerpaniak-Walczak M. (2001). Uczenie się czy studiowanie? W: W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*. Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: PWN.
- Dylak S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Ennis R.H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Fullan M. (1991). *The Meaning of Educational Change*. London: Routledge.

- Gołębiński B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza — Biegłość — Refleksyjność*. Toruń-Poznań: Edytor.
- Guilford J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa: PWN.
- Habermas J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Habermas J. (1984). *The Theory of Communicative Action — Reason and the Rationalisation of Society (Vol I)*, Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Halpern D.F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey: Erlbaum Associates.
- Illeris K. (2004). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSW.
- Kozielecki J. (1992). Myślenie i rozwiązywanie problemów. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Kozielecki J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Krajewska A. (2010). Paradygmat humanistyczny w uniwersyteckim kształceniu pedagogów. W: A. Sajduk, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*. Kraków: Wyd. UJ.
- Kupisiewicz C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Kwiatkowska H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty — Kategorie — Praktyki*. Warszawa: Wyd. IBE.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anonią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Malewski M. (2001). Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. *Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja*, 2.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mizerek H. (2000). Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa: Wyd. IBE.
- Mooney R. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. W: C.W. Taylor, F. Barron (red.), *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York: Wiley.
- Nęcka E. (1987). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Wyd. UJ.
- Nęcka E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Ochmański M. (red.) (1995). *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Okoń W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Palka S. (2010). Wiedza w akademickim kształceniu pedagogów. W: A. Sajduk, D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*. Kraków: Wyd. UJ.
- Reynolds M. (2011). Critical thinking and systems thinking: towards a critical literacy for systems thinking in practice. W: Ch.P. Horvath, J.M. Forte (red.) *Critical Thinking*. New York: Nova Science Publishers.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
- Szymański M.S. (2000). *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Wołodźko E. (2003). Rola nauczyciela akademickiego w kształtowaniu samoodpowiedzialności studentów. *Pedagogika Szkół Wyższej*, 21.
- Zaichner K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34.

Summary

Creative and reflective education of teachers

The purpose of this article is to present the issues related to the reflective paradigm of teacher education. The author at the beginning introduces the category of creativity and reflectiveness and then applies them to the modern standards of teacher training. The article emphasized the role of universities in the process of promoting creativity and reflexivity as well as benefits of educational practice, resulting from reflective learning.

Keywords: pedagogy of education, reflective, reflective learning, critical thinking, creative thinking

Kamila Kacprzak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Rola nowych mediów w randkowaniu adolescentów

Niniejszy artykuł stanowi prezentację wyników analizy badań anglojęzycznych dotyczących roli nowych mediów w randkowaniu adolescentów. Strukturę prezentowania tekstu wyznaczają przyjęte kategorie: nawiązywanie, utrzymywanie i budowanie, doświadczanie trudności i rozpad relacji uczuciowych.

Adolescenci wykorzystują nowe media do zaspokajania potrzeb związanych z byciem w grupie, ale także z byciem w uczuciowej relacji z partnerem. Z jednej strony mechanizmy funkcjonowania psychologicznego i społecznego młodych ludzi pozostają takie same, należy jednak zauważyć, że nowe media stanowią narzędzie zapośredniczające zaspokajanie ważnych potrzeb rozwojowych. Co więcej, interakcje społeczne użytkowników portali społecznościowych rozgrywają się w znacznej mierze w przestrzeni publicznej i należy zastanowić się, w jakim stopniu relacja z partnerem jest doświadczeniem osobistym, a jak dalece jest to już doświadczenie społeczne.

Słowa kluczowe: pedagogika ogólna, adolescenti, nowe media, portale społecznościowe, randkowanie

Wprowadzenie

W odniesieniu do grupy młodych osób, które sprawnie poruszają się w świecie online, wykorzystywane są takie określenia, jak: „cyfrowi tubylcy”, „generacja Z”, „tożsamości on-line”, „pokolenie sieci” czy „homo informaticus”. Pojęcia im przeciwstawne dotyczą pokoleń, które musiały nabyć umiejętność posługiwania się nowymi technologiami (Krauze-Sikorska, 2010, s. 131-132). Dla cyfrowców rzeczywistość wirtualna i przestrzenna nie są kategoriami dysjunktywnymi (Kubiak-Szyborska, 2013, s. 148), życie społeczne w sieci jest przedłużeniem życia jako takiego w prawie wszystkich jego wymiarach. Uczestnicy przenoszą swoje zachowania do cyberprzestrzeni, która stanowi nieodłączną część i odbicie rzeczywistości. Realizują w niej najbardziej specyficzne formy interakcji społecznych związane z afiliacją, przyjaźnią, atrakcyjnością i miłością (Krauze-Sikorska, 2010, s. 132-133), które są znaczącymi potrzebami w okresie adolescencji. Młodzież uczestniczy w różnopłciowych i różnozadaniowych grupach rówieśniczych, opanowuje role związane z płcią, angażuje się w swoje pierwsze romantyczne relacje (Bardziejewska, 2005, s. 345-348). Skoro działania

rozgrywające się w przestrzeni fizycznej znajdują swoje przedłużenie w sieci i odwrotnie, to należy zastanowić się, jaka jest rola nowych mediów w randkowaniu adolescentów.

Uzasadnieniem podejmowanej tematyki jest brak dotychczasowych badań w tym obszarze w literaturze polskiej i potrzeba opisanie nowych zachowań młodych ludzi w sieci, np. posiadanie wspólnego profilu, społeczna deklaracja na temat aktualnego statusu pary czy okazywanie sobie uczuć w przestrzeni online.

Podstawą do przygotowania niniejszego artykułu było przeprowadzenie przeglądu badań dostępnych w bazie EBSCO oraz ScienceDirect. Do wyodrębnienia interesujących artykułów posłużyły mi następujące słowa kluczowe: *adolescent, romantic relationship, Facebook, social network sites (SNSs)*. Spośród wyników wyszukiwania na podstawie abstraktów wybrałam te publikacje, które dotyczyły relacji uczuciowych adolescentów. Szczególnie ważne było dla mnie wyjście poza przytoczenie wyników badań, które dotyczyły użycia nowoczesnych technologii i wywołanych przez nie efektów w kwestii nawiązywania, budowania i rozpadu romantycznych relacji, a ukazanie, jak zmienia się społeczna rzeczywistość i jak funkcjonuje w niej dorastająca młodzież.

Obecność nowych mediów w życiu adolescentów

Poszukując materiału do analizy, dokonałam poszerzenia przedmiotu badań, nie ograniczając się tylko do opisu roli Internetu w randkowaniu adolescentów, ale przyjęłam kategorię nowych mediów, mając na myśli przede wszystkim nowe cyfrowe technologie, takie jak: Internet, telefony komórkowe czy cyfrowe aparaty fotograficzne — coraz częściej dostępne w jednym urządzeniu.

Nowe media to nie tylko artefakty z porządku technologii, ale też historycznie nowe sposoby myślenia, czucia i działania w społeczeństwie (...) W ten sposób pojęcie nowych mediów odsyła do szerszych procesów społecznej i kulturowej zmiany, w której ramach pojawienie się nowych praktyk angażujących nowe technologie ma konsekwencje szersze niż tylko bezpośrednie (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny, 2010, s. 6-7).

Z kolei Paul Levinson wprowadza termin *nowe nowe media*, podkreślając przewagę mediów nowych nad starymi. To, co je charakteryzuje, to ich dostępność, społecznościowy charakter, wolność i władza, w które uposażają odbiorców (2010, s. 15). Nie bez powodu ta zmiana szczególnie dotyczy młodych ludzi, którzy — jak donoszą badania — stanowią prawie połowę wszystkich polskich internautów (Tomaszewska, 2012, s. 44). W zależności od tego, do jakich źródeł się odwołamy, procent dzieci i młodzieży korzystających z Internetu wynosi od około 90% (deklaracje rodziców dzieci w wieku 6-17 lat) do nawet 96% (deklaracja nastolatków). Odnotowano wzrost intensywności korzystania z Internetu przez dzieci i młodzież oraz coraz wcześniejszą inicjację, jeśli chodzi o korzystanie z sieci. Odnosząc się do wyników badań: co drugie dziecko korzysta z sieci codziennie, co trzecie kilka razy w tygodniu, przy czym wśród 12-17-latków odsetek korzystających z sieci codziennie lub prawie codziennie wynosi prawie 90% (Tomaszewska, 2012, s. 42-45). Z raportu z badań EU NET ADP wynika, że większość młodzieży korzysta z Internetu codziennie, a 52% młodzieży spędza w sieci co najmniej 2 godziny w dniu szkolnym (średnio 2,5 godziny według deklaracji respon-

dentów badania przeprowadzonego przez Fundację Orange oraz wyników *Diagnozy szkolnej 2009*) i co najmniej 4 godziny w dni wolne od szkoły (37% respondentów) (Makaruk, Wójcik, 2012, s. 8).

Kilka lat temu zdobycie wiedzy na temat tego, w jaki sposób dzieci i młodzież korzystała z nowych mediów, było stosunkowo trudne. W Polsce brakowało regularnie prowadzonych badań, które obejmowałyby, tak istotne z punktu widzenia wychowania, zagadnienia socjalizacji medialnej dzieci i młodzieży. Czynione analizy opierały się na pomiarach jednokrotnych przeprowadzonych na niewielkich i/lub niereprezentatywnych próbach. W ramach projektu EU Kids Online policzono, że w latach 1999-2007 w Polsce przeprowadzono zaledwie 17 projektów badawczych, dotyczących dzieci i nowych technologii, z czego 5 dotyczyło tylko sytuacji Polski, a resztę stanowiły badania międzynarodowe (Ólafsson, Livingstone, Haddon, 2013, s. 16; Tomaszewska, 2012, s. 42). W ostatnich latach przeprowadzono jednak wiele badań podłużnych oraz badań na próbach reprezentatywnych, np. w raporcie *Diagnoza społeczna 2013* prezentowane są zmiany dotyczące postaw Polaków wobec technologii cyfrowych na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat (Batorski, 2014), opublikowany został komunikat badań CBOS *Internauci 2015* (Feliksiak, 2015), przeprowadzono badania EU-NET ADB (Makaruk, Wójcik, 2012) dotyczące problemu nadużywania Internetu wśród młodzieży w Europie, dostępne są też badania Fundacji Orange (2013). W ich ramach podjęto wątki związane z wykorzystywaniem Internetu przez młodych ludzi.

Na podstawie tych raportów możliwy jest opis aktywności podejmowanych przez młodych ludzi, ale jeśli chodzi o szczegółową charakterystykę doświadczeń adolescentów w kontekście nawiązywania, budowania i rozpadu związków uczuciowych, w dużym stopniu należy posilkować się badaniami przeprowadzonymi poza naszym krajem.

Rozwój relacji uczuciowych adolescentów

Przed okresem dorastania, chłopcy i dziewczęta budują relacje przede wszystkim z rówieśnikami tej samej płci (Furman, 2002, s. 178). Bliscy przyjaciele stanowią zasadniczą część społecznej sieci młodzieży, ale doświadczenie romantycznych związków jest nowym ekscytyującym wyzwaniem, które rozpoczyna się w okresie dojrzewania. Brown (1999) oraz Connolly i Goldberg (1999) opisali model rozwoju tych relacji. Pierwszy ze wspomnianych autorów zaproponował następującą sekwencję faz: inicjacji (ang. *initiation phase*), partnerstwa (ang. *affiliative phase*), romantycznych relacji (ang. *romantic relationship*) i zaangażowanych relacji (ang. *committed relationship*). Pierwszą fazę charakteryzuje fizyczna atrakcyjność i pragnienie przebywania z tą szczególną osobą, z którą najczęściej kontakt jest ograniczony i okazjonalny. Podstawowym celem jest wówczas poszerzenie koncepcji siebie i zdobycie pewności co do nawiązania romantycznej relacji z potencjalnym partnerem. W rezultacie młodzież często martwi się tym, jakich doświadcza emocji, jakie podejmuje działania i w jakim stopniu jej zachowanie jest akceptowane przez rówieśników. Adolescenci proszą swoich przyjaciół o radę, w jaki sposób zwrócić na siebie uwagę osoby, która ich zainteresowała – co wyjaśnia rolę rówieśników w rozwoju romantycznych relacji. Komiczne zachowanie, robienie sobie żartów lub próby niewerbalnego okazywania swojej sympatii to sposoby wykorzystywane do tego, aby zwrócić na siebie uwagę. Faza inicjacji

dotyczy najczęściej osób w wieku 14 lat, według badań około 20% nastolatków ma w tym wieku chłopaka lub dziewczynę. W kolejnej fazie, chłopcy i dziewczęta spotykają się w mieszanych grupach. Potrzeba współdziałania, towarzystwa dominuje nad potrzebą intymności (Shulman, Seiffge-Krenke, 2001, s. 418-419). Respondenci biorący udział w badaniu Shulmana i Kipnisa (2001, s. 341-346) opisywali swoje doświadczenia w wieku 15 i 16 lat właśnie w kategorii przebywania i podejmowania wspólnych działań oraz przyjemności, jaką wówczas odczuwali, dzięki czemu te znajomości dalej się rozwijały. Po tym okresie zmniejsza się rola rówieśników w organizacji i kontroli relacji pomiędzy zainteresowanymi sobą nastolatkami. Adolescenci kładą większy nacisk na romantyczną relację pomiędzy nimi, doświadczając wspólnie głębszych uczuć, mogą angażować się w bardziej intensywne zachowania seksualne. Wiąże się to z częstszym spędzaniem czasu tylko we dwoje, rozwojem poczucia autonomii, niezależnienia się od grupy. W czwartej fazie (najczęściej w okresie późnego dorastania) relacje stają się długotrwałe, nie bazują tylko na atrakcyjności, ale także na zdolności do przejawiania zachowań opiekuńczych wobec partnera. Do pewnego zakresu nawiązane relacje przypominają te małżeńskie (Shulman, Seiffge-Krenke, 2001, s. 418-419). Należy zauważyć, że w każdej z tych faz kluczową rolę odgrywają rówieśnicy, jednak ich udział w życiu młodych ludzi zmienia się na rzecz znaczenia i obecności partnera.

Brakuje reprezentatywnych danych, na które można byłoby się powołać, chcąc przybliżyć procent nastolatków, którzy zadeklarowali, że mają partnera. Wśród warszawskiej młodzieży licealnej jest to około 40% (37% chłopców ma dziewczynę i 44% dziewcząt ma chłopaka – w badaniach wzięła udział 350-osobowa grupa) (Tomaszewska, 2012, s. 192). Niemniej jednak, w raportach, które dotyczą młodzieży, wskazuje się, że miłość jest jedną z najwyżej cenionych wartości (Boguszewski, Kowalczyk, 2014, s. 6), a spotkania z kolegami, przyjaciółmi, dziewczyną/chłopakiem są najczęstszą formą spędzania wolnego czasu – wskazaną przez 88% badanych według autorów raportu *Młodzież 2013* (Boguszewski, Feliksiak, Gwiazda, Kalka, 2014, s. 130). Ma to również swoje odzwierciedlenie w aktywności społecznej w Internecie, to właśnie z rówieśnikami najczęściej komunikują się w sieci adolescenti (Tomaszewska, 2012, s. 229-233). Powszechność wykorzystywania poczty e-mail, komunikatorów i czatów potwierdzają dane zebrane w międzynarodowym projekcie Mediapro „Wykorzystanie nowych mediów przez młodzież” wśród uczniów w wieku 12 do 18 lat, w którym udział brała także polska młodzież (Wenglorz, 2006, s. 12-13), a także w badaniach Fundacji Orange przeprowadzonych kilka lat później. Najczęściej podejmowane aktywności w sieci służą młodzieży kolejno do zaspokojenia potrzeby afilacji (tj. inicjowanie i utrzymywanie kontaktów z innymi), rozrywki oraz poszukiwania informacji i zdobywania wiedzy (Fundacja Orange, 2013, s. 58-59). Podobna tendencja utrzymuje się np. w Australii – rozmowa z przyjaciółmi dla 87% 14-17-latków stanowi najczęściej podejmowaną aktywność w cyberprzestrzeni, zanotowano również, że 97% 12-17-latków korzysta z portali społecznościowych (Waite, 2011, s. 18). W dwóch polskich raportach (EU NET ADB oraz Fundacja Orange) również wskazano na wysoki procent młodzieży, która posiada konto na przynajmniej jednym z portali społecznościowych – odpowiednio 90% w pierwszym i 88% w drugim opracowaniu (Makaruk, Wójcik, 2012, s. 8; Fundacja Orange, 2013, s. 28).

Biorąc pod uwagę zadania rozwojowe przewidziane na okres dojrzewania, a także zanurzenie młodych ludzi w świat nowoczesnych technologii (Pyżalski, 2012, s. 67), uzasadnione jest poszukiwanie odpowiedzi

na pytanie: „Jaką rolę odgrywa w randkowaniu adolescentów Internet, szczególnie w kontekście nawiązywania, budowania, doświadczania trudności i rozpadu relacji uczuciowych?”. Według tych wyróżnionych kategorii zostaną zaprezentowane wybrane wyniki badań.

Nawiązywanie relacji w sieci

W kwestii nawiązywania relacji w sieci badacze weryfikowali najczęściej dwie hipotezy. Po pierwsze, że ludzie doświadczający niepokoju w interakcjach społecznych, mający trudności w inicjowaniu oraz budowaniu relacji twarzą w twarz będą korzystać z Internetu, jako miejsca, w którym braki kompetencyjne ulegną kompensacji i będą mieli lepszą możliwość wyrażenia samych siebie (ang. *The social compensation hypothesis*). Z drugiej strony, zakładano, że osoby o niskim lęku społecznym i posiadające wysokie kompetencje społeczne będą wykorzystywały swoje umiejętności w sieci, jako alternatywne miejsce, w którym będą mogli poszerzyć grono swoich znajomych (ang. *The rich-get-richer hypothesis*). Badania prowadzone były wśród respondentów w różnych krajach i w różnym wieku m.in. przez Poley, Luo (2012, s. 414-419), Valkenburg, Peter (2007, s. 849-852), Kim, Kwon, Lee (2009, s. 445-449) – ale wszystkie dotyczyły osób, które miały co najmniej 18 lat. Istnieją jednak badania, w których respondenci byli młodsi, a które dotyczyły np. związku pomiędzy samotnością i lękiem społecznym a komunikacją online dzieci i młodzieży (Bonetti, Campbell, Gilmore, 2010, s. 279-28). Z kolei celem badań Wolak, Mitchell, Finkelhora (2003, s. 105-119) było dokonanie charakterystyki młodych osób w wieku 10-17 lat, które nawiązują relacje online. Wskazano na korelację pomiędzy poziomem konfliktów z rodzicami, doświadczaniem problemów a częstotliwością nawiązywania bliskich relacji online. Co więcej, podobną tendencję zauważono u osób z symptomami depresji, podejmujących zachowania przestępcze, poszukujących treści erotycznych i tych, które często korzystają z Internetu (Walsh, Wolak, Mitchell, 2013, s. 6). Dotychczas nie uzyskano jednoznacznej odpowiedzi, która z hipotez jest prawdziwa, wielokrotnie powielany jest komunikat o konieczności dalszych badań, ponieważ nie można jasno określić związku przyczynowo-skutkowego dla tego typu relacji. Co więcej, istnieje niewiele badań, w których oceniano jakość nawiązanych relacji. Należy jednak zwrócić uwagę, że procent młodzieży, która nawiązuje w sieci kontakt z osobami nieznanymi, jest niewielki (Wolak, Mitchell, Finkelhor, 2002, s. 105-119). Odmienne wyniki uzyskano w badaniu EU NET ADB, które dotyczyło nadużywania Internetu przez młodzież w Polsce i Europie. Wskazano, że prawie 69% respondentów kontaktuje się w Internecie z osobami, których wcześniej nie spotkało twarzą w twarz, a ok. 30% osób w wieku 14-17 lat wybrało się na spotkanie z osobą poznaną w sieci (Makaruk, Wójcik, 2012, s. 7). Młodzież ceni sobie możliwość kontaktu z wybranymi przez siebie osobami. Prawie 70% respondentów biorących udział w badaniu Fundacji Orange odpowiedziało, że zdecydowanie się zgadza lub raczej zgadza się ze stwierdzeniem, że za pośrednictwem Internetu komunikuje się głównie z osobami, które znają osobiście (Fundacja Orange, 2013, s. 23). Nowe media bardziej służą do podtrzymywania kontaktów z realnymi grupami rówieśniczymi (funkcja fatyczna) niż do zawierania nowych znajomości (funkcja interpersonalna) (Tomaszewska, 2012, s. 157).

Nawet jeśli adolescenti nawiązują relację z nowo poznaną osobą, to oczekują, że nawiązana znajomość szybko zostanie zdewirtualizowana (57%) i nabierze charakteru intymnej, bliskiej relacji (37%) (Krauze-Sikorska, 2010, s. 141).

Częściej niż z nieznanym respondentzi inicjowali rozmowę z kimś, kogo znali lub kojarzyli ze świata offline. Określona została sekwencja prezentująca typowy rozwój znajomości i jest ona następująca: spotkanie obiektu twarzą w twarz, sprawdzenie profilu danej osoby na portalu społecznościowym i wysłanie jej zaproszenia do grona znajomych, prośba o numer telefonu, wysłanie wiadomości tekstowych i propozycja spędzenia czasu z grupą. Kolejne kroki dotyczą umieszczenia postu na profilu obiektu i zaangażowanie w wymianę wiadomości na portalu i ostatecznie zatelefonowanie i zaproszenie na randkę (Fox, Warber, 2013, s. 5)¹.

W ramach badań grupa respondentów została poproszona o wpisanie 10 imion osób, z którymi najczęściej spotykają się twarzą w twarz, kolejnych 10 imion miało należeć do znajomych z portalu społecznościowego oraz tylu samych osób, które najczęściej wybierają korzystając z komunikatora. Przyjaźnie ze świata offline pokrywają średnio w 58% te, które zostały przyporządkowane do cyberprzestrzeni. Innymi słowy, młodzież spotyka się ze swoimi rówieśnikami twarzą w twarz albo kontaktuje się z nimi online. Podczas gdy połowa interakcji ma miejsce tylko w świecie offline, to druga połowa odbywa się w cyberprzestrzeni. Jednakże, bliskie relacje online są często przeniesieniem tych z reala (Reich, Subrahmanyam, Espinoza, 2012, s. 363-365). Także polscy respondenci biorący udział w badaniu Mediapro zauważają, że mają w liście kontaktowej swojego komunikatora podobną listę osób co w telefonie komórkowym (Wenglorz, 2006, s. 29).

Utrzymywanie i budowanie relacji zapośredniczonych przez media

Autoryzy raportu „Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze” pokazują, jak bycie sobą i bycie razem jest dziś nieustannie zapośredniczane przez media. Praktyki życia codziennego młodych ludzi są przekształcane i wspierane przez nowe, sieciowe technologie. Często niewidoczne na pierwszy rzut oka nowe media współtworzą przestrzeń, w której spotyka się młodzież (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nawotny, 2010, s. 23). Według połowy europejskich 11-16-latków łatwiej być sobą w cyberprzestrzeni, 45% osób rozmawia na inny temat w sieci i w kontakcie twarzą w twarz, 32% porusza sprawy prywatne, o których nie mówiliby w kontakcie bezpośrednim w świecie offline (Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, 2011, s. 40). Również w Polsce znacząca część młodzieży, tj. 85%, zauważa, że Internet zapewnia im możliwość porozmawiania otwarcie o tym, co myślą, bez potrzeby udawania kogoś, kim nie są (76%), mogą wyrażać samych siebie (66%) (Krauze-Sikorska, 2010, s. 143). W innym badaniu respondenci zgodzili się ze stwierdzeniem, że Internet sprawia, że poprawiają się ich relacje z innymi ludźmi (59%) i w środowisku wirtualnym lepiej mogą wyrazić swoje uczucia (54%) (Fundacja Orange, 2013, s. 23).

¹ Przyjęłam za M. Bardziejewską (2005, s. 345), że okres dorastania przypada pomiędzy 10./12. a 20. rokiem życia, ale w związku z tym, że w części badań uczestniczyły osoby w wieku od 18 do 22-26 lat, uznałam, że warto dołączyć je do analizy, informując jednocześnie o wieku respondentów.

Według Valkenburg i Petera (2009, s. 92) ujawnianie osobistych informacji poprzez narzędzia komunikacyjne ma związek ze wzrostem jakości przyjaźni, przyczynia się do wzmocnienia relacji ocenianej jeden rok po przeprowadzonym badaniu. Dominują deklaracje respondentów, że wykorzystują oni komunikację online do utrzymania bliskich relacji (Pempek, Yermolayeva, Calvert, 2009, s. 236²; Radochoński, Wańczyk, 2003, s. 35-36). Dla ponad połowy młodych ludzi z 25 krajów taki rodzaj komunikacji przyczynia się do pojawienia się innej, może nawet bardziej intymnej komunikacji (Livingstone, Haddon, Görzig, Ólafsson, 2011, s. 41). Korzystanie z Internetu celem utrzymania kontaktu z przyjaciółmi nie powoduje zmniejszenia prawdopodobieństwa zatelefonowania albo spotkania twarzą w twarz (Reich, Subrahmanyam, Espinoza, 2012, s. 357). Dla osób biorących udział w przywołanym wcześniej badaniu etnograficznym, dotyczącym wykorzystywania nowych mediów przez młodzież, to właśnie kontakt twarzą w twarz był najpełniejszą i najbardziej wartościową formą spotkania. Internet służy do komunikacji z ludźmi, których spotyka się na co dzień: w szkole, sąsiedztwie czy na imprezach. Znajomość twarzą-w-twarz w sytuacji kontaktu zapośredniczonego w sieci pomaga uniknąć nieporozumień. Komunikacja online służy koordynacji spotkań w świecie offline, cementuje, pozwala utrzymywać ze sobą kontakt, zapobiega zerwaniu relacji także w tych momentach, kiedy odległość fizyczna nie jest sporadycznie pojawiającym się problemem, lecz trwałą przeszkodą. Nawet jeśli zakochani przebywają jednocześnie w tej samej przestrzeni fizycznej, mogą nie wiedzieć, gdzie dokładnie są i co robią (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nawotny, 2010, s. 23-49) – nowe media pozwalają zmniejszyć poziom niepewności w związku (Jin, Pena, 2010, za: Morey, Gentzler, Creasy, Oberhauser, Westerman, 2013, s. 1772). Co więcej, nowoczesne technologie wspomagają wzajemne poznawanie się także w kontekście bliskich romantycznych relacji (Cooper, Sportolari, 1997, za: Morey, Gentzler, Creasy, Oberhauser, Westerman, 2013, s. 1772). Wysyłane komunikaty nie zawsze zawierają istotne informacje, najczęściej służą po prostu okazaniu swojej uwagi i zainteresowania daną osobą. Telefon komórkowy to nie tylko urządzenie komunikacyjne, ale też przedmiot materializujący komunikację, przechowujący tym samym ważne dla zakochanych wspomnienia (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nawotny, 2010, s. 44-49). Na drugim miejscu wśród celów, dla których młodzież korzysta z telefonu komórkowego, wysyłając SMS-y, wymieniono flirtowanie, a później zadanie pytania, umawianie się, powiedzenie komuś, że się o nim myśli lub zażartowanie z kogoś (Wenglorz, 2006, s. 17).

Kluczowe dla grup rówieśniczych jest dzielenie się materiałami medialnymi. Połowa respondentów w wieku 14-18 lat przesyła innym osobom linki co najmniej kilka razy w tygodniu (Fundacja Orange, 2013, s. 17). Młodzi ludzie mogą prezentować swoim partnerom swój medialny świat, pokazując ulubione filmy, piosenki czy zdjęcia, ale też oprowadzając po większych fragmentach przestrzeni Internetu, jakimi są miejsca w rodzaju serwisów, portali czy forów. Mogą to robić, będąc razem albo zdalnie – wysyłając sobie cyfrowe prezenty pozwalające lepiej zrozumieć fascynację nadawcy, ale też czasem dowodzące dobrej znajomości preferencji osoby obdarowywanej (w tym sensie podeślany link może poświadczać siłę więzi). Cyfrowość ułatwia podążanie śladami ukochanej osoby (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nawotny, 2010, s. 44-49) – ślad ten jednak wielokrotnie pozostaje i może być przyczyną doświadczanych w relacji trudności.

² Badania dotyczyły grupy respondentów w wieku od 18 do 22 lat.

W ramach badań zaprojektowanych przez Fox, Osborn, Warber³ wykorzystano teorię dialektyki relacji Baxter i Montgomery dotyczącej tego, jak partnerzy równoważą przeciwstawne dążenia — ku bliskości i ku niezależności zarówno wewnątrz (pomiędzy partnerami), jak i na zewnątrz (pomiędzy parą a ich siecią społeczną). Respondenci w wieku od 18 do 22 lat uczestniczyli w wywiadach fokusowych, podczas których zostali poproszeni o podzielenie się własnymi lub znanymi im doświadczeniami innych osób w byciu w związku przy jednoczesnym korzystaniu z portalu społecznościowego. Osoby badane uznały, że wykorzystywanie Facebooka ogranicza ich doświadczenie prywatności zarówno w obrębie pary, jak i szerszej społeczności. Dostępność i trwałość zamieszczonych informacji może przyczynić się do pojawienia się problemów, kiedy wewnętrzne sprawy pary stają się analizowane i komentowane przez inne osoby. Respondenci uważają, że nie posiadają już takiego poziomu kontroli nad zamieszczanymi informacjami ani nad tym, kto je przegląda. W ramach dialektyki pewność–niepewność uczestnicy dyskutowali, jak zamieszczone informacje mogą stać się źródłem podejrzliwości i zazdrości, ponieważ możemy obserwować interakcje partnera z innymi osobami. W kontekście dialektyki zespolenie–odosobnienie osoby badane poruszały kwestie określenia statusu i wybór opcji „w związku”, z jednej strony mogło się to przyczynić do poczucia większej bliskości, a z drugiej mogło zostać odebrane jako ograniczenie autonomii (Fox, Osborn, Warber, 2014, s. 532-533). Okazuje się, że temu działaniu inne znaczenie nadają mężczyźni, a inne kobiety. Jest bardziej prawdopodobne, że dla kobiety publiczna deklaracja bycia w związku oznacza poważny krok, wiąże się z utrzymaniem stabilności i wyłączności partnerów. Natomiast mężczyźni mogą w ten sposób sygnalizować, że kobieta jest już zajęta. Deklaracja na temat statusu może być nie tyle osobistym, ile społecznym doświadczeniem, które skupia uwagę innych ludzi zarówno w świecie online, jak i offline (Fox, Warber, 2013, s. 4-6). W jednej przestrzeni zgromadzeni są dalecy znajomi, osoby bliskie, rodzina, przyjaciele i partner, następuje zamazywanie się granic pomiędzy komunikacją osobistą a tą skierowaną do masowej publiczności. Taka sama informacja dociera do wielu osób, które wywodzą się z innych środowisk, w efekcie ma miejsce nakładanie się różnych kontekstów (Zhao, Sosik, Cosley, 2012, s. 771, 778-779). Partnerzy muszą zdecydować, co w kwestii okazywania sobie uczuć jest dla nich i ich otoczenia do zaakceptowania. Odmienne aspekty związku mogą być inaczej rozpatrywane i podlegać przeciwstawnym siłom. Najczęściej okazywanie wsparcia jest oceniane jako właściwe w przeciwieństwie do zbyt uczuciowych komentarzy. Także etap rozwoju związku może różnicować zachowania partnerów i poziom akceptacji otoczenia (Fox, Osborn, Warber, 2014, s. 531-532). Co ciekawe, wyniki badań pokazują, że umocnienie relacji jest skorelowane z prowadzeniem częstszych rozmów na portalu w ostatnim czasie i w mniejszym stopniu z wykorzystywaniem większej liczby różnych typów narzędzi, szczególnie prywatnych wiadomości i zamieszczaniem oznaczeń na zdjęciach (Sosik, Bazarova, 2014, s. 129). Prezentacja związku na portalu społecznościowym może być dla parterów ważna i łączyć się z większym poczuciem satysfakcji (Papp, Danielewicz, Cayemberg, 2012, s. 88). W ramach trzech różnych badań oceniano relację pomiędzy poczuciem satysfakcji a umieszczeniem wspólnego zdjęcia, jako wizytówki profilu. Wnioski wyciągnięto na podstawie badań poprzecznych, podłużnych i eksperymentu związanego z opisywaniem przez partnerów

³ Badania dotyczyły grupy respondentów w wieku od 18 do 22 lat.

swoich codziennych doświadczeń przez okres 2 tygodni. Respondenci, którzy mieli większe poczucie satysfakcji z ich związku, byli bardziej skłonni do umieszczenia zdjęcia profilowego, na którym są z partnerem. Jak pokazały wyniki eksperymentu, większe prawdopodobieństwo dotyczy także zamieszczania informacji o związku. Nie zauważono korelacji pomiędzy przejawianymi zachowaniami a samopoczuciem, ogólną satysfakcją z życia czy różnicami osobowościowymi pomiędzy osobami badanymi (Saslow, Muise, Impett, Dubin, 2012, s. 412-416)⁴.

Wykorzystując założenia teoretyczne modelu samoekspansji – dotyczące rozwoju własnego „ja” poprzez wzajemne zapożyczanie elementów tożsamości partnerów (ang. *self-expansion – SEM*), potwierdzono, że występuje korelacja pomiędzy liczbą zainteresowań a liczbą związków, ale tylko wśród użytkowników, którzy częściej korzystają z portalu. Także to, jak mocno tożsamości partnerów są ze sobą połączone i zachodzą na siebie, ma swoje odzwierciedlenie na profilu dwóch osób, m.in. w ilości wspólnych zdjęć, komentarzach, zainteresowaniach, określeniu statusu związku (Carpenter, Spottswood, 2013, s. 1531-1536)⁵.

Doświadczenie trudności i rozpad relacji

Różnica w poziomie zaangażowania, ale także rozumieniu terminu, w którego ramach partnerzy określają ich związek, może być źródłem konfliktów (Fox, Warber, 2013, s. 4-6). Do zmniejszenia poczucia satysfakcji może przyczynić się również odczuwana zazdrość. Wykazano, że silne zaangażowanie w korzystanie z Facebooka jest skorelowane z odczuwaniem niezadowolenia, jeżeli jednostki także doświadczają zazdrości w związku (np. ze względu na obecność osób trzecich na portalu), co może skutkować prowadzeniem inwigilacji (Elphinston, Noller, 2011, s. 632-634)⁶. Takie wnioski mogą jednak dotyczyć osób, które wykazują określony typ przywiązania (tutaj: nerwowo-ambiwalentny)⁷ (Morey, Gentzler, Creasy, Oberhauser, Westerman, 2013, s. 1776).

Deficyty w zaspokojeniu potrzeby współzależności, która wyraża się w intymności, przynależności, seksualności, są najczęstszą przyczyną rozstań wśród adolescentów. Kolejne powody zerwania z partnerem zostały przyporządkowane kategorii niezależności, w której ramach wyróżniono potrzebę autonomii i tożsamości. Mimo że doświadczenie rozpadu związku może być dla młodzieży trudne, to należy je traktować jako rozwojowe. Gdy młody człowiek inicjuje koniec relacji, oznacza to, że potrafi już zidentyfikować własne potrzeby i będzie poszukiwał osoby, z którą będzie lepiej dopasowany. Starsza młodzież jest już bardziej otwarta na możliwość długoterminowego związku, w którym pojawia się zaangażowanie razem z dbałością o swoją niezależność (Connolly, McIsaac, 2009, s. 1209-1221).

⁴ Badania dotyczyły grupy respondentów w wieku od 18 do 73 lat.

⁵ Badania przeprowadzone wśród studentów, brakuje szczegółowych informacji (średnia wieku wynosiła ok. 24 lat).

⁶ Badania dotyczyły grupy respondentów w wieku od 18 do 25 lat.

⁷ Badania dotyczyły grupy respondentów w wieku od 18 do 26 lat i badano korelacje pomiędzy wykorzystaniem różnych elektronicznych kanałów komunikacyjnych a stylem przywiązania.

Brakuje opublikowanych wyników badań dotyczących wykorzystania nowych mediów do tego, aby poinformować partnera o zakończeniu związku czy też, jakie zachowania partnera w sieci przyczyniają się do świadczenia trudności i rozpadu relacji. Według autorów *The Parents & Teens 2004 Survey* 13% badanych zerwało z kimś, wykorzystując do tego narzędzie komunikacyjne. Młodzież uważała, że w ten sposób łatwiej było przeprowadzić niewygodną rozmowę ze względu na brak bezpośredniego kontaktu, niemożność usłyszenia i zobaczenia partnera (Lenhart, Madden, Hitlin, 2005, s. 23).

Okazuje się, że umieszczane na portalu społecznościowym informacje lub ich brak może stanowić sygnał ostrzegawczy nadchodzącego zakończenia związku. Garimella, Weber i Cin (2014) wykorzystali informacje umieszczane na profilach, aby zbadać, jak różnią się profile osób, które są w związku i tych, które rozstały się z partnerem. Do analiz włączono te profile na Twitterze, na których pojawiło się wzajemne oznaczenie dwóch osób czy też określone słowa, np. miłość, chłopak, randka. Po kilku miesiącach zweryfikowano, które z tych par nadal są razem, a które ze sobą zerwały i wyselekcjonowano po 661 par z każdej grupy. Zachodzące różnice pomiędzy profilami par dotyczyły m.in.: zamieszczanych informacji, stylu i częstotliwości komunikowania się z partnerem oraz innymi osobami, liczby przyjaciół i obserwatorów czy ustawień profilu. Zauważono, że kiedy związek trwa, to najczęściej pojawiające się słowa są odmienne od tych, które respondenci zamieszczali po zerwaniu z partnerem, podobnie jest w przypadku wymienianych wiadomości. Tę zmianę najogólniej można określić jako przejście z „Kocham Cię tak...” do „Nienawidzę kiedy...”. Rzadziej wysyłane lub mniej oryginalne komunikaty do partnera, a częstsze do innych osób, mogą stanowić oznakę nadchodzącego zakończenia związku. Co więcej, unikanie bądź ignorowanie w odpisywaniu na wiadomości lub oznaczenia partnera także stanowi sygnał ostrzegawczy na cztery tygodnie przed rozstaniem. Wśród par, które miały się rozstać, takie zachowanie występowało w 38% przypadków w porównaniu do 10% par, które kontynuowały znajomość. Badacze monitorowali również liczbę przyjaciół i obserwatorów u każdej z osób dwa tygodnie przed i po zerwaniu. Odnotowano spadek liczby znajomych średnio o 20 osób. Zauważono także korelację pomiędzy rozpadem związku a zmianami w ustawieniach prywatności profilu (Garimella, Weber, Cin, 2014, s. 203-212).

Zmiana statusu z bycia w związku na „to skomplikowane” nie jest odpowiednim sposobem na rozwiązanie konfliktów zdaniem respondentów. Lepiej ukryć swój status, żeby zachować prywatność i uniknąć dyskusji znajomych na temat niestabilności związku. Taki wzór zachowań przywołuje na myśl normę, aby nie opowiadać o problemach w związku. Pogorszenie się relacji także prezentuje czas, kiedy istotne jest działanie przeciwnych sił – zespolenia (np. aby ratować związek) i odrębności. Problematyczne mogą stać się widoczne w sieci aspekty związku, tj. status, komentarze, wspólne zdjęcia, ale też obecność partnera, co może wiązać się z podglądaniem jego bądź jej profilu, ale także podjęcie decyzji czy usunąć tę osobę i jej przyjaciół z grona naszych znajomych (Fox, Osborn, Warber, 2014, s. 532).

Okazuje się również, że byli partnerzy mogą stać się ofiarami lub sprawcami agresji elektronicznej. W badaniach przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie gimnazjalistów do atakowania byłej dziewczyny lub byłego chłopaka przyznało się 16,6% sprawców-gimnazjalistów, którzy dokonali przynajmniej jednego aktu agresji. Około co dziesiąta ofiara wskazuje jako sprawcę swojego byłego chłopaka/dziewczynę. Niekiedy działania agresywne mogą być związane z przesyłaniem tekstów, zdjęć czy filmów nacechowanych seksualnie

(ang. *sexting*). Podejmowanie takich zachowań jak cyberseks, obnażanie się przed kamerą czy aparatem niesie za sobą specyficzne niebezpieczeństwo rozpowszechnienia materiałów w postaci filmów i tekstów po zakończeniu uczuciowej relacji. Zdarzają się również sytuacje, kiedy nastolatek po rozstaniu z bliską osobą zaczyna tę osobę obrażać, wyzywać i grozić jej za pomocą różnych kanałów komunikacyjnych w Internecie. W tym wypadku agresja elektroniczna jest związana z relacjami partnerskimi i jej korzenie ułożone są w jakiejś sytuacji mającej miejsce offline (Pyżalski, 2012, s. 216-224).

Zakończenie

Biorąc pod uwagę zadania rozwojowe przewidziane na okres dojrzewania, a także zanurzenie młodych ludzi w świat nowoczesnych technologii (Pyżalski, 2012, s. 67), uzasadnione jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o rolę nowych mediów w randkowaniu adolescentów oraz tego, w jaki sposób wykorzystują oni nowoczesne technologie, aby nawiązywać i utrzymywać relacje uczuciowe z partnerem, w jaki sposób funkcjonowanie w sieci może korelować z pojawieniem się trudności w związku. To, co należy podkreślić, to fakt, że młodzi ludzie wykorzystują nowe media do zaspokajania swoich potrzeb związanych z byciem w grupie, ale także potrzeby współzależności, która wyraża się w intymności, przynależności, seksualności. Pojawiające się potrzeby pozostają takie same, wynikają z przewidzianych do realizacji zadań rozwojowych, można jednak zauważyć, że do ich zaspokojenia zapośredniczane są właśnie nowe media. Zbieżna wydaje się tutaj opinia J. Pyżalskiego, który w recenzji książki *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych* pisze:

Przyjęło się uważać, że świat nowych mediów zrewolucjonizował wszystkie sfery ludzkiego życia, także te związane z relacjami społecznymi, w tym relacjami o najbardziej intymnym, partnerskim charakterze. Jak wskazują współczesne badania (np. autorstwa P. Valkenburg czy zespołu badawczego *Living and learning with new media*), tego typu generalne stwierdzenia stanowią uproszczenie, a wiele mechanizmów związanych z funkcjonowaniem psychologicznym i społecznym młodych ludzi okazuje się być „starym winem w nowej butelce”. Z drugiej strony nieprawdą jest stwierdzenie, że nic się nie zmieniło.

Uzasadnieniem podejmowanej tematyki jest potrzeba opisanie nowych zachowań młodych ludzi, np. posiadanie wspólnego profilu, społeczna deklaracja na temat aktualnego statusu pary czy okazywanie sobie uczuć w przestrzeni online. Można zastanawiać się, dlaczego młodzi ludzie podejmują takie działania i czy nie są one związane z zaspokajaniem potrzeby np. akceptacji, autoprezentacji, przynależności, bliskości, zwłaszcza kiedy wyniki badań sugerują, że poziom satysfakcji może korelować z publikowaniem zdjęć czy ujawnianiem informacji o związku. Z drugiej jednak strony należy zwrócić uwagę na trudności, jakich doświadczają młodzi ludzie w kontekście funkcjonowania jako para na portalu społecznościowym czy też zapośredniczając relacje wykorzystując do tego nowe media.

Poszukując odpowiedzi na pytanie: jak dalece relacja z partnerem jest doświadczeniem osobistym lub ze względu na obecność dużo większej publiczności niż kiedykolwiek wcześniej i zamazywanie się granic pomiędzy komunikacją osobistą i masową — doświadczeniem społecznym. Do sytuacji, gdy na portalu spo-

łecznościowym partnerzy wysyłają do siebie osobiste wiadomości dostępne jednak dla wszystkich znajomych, odnosząc się autorzy koncepcji masowej komunikacji osobistej (ang. *masspersonal communication*) (Zhao, Sosik, Cosley, 2012, s. 771). Ta zmiana może być fundamentalna w zredefiniowaniu prywatności w związku, pozwalając mediom społecznościowym na większy dostęp do relacji innych osób, różniąc sposób, w jaki ludzie negocjują granice ze swoim partnerem, ale także z ich siecią społeczną w świecie offline i online (Fox, Osborn, Warber, 2014, s. 527).

Bibliografia

- Bardziejewska M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Batorski D. (2014). Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa. Zacierpnięte 6 września 2015. Strona internetowa http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ_i_raporty/DS2013/Raport_glowny_Diagnoza_Spoleczna_2013.pdf
- Boguszewski R., Kowalczyk K. (2014). Aspiracje, dążenia i plany życiowe młodzieży, W: *Młodzież 2013*, s. 6-21. Zacierpnięte 13 listopada 2014. Strona internetowa http://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=673746
- Boguszewski R., Feliksiak M., Gwiazda M., Kalka J. (2014). Młodzież o sobie: wartości, obyczajowość, grupy odniesienia, W: *Młodzież 2013*, s. 106-153. Zacierpnięte 13 listopada 2014. Strona internetowa http://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=673746
- Bonetti L., Campbell M.A., Gilmore L. (2010). The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children's and Adolescents' Online Communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 279-285.
- Brown B.B. (1999). "You're going out with who?" Peer group influences on adolescent romantic relationship. In: W. Furman, B. Browns, C. Feiring (red.), *The development of romantic relationship in adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Carpenter C., Spottswood E.L. (2013). Exploring romantic relationships on social networking sites using the self-expansion model. *Computers in Human Behavior*, 29, 1531-1537.
- Connolly J., Goldberg A. (1999). Romantic relationships in adolescence: The role of friends and peers in their emergence and development. In: W. Furman, B. Browns, C. Feiring (red.), *The development of romantic relationship in adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Connolly J., McIsaac C. (2009). Adolescents' explanations for romantic dissolutions: A developmental perspective. *Journal of Adolescence*, 32, 1209-1223.
- Cooper A., Sportolari L. (1997). Romance in cyberspace: Understanding online attraction. *Journal of Sex Education & Therapy*, 22(1), 7-14.
- Diagnoza szkolna* (2009). Zacierpnięte 6 września 2015. Strona internetowa <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf>
- Elphinston R.A., Noller P. (2011). Time to Face It! Facebook Intrusion and the Implications for Romantic Jealousy and Relationship Satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 631-635.

- Feliksiak M. (2015). *Internauci 2015*. Komunikat badań CBOS, nr 90. Zaczepnięty 6 września 2015. Strona internetowa http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_090_15.PDF
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A. (2010). *Młodzi i Media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*. Zaczepnięty 13 listopada 2014. Strona internetowa <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf>
- Fox J., Warber K.M. (2013). Romantic Relationship Development in the Age of Facebook: An Exploratory Study of Emerging Adults' Perceptions, Motives, and Behaviors. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(1), 3-7.
- Fox J., Osborn L., Warber K.M. (2014). Relation dialectics and social networking sites: The role of Facebook in romantic relationship escalation, maintenance, conflict and dissolution. *Computer in Human Behavior*, 35, 527-534.
- Fundacja Orange (2013). *Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce (14-18 lat)*. Zaczepnięty 6 września 2015. Strona internetowa <https://fundacja.orange.pl/ajax/download,6.html?hash=0f5aa713ad85f0eb0206445d95e19543>
- Furman W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current directions in Psychological Science*, 11, 177-180.
- Garimella V.R.K., Weber I., Cin S.D. (2014). From "I love you babe" to "leave me alone" – Romantic Relationship Breakups on Twitter. *Social Informatics Lecture Notes in Computer Science*, 8851, 199-215.
- Hand M.M., Thomas D., Buboltz W.C., Deemer, Buyanjargal M. (2013). Facebook and Romantic Relationships: Intymacy and Couple Satisfaction Associated with Online Social Network Use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(1), 8-13.
- Jin B., Pena J.F. (2010). Mobile communication in romantic relationship: Mobile phone use, relational uncertainty, love, commitment, and attachment styles. *Communication Reports*, 23(1), 39-51.
- Kim M., Kwon K-N., Lee M. (2009). Psychological Characteristics of Internet Dating Service Users: The Effect of Self-Esteem, Involvement, and Sociability on the Use of Internet Dating Services. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 445-449.
- Krauze-Sikorska H. (2010). Specyfika relacji interpersonalnych w młodzieżowych „społeczności” digital natives. *Studia Edukacyjne*, 14, 131-150.
- Kubiak-Szyborska E. (2013). Jakie są relacje we współczesnym wychowaniu i czy konieczne są "strategie przetrwania"? W: E. Kubiak-Szyborska, D. Zajac (red.), *Wychowanie w kręgu pytań*. Bydgoszcz: Wyd. Edukacyjne Wers.
- Lenhart A., Madden M., Hitlin P. (2005). *Teens and Technology. Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*. Washington: PEW Internet & American Life Project. Zaczepnięty 26 listopada 2014. Strona internetowa http://www.pewinternet.org/files/oldmedia/Files/Reports/2005/PIP_Teens_Tech_July2005web.pdf.pdf
- Levinson P. (2010). *Nowe nowe media*. Przekł. M. Zawadzka. Kraków: Wyd. WAM.
- Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. London: EU Kids Online. Zaczepnięty 13 listopada 2014. Strona internetowa <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%2011%20%282009-11%29/EUKidsOnline%20Reports/D4FullFindings.pdf>
- Makaruk K., Wójcik S. (2012). *EU NET ADB – Badania nadużywania internetu przez młodzież w Polsce i Europie*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje. Zaczepnięty 6 września 2015. Strona internetowa http://www.saferinternet.pl/images/stories/pdf/raport_eu_net_adb_pl.pdf

- Morey J.N, Gentzler A.L., Creasy B., Oberhauser A.M., Westerman D. (2013). Young adults' use of communication technology within their romantic relationships and associations with attachment style. *Computer in Human Behavior*, 29, 1771-1778.
- Ólafsson K., Livingstone S., Haddon L. (2013). *Children's use of online technologies in Europe: a review of the European evidence base*. London: EU Kids Online. Zaczepnięty 13 listopada 2014. Strona internetowa http://eprints.lse.ac.uk/50228/1/___Libfile_repository_Content_Livingstone%2C%20S_Children%E2%80%99s%20use%20of%20online%20technologies%20in%20Europe%28Isero%29.pdf
- Papp L.M., Danielewicz J., Cayemberg C. (2012). „Are We Facebook Official?” Implications of Dating Partner's Facebook Use and Profiles for Intimate Relationship Satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15, 85-90.
- Pempek T.A., Yermolayeva Y.A., Calvert S.L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Development Psychology*, 30, 227-238.
- Poley M.E.M., Luo S. (2012). Social compensation or rich-get-richer? The role of social competence in college students' use of the Internet to find a partner. *Computers in Human Behavior*, 28, 414-419.
- Pyżalski J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Radochoński M., Wańczyk A. (2004). Komunikacja za pośrednictwem sieci komputerowych a interakcje rodzinne i rówieśnicze młodzieży: perspektywa polska i amerykańska. W: M. Radochoński, B. Przywara (red.), *Jednostka – grupa – cybersieć. Psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informacyjnego*. Rzeszów: Wyd. Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania.
- Reich S.M., Subrahmanyam K., Espinoza G. (2012). Friending, IMing, and Hanging Out Face-to-Face: Overlap in Adolescents' Online and Offline Social Networks. *Development Psychology*, 48(2), 356-368.
- Saslow L.R., Muise A., Impett E.A., Dubin M. (2012). Can You See How Happy We Are? Facebook Images and Relationship Satisfaction. *Social Psychological and Personality Science*, 4(4), 411-418.
- Sosik V.S., Bazarova N.N. (2014). Relational maintenance on social network sites: How Facebook communication predicts relational escalation. *Computer in Human Behavior*, 35, 124-131.
- Shulman S., Kipnis O. (2001). Adolescent romantic relationships: a look from the future. *Journal of Adolescence*, 24, 337-351.
- Shulman S., Seiffge-Krenke I. (2001). Adolescent romance: between experience and relationships. *Journal of Adolescence*, 24, 417-428.
- Tomaszewska H. (2012). *Młodzież, rówieśnicy i nowe media: społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Valkenburg P.M., Peter J. (2007). Who Visits Online Dating Sites? Exploring Some Characteristics of Online Daters. *CyberPsychology & Behavior*, 10(6), 849-852.
- Valkenburg P.M., Peter J. (2009). The effects of instant messaging on the quality of adolescents' existing friendships: a longitudinal study. *Journal of Communication*, 59, 79-97.
- Waite C. (2011). Sociality online. An exploratory study into the online habits of young Australians. *Youth Studies Australia*, 30(4), 17-24.
- Walsh W.A., Wolak J., Mitchell K.J. (2013). Close relationships with people met online in a national U.S. sample of adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(3), 1-10.

- Wenglorz J. (2006). *Wykorzystanie nowych mediów przez młodzież w Polsce – wyniki międzynarodowego projektu Mediapro*. Warszawa: Wyd. Nowa Ewa. Zaczepnięte 13 listopada 2014. Strona internetowa http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/mediapro_final.pdf?page=info&action=showdoc&oid=322096
- Wolak J., Mitchell K.J., Finkelhor D. (2002). Close online relationships in a national sample of adolescents. *Adolescence*, 37, 441-445.
- Wolak J., Mitchell K.J., Finkelhor D. (2003). Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships. *Journal of Adolescence*, 26, 105-119.
- Zhao X., Sosik V.S., Cosley D. (2012). It's Complicated: How Romantic Partners Use Facebook. In: *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 771-780). New York: Association for Computing Machinery.

Summary

The role of new media in adolescents' dating

This article presents results of the analysis of English studies on the role of new media in adolescents' dating. The structure of the present text is organized by the followings categories: establishing, maintaining and building, experiencing difficulties and terminating romantic relationship.

Adolescents use new media to meet the needs of being in a group but also of being in emotional relationship with a partner. On the one hand, mechanisms of psychological and social functioning of young people remain the same, however, it should be noted that the new media are an important tool for mediating meeting the development needs. What is more, social interactions of social network sites users take place mainly in the public sphere and one should consider the extent to which the romantic relationship is a personal or social experience.

Keywords: general pedagogy, adolescence, new media, social networking, dating

IV. DEBIUTY NAUKOWE

Małgorzata Kotowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Metafora w dyskursie edukacyjnym

W niniejszym artykule została omówiona metafora i przeprowadzona analiza metafor w dyskursie edukacyjnym. Autorka, opierając się na założeniu o wszechobecności metafory, przyjmuje szeroką definicję pojęcia i poddaje analizie przykłady wykorzystania metafory. Metafory pojawiają się w kontekstach szkolnej codzienności: w relacjach między nauczycielami i uczniami, przekonaniach dotyczących procesu nauczania i uczenia się czy też w materiałach edukacyjnych. Zaprezentowane rozważania mają na celu przede wszystkim przypomnienie, zaakcentowanie, iż metafora posiada nieocenioną wartość heurystyczną i może odgrywać ważną rolę w edukacji. Autorka podejmuje kwestię funkcji i walorów wykorzystania metafory w edukacji, podkreślając przy tym nadużycia lub niewłaściwe użycie metafory.

Słowa kluczowe: pedagogika, dyskurs, dyskurs edukacyjny, język metaforyczny, metafora

O metaforze i dyskursie słów kilka...

Metafora, tradycyjnie utożsamiana z literaturą i filozofią, ostatnimi czasy stała się obiektem zainteresowania psychologów i pedagogów. Metafora jest rozumiana jako zabieg językowy (niejednokrotnie intuicyjny) polegający na połączeniu zasadniczo odmiennych pojęć, na skutek którego zostaje nadane nowe znaczenie powstałemu wyrażeniu lub zdaniu. *Podręczny słownik terminów literackich* pod red. Janusza Sławińskiego proponuje następującą definicję metafory: „metafora (<gr. *metaphorá* = przeniesienie) — wyrażenie będące niezwykłym użyciem lub połączeniem słów, które w nowych okolicznościach lub związkach zyskują nowe znaczenie, zwane metaforycznym. Powstaje ono zawsze na fundamencie znaczeń dotychczasowych jako ich przekształcenie, przeniesienie, rozszerzenie, uabstrakcyjnienie itp.” (Sławiński, 2001, s. 170).

Termin „metafora”, wprowadzony przez retorów greckich (Limont, 1997, s. 43), został zdefiniowany i opisany przez Arystotelesa ponad 23 stulecia temu w dziełach *Poetyka* i *Retoryka*: „Metafora jest to przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii” (Arystoteles, 1988, s. 351-352). Definicja metafory sformułowana przez Arystotelesa obejmuje zjawiska językowe, takie jak metonimia, hiperbola

czy pars pro toto¹ oraz metaforę w jej wąskim znaczeniu, ujmującym ją jako przeniesienie na zasadzie analogii (Limont, 1997, s. 43; Przyboś, 1973, s. 191).

Metafora jest charakterystyczna zarówno dla języka poetyckiego, jak i codziennego, często utożsamiana jedynie ze środkiem poetyckiego wyrazu, ornamentem czy też figuratywnym użyciem języka; stosowanym w poezji i baśniach w celu zobrazowania fantastyczności i niezwykłości. Metafora ułatwia porozumiewanie się i przekazywanie myśli, już Arystoteles zauważył, że jest ona właściwością potocznego języka (Limont, 1997, s. 43; Arystoteles 1988, s. 240-241). Elżbieta Tabakowska wskazuje na funkcję komunikatywną metafory, definiując metaforę następująco:

Metafora nie jest „treścią naddaną”, językowym ornamentem, ale sposobem myślenia. A gdy nabiera kształtu utartego zwrotu przywołującego taki czy inny utrwalony w nim symboliczny obraz, wcale nie musi służyć urozmaiceniu czy upiększeniu wypowiedzi, ale po prostu — efektywniejszej komunikacji (za: Porwoł, 2009, s. 298).

Metafora jest niezbędnym narzędziem językowym, bez którego komunikacja mogłaby nie zaistnieć lub być znacznie utrudniona. Tworzymy metafory, aby za pomocą bardziej znanego, konkretnego objaśnić to nieznanne, trudne. Niejednokrotnie wykorzystanie metafory uwarunkowane jest niedostatkami języka, brakiem odpowiedniej reprezentacji, nazewnictwa, wyrażającego konkretne cechy rzeczy czy zjawiska.

Współcześnie klasyczna definicja metafory wydaje się nadal adekwatna, jednak coraz częściej podkreśla się inne funkcje i walory metafory. Rozwój nauk, badania prowadzone w dziedzinie językoznawstwa kognitywnego przyczyniły się do odmiennego niż dotąd postrzegania metafory. Obok funkcji metafory jako narzędzia poetyki i retoryki, dostrzega się w niej formę aktywności człowieka umożliwiającą konceptualizację świata. Ponadto często podkreśla się ścisły związek pomiędzy językiem figuratywnym a wyrażaniem emocji (Ożdżyński, 2006, s. 186).

George Lakoff i Mark Johnson postrzegają metaforę jako swoiste narzędzie poznania: „Istotą metafory jest rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy” (Lakoff, Johnson, 2010, s. 31). W pracy *Metafory w naszym życiu* postulują, że metafora jest wszechobecna w życiu człowieka, w potocznym języku codziennym, którym się posługujemy w kontaktach międzyludzkich; oraz wskazują na związek metafory i metaforycznego myślenia z doświadczeniem człowieka oraz jego funkcjonowaniem poznawczym i postępowaniem. Metafora ma zasadniczy wpływ na działanie i myśli człowieka — jak argumentują autorzy — jest fundamentalnym elementem ludzkiego systemu pojęciowego, który ma zasadniczo strukturę metaforyczną (Lakoff, Johnson, 2010, s. 30-31, 107, 242).

W niniejszym artykule pojęcie *metafora* będzie rozumiane szeroko, jak zauważa Magdalena Zawisławska: „istniejące teorie metafory (zarówno porównaniowa, interakcyjna, pragmatyczna, jak i kognitywna) nie pozwalają na wystarczająco precyzyjne odróżnienie takich tropów, jak metafora, metonimia, porównanie i ana-

¹ Pars pro toto (łac. część za całość) — odmiana synekdochy.

logia. Przyczyną jest to, że według autorów definicji wszystkie w jakiś sposób mają opierać się na podobieństwie między obiektem A i B" (Zawistawska, 2008, s. 71). Jednakże za metaforę będzie uważane całe wyrażenie metaforyczne, nie zaś domena źródłowa (nośnik metafor), z której znaczenie jest przenoszone na dziedzinę docelową (temat metafor).

Termin *dyskurs*, podobnie jak termin *metafora*, jest pojęciem wieloznacznym, a jako kategoria rozmyta nie daje się łatwo zdefiniować, czego dowodem są różnorodne definicje i wielość stanowisk prezentowana w literaturze przedmiotu (Van Dijk, 2001, s. 9-12). Pojęcie *dyskurs*, wywodzące się z łacińskiego *discursus*, rozumiane jest jako wypowiedź, rozmowa, dyskusja, przemowa; natomiast przymiotnik *dyskursywny* jako rozumowy, logiczny, refleksyjny, oparty na wnioskowaniu z przyjętych przesłanek, poparty przemyślaną argumentacją (Ostrowska, 2011, s. 114; Markowski, 2001, s. 178; Dunaj, 1996, s. 214). W niniejszym artykule przyjmuje się rozumienie dyskursu za Moniką Wiśniewską-Kin, która pojmując dyskurs jako „sposób artykułowania istniejących intersubiektywnie przekonań, wyobrażeń, ocen, norm, wartości wytworzonych w praktyce społecznej, a szerzej – jako zbiór praktyk komunikowania przeświadczeń, zakorzenionych w osobistym doświadczeniu i kontekście kulturowym, związanych z rozumieniem jakiegoś obszaru rzeczywistości” (Wiśniewska-Kin, 2013, s. 94). Natomiast dyskurs edukacyjny jest to „strumień zjawisk językowych (mówionych i pisanych) pochodzących od nauczyciela i poszczególnych uczniów, które zachodzą w kontekście lekcji szkolnej i realizacji jej dydaktycznych założeń” (Zajac, 1996, s. 78).

W badaniach nad dyskursem edukacyjnym szczególną uwagę zwraca się na interakcję edukacyjną (dydaktyczną). Jak zauważa Janina Labocha:

(...) proces nauczania, lub inny słowny proces przekazywania wiedzy, ma charakter dyskursywny, tzn. może być rozpatrywany jako zdarzenie interakcyjne, którego podstawowa kategoria – dialogowość – przybiera różne formy językowe w zależności od potrzeb kształcenia, sytuacji nauczania, wzajemnego stosunku między nauczającym a nauczanim oraz charakteru psycho-społecznego relacji między partnerami (Labocha, 1996, s. 14).

Dyskursywnie nacechowane nie są wyłącznie rozmowy, dyskusje prowadzone w klasie szkolnej, ale również teksty pisane o funkcji dydaktycznej, takie jak podręczniki, notatki i poradniki (Labocha, 1996, s. 12-14).

Metafora w klasie szkolnej?

Zwykło się przyjmować, że z metaforą uczniowie zapoznają się przy okazji omawiania i interpretacji dzieł poetyckich na lekcjach języka polskiego. Jednakże metafora nie pojawia się jedynie jako środek stylistyczny w umysłach uczniów, bowiem przyjmując tezę G. Lakoffa, iż metafora jest wszechobecna – można dostrzec, iż jest wykorzystywana znacznie częściej w toku zajęć szkolnych, niż moglibyśmy przypuszczać.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie korzystają z metafory. Przyjmuje się, że średnio na 1000 słów wypowiedzianych przez nauczyciela przypada od 20 do 60 wyrażen figuratywnych (Cameron, 2003, s. 57). Metafora jest ceniona przez pedagogów i nauczycieli zarówno ze względu na wartość poznawczą, kształcącą

jak i wychowawczą: „Jako środek językowy jest wzorcem języka, niesie ze sobą pewnego rodzaju treści. Jako płaszczyzna wychowawcza jest elementem pozwalającym na dostrzeżenie, że świat jest zbiorem obrazów i dźwięków, które w sposób naturalny się przenikają” (Rybarczyk, 2009, s. 68).

Metafory obecne w dyskursie edukacyjnym niejednokrotnie nie będą formułowane wprost, wypowiedane, będą natomiast odzwierciedlać, wyrażać przekonania, poglądy, postawy podmiotów edukacji, a co za tym idzie – również oddziaływać na szkolną rzeczywistość. Takie metafory mogą zostać wykorzystane do:

- nazwania czynności nauczyciela, postrzegania procesu nauczania;
- rozumienia natury człowieka, istoty jego wiedzy, roli podmiotów uczestniczących w edukacji (nauczyciela, ucznia), istoty i zadań placówki oświatowej;
- opisu, wyjaśnienia treści mieszczących się w materiale nauczania – komunikacji trudnych, złożonych, często niezrozumiałych treści.

W dyskursie edukacyjnym pojawia się wiele metafor definiujących proces nauczania-uczenia się. Metafory i wyrażenia metaforyczne, jakimi posługują się nauczyciele do opisu czynności nauczyciela czy istoty procesu nauczania-uczenia się, niejednokrotnie ujawniają, jakie założenia przyjmują oni za podstawę swoich działań. W podejściu tradycyjnym dziecko jest określane jako puste naczynie, które nauczyciel wypełnia/napęnia wiedzą i umiejętnościami. Z perspektywy „napęniania naczyń” nauczyciel jako ekspert przekazuje swoją wiedzę odbiorcy – uczniowi. Wiedza przekazywana w taki sposób przez nauczyciela narzuca sposób myślenia i rozumienia, zgodny z przekonaniami i pojmowaniem rzeczywistości przez nauczyciela, co w efekcie hamuje i niszczy samodzielność i kreatywność u uczniów. Gdy natomiast spojrzymy na proces nauczania postrzegany z perspektywy metafory produkcji/produkowania, wówczas oczekiwanym rezultatem owego procesu będą policalne, wytworzone dobra. Postrzeganie procesu nauczania jako „napęniania naczyń” czy „produkowania” może oddziaływać na działania edukacyjne podejmowane przez nauczyciela. Takie metafory ujawniają błędne, potoczne myślenie o wiedzy i wychowaniu (Pierson, 2008, s. 52-56).

Metafora jako narzędzie opisu rzeczywistości złożonej pozwala opisać i nadać znaczenie otaczającemu nas światu. W zależności od przyjętej perspektywy, metafory będą marginalizować lub uwypukać, podkreślać pewne cechy opisywanych zdarzeń, przedmiotów. Metafory odzwierciedlają nasze uczucia, poglądy, ukazują, w jaki sposób rozumiemy i interpretujemy zjawiska zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości. Przyjęta perspektywa, rozumienie pojęcia, nadawanie mu znaczenia odzwierciedla nie tylko nastawienie do danego przedmiotu, ale również w pewien sposób determinuje nasze późniejsze zachowania (Bowman, 1998-1999).

Zarówno nauczyciel, jak i uczeń postrzega szkołę – instytucję edukacyjną, proces nauczania-uczenia się, siebie i swoją rolę w inny sposób, niejednokrotnie sprowadzając ją do metafory; tworząc metaforę jako odzwierciedlenie swoich uczuć i poglądów. Maria Dudzikowa w *Eseju o codzienności szkolnej z perspektywy metafory* podejmuje problematykę metafory szkoły i metafory edukacji szkolnej. Odwołując się do doświadczeń uczestników szkolnej codzienności – uczniów, nauczycieli oraz pedagogów, którzy za pomocą metafory w lapidarny sposób opisują rzeczywistość szkolną, Dudzikowa przywołuje i analizuje metafory takie, jak: *szkoła to więzienie/zakład karny*, *szkoła to wojsko/pole bitwy* lub *szkoła to edukacyjny supermarket/firma*, gdzie

uczeń jest klientem. Metafora to przekaz doświadczeń, wartości, przekonań, wierzeń i norm postępowania – jak ostrzega M. Dudzikowa – treść metafory staje się również formą etykiety, której towarzyszy przyjmowanie roli, pozycji w niej określonej oraz zgodnego z jej treścią zachowania (Dudzikowa i in., 2013, s. 131).

Metaforyka batalistyczna na dobre zagościła w wypowiedziach uczniów i nauczycieli o szkole oraz w opisach zdarzeń mających w niej miejsce. Subiektywne definicje sytuacji, znaczenia, metafory przypisywane działaniom i wydarzeniom w szkole tworzą wartościowy obraz pozwalający zrozumieć codzienność w szkole. Metafora pojęciowa *szkoła to wojna* sformułowana jest najczęściej w odniesieniu do relacji nauczyciel – uczeń (Dudzikowa, 2010, s. 227-235). Dariusz Chętkowski, nauczyciel z wieloletnim doświadczeniem, opisuje własne doświadczenia, odczucia i myśli w książce *Nauczycielskie perypetie: O wojnie wszystkich ze wszystkimi*. W tytule autor przywołuje domenę źródłową *wojna*, która pojawia się również w kontekście opisywanych trudności i problemów w pracy nauczyciela. Jak zauważa: „Słownictwo militarne bardzo pasuje do szkoły, jest zrozumiałe i trafia w sedno problemu. Dlatego często po nie sięgamy” (Chętkowski, 2010, s. 14). Chętkowski, opowiadając o problemach i konfliktach w szkole, niejednokrotnie sięga po wyrażenia metaforyczne i frazeologizmy będące podstawą metafory pojęciowej *szkoła to wojna/miejsce walki/pole bitwy*.

Szkoły boją się przede wszystkim uczniowie. Młodzi obawiają się fali, czyli wycisku, jaki fundują im weterani. Nieraz szkolna fala jest równie okrutna jak ta w wojsku czy w więzieniu. Starsi wiedzą, że w ostatniej klasie nauczyciele lubią przycisnąć i pokazać, kto tu rządzi. Od czasu do czasu najbardziej niesformych pacyfikuje dyrekcja, niektórych – dla przykładu – przeznacza się „do odstrzału”. Zgodnie z zasadą: jednego skarcisz, stu naprawisz (Chętkowski, 2010, s. 13).

Metaforyka batalistyczna narzuca niejako konstrukcję tekstowi, autor gromadzi szereg wyrażen metaforycznych i stwierdzeń o charakterze figuratywnym, na przykład określa starszych uczniów jako starszych, doświadczonych żołnierzy, czyli *weteranów*, przyrównuje wymuszanie pewnych zachowań lub upokarzanie moralne młodszych uczniów przez starszych do zjawiska *fali w wojsku czy w więzieniu*. Natomiast wychowawcze działania władz szkoły, dyrekcji postrzegane są jako *przeznaczanie do odstrzału czy pacyfikacja*, która oznacza „represyjną akcję policyjno-wojskową wobec ludności cywilnej, mającą na celu zlikwidowanie ośrodków oporu wobec władzy lub zapobieżenie demonstracjom, buntom albo powstaniu” (Dunaj, 1996, s. 709). Podobieństwo wykazywane między edukacją szkolną a wojną czy działaniami militarnymi podkreśla sposób rozumienia rzeczywistości szkolnej jako miejsca walki oraz misji i zadania szkoły sprowadzającej się do walki:

Rada pedagogiczna walczy z niską frekwencją na lekcjach, walczy z brakiem kultury wśród uczniów, walczy z coraz gorszymi wynikami na egzaminach. Także uczniowie mają za zadanie przede wszystkim walczyć, na przykład ze swoimi słabościami, z brakiem ambicji, z nietolerancją (Chętkowski, 2010, s. 14).

Każda metafora przyjmuje lub wytwarza leksykon, słownictwo, sposób nazywania, który odzwierciedla ramę pojęciową metafory i zawarte w niej wartości (Cook-Sather, 2003, s. 950), czego przykładem są przytoczone fragmenty książki *Nauczycielskie perypetie: O wojnie wszystkich ze wszystkimi*.

Metafora jako środek komunikacji naszych doświadczeń stwarza możliwość opisu, ale także oceny sytuacji życia codziennego, szkolnego. Metafory zawierają i przekazują pewną wiedzę o życiu, z tej przyczyny badacze coraz częściej stawiają sobie pytanie odnośnie do istoty metafory i prawdy w niej zawartej. Postrzeganie konfliktów w perspektywie wojny, nacechowane negatywnie, może niekorzystnie wpływać i kształtować zachowania, późniejsze relacje podmiotów uczestniczących w edukacji; ponieważ metafory są efektem procesów poznawczych zachodzących poza naszą świadomością, często nie zdajemy sobie sprawy zarówno z siły, jak i ograniczeń, jakie niesie ze sobą metafora.

Walory metafory są nieocenione z punktu widzenia praktyki edukacyjnej, nauczyciele często sięgają po metaforę w nauczaniu, ponieważ „Metafora, jest w najprostszym przypadku, sposobem przechodzenia od znanego do nieznanego” (Turner, 2005, s. 17). Metafora, jako narzędzie poznania, pozwala na dostrzeżenie, zrozumienie i interpretację zjawisk dotąd niezrozumiałych lub nieznanymi uczniowi. Za pomocą trafnej metafory nauczyciel może wyjaśnić zjawisko uczniom, wykorzystując swoje poprzednie doświadczenia (Botha, 2009, s. 432-433). Jak zauważa Jan Ożdżyński:

Badanie metafor w dyskursie szkolnym pozwala dostrzec ich walor dydaktyczny i metodyczny w kształtowaniu pojęć, związany z faktem stwarzania kreatywnych kontekstów okoliczności sprzyjających uczeniu się i wychowaniu. Zarówno interpretacja metafor poetyckich, jak i potocznych sprzyja twórczemu myśleniu i ułatwia rozumienie pojęć (Ożdżyński, 2006, s. 184).

Badacze podejmujący problematykę dyskursu edukacyjnego koncentrują swoją uwagę na dyskursie szkolnym, w szczególności na dyskursie dydaktycznym czy tzw. dyskursie podręcznikowym. Dyskurs dydaktyczny oraz teksty będące jego produktami mają za zadanie przekazanie specjalistycznej wiedzy dziedziny naukowej. Wiedza naukowa i terminologia charakterystyczna dla niej zostaje poddana operacjom językowym i przekształceniom mającym na celu uproszczenie, dostosowanie słownictwa do konkretnych odbiorców, w tym przypadku uczniów (Labocha, 1996, s. 12-14).

W pisanim dyskursie dydaktycznym, czy to w podręcznikach szkolnych, czy w książkach o charakterze popularnonaukowym, pojawia się metafora, której celem jest przybliżenie treści trudnych i nieznanymi. Przykładem jest powieść wzbogacona informacjami naukowymi o Wszechświecie pt. *Jerzy i tajny klucz do Wszechświata*, autorstwa Lucy Hawking oraz Stephena Hawkinga – astrofizyka, autora książek o fizyce teoretycznej i kosmologii. Autorzy za pomocą metafor i analogii wyjaśniają czytelnikom na przykład termin naukowy *czarna dziura*:

Czarna dziura to obszar Wszechświata, gdzie grawitacja jest tak silna, że promienie światła, które usiłują stamtąd wylecieć, zostają przyciągnięte z powrotem. (...) Można zatem spaść na czarną dziurę, ale nie można z niej uciec. Czarna dziura była zawsze uważana za absolutne więzienie, z którego nie ma ucieczki. Spadanie na czarną dziurę przypomina sływ Niagara: nie można wrócić tą samą drogą. Brzeg czarnej dziury nazywamy „horyzontem”. Horyzont przypomina krawędź wodospadu. Póki jest powyżej krawędzi, możesz się cofnąć, jeśli dostatecznie mocno wiośłujesz. Gdy ją przekroczysz, nieuchronnie spadniesz. W miarę jak kolejne ciała spadają na czarną dziurę, staje się ona coraz większa i horyzont się rozszerza. To przypomina tuczenie świni. Im więcej dajesz jej karmy, tym staje się większa (za: Fortuna, Urban, 2014, s. 108-109).

Stephen Hawking jako naukowiec, autorytet w badaniach nad czarną dziurą, aby przybliżyć młodszemu odbiorcy, czym jest ów obiekt astronomiczny, gromadzi szereg metafor mających na celu zobrazowanie abstrakcyjnego terminu naukowego, jakim jest czarna dziura. Czarna dziura to bardzo gęsty obiekt astronomiczny o silnym polu grawitacyjnym, którego nie może opuścić żaden rodzaj energii (Zawistawska, 2011, s. 220; Dunaj, 1996, s. 139); owe własności zostają porównane do *absolutnego więzienia*, jak konkretyzują autorzy z którego nie ma ucieczki. Autorzy, wprowadzając termin *horyzont*, tłumaczą go przez analogię do krawędzi wodospadu. Następnie proces rozrastania się czarnej dziury zostaje odniesiony do tuczenia świni. Zabiegi językowe i celowo wprowadzone metafory, analogie i porównania pozwalają nie tylko przekazać trudne, złożone treści, ale również zaciekać odbiorcę.

Nie wszystkie metafory wprowadzane do dyskursu edukacyjnego są adekwatne i skuteczne, a ich użycie uzasadnione — jak podkreślają Paweł Fortuna i Mirosław Urban w publikacji *Metafory i analogie w szkoleniach* — wymagana jest bowiem sprawność w stosowaniu analogii i metafor: „Jak to bywa na przykład z piłą, można nią wycinać odpowiednie kawałki drewna, ale nieumiejętnie się nią posługując, można sobie i innym zrobić krzywdę” (Fortuna, Urban, 2014, s. 88). Nieumiejętnie dobrana metafora zamiast ułatwić odbiór i zrozumienie opisywanych treści, zjawiska, może je znacznie utrudnić.

W podręcznikach szkolnych również goszczą metafory i wyrażenia przenośne. Repertuar tekstów podręcznikowych, w szczególności tzw. czytanek, generuje sytuacje komunikacyjne, na nim opierają się działania metodyczne nauczycieli, a co więcej — kreuje i narzuca pewien obraz świata (Wiśniewska-Kin, 2013, s. 100-101). W propozycji podręcznika dla uczniów klas I zatytułowanego *Nasz Elementarz* autorstwa Marii Lorek pojawiają się wyrażenia metaforyczne. W opowiadaniu pt. *Przygody dębowego listka* zostaje wykorzystana personifikacja, drzewa i liście zostają ożywione oraz pojawia się metafora, iż opadające liście są jak kołderka dla drzew. Słowa nauczycielki w opowiadaniu brzmią następująco: „Większość liści tworzy wokół pnia kołderkę. Dzięki tej kołderce korzeniom jest cieplej, a drzewu łatwiej przetrwać mroźną zimę” (Lorek, 2014, s. 29). W omawianej metaforze domeną źródłową jest *kołderka*, wykorzystana do zobrazowania zadania, powodu, dla którego liście opadają z drzew. Z perspektywy założeń edukacji wczesnoszkolnej przedstawione wyjaśnienie opadania liści może być niewskazane dla docelowej grupy odbiorców, również ze względu na perswazyjną funkcję niektórych tekstów podręcznikowych (nakłaniających odbiorcę do przyjęcia określonej perspektywy, stanowiska). Ponadto objaśnienie proponowane w opowiadaniu kreuje nieautentyczny obraz świata oraz nie przekazuje prawdziwej, rzetelnej wiedzy przyrodniczej. Czasem metafora stwarza wrażenie, iż przekazuje faktyczne informacje, prawdę o zjawisku, przedmiocie, jednak bywa swoistym nadużyciem (Gajda, 2008, s. 33-34; Zawistawska, 2008, s. 88-89). Z wersji podręcznika dopuszczonego do użytku szkolnego zniknęło opowiadanie o przygodach dębowego listka. Jednakże przyjmując, że rzeczywistość, która nas otacza, konstruowana jest w procesie poznawania, nazywania i negocjowania znaczeń, propozycja rozumienia oferowana przez omawianą metaforę może być zarówno przyjęta, jak i odrzucona przez odbiorcę tekstu.

Poddając analizie fragment objaśniający, czym jest czarna dziura oraz fragment opowiadania o dębowym listku, możemy dostrzec, iż w pierwszym fragmencie zastosowanie metafor było uzasadnione, natomiast w drugim charakter przekazywanej wiedzy i odbiorców, do których tekst był skierowany, wykluczyły poprawność

zastosowanej metaforyki. Zjawisko opadania liści uczniowie mają możliwość zaobserwować podczas jesieni, nie jest ono na tyle złożone, aby wymagało zastosowania metafor. Natomiast czarnej dziury nie możemy dotknąć ani zobaczyć, ponadto nie mamy pewności co do jej istnienia, dlatego też wykorzystanie metafory do wyjaśnienia tego rodzaju zjawisk wydaje się wskazane. Z inną sytuacją mamy do czynienia przy opisie uczuć, emocji, wartości, mimo iż potrafimy nazwać uczucia takie jak miłość czy smutek i są one zrozumiałe dla większości ludzi. Jednak każdy z nas będzie w inny sposób odczuwał miłość i przypisywał jej odmienne znaczenie, inaczej ją rozumiał w odniesieniu do własnych doświadczeń (Lakoff, Johnson, 2010, s. 166). Dlatego też pojęcia abstrakcyjne wymagają zdefiniowania metaforycznego, gdyż ich definicja zaproponowana w słowniku jest daleka od naszego doświadczenia mającego podłoże osobiste i kulturowe, co potwierdzają m.in. badania Ewy Ogrodzkiej-Mazur nad konceptualizacją wartości, emocji przez uczniów klas III (Ogrodzka-Mazur, 2010).

Przedmiotem zainteresowań badaczy stał się nie tylko dyskurs dydaktyczny, treści podręcznikowe, ale jak pokazują ostatnie badania – również dyskurs dziecięcy. Dla przykładu przytoczę fragment wypowiedzi pisemnej 14-letniego ucznia zamieszczonej w publikacji *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów* autorstwa Maty Szymańskiej:

Jestem Ziemią... Jestem tylko niewielką błękitną kulą w bezmiarze przestrzeni kosmicznej, wirującą i pędzącą przez ciemność w swej wędrówce wokół Słońca. W ogromnym wszechświecie obserwuję mnie inne planety – moi przyjaciele Układu Słonecznego. Otoczona jestem cienką warstwą gazów zwaną atmosferą. Bez niej moich mieszkańców w dzień paliłoby Słońce, a w nocy zmarzliby oni na kość. Jestem wielkim domem ludzi, zwierząt i roślin. Jak w każdym dobrym domu musi panować tu ład i porządek. Muszę wszystkich wyżywić i dać im radość życia. Jestem zapobiegliwa i każdemu przyjazna, a mimo to pełna niepokoju (Szymańska, 2012, s. 67).

Uczeń posłużył się personifikacją, nadając Ziemi cechy ludzkie, osobowość, możliwość opisania swoich uczuć. Ziemia mówi o sobie: „Jestem zapobiegliwa i każdemu przyjazna, a mimo to pełna niepokoju”. Ponadto inne planety Układu Słonecznego są określone jako przyjaciele Ziemi. Wypowiedź pisemna ucznia zawiera również metafory pojęciowe: *Ziemia to dom*, w którym panuje ład i porządek oraz *Ziemia to matka*, która dba o swoich mieszkańców, zapewnia im wyżywienie, daje radość życia (Szymańska, 2012, s. 68).

Analiza zebranych i wyżej opisanych przykładów ukazuje, iż metafora jest obecna w dyskursie edukacyjnym, co więcej – odgrywa w nim ważną rolę. Ponadto na podstawie analiz językowych można pokusić się o stwierdzenie, iż metafora nie tylko rzędzi językiem, ale również kształtuje nasz sposób postrzegania świata poprzez wykreowanie wyobrażenia względem fragmentu opisywanej rzeczywistości, a w efekcie wpływa na nasze decyzje, późniejsze postępowanie. Niewątpliwie metafora zbliża osobę poznającą do przedmiotu poznania, pozwala dostrzec cechy i relacje w na pozór niepodobnych zjawiskach, obiektach, tym samym otwiera naszą wyobraźnię i kształtuje sposób myślenia. Przekaz metafory, wartości i znaczenie, jakie ze sobą niesie, niejednokrotnie pokrywają się z głównymi elementami naszego doświadczenia. Ponadto metafora jako nośnik doświadczeń reprezentuje wspólne, uogólnione doświadczenia, dlatego niejednokrotnie funkcjonuje na przestrzeni pokoleń. Jednakże metafora może uwypuklać jedne aspekty zjawiska, a inne marginalizować (Lakoff, Johnson, 2010, s. 203-204), zatem jest nośnikiem wartości, norm, wzorców zachowań nie zawsze pożądaných w edukacji.

Należy podkreślić, iż wykorzystanie metafory w procesie nauczania musi być uzasadnione. Aby metafora została zrozumiana, nośnik metafory (domena źródłowa) musi być dobrze znany uczniom, ponadto cecha przypisywana nośnikowi i następnie tematowi metafory musi być tak wyrazista i mocna, aby została zrozumiana i zapamiętana. Niejednokrotnie jednak doświadczenia nauczycieli i uczniów nie posiadają wspólnego mianownika. Kiedy wspominam lata szkolne, przychodzi mi jedna metafora na myśl – *chemia to Media Markt*. Na lekcjach chemii nauczycielka zwykła mawiać *chemia jest jak Media Markt*, mając w zamyśle slogan, hasło reklamowe: *Media Markt, Nie dla idiotów!* Owa metafora wykorzystana przez nauczycielkę chemii miała obrazować złożoność treści omawianych na lekcjach i wielki trud, z jakim uczyliśmy się chemii. Jednak uczniowie szybko odpowiedzieli na słowa nauczycielki innym sloganem sieci sklepów Media Markt: *Powinni tego zabronić!*

Bibliografia

- Aristoteles (1988). *Retoryka. Poetyka*. Warszawa: PWN.
- Botha E. (2009). Why metaphors matter in education. *South African Journal of Education*, 29, 431-444.
- Bowman M.A. (1998-1999). Metaphors we teach by. Understanding ourselves as teachers and learners. *OTEL Class Action*, 1 (4).
- Cameron L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. Londyn: Continuum.
- Chętkowski D. (2010). *Nauczycielskie perypetie. O wojnie wszystkich ze wszystkimi*. Sopot: GWP.
- Cook-Sather A. (2003). Movements of mind: The matrix, metaphors, and re-imagining education. *Teachers College Record*, 105(6), 946-977.
- Dudzikowa M. (2010). Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory. W: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5. Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności (s. 203-246). Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa M. i in. (2013). *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu*. Tom 4. Diagnoza – interpretacje – konteksty. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dunaj B. (red.) (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wyd. Wilga.
- Fortuna P., Urban M. (2014). *Metafory i analogie w szkoleniach*. Sopot: GWP.
- Gajda S. (2008). Metafora w dyskursie naukowym. W: J. Sujecka (red.), *Studia Litteraria Polono-Slavica*. T. 8. Metafory w dyskursie humanistycznym – w mówieniu publicznym i w mowie potocznej (s. 29-42). Warszawa: Wyd. SOW.
- Labocha J. (1996). Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny* (s. 9-15). Kraków: Wyd. WSP.
- Lakoff G., Johnson M. (2010). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Wyd. ALETHEIA.
- Limont W. (1997). Psychologiczne podstawy myślenia metaforycznego. *Nowa Poliszczyna*, 3, 43-47.
- Lorek M. (2014). *Nasz Elementarz* (wersja przed dopuszczeniem podręcznika do użytku szkolnego). Zaczepnięte: 20 października 2014. Strona internetowa: http://www.dziennikzachodni.pl/artukul/3407641,nasz-elementarz-cz-1-jesien-bezplatny-podrecznik-dla-pierwszoklasistow-pobierz-nasz-elementarz_id.t.html.
- Markowski A., Pawelec R. (red.) (2001). *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*. Warszawa: Wyd. WILGA.
- Ogrodzka-Mazur E. (2010). Miłość w językowym obrazie świata wartości preferowanych przez dzieci żyjące w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Suścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka*. T. 1. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy (s. 137-154). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Ostrowska U. (2011). Krytyczna analiza dyskursu (KAD). Z perspektywy badań pedagogicznych. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (s. 113-127). Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Ożdżyński J. (2006). Porównania i metafory w dyskursie szkolnym. W: T. Rittel, J. Ożdżyński (red.), *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*. T. 31. *Studia Logopaedica I* (s. 183-210). Kraków: Wyd. UP.
- Pierson Ch. (2008). Reflections on Educational Metaphors for Teaching English as a Second Language to Adult Learners. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 17, 51-61.
- Porwoł M. (2009). Metafora w przekładzie filologicznym utworu poetyckiego. W: K. Jarońska-Buriak (red.), *Języki metafory*. T. 1. Literatura – Teoria – Język – Przekład (s. 297-305). Elbląg: Wyd. PWSZ.
- Przyboś J. (1973). O metaforze. W: *Stylistyka polska. Wybór tekstów*. Warszawa: PWN.
- Rybarczyk T. (2009). Między percepcją a kreacją, czyli o wychowawczej roli metafory w nauczaniu literatury w szkole podstawowej. W: K. Jarońska-Buriak (red.), *Języki metafory*. T. 2. Psychologia – Pedagogika – Edukacja – Media (s. 59-69). Elbląg: Wyd. PWSZ.
- Sławiński J. (2001). *Podręczny słownik terminów literackich*. Warszawa: Wyd. OPEN.
- Szymańska M. (2012). *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów*. Kraków: Wyd. UP.
- Turner V. (2005). *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*. Kraków: Wyd. UJ.
- Van Dijk T.A. (2001). Badania nad dyskursem. W: T.A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces* (s. 9-44). Warszawa: Wyd. PWN.
- Wiśniewska-Kin M. (2013). *Dominiacja a wyzwolenia. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Zając M. (1996). Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny* (s. 77-85). Kraków: Wyd. WSP.
- Zawislawska M. (2011). *Metafora w języku nauki. Na przykładzie nauk przyrodniczych*. Warszawa: Wyd. UW.
- Zawislawska M. (2008). Zbudowana komórka – metafory w języku biologii. W: J. Sujęcka (red.), *Studia Litteraria Polono-Slavica*. T. 8. Metafory w dyskursie humanistycznym – w mówieniu publicznym i w mowie potocznej (s. 71-91). Warszawa: Wyd. SOW.

Summary

Metaphor in educational discourse

The article focuses on figurative language and the analysis of metaphors in educational discourse. Basing on the assumption of the ubiquity of metaphor, the author adopts a broad definition of metaphor and examines examples of phenomena in order to gain an insight into the problem. Metaphors appear in the school context: describing interactions between learners and institutions, beliefs concerning teaching/learning and in educational materials. The main purpose of the presented considerations is to remind, emphasize that metaphors have a priceless heuristic value and may play an important role in education. The author takes up the issue of the advantages and the role of using metaphor in education and teaching, also points out the examples of the inadequate use or abuse of metaphor.

Keywords: pedagogy, discourse, educational discourse, figurative language, metaphor

V. RECENZJE

Badania nad doświadczaniem muzyki (i jej znaczeń) w edukacji dziecka są, na gruncie uzasadnień teoretyczno-empirycznych, mocno analizowane. Wyróżniają się wśród nich doniesienia wynikające z teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. Eksponuje się w nich właśnie problem wewnętrznego rozumienia muzyki w kontekście procesu rozwoju myślenia muzycznego dziecka jako kryterium jego zoptymalizowanej edukacji muzycznej. Nie chodzi przy tym o sam „dźwięk” (czy instrumentalno-techniczny wariant jego właściwej artykulacji), tylko o poznawczy sens działań muzycznych dziecka wynikających z sekwencyjnego rozwoju jego „umysłu muzycznego” (Słoboda, 2002). Tak też określa to E.E. Gordon, który potwierdza, że sam dźwięk nie jest do końca istotny, gdyż nie jest jeszcze muzyką. Staje się nią dopiero dzięki audiacji, kiedy zostanie on przełożony na określone znaczenie interpretowalne dla odbiorcy (Gordon, 1999, s. 24). To ostatecznie wyłania sens utworzonej przez Gordona kategorii „audiacji” jako „myślenia muzycznego”.

Tą kategorią pojęciową posługuje się Ewa A. Zwolińska w monografii *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym* (Zwolińska, 2014). Uwaga, jaką ogniskuje refleksja E.A. Zwolińskiej nad zjawiskami wyjaśniającymi sedno problemów audiacyjnego rozwoju dziecka, inspiruje pytania o istotę audiacji w interdyscyplinarnym świetle odkryć między innymi językoznawstwa kognitywistycznego, psychologii poznawczej oraz neuronauki. Oprócz wielu aspektów, jakie wiążą się z analizą refleksji Autorki, szczególną uwagę zwraca ten interdyscyplinarny kierunek wyjaśniania sensów badanych zjawisk, które sama Autorka określa w innej pracy mianem „wpatrywania audiacyjnego” (Zwolińska, 2011, s. 158). Pozwala to, w perspektywie prowadzonych wcześniej studiów nad audiacją, skupiać uwagę na istotnie kluczowych problemach wczesnej edukacji muzycznej.

Monografia składa się z pięciu rozdziałów poświęconych kolejno: 1) wglądowi w siebie w procesie edukacji muzycznej, 2) rozumieniu w muzyce, 3) świadomości sensu w muzyce, 4) rzeczywistości brzmieniowej w muzyce oraz 5) doświadczeniom świadomego umysłu muzycznego.

Celem publikacji jest, jak zaznacza Autorka, przedstawienie konkretnej wizji funkcjonowania umysłu w procesie edukacji muzycznej ukierunkowanej na rozwój audiacji.

W rozdziale pierwszym i drugim Autorka podkreśla rolę badań edukacyjnych w zakresie analizy dziecięcego rozumienia znaczeń muzyki i roli, jaką w tym odgrywa myślenie celowe, racjonalne oraz myślenie intuicyjne, które jest często obarczone błędami poznawczymi. Argumentowana jest wyraźnie sugestia, że warto zwrócić uwagę właśnie na ten aspekt badania problemu doświadczania audiacji we wczesnym rozwoju dziecka. Sugeruje przy tym, że badania takie mogą prowadzić do rozpoznania zupełnie nowych jakości w teorii muzycznej edukacji o istotnej mocy dowodzenia tworzonej wiedzy. Analiza działań muzycznych dzieci uwzględnia bowiem rolę tego, co Daniel Kahneman i Amos Tversky określają „heurystyką dostępności” (Kahneman, 2012). Istotnie

także w Gordonowskiej analizie rozumienia muzyki kluczowe znaczenie przypisuje się tzw. słownikom muzycznym (Gordon, 1999, s. 163-166). Staje się to podstawą założeń badawczych, według której analizowana aktywność muzyczna dzieci w wieku wczesnoszkolnym (wokalna, ruchowa, percepcyjna) na etapie różnicowania i wnioskowania opiera się na potencjale doświadczeń zgromadzonych dużo wcześniej w typach audiacji wstępnej (w rodzinie lub przedszkolu). To wszystko utwierdza w przekonaniu, że badane powinny być (i są) oba potencjały decyzyjności muzycznej dziecka, tj. w jej wariacie myślenia racjonalnego (którego dzieci uczą się wolno) i intuicyjno-emocjonalnego (szybkiego, głównie badanie preferencji). Ekspozowany właśnie ten wątek wyjaśnia pozorną trafność łatwego i szybkiego opisu działań dzieci opartych tylko na tej uproszczonej regule wnioskowania muzycznego i wspomnianej wcześniej tzw. heurystyce dostępności. W analizie bowiem audiacji, rozumianej jako racjonalne myślenie muzyczne, jest potrzeba odwołania się do zasobów doświadczeń dziecka drogą wspomnianego przywoływania pamięciowego, ale w kontekście umiejętności i operatywnej wiedzy muzycznej dziecka (jako celowymi osiągnięciami w racjonalnej nauce muzyki) (Zwolińska, 2014, s. 10-11).

W rozdziale trzecim podejmowane są zagadnienia interioryzacji i internalizacji, czyli trzeciego etapu rozwoju audiacji określanego jako kształtowanie świadomości sensu w muzyce. Analiza działań muzycznych dzieci i sposób postrzegania ich różnorodnej aktywności z przewidywaniem efektów edukacji doprowadziła Autorkę do eksponowania także trudności związanych z wpływami intuicji, złudzeń i tendencyjności w ocenie tych działań.

Rozdział czwarty zawiera opis wariantów postrzegania rzeczywistości brzmieniowej w muzyce związanych między innymi z konkretnymi mechanizmami podejmowania wyborów w odniesieniu do kompetencji, preferencji i osiągnięć muzycznych dziecka. Próba zwrócenia uwagi na zjawisko odwracania preferencji muzycznych i strategii kontroli zdarzeń krytycznych w nauce muzyki uruchamia skojarzenia problemów, nad którymi często dyskutują środowiska rodziców i nauczycieli muzyki. Mam na uwadze problem funkcjonowania w rzeczywistości edukacyjnej asymetrii pomiędzy zaniechaniem i zaniedbaniem w dziedzinie wczesnej edukacji muzycznej (Zwolińska, 2014, s. 145; Kahneman, 2012, s. 462). Przytoczona przez Autorkę za D. Kahnemanem prawidłowość dotycząca związku zaniedbań w edukacji muzycznej z silnym poczuciem żalu dziecka rodzi pytania o istotę sprawstwa w owych niepowodzeniach oraz o to, czym jest „domyślna opcja” działań rodziny i szkoły oraz ich nietypowość. Podobne pytania rodzą się szczególnie w kontekście bardzo częstego zjawiska przerywania przez dzieci nauki w szkole muzycznej przed jej ukończeniem. Czy problem tzw. śmiertelności szkolnej, który nurtuje współczesną szkołę muzyczną, może być rezultatem opisywanej przez D. Kahnemana asymetrii? Jestem przekonany, że ten wątek wymaga dalszej uwagi dodatkowo w obliczu wdrażania projektu reform szkolnictwa muzycznego w Polsce.

W rozdziale piątym przedmiotem uwagi czyni się zjawiska, które dotyczą doświadczeń muzycznych. Nie bez powodu Autorka odwołuje się do roli osobistych doświadczeń muzycznych, przywołując za D. Kahnemanem ujęcie „użyteczności” jako kategorii organizującej większość wspomnień i doznań muzycznych oraz związanego z nimi mechanizmu samooceny działań muzycznych. Autorka podkreśla, że kontrola intuicyjnego i racjonalnego interpretowania doświadczeń muzycznych jest możliwa dzięki właściwej edukacji muzycznej, której sens

zaczyna się w okresie wczesnego dzieciństwa. Stąd po raz kolejny artykułowane są argumenty o potrzebie projektowania właściwych oddziaływań na etapie wczesnej edukacji dziecka.

Publikacja E.A. Zwolińskiej naświetla znaczenie audiacyjnego wymiaru wewnętrznego doświadczania i rozumienia muzyki w edukacji dziecka. Doświadczanie znaczeń muzyki jest związane z doświadczaniem jej struktur *quasi-językowych* w podejmowanych działaniach i wyborach muzycznych dzieci (na poziomach muzycznej leksyki, syntaksy oraz semantyki wypowiedzi muzycznych). Choć o roli syntaksy i semantyki w analizie rozumienia muzyki już wcześniej donosili J.S. Sloboda czy E.E. Gordon, to w publikacji E.A. Zwolińskiej można dostrzec wyraźne argumenty za reinterpretacją tego zagadnienia. Autorka zauważa, iż pomimo tego, że każdy człowiek myśli dwutorowo, to zawsze ma jakiś punkt własnego odniesienia racjonalno-emocjonalnego do sytuacji, w których podejmuje muzyczne wybory (Zwolińska, 2014, s. 128). Tym punktem winna stać się właśnie audiacja, jako cel muzycznej edukacji dziecka. Wiąże się to często z kwestionowaniem muzycznej intuicji, ale

(...) rozwijanie konstruktywnego krytycyzmu (w sensie krytycznego myślenia w muzyce) nie jest możliwe właśnie bez rozwoju *języka muzycznego*, który wymaga trudnych i celowych ćwiczeń audiacyjnych (Zwolińska, 2014, s. 172-173). *Wtedy* [dop. — P.T.] identyfikowanie błędów poznawczych w wykonawstwie muzycznym dzieci winno wchodzić w zakres muzycznej diagnostyki i wymaga precyzyjnego słownictwa muzycznego w zakresie rozumienia tonalności i metrum, co pomoże wskazać owe błędy poznawcze oraz sposoby im zapobiegania (Zwolińska, 2014, s. 172).

W moim osądzie to spostrzeżenie daje konkretny asumpt do dalszych badań nad audiacją w zakresie rozwoju teorii i praktyki edukacji muzycznej.

Paweł Trzos

Bibliografia

- Gordon E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*. Bydgoszcz: Wyd. AB.
Kahneman D. (2012). *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym* (tłum. P. Szymczak). Poznań: Media Rodzina.
Sloboda J. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Wyd. AM im. F. Chopina.
Zwolińska E.A. (2011). *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
Zwolińska E.A. (2014). *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.

Wanda Woronowicz (2014). *Inspiracje edukacji refleksyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, ss. 204

Na rynku wydawniczym ostatnich lat pojawiła się znaczna liczba publikacji zachęcających współczesnego nauczyciela do rozbudzania w sobie postawy twórczej, kreatywnej i refleksyjnej. Autorzy tych prac wskazywali na nauczyciela jako kreatora zmian w szkole, gdyż to od niego zależy doskonalenie edukacji w jej podstawowych obszarach, takich jak: nauczanie, uczenie się, etos czy planowanie zmiany.

W roku 2014 na rynku księgarskich nowości ukazała się kolejna ciekawa publikacja. Została wydana przez Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, a jest nią rozprawa Wandy Woronowicz zatytułowana *Inspiracje edukacji refleksyjnej*. Książka jest rezultatem wieloletnich zainteresowań Autorki tytułową kategorią. Już kilkanaście lat temu Autorka postulowała, by jednym z oczekiwanych celów edukacji było „wdrażanie dzieci do refleksji umożliwiającej odróżnienie dobra od zła i skłanianie się ku dobru” (Woronowicz 1997, s. 115).

Jak można było wyczytać na stronach Wydawnictwa Edukacyjnego Akapit: „Refleksyjność jest w tej książce analizowana w kontekście aktualnych i niezwykle ważnych problemów pedagogicznych, z którymi przychodzi zmierzyć się osobom mającym do czynienia z wychowaniem dzieci i młodzieży” (www.weakapit.pl, dostęp 15.01.2015 r.).

Doskonałą zachętą do zapoznania się z treścią tej rozprawy są słowa samej Autorki, zawarte w pierwszej części publikacji zatytułowanej „Wprowadzenie. O homunkulusie, równości i wypieraniu”. Autorka następującymi słowami rozpoczyna dyskurs o edukacji refleksyjnej:

Książka ta rozwija, tłumaczy i uzasadnia pożytki edukacji refleksyjnej jako uniwersalnej koncepcji radzenia sobie w chaosie współczesności. Opuje jednocześnie, by kurs takiej edukacji wprowadzony został do szkół wszystkich szczebli, aby opuszczająca je młodzież wyposażona była w naturalne narzędzia chroniące człowieka przed groźnymi wpływami społecznymi, takimi jak manipulacja świadomością, propaganda oraz fałszywa reklama, przemoc symboliczna, uleganie nieprawdziwym autorytetom (Woronowicz, 2014, s. 7).

Pozwalam sobie w tym momencie także na pewną refleksję. Immanuel Kant twierdził, iż człowiek nieświadomie w swoim postępowaniu kieruje się celem natury, który jest nieznanym i jak zauważa Kazimierz Wenta, częściowo koresponduje on z teorią chaosu mającą zarówno metafizyczny, jak i deterministyczny charakter, którego pedagogika w przestrzeni edukacyjnej dość często nie dostrzega (Wenta, 2014, s. 190).

Trzeba pamiętać także o myśli G. Millera, że „edukacja to proces, a nie miejsce” i musi odbywać się wszędzie i zawsze – w szkole, biurze, domu, Internecie, w klasie czy w iPodzie – przy pomocy nauczycieli, poprzez samokształcenie, gry internetowe, a wręcz wszystkich i wszystko, w co danej chwili i miejscu najlepiej

się sprawdza. Dlatego Autorce recenzowanej książki tak bardzo zależy na tym, aby wpajać „uczącemu się pokoleniu myślenia krytycznego, analitycznego rozumowania” (Woronowicz, 2014, s. 7).

We „Wprowadzeniu” znajdujemy też wyjaśnienie, kim jest *homunkulus*, który już nie jest *homo sapiens*, czy *homo ludens*. Jest to „karzeł umysłowy wytworzony z pustej dyni przez głodnych pieniędzy menedżerów rozrywki za pomocą magii ustanawiania idolów” (Woronowicz, 2014, s. 9).

Praca składa się z 12 rozdziałów.

W rozdziale pierwszym „Doniosłość oraz prawda refleksyjnej edukacji” W. Woronowicz prezentuje przede wszystkim główne pryncypia koncepcji, zawarte w czterech następujących tezach:

1. Dydaktyka refleksyjna jest koncepcją w ramach dydaktyki ogólnej.
2. Celem edukacji refleksyjnej jest człowiek refleksyjny.
3. Właściwości człowieka refleksyjnego mają charakter podmiotowy.
4. Pryncypia edukacji refleksyjnej wynikają z jej koncepcji.

Tutaj wśród najważniejszych wymienia następujące:

- człowiek jest wolny;
- człowiek stanowi podmiot edukacji;
- w stosunkach edukującego z edukowanym obowiązuje partnerstwo;
- komunikacja między edukującym a edukowanym dokonuje się na drodze dialogu edukacyjnego;
- edukacji koniecznie i nieodwołanie towarzyszy konsekwentne wdrażanie edukowanych do refleksji (Woronowicz, 2014, s. 21-25).

Następny rozdział nosi tytuł „Wiarygodność pojęcia tożsamości”. Autorka nie pomija w nim tytułowego pojęcia. Odnosząc się do współczesnej rzeczywistości, skupia się między innymi na istocie kłamstwa, którego problematyka jest stara, bowiem filozofia podejmowała ją od momentu zapoczątkowania rozważań z dziedziny antropologii, bo to przecież tylko jedynie ludzka przypadłość. Interesujące są rozważania w tym rozdziale na temat współczesnej młodzieży i tzw. kolczykowania się. Autorka nieco żartobliwie zastanawia się, czy nie trzeba mówić o „tożsamości kolczykowanej”. Woronowicz opowiada się, przywołując między innymi Stevena Pinkera i jego trzy prawa genetyki behawioralnej, za „tożsamością ewolucyjną”, a jej podstawą mogą być zasady edukacji refleksyjnej.

„Intelektualne walory sceptycyzmu oraz ironii” to tytuł kolejnego rozdziału, w którym Autorka podejmuje temat nieufności. Po przeprowadzeniu czytelnika przez analizę tego pojęcia, uświadamia mu, że wątplenie, czyli nieufność leży u podstaw refleksji. Druga kategoria analizowana w tym rozdziale to ironia. To zagadnienie Autorka rozpatruje z wielu stron, między innymi greckich definicji, licznych technik ironicznych (podając przykłady), aż po definicję ironii zawartą w *Słowniku języka polskiego*, na prezentacji terminu w znaczeniu psychologicznym, estetyczno-literackim i filozoficznym kończąc. Nieufność i ironia to dobre narzędzia refleksji.

„Rzeczy elementarne czyli »kumanie Ziomali«”, stały się treścią rozdziału czwartego. Sporo miejsca w tym rozdziale, jak wskazuje jego tytuł, zajmuje slang młodzieżowy. Podając liczne przykłady żargonu młodzieżowego, Autorka apeluje o edukacyjną refleksję nad burzliwym procesem niszczenia języka. Dzięki niej może nie przyjdzie

do głowy pojmowanie świata i komunikowanie się z drugim człowiekiem za pomocą pozbawionych treści wyrażeni typu szacun, nara lub spoko.

Natomiast w kolejnym rozdziale, zatytułowanym „Dziedzictwo refleksji, wielokulturowość” Czytelnik pozna rozległą refleksję na temat szeroko rozumianej kultury i argumentów na rzecz wprowadzania w życie społeczne koncepcji edukacji refleksyjnej.

Rozdział szósty „Funkcja ambicji i autorytetu w działaniu refleksyjnym” poświęcony jest wartościom i ma dwie części. Pierwsza dotyczy ambicji, jako pojęcia dwuznacznego w powszechnie znanych konotacjach (skojarzenia dodatnie i ujemne), a druga autorytetu. Aktualnie istnieje głód autorytetu, ale zdaniem W. Woronowicz to głównie głód idola wśród mas, a zwłaszcza młodzieży. Dlatego, jeśli częściej w prasie czytamy np. o Dodzie, a prawie w ogóle nie o Rafałe Blechaczu, laureacie XV Konkursu Chopinowskiego, to czy warto stawiać na autorytety, czy nie lepiej w edukacji promować kształtowanie jednostek umiejących samodzielnie myśleć?

„Przemoc symboliczna samotnych” to tytuł rozdziału siódmego. W tym rozdziale Autorka, uświadamia czytelnikowi, że koncepcja edukacji refleksyjnej została już potwierdzona przez badania. Prezentuje też krótko poglądy innych teoretyków, krytyków systemów szkolnych, które uwzględniła w swojej koncepcji. Wymienić należy poglądy Jürgena Habermasa, Ivana Illicha i Pierre’a Bourdieu. W dalszej części tego rozdziału otrzymujemy relację z przeprowadzonych przez autorkę badań absolwentów liceum ogólnokształcącego, których poproszono między innymi o opinie na temat autorytetu nauczycieli oraz o to, kto i co wywiera rzeczywisty wpływ na świadomość uczniów. Interesujące są wyniki tych badań. Kolejnym aspektem, którym zajęła się w tym rozdziale Autorka jest samotność, w tym samotność nauczycieli.

Tytułowe „Wartości, pragnienia młodzieży” stały się treścią rozdziału ósmego. Rozdział ten jest przeglądem stanowisk i badań natury aksjologicznej oraz badań Autorki przeprowadzonych wśród gimnazjalistów dotyczących aspiracji.

Rozdział kolejny to „Inteligencja społeczna a cywilizacyjny postęp”. W tej części pracy W. Woronowicz odnosi się w swoich rozważaniach do koncepcji Daniela Golemana, by w drugiej części rozdziału przejść do rozważań nad lękiem określanym jako neoludyzm. Asumpt do tego dały Autorce między innymi poglądy Tadeusza Gadacza.

„O konsensusie czyli obłudzie” mówi rozdział dziesiąty, a przedostatni, jedenasty, odnosi się do wszechobecnej „Obojętności”, zmory naszych czasów, a wręcz epidemii. W tym rozdziale nie zabrakło odniesień do poglądów filozofów i socjologów, jak Fryderyk Nietzsche czy Zygmunt Bauman. Zaprezentowano refleksję po przeprowadzeniu pewnego eksperymentu pedagogicznego wśród studentów pedagogiki drugiego roku zbliżonych wiekiem, płcią oraz zainteresowaniami. Studenci mieli napisać anonimowo wypracowanie, którego temat był bardzo podobny, a jednak zróżnicowany: obojętność jako zło, obojętność jako zło i dobro, obojętność jako dobro. Warto się z tym opisem zapoznać. Autorka zastanawia się w tej części opracowania: „Czy rzeczywiście trzeba w obojętności utonąć? Czy nie jest rzeczą możliwą wydobyć się z pustego szeolu?” (Woronowicz, 2014, s. 168). Lekarstwem na te bóleczki może być zdaniem Autorki edukacja refleksyjna.

Rozprawę kończy rozdział „Nad książkami mądrymi, groźnymi i takimi sobie”. Kiedy czytałam ten rozdział, moje myśli popłynęły do czasów dzieciństwa, gdy to modne było wpisywanie się do pamiętników (czy

ktos o tym jeszcze pamięta?) i przypominałam sobie taki wpis w moim pamiętniku: „Ucz się ucz, bo nauka to potęgi klucz!“. Wszak człowiek uczy się przez całe życie, a człowiek refleksyjny szczególnie. Tylko czy rzeczywiście od wszystkich i wszystkiego trzeba się uczyć, zastanawia się w tym rozdziale W. Woronowicz?

Autorka przygotowała to opracowanie w paradygmacie badań jakościowych, w których dociekanie prawdy wymusza uwzględnianie dwóch aspektów. Pierwszy z nich odnosi się do zaprezentowania tego, co potoczne, codzienne, takie, które nie jest możliwe do zaprezentowania za pomocą liczb, tabel i itp. Drugi aspekt dotyczy natomiast uchwycenia śladów pamięci zdarzeń, przeżyć lub doświadczeń. Autorka tej pracy bardzo trafnie dobrała przykłady zdarzeń z życia codziennego, by wywołać u czytelnika refleksję. Te wszystkie elementy sprawiają, że rozprawa ma wyjątkowy walor poznawczy. Praca została wysoko oceniona przez recenzentów, dlatego warto też posłużyć się ich słowami, zachęcając do zapoznania się z publikacją W. Woronowicz. Fragmenty recenzji zamieszczono na ostatniej stronie okładki książki. Wojciech Kojs zauważa, że Autorka prowadzi „dyskurs nad koniecznymi i radykalnymi zmianami współczesnej edukacji, adekwatnymi do skutków i perspektyw cywilizacyjnych i kulturowych procesów globalizującej się rzeczywistości. Podjęta i rozwijana problematyka posiada bezsporną wartość, wskazując na istotę procesów edukacyjnych oraz najważniejsze obszary przedmiotu badań pedagogicznych“. Natomiast Ewa Szadzińska uważa, że praca Wandy Woronowicz „jest częścią tetralogii o edukacji refleksyjnej powiązanej z zagadnieniem refleksyjności, które w naukach społecznych i humanistycznych uznawane są za bardzo ważny obszar poznania“. Poza tym podkreśla teoretyczny i praktyczny charakter publikacji.

Publikację opracowano na podstawie wielu źródeł. Ma to swoje odbicie w zamieszczonej bogatej bibliografii, która zawiera opracowania, artykuły z czasopism i zasoby internetowe.

Adresatami książki są pedagodzy, psychologowie, nauczyciele, terapeuci, kuratorzy, ale i rodzice. Dlatego powinna zainteresować tych wszystkich, którzy wychowanie młodego pokolenia uważają za sprawę priorytetową we współczesnych, trudnych i złożonych czasach.

Piszącej te słowa nieobce są zagadnienia np. koncepcji kształcenia przez praktykę Delli Fish, refleksyjnego praktyka Donalda Schöna czy koncepcja kształcenia nauczycieli Doroty Gołębiak. Rozprawę W. Woronowicz przeczytałam z dużym zainteresowaniem. Sprowokowała mnie do wielu przemyśleń oraz zainspirowała do tego, by jeszcze intensywniej sygnalizować opisane tu zagadnienia w kształceniu studentów pedagogiki, a głównie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji.

Maria Sobieszczyk

Bibliografia

- Wenta K. (2014). Chaos edukacji akademickiej ukierunkowanej na rynek pracy. W: A. Karpińska, W. Wróblewska (red.) *Dydaktyka akademicka – wybrane obszary badawcze*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Woronowicz W. (1997). *Edukacja refleksyjna*. Słupsk: Wyd. WSP.
- Woronowicz W. (2014). *Inspiracje edukacji refleksyjnej*. Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit.
- www.weakapit.pl, dostęp 15.01.2015.

VI. VARIA

Stephen R.C. Hicks

Department of Philosophy and Center for Ethics and Entrepreneurship
Rockford University Rockford, Illinois, USA

Edukacja dla przedsiębiorczości

Jak najlepiej możemy pomóc młodym ludziom w nabraniu *postawy przedsiębiorczości* — przygotować ich czy to do zainicjowania własnego biznesu, czy to do bycia przedsiębiorczymi w ramach istniejących firm, czy też do przeżywania własnego życia w sposób twórczy?

Jeżeli tradycyjny model edukacji — w którym uczniowie siedzą w równych rzędach ławek, wykonując w tym samym czasie tę samą pracę i podążając w kierunku wskazanym przez jakąś autorytatywną postać — nie przygotowuje uczniów do bycia przedsiębiorczymi, to czym powinniśmy zastąpić ten model?

W niniejszym eseju analizuję, w jaki sposób nauczyciele mogą rozwijać w swojej pracy cechy wzmacniające skuteczną przedsiębiorczość i wykorzystywać je przy tworzeniu formalnych programów nauczania, wspomagając tym samym uczniów w rozwijaniu tychże cech.

Słowa kluczowe: edukacja, etyka, przedsiębiorczość, program nauczania, wychowanie w rodzinie

Wprowadzenie: Japończycy z wizytą w amerykańskich szkołach

Niedawno zespół japońskich badaczy przybył do Stanów Zjednoczonych, aby przyjrzeć się systemowi szkolnictwa. Japończycy to naród odnoszący sukcesy — kraj dynamiczny w wielu obszarach, niemniej zespół ten zadał pytanie: *Dlaczego w naszym kraju jest tak niewielu innowatorów?*

Przyjrzeni się Stanom Zjednoczonym i amerykańskim centrom innowacji: technologii w Dolinie Krzemowej, filmom w Hollywood, finansom w Nowym Jorku, teatrowi na Broadwayu i innym obszarom. W świecie biznesu zauważyli wielu przedsiębiorców, takich jak: Steve Jobs, Bill Gates, Andy Grove i Mark Zuckerberg.

Tak więc Japończycy zadali pytanie: Co robią amerykańskie szkoły, że generują tylu kreatywnych, innowacyjnych przedsiębiorców? Jaki jest ich „tajny składnik”?

Pytanie to jest ważne, ponieważ żyjemy w erze, która po raz pierwszy w historii traktuje przedsiębiorczość poważnie.

Jak podkreśla prof. Steven Rogers, środowisko zatrudnienia w biznesie jest inne na początku XXI wieku. „W latach 60. XX wieku jedna na cztery osoby w Stanach Zjednoczonych pracowała dla firmy z grupy

Fortune 500¹. Dzisiaj jedna na 14 pracuje dla jednej z tych firm. Zatrudnienie w Fortune 500 osiągnęło szczytową wartość 16,5 milionów osób w 1979 roku i od tamtej pory spadało każdego roku do około 10,5 milionów zatrudnionych dzisiaj” (Rogers, 2002, s. 42). Rynek zatrudnienia zmienia się, wcześniej było na nim stosunkowo niewiele dużych firm, obecnie jest wiele małych przedsiębiorstw.

Literatura ekonomiczna zamieniła się w coś, co ekonomiści Arnold Kling i Nick Schulz (2011) nazywają „Ekonomia 2.0”. Przez wiele pokoleń gospodarka ignorowała nieprzewidywalnego i zachowującego się specyficznie przedsiębiorcę, a koncentrowała się na abstrakcyjnych bezosobowych modelach. Przeciwnicy takiego podejścia, tacy jak Joseph Schumpeter (1950) i Israel Kirzner (1973), podkreślali znaczenie przedsiębiorczości, ale ich głos był osamotniony przez większość XX wieku. Dopiero w ciągu ostatnich 20 lat gospodarka zaczęła przekształcać się, odnosząc się do zasad przedsiębiorczości.

W literaturze psychologicznej i etycznej widać ruch w kierunku rozumienia znaczenia przedsiębiorczości, jako motoru dla rozkwitu życia. Nie tylko pracy, ale ogólnie życia; więcej psychologów podkreśla znaczenie autonomii, samostereowania i kreatywnego poszukiwania, jako fundamentalnych pozytywnych składników zdrowego życia (Seligman, 2012). Filozofowie moralności tworzą powiązania między przedsiębiorczością jako cechą charakteru a moralnymi cnotami, w kontekście kariery jako integralnej części rozkwitu życia (Hicks, 2009).

Tak więc w tym nowym przedsiębiorczym wieku pytanie dla nas, pedagogów, brzmi: Jak pomagamy uczniom przygotować się do wejścia do przedsiębiorczej gospodarki i przedsiębiorczego życia?

Wracając do pytania japońskich badaczy: wydaje mi się ono ważne, ale niewłaściwie nakierowane. „Tajny składnik” przedsiębiorczości nie tkwi w szkole. W większości szkolnictwo w USA podlega rządowi, szkoły państwowe nie są dobre w nauczaniu przedsiębiorczości. Niektóre szkoły w dobrze funkcjonujących okolicach są dobre, ale większość szkół jest słabych, niektóre są biedne, a wiele po prostu okropnych.

Rozważmy powszechne zjawisko — dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole w wieku 5 lat, są pełne energii, ciekawości i podniecenia, ale po kilku latach zaczynają nie lubić czy wręcz nienawidzić szkoły. Są znużone. Nie lubią nauk ścisłych, nie lubią nawet zajęć artystycznych. Jeśli zapytasz ich, tak jak to robią rodzice, jakie są ich ulubione przedmioty, odpowiedzą, że najbardziej lubią lunch i przerwy, kiedy mogą wyjść na zewnątrz i się pobawić. Od kilku dekad obserwujemy spadek wyników w podstawowych testach kompetencyjnych i wzrost liczby uczniów kończących edukację ze słabymi wynikami w czytaniu, umiejętnościach matematycznych, z minimalnym poziomem wiedzy historycznej i z nauk ścisłych itd.

Mimo tego USA daje światu znaczną liczbę kreatywnych jednostek. Jak to jest możliwe?

Moim zdaniem to, w czym kultura amerykańska jest dobra, dzieje się poza szkołą. Godziny pozaszkolne są pełne zajęć dodatkowych, takich jak kółka teatralne, kluby szachowe, zespoły sportowe i grupy dyskusyjne. Kultura amerykańska charakteryzuje się również znacznym zaangażowaniem rodziców w lekcje muzyki, wyieczki do muzeów i galerii, zajęcia sportowe, obozy letnie i podróże. Oczywiście amerykańska kultura jest

¹ Fortune 500 to ranking 500 największych amerykańskich firm klasyfikowanych według przychodów (przypis tłumacza).

bogata, co oznacza posiadanie znacznych zasobów pozwalających na wspieranie wszystkich nieformalnych możliwości nauki.

Dobrym przykładem jest edukacja muzyczna w USA. Każdy kocha muzykę, a kultura amerykańska jest bardzo kreatywna w tej dziedzinie — zespoły rockowe, kluby jazzowe, teatr muzyczny na Broadwayu, filharmonie w wielu miastach itd. Ale ta działalność w zakresie muzyki nie wynika z edukacji w szkołach. Dzieci w sposób naturalny kochają muzykę, ale zazwyczaj jedynie tolerują lub nie lubią zajęć muzycznych w szkole. Kiedy jest możliwość wyboru, większość dzieciaków decyduje się na rezygnację z zajęć muzycznych. Zamiast tego ci, którzy zostają muzykami lub entuzjastami muzyki, inspirowani są kulturą pop, uczą się od przyjaciół i rodzin lub na zajęciach dodatkowych, za które płacą rodzice.

Wszystko to wskazuje na wyzwanie, jakim jest przeprowadzenie reformy formalnej edukacji. Obecnie szkolnictwo charakteryzują dwa problemy: (1) szkoła marnuje większość czasu uczniów, co zostało sprawdzone za pomocą opinii samych uczniów o tym, jak są znudzeni i niezaangażowani w zajęcia szkolne; (2) szkoła traci szansę na wykorzystanie posiadanych zasobów umożliwiających przygotowanie młodych ludzi na kariery i przedsiębiorcze życie.

Steve Jobs — który jako młody człowiek nie lubił szkoły i porzucił uniwersytet — prawdopodobnie najlepiej ujął aspiracje związane z przedsiębiorczością:

Twoja praca wypełni ci dużą część życia, a jedynym sposobem na prawdziwą satysfakcję jest robienie czegoś z wiarą, że jest to dobra robota. Jediną drogą robienia dobrej roboty jest kochanie tego, co się robi. Jeśli jeszcze tego nie znalazłeś, szukaj dalej. Nie spoczywaj. Serce podpowie ci, że znalazłeś, czego szukasz. I jak w każdym dobrym związku będzie lepiej i lepiej z każdym rokiem. Szukaj aż znajdziesz. Nie spoczywaj.

Jak więc możemy zmienić nastawienie szkół, aby umożliwiała uczniom podjęcie tego wielkiego życiowego wyzwania? Jednym z elementów musi być edukacja dla przedsiębiorczości.

Proces przedsiębiorczości

Zacznijmy od określenia natury przedsiębiorczości. Rozważmy typowy proces przedsiębiorczości.

Proces przedsiębiorczości zaczyna się od *świadomego i kreatywnego* pomysłu na nowy produkt lub usługi. Przedsiębiorca jest *ambitny i odważny*, przejmuje *inicjatywę* rozwinięcia pomysłu w nowe przedsięwzięcie. Dzięki *wytrwałości, próbom i błędom*, przedsiębiorca *wytwarza coś, co ma wartość*. Przyjmuje rolę przywódcy w pokazaniu klientom wartości nowego produktu i pokazaniu pracownikom, jak go zrobić. Przedsiębiorca *handluje* z klientami i pracownikami, aby doprowadzić do sytuacji, w której *obie strony są wygrane*. Następnie osiąga *sukces* i cieszy się owocami swojego osiągnięcia.

Odnoszę się do każdego z elementów podanych kursywą:

Przedsiębiorcy tworzą pomysły na biznes i decydują, które warte są rozwinięcia. W procesie tworzenia *świadomego i kreatywnego* pomysłu, przedsiębiorcy mówią o wizji, „myśleniu poza schematem”, wyobraźni, aktywności umysłu i chwilach, kiedy coś ich „oświeca”. Mając pomysły, mówią o dokonywaniu osądów: Które

z pomysłów są dobre? Czy produkt lub usługa będzie możliwy realizacji technicznie? Czy to się sprzeda? Co pokazują badania rynkowe? Przedsiębiorcy wykazują zaangażowanie w dochodzeniu do osiągnięć poznawczych – intelektualną zabawę, badanie, eksperymentowanie, analizę i osąd. „Pieniądze nie powodują, że pomysły są realizowane. To pomysły powodują przepływ pieniędzy”.

Ambicja to napęd do osiągnięcia celów, odnoszenia sukcesu, ulepszenia siebie, lepszej sytuacji finansowej, bycia najlepszym, jak tylko można. Przedsiębiorcy czują więcej niż tylko często formułowane abstrakcyjne życzenia, jakie formułuje większość ludzi – „czy nie fajnie byłoby być bogatym i niezależnym?”. Ambitne jednostki czują silną *potrzebę* osiągnięcia swoich celów.

Przedsiębiorczość wymaga *inicjatywy*. Jedną rzeczą jest posiadanie dobrego biznes planu, a inną jest wprowadzenie tego planu w życie. Przedsiębiorcy sami sobą kierują i oddają się działaniu, aby wdrożyć swoje pomysły do realizacji.

Nowe przedsięwzięcie wymaga podejmowania ryzyka czegoś, co jest niewiadomą, chęci pokonania przeszkód – uwzględniając możliwość braku aprobaty i wyśmiania – i możliwość poniesienia porażki. W konsekwencji działania przedsiębiorcze wymagają *odwagi* – chęci podjęcia ryzyka, bycia świadomym możliwych porażek i niepoprzeczania, by strach przed porażką czy dezaprobatą zdominował proces podejmowania decyzji.

Sukces przedsiębiorcy prawie nigdy nie przychodzi łatwo i w ciągu jednej nocy, wymaga pokonywania trudności przez długi czas. Tak więc ważna jest *wytrwałość*. Przedsiębiorcy muszą wytrwale przejść przez przeszkody techniczne w procesie tworzenia produktu, stawiając czoła tym, którzy są przeciwni i mówią, że czegoś nie da się zrobić, a także muszą sprostać własnym wątpliwościom. Przedsiębiorcy muszą być dobrzy w utrzymaniu krótkoterminowej dyscypliny i w utrzymaniu długoterminowej motywacji w swoim myśleniu.

Proces rozwoju jest zawsze procesem *prób i błędów*, wymagającym dokonywania przez przedsiębiorcę zmian opartych na doświadczeniu. Przedsiębiorcy, którzy odnieśli sukces, dostosowują się do informacji płynących z realnego świata, co oznacza umiejętność przyznania się do błędów, raczej wzięcia pod uwagę nowych faktów niż ignorowania sygnałów stanowiących zagrożenie dla realizacji ich pomysłu.

Wytwarzanie produktu: proces rozwoju szczęśliwie prowadzi do powstania działającego produktu. Jeśli tak się staje, przedsiębiorca posiada wartość dodaną dla świata w postaci nowego towaru lub usługi, sprawia, że one działają, wytwarza je w określonej ilości i dba o poprawę ich jakości.

Ci, którzy wchodzą w transakcję z przedsiębiorcą, czy to jako klienci, czy pracownicy, angażują się w sytuację mającą doprowadzić do punktu, w którym *obie strony są wygrane*, prowadzącej do wymiany wartości za wartość. Społecznie handel jest procesem interakcji z innymi na zasadach pokojowych, zgodnie z cechami wydajności. Wymaga ochrony własnych interesów i respektowania tego, że druga strona robi tak samo, używania własnych umiejętności negocjacji, dyplomacji i kiedy to konieczne twardości w celu osiągnięcia obopólnego zadowalającego wyniku. Przedsiębiorcy również dodają wartość do handlu przez wnoszenie umiejętności *przywódczych*. Przedsiębiorcy tworzą coś nowego, są więc pierwszymi osobami, które podążają nową ścieżką. Ci, którzy idą pierwsi, tworzą przykład dla innych, zwłaszcza w przypadku nowego produktu lub usługi, muszą pokazać klientom wartość nowego produktu lub usługi i muszą nauczyć pracowników, jak wytwarzać ten nowy produkt lub usługę. Odpowiednio przedsiębiorcy muszą wykazywać cechy przywódcze w pokazywaniu innym

tej nowej drogi, zachęcaniu w procesie uczenia się i w marketingu nowej rzeczy. Częścią handlu jest to, że klient lub pracownik widzi nową szansę i ma możliwość korzystania z niej, a przedsiębiorca otrzymuje za to rekompensatę.

W końcu przedsiębiorca doświadcza *sukcesu* i *radości* z niego. Sukces przedsiębiorcy przynosi zarówno korzyści materialne, jak i psychiczne — dobro, jakie sukces finansowy może wnieść, jak i doświadczenie niezależności finansowej i bezpieczeństwa, jakie się z tym wiąże. Oczywiście jest również nagroda psychiczna związana z odniesionym sukcesem: doświadczenie zwiększonego szacunku dla samego siebie i poczucie spełnienia w tym, co zostało stworzone.

Jeśli ułożymy te cechy w tabeli, otrzymamy, co następuje:

<i>Cechy sukcesu w przedsiębiorczości</i>
Wiedza i kreatywność
Ambicja
Odwaga
Inicjatywa
Wytwałość
Podejmowanie próby, eksperymentowanie
Produktywność
Wymiana wartości na wartość
Przywództwo
Doświadczenie i radość z sukcesu

Implikacje dla edukacji

Wróćmy do edukacji. Jeśli przedsiębiorczość uwzględnia wykorzystywanie pewnych cech, skąd się te cechy biorą? Czy formalna edukacja może wpoić, rozwinąć, a przynajmniej wzmocnić te cechy w młodych uczniach? Jeśli potraktujemy przedsiębiorczość jako soczewkę dla edukacji, czy możemy nauczyć kreatywnego poszukiwania, odwagi, inicjatywy itd?

Jeśli wejrzymy w tradycyjne szkolnictwo, co zobaczymy? Nie widać zbyt wiele unikalności, działania czy eksperymentowania. Zamiast tego uczniowie siedzą prosto w rzędach ławek. Uczniowie robią to, co nauczyciel i podręcznik nakazują. *Każdy uczeń robi tę samą rzecz w tym samym czasie w ten sam sposób* i rozwiązuje *te same standaryzowane testy*. Widzimy więc jednolitość, posłuszeństwo, pasywność i uczenie się na pamięć. Ten stereotyp jest zazwyczaj łagodniejszy w praktyce, ale jest tym samym standardowym modelem dla

nauczycieli w klasach liczących 30 uczniów i standaryzowanym, przygotowanym przez państwo programem nauczania. Więc nawet, jeśli jest w programie wiedza użyteczna, uczniowie również uczą się: *Rób, co nakazują władze, Rób to, co robią inni, a właściwe odpowiedzi są już narzucone i znane*. (A my się czasami zastanawiamy, dlaczego mamy tylu jednakowo niezmotywowanych, zależnych i nieśmiałych uczniów — lub uczniów, którzy z nudy i potrzeby bycia sobą sprawiają kłopoty).

Jeśli więc celem edukacji jest doskonalenie nastawienia na przedsiębiorczość, pierwszym krokiem, który powinniśmy rozważyć, jest wydobycie uczniów z rzędów ławek i pozwolenie im na interakcje z materiałami przez nich przygotowanymi.

Mam odnośnie do tego trzy sugestie.

1. Stworzenie formalnych, dopasowanych do wieku ćwiczeń związanych z przedsiębiorczością

Jako pedagodzy wypełnimy poniższą tabelę ćwiczeniami odpowiednimi dla dzieci w różnym wieku.

<i>Cechy sukcesu w przedsiębiorczości</i>	<i>Zadania edukacyjne</i>
Wiedza i kreatywność	
Ambicja	
Odwaga	
Inicjatywa	
Wytrwałość	
Podejmowanie próby, eksperymentowanie	
Produktywność	
Wymiana wartości na wartość	
Przywództwo	
Doświadczenie i radość z sukcesu	

Aby dokładnie rozwinąć jeden przykład, skupię się na odwadze.

Odwaga jest cnotą takiego działania, które uważa się za najlepsze, pomimo strachu. Strach pojawia się w wielu postaciach — strach przed bólem, przed brakiem poparcia, porażką, utratą miłości, pieniędzy itd. Życie uwzględnia ryzyko, a ryzyko niesie za sobą możliwość poniesienia porażki, więc posiadanie cech charakteru umożliwiających radzenie sobie z ryzykiem jest ważną częścią odnoszenia sukcesu w życiu. Bezpośrednie powiązanie z przedsiębiorczością jest takie, że wielu ludzi nie podejmuje ryzyka ze strachu.

Tak więc jednym z wątków w obrębie edukacji dla przedsiębiorczości będzie opracowanie ćwiczeń, które ucielesnią ryzyko i pomogą dziecku poradzić sobie z nim.

Przykładowo, młodsze dzieci uczą się umiejętności, które uwzględniają ryzyko *fizyczne*: zjeżdżania na zjeżdżalni, wskakiwania do basenu, jazdy na rowerze. Takie czynności i wiele innych mogą łatwo być rozpoznane i wprowadzone do szkół jako ćwiczenia. Mogą być również dopasowane do dzieci zgodnie z ich wiekiem i procesem dojrzewania w sferze ich umiejętności i charakteru. W końcu będą w stanie poradzić sobie z mieszaniem substancji chemicznych, wspinaniem się po skałach, skokami na bungee i prowadzeniem samochodu.

Inne rodzaje ryzyka są bardziej *psychologiczne*. Dla młodszych dzieci może to być witanie się i rozmowa z nowo poznanym dorosłym, którego rodzice zaprosili na obiad, zgłaszanie się do odpowiedzi w klasie czy wyrażanie swojego zdania, w którym różni się od swoich kolegów. Znowu więc modelowe ćwiczenia mogą być wykorzystane w szkole i dostosowane do dojrzewających dzieci tak, że w końcu będą one w stanie wygłosić mowę przed większym audytorium, zaprosić kogoś na randkę, spierać się z nauczycielem w kwestiach różnic politycznych czy religijnych.

Kursy aktorstwa czy wygłaszania przemówień są źródłem ćwiczeń na rozwijanie psychicznej odwagi, tak jak kursy sportowe są źródłem ćwiczeń na odwagę fizyczną. Dobrym początkiem będzie więc wykorzystanie ćwiczeń z istniejących zajęć, rozwijanie ich i wykorzystanie w innych sferach.

To, co pomaga rozwinąć odwagę, rozwija również inicjatywę, chęć doświadczania, wytrwałość i inne cechy mogące pomóc w odniesieniu sukcesu.

2. Uczenie się z Metody Montessori

Moja druga sugestia, jeśli ktoś nie jest jeszcze tego świadomy, zaleca wykorzystanie podejścia do edukacji Marii Montessori. Maria Montessori otworzyła swoją pierwszą szkołę w Rzymie w 1907 roku i przez ponad wiek ten fenomen rozprzestrzenił się przede wszystkim jako wyraz edukacji we wspólnotach podstawowych.

Literatura dotycząca szkolnictwa bada wyniki Montessori systematycznie i wypowiada się o nich pozytywnie (np. Rathunde i Csikszentmihalyi, 2005; Lillard, 2007), a ja w tej chwili skupię się na dwóch wskazaniach.

Według niepotwierdzonych źródeł, zwolennicy Montessori twierdzą, że czterej wiodący przedsiębiorcy naszych czasów — LarryPage i Sergey Brin z Google, Jeff Bezos z Amazon i Jimmy Wales z Wikipedii — uczyli się metodą Montessori.

Mówiąc bardziej formalnie, Hal Gregersen twierdzi, że istnieją uderzające dane statystyczne mówiące o liczbie innowacyjnych przedsiębiorców, którzy byli uczeni metodą Montessori. Po przeprowadzeniu rozmów z wieloma przedsiębiorcami, identyfikacji ich cech wspólnych i sposobu, w jaki stali się innowacyjni, Gregersen stwierdza:

Fascynujące jest to, że po rozmowie z tymi przedsiębiorcami uświadamiamy sobie, że dorastali w świecie, w którym dorosli przykładali wagę do innowacyjnych cech. Najczęściej ci dorosli to rodzice lub dziadkowie, ale w jednej trzeciej przypadków byli to nauczyciele uczący w szkołach Montessori lub zbliżonych do tej metody (Gregersen, 2011).

3. Naśladowujemy Sieć nauczania dla przedsiębiorczości (NFTE) i Młodzieżową przedsiębiorczość (JA)

Trzecia opcja to uwzględnienie metod z istniejących uzupełniających programów edukacyjnych, które wiążą edukację z przygotowaniem do przedsiębiorczości. Dwa przykłady to Sieć nauczania dla przedsiębiorczości (NFTE) i Młodzieżowa przedsiębiorczość (JA), które mają oddziały na terenie Stanów Zjednoczonych i w wielu innych krajach.

Proponowane przez nie metody mogą być wykorzystane w odniesieniu do wszystkich dzieci, choć najczęściej NFTE i JA kierowane są do uczniów ze słabych szkół, prawdopodobnie dlatego, że kierujący tymi placówkami są bardziej zdesperowani i chętni do podejmowania eksperymentów.

Steve Mariotti (2009), założyciel NFTE, rozpoczął karierę nauczania w jednej z najgorszych szkół publicznych w Nowym Jorku. Zaczął od wykorzystania metod tradycyjnych, ale szybko odkrył, że nie pozwalają one uczniom na nauczenie się czegokolwiek. Uświadomił sobie, że dzieci, zwłaszcza biedne, zafascynowane są pieniędzmi, ale nie wiedzą o nich nic, także tego, jak je zarobić. Wykorzystując swoje doświadczenie przedsiębiorcy, Mariotti zmienił metody i zaczął uczyć, jak rozpocząć własny biznes. Stosunek uczniów do niego i do nauczania zmienił się drastycznie na korzyść. Motywacja do osiągnięcia zysków zadziałała, a uczniowie zaczęli dostrzegać możliwość bycia niezależnymi i szanse na lepsze życie. Ujrzenie możliwości prowadzenia biznesu doprowadziło do tego, że uczniowie zobaczyli konieczność posiadania innych umiejętności — czytania, liczenia, umiejętności organizacyjnych i społecznych — zaczęli więc być zmotywowani do nauki z podręczników, uczenia się od innych nauczycieli matematyki, pisanie i obsługi komputera. Uczniowie w ramach program JA wykazali podobne rezultaty (patrz np. Marty, 2011).

Anegdota na zakończenie: tatusiowie i brudne rowery

W powyższych uwagach koncentrowałem się na edukacji formalnej i konieczności zwiększenia znaczenia edukacji dla przedsiębiorczości w ramach edukacji formalnej. Chciałbym podać jeden inspirujący przykład z mojego sąsiedztwa. To jest anegdota, ale myślę że odda sens edukacji.

Wracając do domu z pracy, regularnie przejeżdżałem obok niezajętego terenu, na którym dzieci swoimi rowerami stworzyły ścieżki i górkę piachu, nad którymi można było przeskakiwać. Z czasem wysiłki dzieci stały się bardziej skomplikowane. Dzieciaki zbudowały rampy z drewna (prawdopodobnie skradzionego z pobliskiej budowy), wykopały głębokie doły, które zapełniły się wodą, i rozbudowały krzyżujące się ze sobą ścieżki, po których można było jeździć. Przyznaję, że zazdrościłem im radości płynącej z zabawy — będąc facetem w średnim wieku, chciałem znowu być dzieckiem jeżdżącym na rowerze po rampach i przeskakującym nad kałużami.

To, co jednak przykuło moją uwagę, to był wieczór, kiedy więcej zaczęło się dziać na tym terenie. Zaanalizowali się ojcowie. Wysiadłem z samochodu, żeby się przyglądać. Rampy były solidniejsze i bezpieczniejsze, a zabawa bardziej zorganizowana. Dzieciaki ustawione były w rzędzie na końcu długiej ścieżki, każde z ich jechało szybko i przeskakiwało ponad rampą.

To jednak nie wszystko. Jeden z ojców miał radar do mierzenia prędkości i mierzył, jak szybko dzieciaki najjeżdżały na rampę. Inny ojciec, pracujący z jednym z dzieci, mierzył odległość każdego skoku i zapisywał

ją w notesie. Każdy dzieciak miał na głowie kask. Każdy chciał wiedzieć, jak daleko skoczył, jak poprawić odległość i gdy dzieciaki czekały na swoją kolej, omawiały najlepsze ciśnienie w oponach, szybkość rowerów i kąt ustawienia na rampie, smary użyte do przerzutek itd.

Wskazówka dla edukacji jest taka, że najpierw dzieciaki wykazały inicjatywę i dopięły swojego celu. Potem włączyli się dorośli i zachęcili zarówno do podejmowania inicjatywy, ale też zaproponowali lepszą organizację zabawy. Dzieciaki nauczyły się matematyki i inżynierii, współpracy i współzawodnictwa, bycia kreatywnym i ćwiczenia — miały więcej zabawy ze sobą i ze swoimi ojcami.

To tylko jedna anegdota pokazująca drogę dla edukacji ku przedsiębiorczości. To, co niektóre dzieciaki i ich ojcowie mogą zrobić z pustym terenem i kreatywnością — my, profesjonalni pedagodzy, z naszym wykształceniem i zasobami, powinniśmy być w stanie zrobić nawet lepiej.

Tłumaczenie: Dominika Goltz-Wasiucionek

Bibliografia

- Brin S., Page L. (2004). Google Founders Talk Montessori. https://www.youtube.com/watch?v=OC_DQxpX-Kw.
- Gregersen H. (2011). *The Innovator's DNA*. Harvard Business Review Press.
- Hicks S. (2009). What Business Ethics Can Learn from Entrepreneurship. *Journal of Private Enterprise*, 24(2), 49-57.
- Kirzner I. (1973). *Competition and Entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kling A., Schulz N. (2011). *Invisible Wealth: The Hidden Story of How Markets Work*. Encounter Books.
- Lillard A. (2007). *Montessori: The Science behind the Genius*. Oxford University Press.
- Marty E. (2011). Entrepreneurship in Argentina. *Kaizen* 15. <http://www.ethicsandentrepreneurship.org/20110221/interview-with-eduardo-marty/>.
- Mariotti S. (2009). Entrepreneurship and Education. *Kaizen* 9. <http://www.ethicsandentrepreneurship.org/20091005/interview-with-steve-mariotti/>.
- Rathunde K., Csikszentmihalyi M. (2005). Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. *American Journal of Education*, 111 (May), 341-371.
- Rogers S. (2002). *The Entrepreneur's Guide to Finance and Business*. McGraw Hill.
- Schumpeter J. (1950). *Capitalism, Socialism and Democracy*. 3rd ed. New York: Harper & Brothers. (See especially Chapter VII).
- Seligman M.E.P. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Books.

Summary

Educating for Entrepreneurship

How can we best help younger people become *entrepreneurial* — either to prepare them for creating their own businesses, or for being entrepreneurial within existing firms, or for living their lives entrepreneurially? If the traditional model of education — students sitting in straight rows of desks, all doing the same work

at the same time, and all following the directions of an authority figure — does not prepare students for entrepreneurship, then what should we replace it with?

In this essay I explore how educators can take the traits of successful entrepreneurship and use them to develop formal curricular activities that help students develop those traits.

Keywords: education, ethics, entrepreneurship, curriculum, family education

O Autorach

Magdalena Borkowska

mgr, psycholog i trener, pracownik Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Warszawie

Aleksandra Gajda

mgr, doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Tatiana Grabowska

mgr, asystent w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Magdalena Grochowalska

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

Agnieszka Gromkowska-Melosik

dr hab., prof. nadzwyczajny na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

Joanna Góźdź

dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Marta Herzberg

dr, adiunkt w Instytucie Nauk Społecznych Wydziału Studiów Stosowanych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

Stephen R.C. Hicks

Department of Philosophy and Center for Ethics and Entrepreneurship, Rockford University, Rockford, Illinois, USA

Hana Horká

associate professor, Department of Primary Education at the Faculty of Education, Masaryk University in Brno, Czechy

Anna Jakubowicz-Bryx

dr, starszy wykładowca w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dorota Maria Jankowska

mgr, doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Jolanta Jarczyńska

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kamila Kacprzak

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Karolina Kaszlińska

dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku

Sylvia Kita

dr, adiunkt w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

Małgorzata Kotowska

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Izabela Krasiejko

dr hab., adiunkt w Zakładzie Pracy Socjalnej i Zdrowia Publicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

Jana Kratochvílová

associate professor, Department of Primary Education at the Faculty of Education, Masaryk University in Brno, Czechy

Agnieszka Misiuk

dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego

Jolanta Nowak

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Katarzyna Okulicz-Kozaryn

dr, kierownik Działu Edukacji Publicznej, Analiz i Współpracy z Zagranicą Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Warszawie

Krzysztof Ostaszewski

dr, adiunkt w Zakładzie Zdrowia Publicznego w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie

Anna Perkowska-Klejman

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Agnieszka Pisarska

dr, adiunkt w Zakładzie Zdrowia Publicznego w Instytucie Psychiatrii i Neurologii w Warszawie

Izabela Plieth-Kalinowska

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Blanka Poćwiardowska

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Małgorzata Rębiałkowska-Stankiewicz

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Veronika Rodová

dr, Department of Primary Education at the Faculty of Education, Masaryk University in Brno, Czechy

Maria Sobieszczyk

dr, starszy wykładowca, kierownik Studium Praktyk na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Zora Syslová

PhDr., Department of Primary Education at the Faculty of Education, Masaryk University in Brno, Czechy

Paweł Trzos

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Katarzyna Wojciechowska

dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

