

REDAKCJA NAUKOWA:

Janina Uszyńska-Jarmoc

Małgorzata Bilewicz

Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży

Teoria i badania

Wydawnictwo Akademickie Żak

Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży

Teoria i badania

REDAKCJA NAUKOWA:

Janina Uszyńska-Jarmoc
Małgorzata Bilewicz

Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży

Teoria i badania



Wydawnictwo Akademickie Żak



Fundacja Centrum Transferu Wiedzy
i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych

Recenzent:
prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska

Redaktor prowadzący:
Ewa Różycka

© Copyright by Wydawnictwo Akademickie Żak
Warszawa 2015

Wydanie publikacji współfinansowała
Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych

Opracowanie graficzne: Mercurius

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko

ISBN 978-83-62015-92-4

Wydawnictwo Akademickie Żak
Jacek Śnieciński
ul. Gizów 6, p. 304
01-249 Warszawa
tel. 22 886 72 30
redakcja@wydawnictwozak.com.pl
www.wydawnictwozak.com.pl

Spis treści

Wprowadzenie	7
---------------------------	---

CZĘŚĆ I

Teoretyczne i metodologiczne aspekty badania i rozwoju kompetencji kluczowych

Józefa Bałachowicz — Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych ...	13
Marzenna Nowicka — O niedostatkach uwzględniania perspektywy ucznia w szkolnym procesie rozwijania kompetencji	38
Dorota Zdybel — Metapoznanie — ukryty wymiar kompetencji uczenia się ...	54
Jolanta Zwiernik — Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka	71
Lidia Wollman — Rozwijanie potencjału uczenia się w ujęciu Guya Claxtona	97

CZĘŚĆ II

Kompetencje kluczowe w świetle wyników badań ilościowych

Małgorzata Suświłło — Kształcenie kompetencji artystycznych — zaniedbany czy niechciany obszar edukacji?	111
Małgorzata Głowska-Sołdatow — Ocena sposobów motywowania uczniów stosowanych przez nauczycieli klas I–III w kontekście rozwijania kompetencji uczenia się	125
Janina Uszyńska-Jarmoc — Poziom samooceny kompetencji metauczenia się i jej wymiarów a osiągnięcia szkolne uczniów klas pierwszych liceum	141
Agnieszka Pawluk-Skrzypek — Dysleksja rozwojowa a kompetencje społeczne uczniów klas trzecich gimnazjum	162

Barbara Surma — Poziom sprawności językowej dzieci w przedszkolu Montessori	172
Barbara Bilewicz-Kuźnia — Przystosowanie psychospołeczne i współpraca rówieśnicza dzieci działających w małych grupach	185
Monika Jurewicz — Samoocena kompetencji diagnostycznych nauczycieli wczesnej edukacji	205
Andrzej Dakowicz — Specyfika sfery afektywnej rodziców o wysokim i niskim poziomie transgresji	218
Jolanta Szada-Borzyszkowska — Kompetencje studentów pedagogiki wczesnoszkolnej do indywidualizowania pracy z uczniem	230
Monika Wróblewska — Kompetencje twórcze i zachowania transgresyjne jako korelaty sukcesu	242

CZĘŚĆ III

Kompetencje kluczowe w świetle wyników badań jakościowych

Ewa Szatan — Edukacja muzyczna i rozumienie jej znaczenia dla rozwoju własnych kompetencji kluczowych studentów wczesnej edukacji	257
Barbara Dudel — Uczniowskie koncepcje uczenia się matematyki. Jak trzecioklasiści widzą swoją edukację matematyczną?	270
Katarzyna Winiecka, Joanna Borowik — Kompetencje psychospołeczne dziecka w przestrzeni szkolnej na przykładzie migrantów i reemigrantów polskich	288
Małgorzata Łączyk — Potrzeba hubrystyczna i kompetencje twórcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym a współczesne wyzwania edukacyjne	304
Noty o autorach	323

Wprowadzenie

Termin „kompetencje” od lat funkcjonuje w języku potocznym i naukowym, w kilku dyscyplinach naukowych, m.in. psychologii, pedagogice, socjologii, prawie. Jako kategoria pedagogiczna od kilkunastu lat stała się przedmiotem rozważań teoretycznych, badań naukowych i propozycji metodycznych także w pedagogice wczesnej edukacji. Różnorodność definicji, wielość podejść i interpretacji pojęcia „kompetencje” wpływa na szeroki zakres znaczeniowy terminu „kompetencje kluczowe”, który w ostatnich latach dołączył w edukacji do terminów podstawowych.

W dokumencie *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady* z dnia 18 grudnia 2006 roku opublikowano listę ośmiu kluczowych kompetencji. W założeniu autorów tego dokumentu są one niezbędne człowiekowi w procesie uczenia się przez całe życie. Zakłada się, że kompetencje kluczowe, na które składają się wiedza, umiejętności i postawy, sprzyjają samorealizacji jednostki, uruchamiają jej aktywną postawę obywatelską, pomagają w procesie integracji społecznej, a w przyszłości ułatwiają odnalezienie się na rynku pracy. Wszystkie kluczowe kompetencje człowieka są wzajemnie zależne, ponieważ ich cechą wspólną jest krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywa, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolność do oceny ryzyka, podejmowania trafnych decyzji i konstruktywnego kierowania emocjami. Kompetencje kluczowe nabierają szczególnie ważnego znaczenia w rozwijającym się intensywnie społeczeństwie wiedzy, zapewniając człowiekowi większą elastyczność, umożliwiając szybsze dostosowanie się do gwałtownych zmian w świecie, w którym zachodzą coraz liczniejsze i bardziej skomplikowane wzajemne powiązania pomiędzy różnymi dziedzinami działania człowieka, a więc i jego umiejętnościami. W życiu dorosłym człowieka stanowią również podstawowy czynnik innowacji, produktywności i konkurencyjności, a ponadto wpływają na motywację i zadowolenie, poczucie dobrostanu człowieka, zatem także i na jakość jego pracy.

Obowiązek tworzenia każdemu Europejczykowi optymalnych warunków do rozwoju kompetencji kluczowych, adekwatnie do jego możliwości, przypisuje się szeroko rozumianej edukacji. Zatem jej rolą, na wszystkich jej poziomach, jest rozwijanie ogólnych predyspozycji ucznia do radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości. Edukacja taka powinna być spersonalizowana, zwłaszcza w zakresie zdobywania umiejętności skutecznego i systematycznego uczenia się przez całe życie, w niektórych zakresach w sposób samodzielny, a w innych — przez trafne korzystanie z odpowiedniej oferty edukacyjnej.

Złożony charakter współczesnej rzeczywistości, wymagania nieustannie rozwijającego się społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa uczącego się przez całe życie w sieci społecznej i informatycznej powodują, że zetknięcie odgórnie narzuconych zaleceń Rady Europy wobec edukacji ze specyfiką rzeczywistości edukacyjnej krajów członkowskich Unii Europejskiej, nie zawsze przynosi spodziewane rezultaty. Procesu wspierania rozwoju kompetencji kluczowych nie można zadekretować i ująć odgórnie w jednolite ramy. Dlatego w tej książce proponujemy dokonanie oglądu różnych aspektów i wymiarów kompetencji kluczowych oraz edukacyjnych problemów i kontekstów procesu ich nabywania przez dziecko, ucznia, dorosłego — słowem wszystkich uczących się przez całe życie. Wyrażamy nadzieję, że podjęta dyskusja naukowa nad ważnymi edukacyjnie i społecznie problemami rozwijania kompetencji kluczowych dzieci, młodzieży i dorosłych może przyczynić się do zmiany myślenia o edukacji, a tym samym wzbogacić nie tylko stan badań pedagogicznych w tym obszarze, ale również zmienić praktykę edukacyjną.

Książka składa się z trzech części. W pierwszej, mającej charakter teoretycznego i metodologicznego wprowadzenia do prezentowanych badań, przedstawiamy najbardziej ogólną perspektywę refleksji nad edukacyjnymi problemami badania i rozwijania kompetencji dzieci, młodzieży i dorosłych. W tej części wprowadzamy czytelnika w teoretyczną i metodologiczną złożoność problematyki badań kompetencji kluczowych. Analiza tekstów zamieszczonych w tej części pozwoli czytelnikowi zrozumieć złożoność opisywanej problematyki, odkryć trudności i postawić wiele pytań wynikających z przyjęcia różnych założeń ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych i metodyczno-praktycznych. Przedmiotem analiz części drugiej są wyniki badań wynikających z przyjęcia podejścia ilościowego. Opisywane badania dotyczą osób w różnym wieku, obejmują różne kompetencje kluczowe, prezentują autorskie narzędzia badań. W części trzeciej zgrupowane są teksty prezentujące wyniki badań jakościowych.

Prezentowana publikacja jest wynikiem zaproszenia do dyskusji wielu badaczy, głównie pedagogów i psychologów reprezentujących różne ośrodki akademickie w Polsce, którym składamy słowa podziękowania za zaangażowanie naukowe i wysiłek twórczy. Jest pierwszą z serii książek, powstałych w wyniku zaproszenia do dyskusji polskich naukowców i praktyków¹.

Serdecznie dziękujemy Pani Profesor Dorocie Klus-Stańskiej za wnikliwą recenzję tekstów, życzliwe uwagi i cenne wskazania, które sprawiły, że wartość tej publikacji znacznie wzrosła.

Przedstawiona książka jest adresowana do szerokiego grona odbiorców, nauczycieli akademickich i studentów, kandydatów na nauczycieli, a także czynnych zawodowo nauczycieli w klasach I–III oraz nauczycieli różnych przedmiotów w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, ponadto rodziców oraz wszystkich dorosłych, którzy pragną wpływać na kształt edukacji i zmieniać ją na miarę wyzwań XXI wieku.

Janina Uszyńska-Jarmoc, Małgorzata Bilewicz

¹ Druga książka z tej serii to: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.) (2015), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

CZĘŚĆ I
Teoretyczne i metodologiczne
aspekty badania i rozwoju
kompetencji kluczowych

Józefa Bałachowicz

Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych

Edukacja wczesnoszkolna jako przestrzeń ograniczającej reprodukcji

W ostatnim okresie edukacja dzieci stała się przedmiotem intensywnej dyskusji polityków, rodziców, pedagogów i psychologów. Zasadniczym powodem tej dyskusji była decyzja o obniżeniu obowiązku szkolnego, ale przedmiot dyskusji obejmuje wiele wątków, które łączą się z przemianami w sferze ekonomicznej, rynku pracy, w sferze społeczno-kulturowej, technologicznej itd. Te obszary zmian w różnym stopniu dotyczą codzienności szkolnej dziecka, ale pokazują one, że w sytuacjach turbulencji kulturowych czy okresów przełomu, zawsze zwracamy się z nadzieją w stronę wychowania dziecka. Hannah Arendt we wspomnianym dziele *Kondycja ludzka* (2000) przypomina, że w sytuacjach trudnych tropy kulturowe wiodą nas do wychowania najmłodszego pokolenia, które łączy ciągłość życia z nadzieją na odnowę świata. Trwałość i zmienność, trud nowego i ciągłego wzrastania są wpisane w kondycję ludzką.

Nadzieje na zmianę, wyrażone już innym językiem — racji i liczb — są sformułowane w raportach: „Młodzi 2011”, „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”, „Polska 2050”. Autorzy tych raportów wskazują na edukację jako czynnik zmiany społecznej, kreujący potencjał rozwojowy i kapitał kulturowy społeczeństwa, co ma zasadnicze znaczenie dla innowacyjności gospodarki, a jednocześnie wskazują na zagrożenia wynikające z zaniechania zmian czy przyjęcia nieadekwatnej drogi rozwoju. System oświaty nie jest przecież systemem autonomicznym ani pomniejszym elementem systemu

społecznego, konstruującego warunki egzystencji społecznej. Trzeba podkreślić, iż powszechnie edukacja jest wskazywana jako „centralny” element społecznego systemu — jako miejsce kształtowania umiejętności pracy i współpracy, jako miejsce formowania się tożsamości jednostki, tworzenia osobistej wiedzy i kompetencji kulturowych, jako arena mobilizacji i uczenia się działania, i wielu innych umiejętności (Apple 2013). W odróżnieniu od klasycznej pedagogiki, która uznaje oświatę za system autonomiczny socjologia od dawna widziała oświatę w powiązaniu z systemem społeczno-kulturowym i ekonomicznym poprzez procesy socjalizacji i reprodukcji stosunków społecznych. Edukacja jest zawsze praktyczną realizacją jakiejś wizji modelu rozwoju kultury, jakichś wyborów co do kierunku rozwoju społeczeństwa, oczekiwanej jakości życia, orientacji i aspiracji ekonomicznych, i form demokratycznej praktyki społecznej.

Dzisiejsza szkoła jest krytykowana we wszystkich wymiarach działania: od tradycyjnie postrzeganych funkcji, poprzez edukacyjne praktyki, aż do komunikacji i budowania relacji społecznych, mimo że jednocześnie jest poddawana ciągłej zmianie. Jednoznaczną ocenę praktyki w edukacji początkowej wyraził Zespół Problemowy ds. Polityki Oświatowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dokumencie przygotowanym pod kierunkiem Doroty Klus-Stańskiej z 6 marca 2013 roku w związku z kolejną zmianą, jaką jest obniżenie wieku obowiązku szkolnego. Przypomnę tylko tę część opinii, która dotyczy opieki i wychowania dzieci, a jej autorzy wskazali na:

- braki w przygotowaniu szkół pod względem prawnym, organizacyjnym i kadrowym do przyjęcia młodszych dzieci; braki w przygotowaniu rozwiązań regulujących całodzienną opiekę nad dzieckiem, wykraczającą poza plan nauczania oraz regulacji dotyczących opieki nad dziećmi w okresach wakacyjnych;
- niską ocenę kultury edukacji w klasach niższych; obraz szkoły budzi wiele zastrzeżeń i niepokojów, jest wręcz dramatyczny — przestarzała metodyka, brak aktywności badawczej dzieci, incydentalność pracy grupowej, organizacja przestrzeni klasy rodem z XIX wieku, stereotypizacja postaw społecznych dzieci i stygmatyzacji;
- polska szkoła uprzedmiotawia uczniów, prowadzi wieloletni trening antydemokratycznych wdrożeń z kultem tzw. jednej poprawnej odpowiedzi i kolektywnym myśleniem;
- wyniki badań efektów nauczania są kompromitujące, a ich porównanie plasuje polską szkołę poza Europą, a poprawa wyników w klasach wyższych jest raczej okupiona prywatnymi korepetycjami; wyniki dzieci są zróżnicowane pod względem środowiskowym.

Naukowcy uznają ideę obniżenia wieku szkolnego za trafną, ale ich zdaniem trzeba najpierw poważnie zreformować szkołę. Należy zgodzić się z ich opinią, iż edukacja początkowa nie przystaje do potrzeb rozwojowych młodego człowieka w ciągle zmieniającym się, nieprzejrzystym świecie. Braki współczesnej edukacji dziecka, a nawet destrukcyjny wpływ szkoły na uczniów pokazują wyniki badań podejmowanych między innymi przez Dorotę Klus-Stańską (2000), Edytę Gruszczyk-Kolczyńską (2008), Marzenę Nowicką (2010), Halinę Sowińską (red. 2011), Annę Nowak-Łojewską (2011), Kingę Kuszak (2011), Marię Szczepską-Pustkowską (2011), Renatę Michalak (2013), Monikę Wiśniewską-Kin (2013), Małgorzatę Żytko (i in. 2012), Mirosława Dąbrowskiego (2007), Annę Kalinowską (2010), Ewę Zalewską (2013). Trudno w krótkim artykule omówić wszystkie wyniki badań prezentowanych autorów, ale wystarczy wspomnieć niektóre, aby pokazać, iż obecnie szkoła prowadzi wieloletni instrumentalny trening uczenia się „po śladzie”, wdrażania uczniów do jednej poprawnej odpowiedzi, trening zachowań instrumentalnych. Uczenie się sprowadza do opanowania faktów, do ich zapamiętania, do rozwoju prostych umiejętności, nie kładzie się należytego nacisku na rozumienie pojęć, prawidłowości i zasad, w czasie zajęć nie ma miejsca na refleksję i dyskusję. Takie transmisyjne nauczanie zostało opisane pod koniec lat dziewięćdziesiątych poprzedniego wieku przez Dorotę Klus-Stańską (2000) i mimo wdrożenia reformy jest nadal modelem dominującym.

Małgorzata Żytko stwierdziła na podstawie ogólnopolskich badań realizowanych w latach 2006–2011, a dotyczących szkolnego kontekstu umiejętności trzecioklasistów, iż w praktyce edukacji wczesnoszkolnej dostrzega się: — „przewagę dyrektywnego (instrukcyjnego) sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniami; — koncentrację nauczycieli na formalnych aspektach posługiwania się przez dzieci językiem (ważniejsze staje się to, jak, a nie co dziecko mówi); — brak zachęcania dzieci do dyskusji i wymiany myśli, narzucanie sądów czy opinii przez nauczycieli” (2014, s. 325).

Na podstawie badań jakościowych prowadzonych pod moim kierunkiem również mogę podkreślić, iż szkoły wielkomiejskie nie wyróżniają się wysoką jakością tworzonej praktyki edukacyjnej, a dominuje w niej schematyzm, stosowane przez nauczycieli metody pracy ograniczają i wygaszają wręcz aktywność poznawczą dzieci (Bałachowicz 2009). Działania nauczycielskie są wyrazem dominacji konserwatywno-adaptacyjnego dyskursu dziecka i dzieciństwa, który prowadzi do wytwarzania praktyk edukacyjnych niesprzyjających upodmiotowieniu dziecka w procesie uczenia się. Na podstawie badań

można zauważyć, iż „(...) w świadomości nauczycieli klas początkowych »króluje« niepodzielnie obraz dziecka jako »systemu braków«, »systemu z deficytami«. Obraz ten reprodukuje pasywny, nieaktywistyczny schemat dziecka (...) w zakresie kompetencji poznawczej, działaniowej, ewaluacyjnej i normatywnej. Inaczej mówiąc, w zakresie myślenia, wiedzy, rozumienia, interpretacji, możliwości podejmowania decyzji, odpowiedzialności, rozumienia reguł porządku społecznego, dziecko ma tak duże braki, że nie ma zgody ze strony nauczyciela na jego koncepcyjność i decyzyjność, a więc podmiotowe bycie w klasie. W takiej sytuacji nauczyciel uważa, że dziecko nie jest zdolne do tworzenia sensownych koncepcji w zakresie rozumienia, własnej sprawczości, działania, oceniania czy przewidywania. Można nawet przyjąć, że badane nauczycielki traktują dziecko jako »projekt do zrobienia«. Preferują one podporządkowanie dziecka ustrukturyzowanym wymogom roli ucznia, preferują aktywność kierowaną z zewnątrz przez osobę dorosłą, tradycyjne, niepodmiotowe wypełnianie roli ucznia. Przy takiej świadomości zasadniczej części badanych nauczycieli edukacja początkowa jest dla nich nadal »polem« treningu uprzedmiotowienia dziecka” (Bałachowicz 2009, s. 315–316).

Podobne mechanizmy rządzą pozostałymi obszarami wczesnej edukacji. Ewa Zalewska w badaniach nad *Obrazem świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych* (2013) potwierdziła dominującą koncepcję wiedzy i umysłu dziecka w akceptowanych przez lata podręcznikach szkolnych (i nadal obowiązujących). Koncepcji tej towarzyszy konserwatyzm, idealizm, behawioryzm, brak wiary w wiedzę osobistą dziecka oraz brak zaufania do jego kompetencji poznawczych i aktywności w tworzeniu znaczeń. W podręcznikach do klas I–III dominuje model szkoły oparty na obrazie dziecka jako *tabula rasa* i jej transmisyjny charakter. Ewa Zalewska odsłania szkolne mechanizmy intencjonalnej socjalizacji, konserwacji wielu elementów spójności i ładu społecznego, a jednocześnie utrwalania tradycyjnego modelu dziecka, jako najważniejszego konstruktów, nośnika prawomocnego działania edukacyjnego dorosłych. Również Marzenna Nowicka (2010) pokazuje, w jaki sposób współczesna szkoła na etapie wczesnej edukacji prowadzi stabilizujący rodzaj socjalizacji, bezpośrednio służąc społecznej reprodukcji. „Nauczyciele poprzez sterującą interwencję i gratyfikację pożądanych zachowań korygują postępowanie ucznia tak, by było zgodne z uznawanym przez nich wzorcem. Wymagania nauczyciela są bezpośrednio wyrazem kultury sztywnej, silnie skodyfikowanej” (2010, s. 387). Dominuje więc w klasach niższych adaptacja dziecka do zastanych warunków społecznych i utrzymania ciągłości społeczno-kulturowej, mimo że zmieniły się konteksty życia w naszym kraju. Rozwijanie pasywności i podporządko-

wania się młodej osoby nie przygotowuje do rozumnego korzystania z wolności, rozumienia różnicy czy inności, kierowania sobą, a właściwie jest to trening negatywnej socjalizacji podmiotowej, pomniejszającej szanse życiowe człowieka w świecie ponowoczesnym. A przecież tylko aktywna osoba, która potrafi siebie uczynić podmiotem, zarówno w dziedzinie osobistego rozwoju, jak i aktywnego uczestnictwa w sferze publicznej, może skutecznie zmieniać swoje położenie. Konstruowanie w szkole relacji edukacyjnych, w których dziecko jest poddawane tylko władzy dorosłych, jest „produktem władzy dyscyplinarnej” i „człowiekiem do zrobienia”, prowadzi do blokowania działań poznawczych i sprawstwa dzieci, zmusza je do mało produktywnego uczenia się „po śladzie”. Dzieci tracą również możliwości partycypacji w swoim rozwoju, a wiele badań pokazuje, iż zaangażowanie w uczenie się jest najskuteczniejszym sposobem podniesienia efektów edukacji (Dumont i in. 2013). Tylko dziecko traktowane jako podmiot jest w stanie uczestniczyć pomyślnie w kreowaniu siebie i swojego środowiska społeczno-kulturowego.

Jak zaznacza Dorota Klus-Stańska we *Wprowadzeniu* do książki pt. *(Anty) edukacja wczesnoszkolna* właśnie ten etap kształcenia okazuje się „(...) palącym problemem. Palącym przede wszystkim dlatego, że jego nierozwiązanie może spowodować rozległe i trwałe szkody indywidualne i społeczne. Wczesna edukacja dotyczy okresu życia człowieka o szczególnym znaczeniu. To czas rozwoju jednostki cechującej się silną wrażliwością na oddziaływanie zewnętrzne, dużą »plastycznością« i pewną bezbronnością poznawczą, emocjonalną i tożsamościową wobec wpływów, jakim jest poddawana” (2014, s. 16). Dlatego też ciągła ocena oddziaływań szkoły, identyfikowanie czynników, które hamują, zaburzają czy deformują rozwój dziecka odgrywa kluczową rolę. Na podstawie wspomnianych badań i przytoczonych ocen działania współczesnej edukacji dziecka, pokazujących inercję systemu i blokowanie zmian, można postawić tezę o kryzysie edukacji wczesnoszkolnej i konieczności szybkiego podjęcia działań zaradczych.

Obecnie istnieje pilna potrzeba zmiany działania szkoły w kontekście wyzwań wynikających z przemian społeczno-kulturowych i potrzeb emancypacyjnych młodego człowieka. Do najważniejszych problemów współczesnej edukacji należy zatem przebudowanie dyskursu dziecka, na którym ma być usadowiony system wczesnej edukacji, zmiana nadawanych jej wartości, odejście od paradygmatu instrumentalnego, behawiorystycznego oraz włączenie edukacji do procesu demokratyzacji społeczeństwa. Powinna być ona odczytana w kategoriach wartości humanistycznych, demokratycznych, emancypacyjnych, gdzie najwyższym celem działań edukacyjnych jest kulturowe wsparcie rozwoju osoby, podmiotu, inspirowanie jednostki

do realizowania własnego potencjału tak, by mogła go wyrażać na sposób wartościowy społecznie, by służył jej w rozwijaniu umiejętności potrzebnych w życiu oraz by służył także wspólnemu dobru i pielęgnowaniu wartości w życiu społecznym.

Potrzeba zidentyfikowania wiążących się z tym problemów edukacyjnych i możliwość ich nazwania wykracza poza ramy rozważań w jednym artykule, wobec tego zwrócę uwagę na wybrane wątki związane z personalizacją szkolnego uczenia się jako wartością i jako ważnym „kluczem” do rozumienia rozwoju edukacji dziecka w okresie przemian kulturowych.

Nowe zadania podmiotu w świecie płynnej nowoczesności a zadania wczesnej edukacji

Zadania rozwojowe i egzystencjalne jednostki można opisywać w różnoraki sposób, ale wydaje się, że bardzo przydatne dla pedagogiki jest sięgnięcie do „indywidualizmu”, złożonej kategorii, która rozpatrywana jest na gruncie nauk społecznych i humanistycznych. Bardzo wyraziście ogólne znaczenie indywiduizmu przedstawia Zygmunt Bauman w następujący sposób: „znakiem firmowym nowoczesnego społeczeństwa jest obsadzenie jego członków w roli jednostek, indywidualnych bytów. (...) Nowoczesne społeczeństwo istnieje poprzez akt »indywidualizacji« w takim samym stopniu, w jakim poszczególne działania jednostek polegają na codziennym przekształcaniu i renegocjowaniu siatki wzajemnych uwikłań zwanych »społeczeństwem«” (Bauman 2006, s. 59). Indywidualizm oznacza więc rozległy zbiór swoistych zasad, oznaczających relacje między społeczeństwem a jednostką, a także odpowiadające owym regułom systemy wartości, postawy i wzory działania oraz typy mentalności jednostek. Kształtowały się one dzięki procesom kulturowym, społecznym, gospodarczym, które dokonywały się wyraźnie od XVIII w., w okresie uprzemysłowienia, instytucjonalizacji, urbanizacji i upowszechniania oświaty. W wyniku tych zmian, w kulturze europejskiej człowiek nie jest determinowany przez grupy odniesienia, a musi stworzyć swoje sposoby na życie, sięgając do narzędzi kulturowych i społecznych, często bez odwoływania się do „powszechnych porównań i zestawień”.

W obecnej epoce indywiduizmu „(...) indywidualny wysiłek autokreacyjny jest z zasady i nieodwołalnie nieokreślony, nieznany i narażony na częste i głębokie zmiany” (Bauman 2006, s. 14). Dzisiaj zasady, wzorce i porządki społeczne indywiduizacji nie są już dane, przypisane do danej roli społecznej, jest ich zbyt wiele, zderzają się i wykluczają, paradoksalnie

przeczą sobie wzajemne i są zazwyczaj dwoiste. Ten ogrom problemów i zmian w zakresie kształtowania strategii życiowych został przeniesiony na poziom mikrospołeczny. Brak „biura centralnego” powoduje, że obecnie problem celów życiowych, ich ciągłego określania i wyborów spada na jednostkę. Jak podkreśla Zygmunt Bauman (1995), płynna ponowoczesność, oferując człowiekowi wieloznaczność, nieprzejrzystość, wielowymiarowość, wymusza konieczność ujmowania człowieka jako *homo creator*, który sam poszukuje wzorów postępowania, zmienia je i weryfikuje w określonej sytuacji. Podobnie zauważa Ulrich Beck, iż współcześnie „(...) jednostki — aktywne podmioty — kształtują swoją społeczną i biograficzną historię z poczuciem znaczenia własnego życia, własnych przeżyć, własnej osobowości, własnych poglądów i niezależności działania. Podmiot »ja« nie chce już tylko prezentować zbiorowych identyfikacji, ale działać we własnym imieniu, z indywidualnej legitymizacji” (2002, s. 205). To na jednostkę przesuwa się refleksyjność, ryzyko podejmowanych decyzji i odpowiedzialność za ich skutki. Każdy więc musi wypracować adekwatne strategie rozumienia „struktury” i kształtowania swojej pozycji społecznej oraz radzenia sobie z sytuacją ryzyka.

W takiej sytuacji należy zgodzić się z Baumanem, iż „przygotowanie do życia — odwieczne i niezmiennie zadanie wszelkiej edukacji — musi oznaczać nade wszystko pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów; musi oznaczać pogłębianie tolerancji na odmiennosc i pragnienie poszanowania prawa do różnienia się; musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje; musi oznaczać kształtowanie umiejętności »zmiany ram działania« i przewycięzania pokusy ucieczki od wolności. Lękowi związanemu z niepewnością towarzyszy radość z tego, co nowe i nieznanie” (Bauman 2007, s. 153). I dalej Bauman pisze, że takich cech nie da się w pełni rozwinąć w tradycyjnym modelu szkoły, nastawionym na przyswajanie treści programowych przy z góry określonych celach. Współczesny kryzys edukacji wynika z dopasowania do wzorca, który w ponowoczesności jest przeszkodą. Szkoła utworzona na potrzeby innej rzeczywistości, mimo wielu prób reformowania, utrzymuje założenia nastawione na „znormalizowanego ucznia”. A przecież każde dziecko ma prawo doświadczać nauki szkolnej jako wyzwania i szansy dla siebie w poznawaniu świata i kształtowaniu swoich kompetencji zgodnie ze swoim najwyższym potencjałem.

Współcześnie rozumienie świata i tworzenie adekwatnych projektów działania wiąże się z dostępem do kapitału kulturowego, z nabyciem odpowiednich kompetencji i praktyk kulturowych (Bourdieu, Passeron 2006). Można je opisywać w kategoriach znanych w edukacji, a mianowicie — kompetencji kluczowych, które z jednej strony tworzą zasoby jednostkowe (ale dają też inny obraz tworzenia sieci społecznych), a z drugiej strony dają szanse na tworzenie pomyślnych dla siebie i innych relacji społecznych (Uszyńska-Jarmoc 2013). A więc są to zasoby kulturowe jednostki, jej strategie indywidualnego i społecznego działania, stosunek do wartości, umiejętność ciągłego uczenia się, które determinują jej szanse i aktywne postawy w grze społecznej.

Ujmując lapidarnie powyższe rozważania, można powiedzieć, że życie w świecie pełnym możliwości, kuszących wyborów i otwierających się różnorodnych szans w płynnej nowoczesności wymaga punktów orientacyjnych i uczynienia z siebie „centrum zarządzania i wykonania”. Edukacja powinna pomóc więc człowiekowi w konstruowaniu siebie i modelu godnego życia nie tylko w sytuacjach pomyślnych, ale również powinna wspomóc rozwój umiejętności obrony go w sytuacji ryzyka. Patrząc z punktu widzenia podmiotu, dyskurs o edukacji dziecka trzeba więc wzbogacić o następujące wartości: wspieranie autonomii dziecka, rozwijanie sprawczości i zaangażowania, rozwijanie umiejętności pracy grupowej, tworzenia warunków do wrastania we wspólnotę umysłów i wartości, rozwijanie umiejętności uczenia się, refleksyjności i kreatywności dziecka. Niezbędna jest do tego edukacja elastyczna, odejście od powielania jednakowych wzorów wymagań i wzorów osobowych, „produkcji identycznej wiedzy”, a raczej nastawienia na program spersonalizowany, maksymalizujący indywidualne możliwości, ale przy tworzeniu warunków do wspólnego działania, konstruowania znaczeń i rozwijania relacji społecznych itp. Przywołane wartości charakteryzują humanistyczny klimat edukacji dziecka, wskazują także na rozumienie nowych kontekstów i nowych jakości szkolnego uczenia oraz działania na rzecz prawa do równouprawnienia w edukacji i prawa do uznania różnicy, czyli uznania w edukacji dziecka jego indywidualności i prawa do wspólnotowości.

Obecnie w krajach o wysokim poziomie edukacji już dawno odrzucono model szkoły zakotwiczonej w powszechnie przyjętej koncepcji dziecięcego umysłu, wywodzącej się z poglądów Johna Locke’a, a rozumianego jako *tabula rasa*, niezapisana karta. Jak przekonuje Jerome Bruner, „dziecko *nie* jest osobą niewiedzącą czy pustym naczyniem, ale kimś zdolnym do rozumowania, znajdowania sensu, zarówno samodzielnie, jak w dyskusji z innymi.

(...) Słowem, dziecko postrzega się i jako podmiot poznający, i jako uczący się” (Bruner 2006, s. 87). Relacje dziecka z kulturą nie mają charakteru pasywnego, dziecko nie kopiuje proponowanych znaczeń, a w interakcji z drugą osobą konstruuje swoje modele świata pomocne w interpretacji własnych doświadczeń (Burr 2003). Należy zatem porzucić modele pasywnego umysłu dziecka, odesłać je „do lamusa historii” i zbudować naszą edukację dziecka na konstruktywistycznym paradygmacie, który odmiennie do tradycyjnego empiryzmu opisuje kształtowanie się umysłu dziecka (Glaserfeld von 2009). Ponadto właściwe odczytanie społecznego konstruktywizmu pozwala odejść od prostego schematu poszukiwania najlepszych metod szkolnego przekazu wiedzy na rzecz rozumienia edukacji jako „społecznego konstruowania osoby” i „społecznego konstruowania obrazu świata” w społecznie konstruowanej przestrzeni uczenia się (Ernest 2009). W takim razie przyjmuje się, że rozwój dziecka jest wynikiem zaangażowania, rekonstrukcji i interpretacji tego, czego doświadcza w środowisku społeczno-kulturowym („interpretatywna reprodukcja”), a nie „mentalnej transmisji”. Poznanie i szkolne uczenie się nie jest funkcją przekazu, a jednym z aspektów ogólnego, integralnego działania osoby, a młody człowiek dorasta i dojrzewa dzięki działaniu i tworzeniu oraz poznawaniu konsekwencji własnych działań, ale najważniejszym warunkiem wstępnym, o którym nauczyciel nie może zapominać, jest szacunek do godności i wspieranie podmiotowej integralności dziecka, wrażliwość na jego wyjątkowość i potrzeba rozwijania dziecięcego potencjału, zachęcanie do przekraczania granic swojej wiedzy i swoich możliwości.

Ponadto uznanie wczesnej edukacji jako podstawy całościowego uczenia się wymaga nowych kompetencji nauczycielskich do rozwijania dziecięcych zainteresowań, wewnętrznej motywacji i entuzjazmu do uczenia się oraz kształtowania potrzeby osobistego rozwoju. Chodzi o kompetencje badawcze, diagnostyczne, krytyczne myślenie, refleksyjność wobec własnej pracy, umiejętność przekształcania projektów działania edukacyjnego, dostosowywania i tworzenia programów edukacyjnych i zajęć odpowiednich do możliwości uczniów i potrzeb klasy, umiejętność pracy zespołowej, współpracy z rodzicami itd. Kompetencje do działania edukacyjnego dobrze wykształconego nauczyciela nie sprowadzają się więc do kompetencji o charakterze instrukcyjnym, metodycznym, a obejmują różne aspekty tworzenia środowiska uczenia się sprzyjającego wszystkim dzieciom, środowiska, które pobudza i zachęca do uczenia się, rozwija umiejętność współpracy i wzajemnej odpowiedzialności. Nauczyciel powinien nabyć zatem kompetencje niezbędne do bycia inicjatorem, przewodnikiem, partnerem i kierownikiem

działań uczniowskich. Powinien promować intelektualną wolność, tolerancję i współpracę w klimacie kooperacji między uczniami oraz między szkołą i domem.

Zmiana obrazu umysłu dziecka i jego relacji z kulturą w procesie uczenia się w dyskursie naukowym oraz zmiana warunków egzystencji tworzą nową przestrzeń do zmiany działania szkoły. Przypomnijmy tylko niektóre ustalenia badawcze, wspierające nasze myślenie o roli (partycypacji) dziecka w swoim rozwoju i personalizacji szkolnego uczenia się jako wartości.

Status dziecka jako podmiotu i jego rola w rozwoju

Dziecko, przychodząc na świat, ma kilka ważnych zadań, wzajemnie się uzupełniających i warunkujących. Są to zadania włączenia się w świat ludzi, które przed dzieckiem stają przez sam fakt urodzenia się. Jak pisze Norbert Elias: „Każda jednostka »wradza« się w grupę ludzi, która była tam przed nią. Nie dość tego: każda jednostka jest z natury tak ukonstytuowana, że aby w ogóle móc się rozwijać, potrzebuje innych ludzi, którzy byli tam przed nią. Jedną z podstawowych przesłanek ludzkiej egzystencji jest jednoczesna obecność wielu powiązanych ze sobą ludzi” (2008, s. 28).

Człowiek jest przecież istotą społeczną, nie ma jednostek osobnych, w pełni autonomicznych, całkowicie pojedynczych. „To przez działanie i mowę człowiek buduje swoją unikalną odmienność wśród innych ludzi, jego doświadczenia wyznaczają jego równość i wielość, jego tożsamość i zmienność, pozwalają odpowiedzieć na pytanie — kim jesteś?” (Arendt 2000, s. 194).

Do zadań egzystencjalnych i rozwojowych, które podejmuje dziecko przychodząc na świat, należą:

- po pierwsze — nawiązanie komunikacji z członkami „wspólnoty umysłów”, w którą wchodzi;
- po drugie — zrozumienie świata obiektów i zdarzeń; tworzenie reprezentacji świata, wiedzy i kompetencji;
- po trzecie — zbudowanie swojej indywidualności; autonomii, systemu wartości, standardów, funkcji zarządzających;
- po czwarte — podjęcie współdziałania (działania, udziału w praktykach społecznych) i tworzenia sieci społecznych (opartych na związkach emocjonalnych).

Te same zadania, naturalnie w innym wymiarze, stają przed dzieckiem, kiedy rozpoczyna naukę w klasie pierwszej. Jak będzie ono realizowało te zadania, zależy od wielu czynników, ale współcześnie podkreśla się aktywną rolę dziecka w przestrzeni społecznej.

W socjologii odchodzi się od koncepcji dziecka jako jednostki, która zgodnie z rozwojowym modelem liniowym samodzielnie dorasta, dojrzewa i rozwija się, stopniowo uwewnętrzniając wiedzę i kompetencje społeczne do momentu dorosłości, kiedy to będzie gotowa na włączenie się w struktury życia społecznego (Corsaro 2005). Przyjmuje się koncepcję dziecka, które włącza się od początku w życie społeczne poprzez aktywne współdziałanie z dorosłymi i rówieśnikami. W takiej koncepcji socjalizacji dziecko jest postrzegane jako aktywne w procesie strukturalnych przemian w toku swojego rozwoju, co zasadniczo wpływa na rozumienie dziecka jako podmiotu w społeczeństwie.

Od podobnego ujęcia socjalizacji wychodzi William A. Corsaro (2005), by odsonić jeszcze dodatkowe mechanizmy aktywności dziecka w budowaniu siebie i swoich sieci społecznych. Odwołuje się on do modelu konstruktywistycznego i podkreśla aktywną rolę dziecka we własnym rozwoju oraz jego uczestnictwo w świecie dorosłych. To wraz z nimi dziecko tworzy znaczenia, interpretuje świat społeczno-kulturowy, odnajduje sens w praktykach życia codziennego, tworzy swój świat subiektywny. Jednakże Corsaro zauważa, że dotychczasowy konstruktywistyczny model socjalizacji zbyt słabo uwzględnia szersze kręgi społeczne w socjalizacji, a dziecko pozostaje poza obrębem struktury społecznej, rozwija go zatem we własne, trzecie podejście do rozumienia socjalizacji, nazywając ją „interpretatywną reprodukcją”, zgodnie z którą dzieci uczestniczą jednocześnie w kreowaniu kultury i kreowaniu siebie.

Corsaro własne podejście teoretyczne przedstawia za pomocą metafory sieci (*spider web*) (2005, s. 26) i podkreśla, iż dziecko nie rozwija się jako samotna, oddzielona od innych jednostka, ale jako aktor społeczny, który włącza się w działania osadzone w społeczno-kulturowych kręgach, negocjuje, podziela i kreuje kulturę z dorosłymi i rówieśnikami. Podstawowym kręgiem jest rodzina, a przez nią dziecko wchodzi w krąg edukacyjny, społeczny, religijny itp. Między tymi kręgami następuje przenikanie, a we współczesnej rodzinie dziecko szybko przechodzi do świata rówieśniczego i światów innych dorosłych. W procesie internalizacji społeczeństwa i kultury dziecko nie jest samotne, nie jest samotną monadą, ale wraz innymi tworzy i przekształca kulturę.

W koncepcji „interpretatywnej reprodukcji” istotną rolę odgrywa uczestnictwo dziecka w kulturze rówieśniczej. Indywidualny rozwój „osadzony jest w zbiorowym tworzeniu kultur rówieśniczych, które z kolei przyczyniają się do zmian w społeczeństwie dorosłych, jak i w całej kulturze” (Corsaro 2005, s. 26). Corsaro zauważa, że dzieci wytwarzają własny świat i uspołecz-

niają się wzajemnie, jednocześnie uczestnicząc twórczo w kreowaniu świata dorosłych. Działają bowiem jednocześnie w dwóch światach splecionych ze sobą — w świecie dorosłych i dzieci, w których dokonują wyborów, starają się zrozumieć, przyswoić i konstruować znaczenia, normy i wartości społeczne. Zatem określenie „interpretatywna reprodukcja” odnosi się do innowacyjnego i kreatywnego aspektu uczestnictwa dzieci w społeczeństwie, do ich udziału w wytwarzaniu kultury i zmiany kulturowej.

Uogólniając założenia „interpretatywnej reprodukcji” można wyróżnić trzy typy kolektywnego działania: a) tworzenie dziecięcej wiedzy i informacji ze świata dorosłych, b) dziecięce działanie w kulturze rówieśniczej, c) dziecięcy wkład do reprodukcji oraz rozbudowy kultury dorosłych (Corsaro 2005, s. 41). Corsaro uważa, że ważną ideą w nowej koncepcji socjalizacji jest to, iż dzieci jednocześnie (symultanicznie) współpracują w dwóch kulturach i je zasilają (rówieśniczą i dorosłych). Dzięki interakcjom rówieśniczym dzieci tworzą własne kręgi (sieci) społeczne, które przekształcają się w kolejnych etapach rozwojowych. Dla dzieci ich własna kultura ma swoją, odrębną autonomię, dlatego jest prawdziwa i ogromnie znacząca. Kultury rówieśnicze uwzględniają tworzenie wewnętrznych norm i wartości, które stanowią odzwierciedlenie zasad panujących w szerokim kontekście społecznym, a więc dzieci wzajemnie się kształtują i rozwijają.

Reasumując, nowa koncepcja socjalizacji dziecka zasadniczo różni się od tradycyjnego, liniowego podejścia, pokazującego pasywność dziecka i jego formowanie. Istotą nowego podejścia teoretycznego jest to, iż proces indywidualizacji i uspołeczniania ma charakter kolektywny i obejmuje jednocześnie rekonstrukcję kultury, czyli proces socjalizacji jest jednocześnie procesem „interpretatywnej reprodukcji”. Dziecko w świecie dorosłych i rówieśników wykorzystuje swoje zasoby, predyspozycje i aktywność do kolektywnego współdziałania i tworzenia praktyk społecznych oraz tworzenia swoich sieci społecznych. Podkreślanie twórczej aktywności dziecka w procesie społeczno-kulturowego uczenia się zmienia status dziecka jako podmiotu. Takie podejście jest wynikiem zmiany paradygmatu socjologii dzieciństwa (Jenks 2008). W nowym paradygmacie dziecko jest widziane jako aktor społeczny, jako aktywny uczestnik interakcji, który konstruuje i określa swoje życie społeczne, życie otaczających go ludzi i społeczności, w których żyje.

Problematyka kulturowego uczenia się dzieci doczekała się w ostatnich trzydziestu latach wielu badań także w psychologii rozwojowej. Dokonując ich przeglądu, Katherine Nelson pokazuje zmianę perspektywy teoretycznej i reinterpretację wcześniejszych poglądów i wyjaśnia swoją koncepcję rozwoju dziecka poprzez odniesienie się do starych metafor zakorzenionych

w psychologii rozwojowej (Nelson 2007). I tak, w koncepcji Jeana Piageta rozwój dziecka był wyrażany metaforą „dziecka — badacza” (*the epistemic child*), dziecka, które poszukuje wiedzy o tym, jak działa świat i jak ono konstruuje swój umysł (Nelson 2007, s. 2). Natomiast Lew Wygotski wprowadził do psychologii model dziecka jako istoty społeczno-kulturowej (*the cultural-historical child*), sytuując jego rozwój w specyficznym historycznym kontekście, gdzie relacje dziecka z kulturą są ułatwiane i wspierane w interakcjach z dorosłymi. Rewolucja poznawcza, a zwłaszcza badania lat 70. i 80. poprzedniego wieku pokazały istotę rozwoju za pomocą dziecka naukowca (*the child theorist*). Metaforę „dziecka-naukowca” Nelson uważa za błędną, prowadzącą do nieprawdziwych założeń badawczych i błędnego rozumowania, kiedy przypisuje się dzieciom stan umysłu dorosłych badaczy. Zasadnicza różnica w rozumieniu rozwoju dziecka w ujęciu Nelson, w stosunku do poprzedniej koncepcji, polega na podkreśleniu aktywności dziecka, jego uczestnictwa w życiu społecznym, a nie tylko obserwowania rzeczywistości. Dziecko nie jest biernym obserwatorem rzeczywistości i odbiorcą przekazów dorosłych, a jest osobą aktywną w kontaktach społecznych, dynamicznie rozwijającą kompetencje kulturowego uczenia się i gotową u progu szkoły do aktywnego, a nie pasywnego uczenia się.

Dynamiczne kształtowanie się kompetencji dziecka w dostrzeganiu i rozumieniu różnych sytuacji i zjawisk społecznych oraz zdolności do interpretowania zachowań ludzi w kontekście ich wcześniejszych doświadczeń ma miejsce w okresie przedszkolnym, a szczególnie w wieku 4–6 lat. Dziecko rozwija się w interakcjach i poprzez interakcje, i staje się aktywnym, komunikującym się członkiem „społeczności umysłów”, z którą łączy go podzielany świat znaczeń. W okresie przedszkolnym dziecko rozwija swoją wiedzę potoczną o funkcjonowaniu umysłów innych ludzi tzw. teorię umysłu, a więc potrafi rozpoznawać intencje, pragnienia, przeżycia innych ludzi, potrafi oceniać, rozróżniać, przewidywać kierunek ich działań itp. Rozumienie innej osoby pozwala podzielać intencje, uwagę, aktywność, myśli w zabawie, przekonania z partnerem interakcji, a stopniowo — doświadczenia zawarte w tekstach, w szeroko rozumianej kulturze (Nelson 2007, s. 240). Jest to jednocześnie droga rozwoju kontaktów społecznych, rozwoju „ja” i prezentacji „ja” w dyskursie, rozwoju teorii umysłu i refleksji nad myśleniem.

W wieku przedszkolnym następuje przygotowanie do specyficznego ludzkiego, dwoistej egzystencji, bo zakładającej równocześnie indywidualne, jak i uspołecznione funkcjonowanie podmiotu. Ten proces dwoistego funkcjonowania podmiotu pogłębia się w okresie późnego dzieciństwa.

To dorosły i rówieśnik, którzy mówią o stanach wewnętrznych, traktują partnera interakcji jako podmiot, przekazują wiedzę na temat „świata umysłu” funkcjonującą w kulturze, dają wgląd we własny umysł. Badania pokazują, że traktowanie dziecka od początku jako podmiotu mającego umysł, zachęcanie do samodzielności, opisywanie stanów umysłu dziecka ma istotne znaczenie dla jego rozwoju, rozumienia innych osób i porozumiewania się (Białecka-Pikul 2012). Nelson opisuje rozwój dziecka jako stopniowe poszerzanie świadomości, jako powstawanie kolejnych funkcji, które nie zanikają, są cały czas dostępne i tworzą zasoby „hybrydowego umysłu” (2007, s. 25).

W omówionych pokrótce socjologicznych i psychologicznych ustaleniach dotyczących mechanizmu społeczno-kulturowego rozwoju, dziecko jest postrzegane jako aktor społeczny, jako aktywny członek „społeczności umysłów”, który nie tylko interioryzuje, ale też rekonstruuje świat społeczno-kulturowych znaczeń i symboli. Dziecko jest aktywnym, a nie pasywnym uczestnikiem interakcji społecznych, interpretującym kontekst interakcji, sytuację społeczną, oddziałujący na kierunek interakcji. Dziecko jako aktywny uczestnik interakcji współkonstruuje znaczenia, swoją wiedzę, swój obraz świata i siebie w świecie. Można zatem postawić tezę, iż potencjał rozwojowy dzieci jest większy niż wyraża to potoczna psychologia, niż powszechnie sądzą nauczyciele klas początkowych i pokazują stosowane przez nich style pracy (Adamek, Bałachowicz 2013). Przypomnijmy, iż bazują one przede wszystkim na pasywnej koncepcji umysłu dziecka i uczenia się „po śladzie”, z jednoczesnym wygaszaniem interakcji rówieśniczych. A przecież w koncepcjach opartych na społecznym konstruktywizmie podkreśla się rolę relacji rówieśniczych w „interpretatywnej reprodukcji” kultury i jednoczesnej wzajemnej socjalizacji.

Należy jeszcze przypomnieć, iż w interpretacji mechanizmów zmian rozwojowych jednostki odchodzi się od modeli linearnych, do bardziej kompleksowych, interakcyjnych, transakcyjnych i wielopoziomowych, dynamicznych itp. Arnold Sameroff uważa, że współczesna psychologia rozwojowa posługuje się przynajmniej czterema modelami, by zrozumieć rozwój jednostki (2010). Zalicza do nich: model osobistej zmiany, model zmiany uzależnionej od kontekstu, model rozwoju regulacji i model reprezentacji (Sameroff 2010, s. 12). Połączenie owych czterech modeli, ich integracja, oferuje wszechstronny pogląd na wielość komponentów i procesów, które wpływają na rozwój dziecka. Wobec tego nauczyciel musi patrzeć na dziecko, jego zasoby i możliwości rozwoju w procesie edukacji w świetle różnych wymiarów. Czynniki rozwojowe nie tkwią tylko wyłącznie w poszczególnych wymia-

rac, ani wyłącznie w podmiocie, ani tylko w środowisku, ani w społeczeństwie, ani w kulturze. Są one wynikiem interakcji między tymi wszystkimi elementami, które konstytuują i konotują każdego ucznia. Niemniej trzeba użyć odpowiednich procedur i działań edukacyjnych, uwzględniających indywidualną konfigurację bio-psycho-socjo-egzystencjalnych charakterystyk dziecka, aby zbliżyć się do oczekiwanych efektów. Każdy wynik wychowania jest wypadkową wielu działań, jest wyrazem relacji kształtującej w sposób oryginalny różne elementy potencjalne podmiotu i aktywne elementy złożonego, dynamicznego środowiska. To w nim zachodzą indywidualne doświadczenia, które są podstawą podmiotowego rozwoju.

Podsumowując pokrótce przedstawione poglądy na temat społecznego i kulturowego uczenia się dzieci, pojawia się nowy obraz dziecka w realizacji zadań rozwojowych. Nowy obraz dziecka oddają poniższe określenia:

- dziecko jest postrzegane jako aktor społeczny, który od początku wchodzi do „wspólnoty umysłów”, aktywny uczestnik procesów społecznych, ich kreator i autor zmian kulturowych, aktywny konstruktor swojego życia społecznego i swojego rozwoju;
- dziecko jest postrzegane jako aktywny uczestnik interakcji; konstruuje „teorie umysłów”, interpretujący kontekst, sytuację społeczną, oddziałujący na kierunek interakcji;
- dziecko działa jednocześnie w dwóch „światach umysłów” splecionych ze sobą — w świecie dorosłych i w świecie rówieśników, w których dokonuje wyborów, stara się je zrozumieć, przyswoić i konstruować znaczenia, normy i wartości;
- dzieci wytwarzają własne kultury, wytwarzają własny świat i uspołecniają się wzajemnie, jednocześnie uczestnicząc twórczo w kreowaniu świata dorosłych;
- dziecko jest rozumiane jako podmiot doświadczenia i jego rekonstrukcji, w wyniku czego w złożonych procesach społecznych i indywidualnych buduje swoje dwoiste „ja”, swoją wiedzę, system wartości, standardów, swoje funkcje zarządzające, swoje kompetencje itd.;
- pod koniec okresu przedszkolnego dziecko osiąga świadomość specyficznie ludzkiej dwoistej egzystencji, zakładającej równocześnie indywidualne, jak i uspołecznione funkcjonowanie podmiotu; w edukacji początkowej dziecko poszerza możliwości dwoistego funkcjonowania jako podmiotu;
- dziecko jako działający aktor społeczny jest współcześnie rozumiane jako wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot, konstruuje swoją biografię, społeczne relacje i swoje sieci społeczne.

Zmiana obrazu rozwijającego się dziecka a redefiniowanie kultury edukacji

Przyjęcie obrazu dziecka jako działającego aktora społecznego wyraźnie zmienia perspektywę rozumienia jego rozwoju i szkolnego uczenia się. Trzeba więc postawić pytanie — co zrobić, aby szkoła wykorzystwała potencjalne możliwości dzieci w rozwoju ich kompetencji niezbędnych w świecie płynnej nowoczesności? W poszukiwaniu odpowiedzi na trudne i złożone pytanie, które dotyczy właściwie zmiany kultury szkoły z nastawionej na interioryzację treści i uczenie się „po śladzie” na kulturę personalizacji uczenia się w środowisku społecznym, wspierającą rozwój każdego uczestnika edukacji, odwołam się do treści publikacji opracowanej w OECD pt. *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników w praktyce* (Dumont i in. 2013). Ma ona na celu wzbogacenie polityki i praktyki edukacyjnej o informacje, jak należy stworzyć środowisko uczenia się. W procesie przygotowania tej publikacji, zaproszono wybitnych ekspertów i specjalistów z dziedziny edukacji, po to by ocenili wyniki badań nad procesem uczenia się i zaprezentowali najistotniejsze wynikające z nich wnioski dla edukacji. Chodziło szczególnie o reinterpretację założeń edukacji, aby służyła nowym wyzwaniom „społeczeństwa wiedzy” i „społeczeństwa sieci”, i prowadziła do rozwoju kompetencji XXI wieku. W efekcie zmian cywilizacyjnych i kulturowych jakość uczenia się oraz ilość przyswajanych wiadomości staje się niezmiernie ważna, a wiadomo, że tradycyjne wsparcie ucznia w uczeniu się jest niewystarczające. Okazuje się, że edukacja wielokrotnie reformowana i systemowo gruntownie zmieniana w wielu krajach nie przyniosła spodziewanych rezultatów, a także nacisk na teleinformatyczne tworzenie środowiska uczenia się nie zrewolucjonizował wyników uczenia się.

Więc co? Przegląd wielu badań nad edukacją zaprezentowanych w publikacji pt. *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników w praktyce* prowadzi do zaskakującej konstatacji: wszystkie wnioski wyprowadzone z analiz są ogólnie znane, omawiano je wielokrotnie w różnych kontekstach wiedzy o uczeniu się. Ich pojedyncze stosowanie nie przyniosło w reformach oczekiwanych rezultatów, natomiast ich siła i znaczenie, zdaniem autorów publikacji, tkwi dopiero w całościowym traktowaniu w procesie uczenia się. Siła i znaczenie tych ogólnych wniosków, czy też „zasad” nie leży w każdym (każdej) z osobna. Przeciwnie — tworzą całość i wszystkie powinny znaleźć zastosowanie, jeśli szkolne środowisko uczenia się ma być rzeczywiście skuteczne.

Kształcenie powinno być zatem:

- **skoncentrowane na uczniu:** środowisko uczenia się musi postrzegać uczenie się jako najważniejszą czynność, która zależy od nauczycieli i specjalistów, ale nie jest alternatywą dla ich kluczowej roli;
- **ustrukturyzowane i dobrze zaplanowane:** koncentracja na uczniu wymaga dokładnego planowania i wysokiego poziomu profesjonalizmu — pozostawia to dość miejsca na pytania i samodzielne uczenie się;
- **dogłębnie spersonalizowane:** środowisko uczenia się powinno być ogromnie wyczuwane na indywidualne i grupowe różnice związane z pochodzeniem i doświadczeniami uczniów, na wcześniej zdobytą wiedzę, ich motywację i zdolności, oraz zapewnić im zindywidualizowane informacje zwrotne;
- **oparte na włączeniu:** wrażliwość na indywidualne i grupowe różnice, także gorzej sobie radzących uczniów, jest szczególnie istotna w kształceniu opierającym się na zasadzie, by nikogo nie wykluczać;
- **społeczne:** omówione zasady zakładają, że uczenie się jest skuteczne, jeśli odbywa się w grupie, gdzie współpraca między uczniami stanowi jasno sprecyzowany sposób działania i gdzie to, co uczniowie robią, łączy się z funkcjonowaniem społeczności lokalnej (Dumont i in. 2013, s. 33–34).

Autorzy wspomnianej publikacji przypominają, iż „społeczna natura uczenia się stanowi fundament, na którym wspiera się środowisko uczenia się, które aktywnie promuje dobrze zorganizowane uczenie się oparte na współpracy” (Dumont i in. 2013, s. 484). Nauczyciel i uczniowie poprzez swoje poglądy i wartości, zanurzone w szerokim kontekście społeczno-kulturowym, codziennie nadają rzeczywisty wymiar podejmowanym działaniom, rolom i interpersonalnym relacjom, kształtując ich jakość, i urzeczywistniają ideę koncentracji na uczniu bądź jej zaprzeczają przez organizowanie instrumentalnego nauczania. Skuteczne uczenie się nie jest przedsięwzięciem jednoosobowym; tworzenie wiedzy indywidualnej odbywa się za pomocą interakcji, negocjacji i współpracy. Rozwój dziecka osadzony jest w kolektywnym działaniu, jest wspólnym przedsięwzięciem dorosłych i dziecka, gdzie dziecko jest w pełni osobą aktywną.

Przypisywanie dzieciom statusu aktywnych aktorów w świecie społeczno-kulturowym przypomina, że w naszym systemie edukacji mało uwagi poświęcamy rozwijaniu samoregulacji, rozwijaniu podmiotowej aktywności, na rozwój dziecka w relacjach społecznego uczenia się jako wolnej i odpowiedzialnej istoty. Partycypacja dziecka w swoim rozwoju jako wartość w dyskursie edukacji się nie pojawia. Do edukacji nie zostały też wprowadzone zasady wynikające z „dialektyki kontroli”, zakładającej intencjonalne

stosowanie działań edukacyjnych opartych na autonomii dziecka i refleksyjne zależności w interakcjach społecznych (Giddens 2003, s. 54). Zazwyczaj w codziennej praktyce uczenia się w szkole kierowanie i kontrola pozostają po stronie nauczyciela, co jest uwidocznione w prezentowanych przeze mnie stylach działania edukacyjnego nauczycieli (Bałachowicz 2009). Zasady „dialektyki kontroli” można wpisać do założeń edukacyjnego działania nauczyciela, który uwzględnia w codziennej pracy potrzeby rozwoju refleksyjnego i działającego ucznia (Petty 2009, s. 135–136). Wtedy nauczyciel w projektowaniu zajęć przewiduje takie sytuacje czy zadania, w których zakłada gotowość dziecka do kierowania swoim działaniem. Edukacyjne relacje dziecka i nauczyciela mają charakter wymienny, a kierowanie i kontrola podejmowanych działań jest raz po stronie dziecka, innym razem — po stronie nauczyciela. W innej sytuacji nauczyciel może całkowicie zakładać delegowanie kontroli/władzy do dzieci, a dzieci są wtedy w działaniach autonomiczne, są autorytetami we własnej sprawie. Ten model postępowania można też odnieść do procesów socjalizacji dzieci w gronie rówieśniczym.

Samoregulacja czy umiejętność kierowania podejmowanym zadaniem nie stanowi odrębnego zestawu umiejętności uczenia się od przyswajania wiedzy, ale jest jego integralną częścią. Rozwijanie kontroli i samoregulacji, odpowiedzialności za własne działanie sprzyja zaangażowaniu we własne uczenie się i prowadzi do rozwoju kompetencji podmiotowych. Takie osoby:

- umieją zarządzać czasem przeznaczonym na naukę;
- stawiają sobie ambitniejsze cele doraźne i precyzyjnie je monitorują;
- satysfakcjonuje je wyższe stawianie poprzeczki;
- działają skuteczniej i wytrwalej;
- kontrolują, oceniają i ulepszają swoją pracę;
- umieją kontrolować własne emocje i motywację;
- wchodzą aktywnie w interakcję z otoczeniem (Dumont i in. 2013, s. 483–484).

Umiejętność samoregulacji silnie koreluje z wynikami edukacji, a rozwijanie samoregulacji dziecka wymaga wsparcia dorosłych i rówieśników.

Na podstawie analizy wielu badań, autorzy wspomnianej książki *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce* (Dumont i in. 2013) sformułowali dwanaście zasad projektowania uczenia się dzieci. Zasadnicza ich część jest oparta na rozumieniu dziecka jako aktywnego podmiotu. Należą do nich następujące zasady:

- aktywne zaangażowanie dziecka;
- uczestnictwo dziecka w życiu społecznym;
- przydatne i praktyczne działanie;

- odnoszenie nowych informacji do już posiadanych;
- bycie strategiem;
- samoregulacja i autorefleksja;
- porządkowanie uprzednio zdobytej wiedzy;
- raczej próba zrozumienia niż zapamiętania;
- wykorzystanie szkolnej wiedzy w praktyce;
- ćwiczenie w celu nabycia wprawy;
- uwzględnianie różnic indywidualnych i środowiskowych;
- rozwijanie motywacji.

Z przedstawionych pokrótce stanowisk na temat potencjału dzieci i ich partycypacji w rozwoju, oczekiwań wobec szkolnego uczenia się, jego indywidualnych i społecznych wymiarów, wynikają kierunki zmian kultury edukacji wczesnoszkolnej. Nowa koncepcja kształcenia dziecka powinna być oparta na wartościach związanych z rozwojem podmiotowym dziecka: wspieranie autonomii, rozwijanie sprawczości i zaangażowania, rozwijanie umiejętności pracy grupowej, tworzenia warunków do wrastania we „wspólnotę umysłów” i wartości, rozwijanie umiejętności uczenia się, refleksyjności, dociekliwości i krytycznego oglądu świata, umiejętności wyrażania swoich myśli, kreatywności i badań w różnej formie.

Interesującym przykładem takiego dyskursu o kształceniu jest norweska koncepcja całożyciowej edukacji, zawarta w podstawie programowej zatytułowanej: *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*². Nie muszę przekonywać, że warto do tego dokumentu sięgnąć, gdyż system edukacji w Norwegii jest systemem demokratycznym, łączącym tradycję, narodową kulturę z nowoczesnością.

W norweskim oficjalnym dyskursie edukacji, w którym dominuje nastawienie na kulturowe wsparcie rozwoju podmiotowości ucznia, podkreśla się wyraźnie rolę dziecka we własnym rozwoju i wyznacza się zadania szkoły w zakresie tworzenia środowiska i warunków do konstruowania indywidualności ucznia i jego relacji ze światem. Przyjmuje się założenia wynikające z paradygmatu konstruktywistycznego, iż rozwój dziecka jest wynikiem zaangażowania, rekonstrukcji i interpretacji tego, czego doświadcza ono w środowisku społeczno-kulturowym, a nie „mentalnej transmisji”. Przypomina się, iż poznanie i szkolne uczenie się nie jest funkcją przekazu, a jednym z aspektów ogólnego, integralnego działania osoby, a wiedza

² *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*, The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norwegian Board of Education, Oslo; <http://www.udir.no/kl06/NAT1-03>, dostęp 20.08.2015.

służyć do tego, by organizować, spajać i opanować wieloaspektową i złożoną rzeczywistość. Młody człowiek dorasta i dojrzewa dzięki działaniu i tworzeniu oraz poznawaniu konsekwencji własnych działań, a edukacja musi wyraźnie uwzględniać dialektyczny związek dwóch wymiarów socjalizacji — indywidualności i uspołecznienia. Podmiotowy charakter rozwoju wiedzy dziecka wynika z zespolenia czynników indywidualnych i społecznych. Rozwój jest funkcją indywidualnego doświadczenia, które jest jednocześnie społeczno-kulturowe i indywidualne.

Zgodnie z paradygmatem konstruktywistycznym przyjmuje się, iż uczenie się jest zespołowym przedsięwzięciem, a umiejętności i tożsamość danej osoby rozwijają się w interakcji z innymi; ludzie są tworzeni przez środowisko, w którym żyją, tak jak i przyczyniają się do jego kształtowania. W Norwegii podkreśla się udział we wspólnocie, a wszystko to, co się dzieje w szkole jest realizowane z udziałem innych. Wobec tego konieczny jest szeroki kontekst dla kształcenia: kultura rówieśnicza, udział rodziców i lokalnej społeczności. Szkoła jako środowisko kształcenia wychodzi poza formalną edukację w klasie i relacje między nauczycielem a uczniami. Szerokie i opiekuńcze środowisko edukacyjne obejmuje wszystkie interakcje pomiędzy dorosłymi i uczniami, które są oparte na wspólnym zrozumieniu celów edukacji.

Przyroda w Norwegii jest bardzo ważnym kontekstem edukacji i rozwoju świadomości jednostki. Człowiek jest częścią natury i ciągle podejmuje decyzje, które mają wpływ nie tylko na dobrobyt obecnych pokoleń, ale również przyszłych, i środowisko naturalne. Wobec tego ważne jest poznanie w szkole uwarunkowań i wielorakich zależności działania człowieka w różnych obszarach, podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, których konsekwencje wykraczają daleko poza granice geograficzne kraju i aktualne warunki życia.

Analiza norweskiej podstawy programowej zwraca uwagę na konstruktywistyczne i społeczno-kulturowe ujęcie edukacji dziecka, na aktywny udział ucznia, niezależnie od wieku, w przygotowywaniu projektów i kierowaniu swojego działania do innych, przedstawiania pomysłów i wyników pracy, dyskusowania itp. Wyraźnie eksponuje się założenie, iż uczniowie rozwijają się, bo podejmują wysiłek poznawania, odkrywania, kreowania nowych pomysłów, negocjowania, dyskusowania itp. Siłą napędową uczenia się jest wewnętrzna motywacja, zaciekawienie, entuzjazm, potrzeba odkrywania, traktowanie edukacji jak wspaniałej przygody. Z zapisów dokumentów norweskich wynika, iż nauczyciel ma rozwijać i wspierać zaangażowanie dziecka, traktować je jako aktywnego uczestnika interakcji edukacyjnych, współ-

konstruującego znaczenia; konstruującego swoją wiedzę, swój obraz świata i siebie w świecie. Dziecko jako podmiot doświadczenia i jego rekonstrukcji w szkole powinno rozwijać krytyczny osąd i umiejętności naukowego myślenia, metody pracy badawczej, umiejętności refleksji i stawiania nowych pytań, eksperymentowania i obserwacji, szukania wyjaśnień dla obserwowanych fenomenów itd. Głównym celem kształcenia dla pierwszego stopnia, dla szkoły podstawowej jest rozwój etycznych, mentalnych i fizycznych zdolności (umiejętności), danie podstaw ogólnej edukacji prowadzącej do stawania się osobą niezależną i przydatną społecznie, samodzielną w życiu prywatnym i społecznym. Szkoła promuje intelektualną wolność, tolerancję i współpracę w klimacie kooperacji między nauczycielami i uczniami oraz między szkołą i domem³.

Norwegia stawia na rozwój osobisty i wspólnotowy, wymagający aktywnego udziału wszystkich podmiotów w konstruowaniu pomyslnych warunków edukacji dziecka w społeczeństwie demokratycznym, w Polsce oficjalna edukacja jest nastawiona przede wszystkim na zapamiętywanie i odtwarzanie wiadomości, na kształtowanie podstawowych umiejętności szkolnych, a faktyczny proces rozwoju dzieci jako „podporządkowanych wykonawców zleconych zadań” przebiega w ukrytych wymiarach edukacji. Zmiana dyskursu dziecka i ukierunkowanie edukacji poprzez wartości humanistyczne, demokratyczne, konstruktywistyczne i emancypacyjne w edukacji wczesnoszkolnej powinno prowadzić do wspierania rozwoju dziecka:

- integrującego się indywidualnie i społecznie, rozumiejącego różne obszary ludzkiego działania;
- zaciekawionego, zaangażowanego, otwartego na nowości;
- uczącego się i umiejącego uczyć się; zaangażowanego we własny rozwój;
- refleksyjnego i odpowiedzialnego, czułego na wartości;
- kreatywnego, odważnego w szukaniu rozwiązań;
- umiejącego współdziałać, współpracować;
- gotowego wydatkować siły na odkrycie, eksperymentowanie, dociekanie, na uczenie się;
- wykorzystującego różne źródła wiedzy i różne miejsca uczenia się;
- dbającego o swoje zdrowie i otoczenie; świadomego ekologicznie.

³ Fragment tekstu przygotowany w ramach projektu *Edukacja środowiskowa dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli* współfinansowanego ze środków funduszy norweskich i krajowych, zgodnie z umową Nr FSS/2014/HEI/W/0017/U/0029.

Zakończenie

Uznanie jednostki w procesie wychowania od początku jako podmiotu i jednocześnie wsparcie rozwoju podmiotowego jednostki w przestrzeni społeczno-kulturowej szkoły było głównym motywem pokazania kierunku zmian postrzegania wartości, celów i kultury edukacji wczesnoszkolnej. Postrzeganiu celów edukacji w kategoriach podmiotowości nie sprzyja konserwatywno-adaptacyjny dyskurs dziecka i dzieciństwa, który wręcz prowadzi do pasywności i podporządkowania dziecka ustrukturyzowanym wymogom roli ucznia i aktywności zarządzanej tylko przez osobę dorosłą. W takiej szkole dzieci tracą możliwość partycypacji w swoim rozwoju, nie uczą się konstruowania znaczeń, reprodukują gotowe treści, nie rozwijają zaangażowania i odpowiedzialności za własne działanie, a uczą się reagowania na cudze nakazy. Taka edukacja jest ułomna i tworzy wiele barier w rozwijaniu indywidualnego potencjału dziecka tak, by mogło go wyrażać w sposób wartościowy społecznie i by służył mu w rozwijaniu umiejętności potrzebnych w życiu.

Na koniec odwołam się do słów Alaina Touraine'a, który w książce pod znamienym tytułem *Mysleć inaczej* stwierdza, iż w społeczeństwie demokratycznym „szkoła nie powinna być dłużej postrzegana jako ośrodek socjalizacji, ale jako środowisko upodmiotowienia, konstruowania podmiotu” (Touraine 2007, s. 264). Touraine postrzega socjalizację w kategoriach funkcjonalistycznej reprodukcji, która prowadzi człowieka do podporządkowania różnym ośrodkom władzy, a jego zdaniem, tylko „jednostka-podmiot broni dla siebie, ale i dla innych, określonej przestrzeni wolności, dzięki której nie zostanie zredukowana do pełnionych przez siebie ról i nie będzie całkowicie poddana jakiegokolwiek władzy” (Touraine 2013, s. 162). Kultura edukacji w społeczeństwie demokratycznym powinna sprzyjać rozwojowi „jednostki-podmiotu”.

Early childhood education in the time of cultural changes

Abstract

The author of the article joins the discussion on changes in early childhood education. By referring to a man's position in the times of *liquid modernity* the author is showing paradoxes of contemporary child education. On the basis of Corsaro and Nelson's works, she highlights children's developmental possibilities, their role in self-development and culture reconstruction, as well as a necessity of using research to change a school culture of learning. In order to indicate a direction of change, the author re-

fers to *Educational Research and Innovation. The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, published by OECD.

Keywords: changes in early childhood education, child as a social actor and co-creator of his development, supporting pupil's development as an aim of education

Bibliografia

- Adamek I., Bałachowicz J. (red.) (2013), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Apple M.W. (2013), *Can education change society?*, Routledge Taylor & Francis Group, New York and London.
- Arendt H. (2000), *Kondycja ludzka*, Aletheia, Warszawa.
- Bałachowicz J. (2009), *Style działań edukacyjnych nauczycieli. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa.
- Białecka-Pikul M. (2012), *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bartkowski J. (2012), *Najnowsze trendy społeczne a teoria uwarstwienia*, [w:] A. Bobko, B. Marek-Zborowska (red.), *Równi, ale różni. Studia nad kryzysem i rozwojem społeczeństwa polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Bauman Z. (1995), *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bauman Z. (2007), *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] M. Dzudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia — procesy — konteksty*, t. I, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Bauman Z. (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Beck U. (2002), *Spółeczeństwo ryzyka, W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006), *Reprodukcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway*, The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Norwegian Board of Education, Oslo. <http://www.udir.no/kl06/NAT1-03>, dostęp 20.08.2015.
- Corsaro W.A. (2005), *The sociology of childhood*, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, USA.
- Dąbrowski M. (2007), *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (red.) (2013), *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa.
- Elias N. (2008), *Spółeczeństwo jednostek*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Ernest P. (2009), *The One and the Many*, [w:] L.P. Steffe, J. Gale (red.), *Constructivism in education*, Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Glaserfeld E. von (2009), *A constructivist approach to teaching*, [w:] L.P. Steffe, J. Gale (red.), *Constructivism in education*, Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2008), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, WSiP, Warszawa.
- Jenks Ch. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] M.J. Kehily (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Kalinowska A. (2010), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych — między wiedzą osobistą a jej formalizacją*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Klus-Stańska D. (2014), *Wprowadzenie do książki*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kuszak K. (2011), *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Michalak R. (2013), *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Nelson K. (2007), *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*, Harvard University Press, Cambridge.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki — przestrzenie — konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Petty G. (2009), *Teaching today: A practical guide*, Nelson Thornes Ltd., UK.
- Sameroff A. (2010), *A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture*, „Child Development”, nr 81 (1).
- Sowińska H. (red.) (2011), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Szczepka-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Touraine A. (2007), *Mysleć inaczej*, PIW, Warszawa.
- Touraine A. (2013), *Po kryzysie*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2013), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytet Gdański, Gdańsk.

- Żytko M. (2014), *Edukacja językowa w szkole — między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Żytko M., Morawska B., Dąbrowski K. (2012), *Uczeń, szkoła, dom. Raport OBUT*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

Marzenna Nowicka

O niedostatkach uwzględniania perspektywy ucznia w szkolnym procesie rozwijania kompetencji

Zamiast wstępu...

W związku z praktykami studenckimi często bywam w szkole i rozmawiam z dziećmi. Gdy kiedyś na przerwie zadałam im pytanie: *Po co chodzicie do szkoły?* — dzieci mówiły spontanicznie: *bo się spotykam ze swoim kolegą, bo się razem bawimy, bo ganiamy się na przerwie...* Nauczycielki były zdziwione, że dzieci udzielały takich odpowiedzi. Ich zdanie było odmienne, co wyraża następująca wypowiedź: *No jak to, to oczywiste, dzieci zdobywają wiedzę, kompetencje, uczą się o świecie, rozwijają się...* Ten przykład pokazuje zderzenie perspektyw ucznia i nauczyciela. Oto w tak podstawowej kwestii, jaką jest główny powód przebywania dziecka w szkole uczeń i jego nauczyciel mają zupełnie inne zdania... Szkoła zafiksowana na samej sobie i na własnych celach uprawomocniających jej istnienie od lat nie rejestruje głosu dziecka i nie uwzględnia jego perspektywy w codziennej pracy dydaktycznej.

Czym jest perspektywa dziecka i na czym polega jej uwzględnianie w szkole?

Perspektywę dziecka można rozpatrywać w ujęciu ogólnym na poziomie makro, odwołując się do teorii krytycznych czy strukturalizmu funkcjonalnego, lub zejść na poziom mikro i wykorzystać na przykład teorię interakcjonizmu symbolicznego i interpretatywizmu. Na poziomie makro

kategoria „perspektywa dziecka” oznacza pozycję/miejsce dziecka w społeczeństwie i dotyczy rozpatrywania zakresu jego praw, rozwiązań legislacyjnych zapewniających ochronę praw dziecka, ujęć systemowych dotyczących realizacji tych praw itp. Ujęcie na poziomie mikro dotyczy szkolnych interakcji: dorosły — dziecko; dziecko — dorosły; dziecko — dziecko. Do takiego podejścia będę nawiązywała w niniejszym artykule, rozumiejąc kategorię „perspektywa dziecka” jako dziecięcy punkt widzenia, przedstawianie i ocenę problemów i zdarzeń z pozycji dziecka.

Uwzględnianie perspektywy dziecka/ucznia przez dorosłego/nauczyciela jest uzależnione od tego, w jaki sposób dorośli rozumieją kompetencje dzieci, akceptują je, umożliwiają ich przejawianie i stwarzają warunki do ich rozwijania. Możemy tu wyróżnić trzy warianty reakcji nauczyciela na ujawnianie kompetencji przez dziecko: brak zaufania do kompetencji dziecka, warunkowe zaufanie do kompetencji dziecka oraz pełne zaufanie do kompetencji dziecka (por. Nowicka 2010, s. 220–222). W pierwszym przypadku dziecko traktowane jest jako istota ułomna, niepełna, o „nieukształtowanych protokompetencjach” (Jenks 2008, s.124), którą trzeba kierować, asekurować, oświecać, kształtować, naprowadzać itd. Warunkowe zaufanie do kompetencji dziecka oznacza częściową zależność ucznia od nauczyciela. Jest on w stanie ustąpić ze swego pola decyzyjnego i w niektórych przypadkach uznać kompetencje, z którymi dziecko już wkracza do szkoły i które poza nią rozwija. Pełne zaufanie do dziecięcych kompetencji oznacza traktowanie ucznia jako odrębnej, pełnoprawnej istoty ludzkiej, mówiącej własnym głosem w swoich sprawach, zdolnej do działania i samodecydowania o sobie. Dziecko w takim ujęciu jest postrzegane jako istota kompletna i pełna w swej aktualności: człowiek w terażniejszości, a nie jako ktoś, kto człowiekiem dopiero zostanie w przyszłości (Skivenes, Strandbu 2006, s.13).

Odkrycie perspektywy dziecka w badaniach pedagogicznych łączy się bezpośrednio z ukształtowaniem się w latach 80. XX w. tzw. nowej socjologii dzieciństwa i założeniami badawczymi formułowanymi w jej obrębie. Przyjmuje się w nich rozumienie dzieciństwa w szerokiej społecznej perspektywie. Traktuje się je jako konstrukt bez temporalnego początku i końca, wpisany na stałe w struktury generacyjne społeczeństwa (Qvortrup 2009). Dzieciństwo charakteryzuje potencjał kreacyjny. Dzieci w nowej socjologii dzieciństwa to aktorzy społeczni, czyli „podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi oraz społeczności, w których żyją” (Jenks 2008, s. 112). To kreatywni konstruktorzy własnej biografii, swoim życiem wpływający na najbliższe otoczenie społeczne oraz funkcjonowanie społeczeństwa. Ponadto, co pod-

kreśla znany etnograf dzieciństwa, William A. Corsaro (2009, s. 311), dzieci, działając w grupie rówieśniczej, generują swoje własne światy kulturowe. Na zajęciach w szkole, na przerwach, na boisku czy w piaskownicy, przebywając ze sobą dzieci podejmują różne aktywności składające się na specyfikę ich wspólnot, co daje podstawę do identyfikacji kulturowej odrębności od kultur generowanych przez dorosłych.

Dziecko jako uczestnik wielu różnych grup „o zmiennych charakterze etnicznym, religijnym, kulturowym i społecznym” (Dahlberg, Moss, Pence 2013, s. 116) gromadzi szerokie doświadczenia. Doświadczenia te określają jego język, zainteresowania, postawy i wybory. Istotne jest, iż „dziecko nadaje własne, zindywidualizowane (choć zawsze negocjowane społecznie) znaczenia temu, czego doświadcza, »po swojemu« określa sytuacje, siebie, członków rodziny, kolegów, dorosłych, konstruuje zarazem własne strategie postępowania i komunikowania się i uaktywniając procesy budowania swojej tożsamości” (Kwiatkowska-Góralczyk 2011, s. 167). Zatem perspektywa dziecka polega na dziecięcym postrzeganiu, rozumieniu i doświadczeniu świata. Oznacza to odkrywanie i zaakceptowanie przez dorosłych sposobów „odbioru” świata przez dziecko i nadawanych mu przez dziecko znaczeń (Klus-Stańska red. 2004). Dziecko ma potrzeby zupełnie różne niż potrzeby osób dorosłych i odmienny punkt widzenia na wiele kwestii. Ma swoje własne zdanie i poglądy, które powinno móc wyrażać. Dziecko jest niezależną istotą — jest pełnoprawnym uczestnikiem interakcji i winno też brać udział w procesie podejmowania decyzji (Skivenes, Strandbu 2006, s. 19). Dlatego w instytucjach, w których mają rozwijać się dzieci, ważne jest poznawanie „opinii i poglądów dzieci wyrażanych przez nie same i tym samym stwarzanie warunków do ich autentycznej partycypacji” (Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 19). Zatem podsumowując, uwzględnianie perspektywy dziecka to akceptowanie przez dorosłych głosu dziecka, jego sposobów widzenia i przeżywania świata oraz podejmowanie działań edukacyjnych z uwzględnieniem interesu dziecka, ale wyrażonego nie przez dorosłego, lecz przez samo dziecko. W codzienności szkolnej oznacza to proces stwarzania dzieciom warunków do artykułowania własnych poglądów i opinii oraz do podejmowania decyzji w kwestiach dotyczących czego, kiedy, gdzie, z kim i jak się uczą. Edukacja szkolna, przygotowana dla dziecka przez dorosłych, jest zdominowana przez punkt widzenia dorosłych, a chodziłoby o odstąpienie od tej hegemonii na rzecz uwzględniania perspektywy dziecka — głównego „odbiorcy” oferty edukacyjnej i aktora działań przebiegających w szkole.

Badania odnoszące się do perspektywy dziecka — ucznia w procesach edukacyjnych nie są rozpowszechnione w polskiej pedagogice (Wollman

2013), choć wiele prac eksplorujących zagadnienia dziecka i dzieciństwa ją uwzględnia. W niniejszym tekście próbuję przyjąć perspektywę dziecka i rozważyć działania szkoły w zakresie rozwijania kompetencji.

Mankamenty szkolnego kształtowania kompetencji ucznia

Szkoła i jej kultura, oparta na funkcjonalnym paradygmacie, z założenia reprezentuje perspektywę dorosłego w określaniu sensu swego istnienia i celu działania. I choć deklaracjami na temat dbałości szkoły o rozwój dziecka przesycony jest każdy dokument dotyczący jej pracy, są one jednak mitem, który w latach 90. z całą ostrością obnażyła Maria Dudzikowa (2004). Dlatego też nie ma żadnej pewności, że starając się o dobro dziecka mamy na uwadze akurat to dobro, o które ono samo zabiega i którym jest zainteresowane. Zatem stawiam tezę, iż nie jest oczywiste, że działania szkoły w zakresie rozwijania kompetencji są korzystne z perspektywy dziecka. Bo choć jako dorośli, nauczyciele i decydenci oświatowi działamy tak, jakbyśmy byli pewni, że wiemy co jest dobre dla dziecka z perspektywy dorosłego, to jednak zbyt mało (albo wcale) wiemy, co jest dobre dla dziecka z perspektywy dziecka. W swoich rozważaniach pomijam aspekt wydolności szkoły jako instytucji, jej funkcjonalnej skuteczności uzależnionej od jakości kadry, stosowanych metod pracy, wyposażenia środowiska uczącego itp.

Biorąc pod uwagę rozwijanie kompetencji w szkole, perspektywa uczniowska nie jest respektowana, działania nauczycieli bowiem, w świetle moich obserwacji, charakteryzują się następującymi mankamentami:

- akceptacja logiki doboru i wskaźnikowania kompetencji — przyjmowanie przez nauczycieli postawy adaptacyjnej wobec narzucanych szkole konceptualizacji kategorii kluczowych dla kształtowania kompetencji ucznia;
- afirmowanie roli szkoły — uznanie niekwestionowalności roli szkoły i przedszkola w nabywaniu kompetencji;
- inercja teoretyczna — zafiksowanie wczesnej edukacji na klasycznych teoriach rozwoju dziecka.

Akceptacja logiki doboru i wskaźnikowania kompetencji

Postawa adaptacyjna nauczycieli wobec narzucanych szkole w różnych dokumentach konceptualizacji istotnych kategorii dotyczy uznawania za niekwestionowalne:

- źródeł i kanonu kompetencji — *kto za tym stoi? dlaczego taki kanon?*
- modeli poszczególnych kompetencji — *dlaczego takie składowe? jak mierzyć jakość? jakie narzędzia?*

Nauczyciele w polskiej szkole, od lat działający w scentralizowanym systemie oświaty, z pokorą i bez sprzeciwu realizują stawiane przed nimi zadania. Nader rzadkie uwzględnianie ich głosu przez władze oświatowe różnych szczebli zamroziło refleksyjność i wdrożyło pedagogów do bezkrytycznego wypełniania zapisów w dokumentach regulujących pracę szkoły. Dodatkowo brak podejścia krytycznego w programach studiów nauczycielskich uniemożliwił wykształcenie u pedagogów solidnych kompetencji do identyfikowania objawów ukrytej przemocy, a także świadomości kulturowego zapośredniczenia działań szkoły (Klus-Stańska 2010, s. 40). Dlatego też w codziennej praktyce edukacyjnej nie docieka się narzucanych w dokumentach, ukrytych znaczeń kategorii: „dziecko”, „uczeń”, „kompetencje”. Nie stawia się podstawowych pytań o intencjonalność wdrożeń: kto za tym stoi, dlaczego takie? Wyznaczono ogólnie w rozporządzeniu Parlamentu Europejskiego osiem kompetencji kluczowych i w polskich szkołach przyjmuje się je bezdyskusyjnie. Tymczasem przyjęcie tego, jakie kompetencje są potrzebne młodym ludziom i jak należy je rozumieć jest zawsze uwiłkane w związku z polityką, władzą, hierarchiczną strukturą społeczeństw, ekonomią, kulturą. Przyjmowanie narzucanych kanonów i mentalnych definicji tego, na czym polega istota kompetencji jest wyrazem bezrefleksyjności i nieświadomego służenia procesom normalizacyjnym. Blokują też indywidualne rozumienie i interpretowanie kompetencji przez nauczycieli, co w praktyce edukacyjnej skutkuje naśladownictwem, a nie generowaniem własnych pomysłów na działania edukacyjne z uczniami.

Szczególnie niepokojące jest ustanawianie optymalnych wskaźników do charakteryzowania poszczególnych kompetencji. W różnego rodzaju zaleceniach europejskich i polskich starannie definiuje się nie tylko to, na czym polega istota danej kompetencji, ale również określa się szczegółowo zasób wiedzy, umiejętności i składowe postawy świadczące o tym, że jednostka daną kompetencję nabyła.

Oczywiście podawanie wskaźników może rozszerzać rozumienie danej kompetencji przez nauczyciela i skłaniać do wzbogacania repertuaru stosowanych przez niego sposobów działania dydaktycznego. Jednak może też znacznie usztywniać kształcenie i niebezpiecznie zbliżać je do technologicznego procesu wytwarzania „kompetentnego produktu” — ucznia. Wyznaczanie konkretnych wskaźników danej kompetencji jest podstawą konstruowania narzędzi pozwalających jednoznacznie mierzyć stopień jej

osiągnięcia przez dzieci, co w konsekwencji niejednokrotnie prowadzi do mechanicznego uczenia „pod testy”. Można wówczas porównywać uczniów, klasy, szkoły, typować zwycięzców, a przegranych skłaniać do wdrażania programów naprawczych. Przy takim sztywnym standaryzowaniu kompetencji bezwiednie zostaje się „wkręconym” w mechanizmy uprzedmiotawiania i selekcji. Gloryfikowanie standaryzacji, poszukiwanie prostych i czułych narzędzi pomiaru oraz pewnych odpowiedzi jest objawem dyskursu jakości, który identyfikują Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence (2013). Jednakże autorzy ci przestrzegają wprost, iż „[k]wantyfikacja jest technologią, bez której nie mogą się obyć praktyki dzielenia, klasyfikowania i przydzielania, i poprzez to staje się narzędziem narzucania porządku i sprawowania władzy dyscyplinarnej” (2013, s. 153). W tym świetle szczegółowość wskaźników do rozwijania kompetencji to nie wąsko rozumiana wartość dydaktyczna, czy dobre wskazówki do podnoszenia efektywności działań szkoły, ale narzędzie standaryzacji, podporządkowania i unifikacji odnoszące się zarówno ogólnie do szkoły jako instytucji, ale również do pojedynczych uczęszczających do niej uczniów.

Wątpliwości budzić powinien nie tylko sam fakt, że opis kompetencji się uszczegóławia, ale również to, jakie wskaźniki w obrębie danej kompetencji się wyróżnia. Zazwyczaj uznaje się, że są one opracowywane przez ekspertów z określonej dziedziny. Nie bierze się pod uwagę dwóch bardzo istotnych czynników, na które uwagę zwracają Dahlberg, Moss i Pence. Po pierwsze, prac nad ustaleniem kompetencji i określaniem ich wskaźników podejmuje się grupa wyznaczonych osób, ale nie tylko ekspertów, lecz również osób powoływanych do zespołu ze względu na zajmowane przez nich polityczne, urzędowe bądź kierownicze stanowiska (2013, s. 159). Osoby te zawsze pozostają pod swoim wpływem, a także wpływem kontekstu kulturowego, z którego się wywodzą. W tej sytuacji określanie jakości danej kompetencji poprzez konkretne wskaźniki ją konstytuujące jest „w istocie swej — jak można powiedzieć za przywoływanymi autorami — wykluczającym, dydaktycznym procesem, podejmowanym przez określoną grupę, którą do określania, co ma być rozumiane jako prawda lub fałsz, upoważnia posiadana przez nią władza i roszczenia słuszności; nie jest procesem opartym na dialogu i negocjacji z udziałem wszystkich zainteresowanych stron” (2013, s. 160).

Innym czynnikiem, który również przesądza o doborze składowych kompetencji jest zafiksowanie wyłącznie na wiedzy z określonej dziedziny z pominięciem kwestii wartości. Jakość szczegółowo zdefiniowanej kompetencji przedstawia się w dokumentach uniwersalnie, jako kategorię

wypreparowaną z wartościowania i wpływów kulturowych (Dahlberg, Moss, Pence 2013, s.160). Tak określoną kompetencję można zastosować i rozwijać w każdej szkole, w każdym kraju i w każdych okolicznościach, nie biorąc pod uwagę różnicowań środowiskowych i realnych potrzeb uczniów. Jest „ponadindywidualna” i „ponadkulturowa”. To wyrugowanie wartości i pytań o filozoficzną podstawę definicji jakości jest dla Gunilli Dahlberg, Petera Mossa, Alana Pence’a kluczowe i przesądza o odstąpieniu od modernistycznego dyskursu jakości na korzyść lepiej wpisującego się w warunki ponowoczesności dyskursu nadawania znaczeń (2013, s. 174 i nast.). W warunkach instytucjonalnych dyskurs ten opiera się na nieustannym rygorystycznym kwestionowaniu oczywistości praktyki edukacyjnej i podejmowaniu działań w kontekście ciągłego krytycznego i refleksyjnego dociekania, co oznacza „dobre życie dziecka” (2013, s. 177).

Podsumowując, narzucanie szkole konceptualizacji kategorii kluczowych dla kształtowania kompetencji ucznia jest wyrazem funkcjonowania w dyskursie jakości. Adaptacyjna postawa nauczycieli gruntuje siłę tego dyskursu i jego wszechogarniające działanie. Dahlberg, Moss i Pence piszą, że nie jest to siła wyłącznie pozytywna. Dyskurs jakości, w którym odbywa się ustanawianie kompetencji kluczowych zwiększa uprzywilejowanie procedury osiągnięcia jasno wyznaczonych celów, upraszcza złożoność i różnicowanie zjawisk oraz wyklucza kontekst, w jakim one występują. Hołubienie standaryzacji to zamykanie się na różnorodność, subiektywność i odmienność. To również zamykanie się na możliwość odkrywania perspektywy dziecka, rozpoznawania dziecięcego punktu widzenia i zwiększenia stopnia partycypacji dzieci w planowaniu ich własnego rozwoju.

Afirmowanie roli szkoły

Drugi wyróżniony przeze mnie niedostatek działań nauczyciela w zakresie rozwijania uczniowskich kompetencji z uwzględnieniem ich perspektywy dotyczy niekwestionowalności roli szkoły w nabywaniu kompetencji przez dziecko. W szkole czy w domu, nauczyciele i rodzice działają tak, jakby byli pewni, że dzieci uczą się wyłącznie poprzez kontakty z nimi i w warunkach przez nich stworzonych. W życiu codziennym wyraźnie przejawia się to w języku. Rodzice mówią: — *Pójdiesz do szkoły, to się nauczysz...*; nauczyciele: — *Słuchajcie, bo tłumaczę i później nikt nie będzie wiedział*. A dzieci, uczniowie na to: — *My wiemy, znamy*, ale nikt ich nie słucha. Panuje powszechne przekonanie, że dzieci nabywają kompetencje, wyłącznie czerpiąc

ze świata przygotowanego im przez dorosłych. To prawda, lecz tylko częściowa. Nie zawsze kierunek: od dorosłego ku dziecku jest aktualny. Mówią o tym zarówno klasyczne teorie antropologiczne (Mead 1978), jak i współcześni badacze nowych technologii informacyjnych (Prensky 2001; Tapscott 2010) czy z obszaru nowej socjologii dzieciństwa, o których już wspomniałam. Bardzo często dziecko już przychodzi do szkoły z określonymi bardzo wysokimi kompetencjami, nabyło te kompetencje gdzie indziej, w innych środowiskach, w których działało, albo od rówieśników, albo też kompetencje oferowane w szkole nie są mu w ogóle potrzebne. Niestety w szkole nadal brakuje odniesień do rzeczywistych kompetencji ucznia, a jak zauważa Monika Wiśniewska-Kin, „obligatoryjne treści kształcenia ściśle dopasowuje się do przyjętych apriorycznie i bezdyskusyjnie przekonań o jego [tj. dziecka, przyp. M.N.] nikłych możliwościach poznawczych” (Wiśniewska-Kin 2013, s. 21). Na różnych polach eksponuje się profesjonalizm szkoły i nauczyciela, podkreślając korzyści, jakie płyną z instytucjonalnego wykształcenia (por. Zalewska 2005).

To zakorzenienie w społecznym odbiorze idei szkoły jako jedynego miejsca zdobywania wiedzy świetnie ilustruje komentarz do osiągnięć polskich uczniów w międzynarodowym badaniu TIMSS, przedstawiony przez Krzysztofa Konarzewskiego: „Najniższe wyniki mali Polacy osiągają w geometrii, nieco wyższe, ale ciągle poniżej średniej ogólnej — w wiedzy o liczbach i liczeniu. Za to ich umiejętności przedstawiania danych okazują się przewyższać średnią ogólną. To niespodzianka, bo tej problematyki raczej nie ma w typowych programach kształcenia matematycznego. Czyżby nasze dzieci przyswajały sobie zestawienia tabelaryczne, piktogramy i wykresy z gier komputerowych? Gdyby tak było, to nauczaniu matematyki w polskich szkołach należałoby zarzucić, że nie dorasta do możliwości umysłowych uczniów” (2012, s. 33). Istotą pytania postawionego przez Konarzewskiego jest wątpliwość, czy dzieci mogą/są zdolne do tego, by zdobywać wiedzę poza szkołą. Sens ostatniego zdania można rozumieć tak, że jego autor odpowiada na tę wątpliwość przecząco — dzieci nie mogą uczyć się poza szkołą, bo nauczanie matematyki w szkole trzeba byłoby zlikwidować. A przecież wiadomo, że nie wyobrażamy sobie szkoły bez matematyki... Wydaje się jednak, że sprawa przedstawia się inaczej: dzieci uczą się matematyki poza szkołą, dlatego szkolną matematykę należałoby dopasować tak, by wsparła dziecięce matematyzowanie świata. Zatem należałoby zdiagnozować umiejętności, z którymi dzieci przychodzą do szkoły, by móc je umacniać, rozszerzać, pogłębiać i na nich budować nowe kompetencje (por. Kalinowska red. 2013).

Inercja teoretyczna

Trzecim, wymienionym niedomaganiem działań dorosłego w sferze uwzględniania perspektywy dziecka w procesie kształtowania jego kompetencji w szkole jest zafiksowanie pedagogów na klasycznych teoriach rozwoju dziecka¹, co łączy się z ogólną inercją teoretyczną edukacji wczesnoszkolnej. Pedagogika wczesnoszkolna nie zarejestrowała zmian w psychologii rozwojowej, które dokonały się w ostatnich dekadach. Wybiórczo implementuje pojedyncze teorie dotyczące rozwoju człowieka w pierwszych okresach jego życia, nie dostrzegając szerszej perspektywy przemian dokonujących się w obrębie tej dyscypliny. Tymczasem, jak pisze Janusz Trempała, w badaniach nad rozwojem psychicznym człowieka można wyróżnić dwa fundamentalne przełomy, które w radykalny sposób zmieniły konceptualizację kategorii rozwoju i zasadniczo wpłynęły na ukształtowanie się obecnie panującego w psychologii podejścia do tego zjawiska (2001, s. 85). Przełom pierwszy — od reaktywności do aktywności własnej — wiąże się z nazwiskiem Jeana Piageta i dotyczy wykazania roli aktywności jednostki w procesie osobistego rozwoju. Dziś to stanowisko jest niewystarczające, wraz z życiem bowiem w latach 70.–80. ubiegłego wieku badań nad biegiem życia ludzkiego „w myśleniu o zjawisku rozwoju dokonał się przełom o znaczeniu, które można przyrównać do przeobrażeń, jakie dokonały się w fizyce wraz z pojawieniem się teorii względności” (Trempała 2001, s. 87).

Ten drugi przełom w badaniach nad rozwojem — od uniwersalności i stałości do indywidualności i plastyczności zmian rozwojowych — oznacza opisywanie rozwoju w kategoriach elastycznych i wielokierunkowych zmian indywidualnych. Przełom ten łączy się z powstałą na Zachodzie szeroką orientacją *life-span development psychology*, w Polsce nazywanej psychologią rozwoju człowieka w ciągu życia (Tyszkowa 1988; Brzezińska, Trempała 2000; Kielar-Turska 2000; Trempała 2011).

Za najistotniejsze założenia podejścia *life-span psychology*, ważne dla rozpatrywanej w tym artykule kwestii, można uznać:

- holistyczne podejście do człowieka jako osoby, tj. istoty wielowymiarowej, ale nieredukowalnej, funkcjonującej na wielu płaszczyznach, ale zawsze w sposób całościowy, rozwijającej się w sposób zindywidualizowany, na każdym etapie życia;

¹ Mimo obecności w polskiej literaturze pedagogicznej prac ukazujących dyskursywność kategorii „rozwój” w różnych koncepcjach (por. Filipiak 2012), jej problematyczność i opresyjność (Klus-Stańska 2013).

- ujmowanie rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia, także przed narodzeniem oraz w drugiej (coraz dłużej trwającej) połowie życia;
- traktowanie rozwoju jako plastycznego procesu zmian wielokierunkowych, włączając w jego zakres m.in. zjawisko regresu/zanikania (odkrycie w regresie nie tylko aspektów destrukcyjnych), zjawisko „wyzbywania się” (np. nieakceptowanych społecznie nawyków, cech itp.) obok zjawiska „przyrostu” (doświadczenia itp.) i rozpadu (Straś-Romanowska 2001, s. 98–99).

Zgodnie z nowym podejściem rozwój dotyczy całego biegu życia jednostki i nie ustaje wraz z osiągnięciem przez nią dorosłości. Oznacza to zerwanie z tradycyjnym, silnie zakorzenionym w psychologii, szczególnie rozwojowej, stanowiskiem, zgodnie z którym rozwój psychiczny ustaje około połowy życia jednostki, wraz z osiągnięciem dojrzałości oznaczającej stabilność psychiczną i dysponowanie pełnym zestawem kompetencji do radzenia sobie w środowisku. W podejściu life-span, zredefiniowano pojęcie „rozwoju”, uznając, że „kryterium zmiany rozwojowej zawarte jest nie tyle w stopniu progresywności, jaką wyraża dana zmiana w stosunku do zmian wcześniejszych, ile raczej w adaptacyjności tej zmiany, wyrażającej zdolność jednostki do konstruowania jakościowo nowych relacji ze światem zewnętrznym, stosownie do zmian zachodzących w danym czasie zarówno w organizmie, jak i w otoczeniu” (Trempała 2001, s. 89). Oznacza to odstępnie od klasycznej definicji rozwoju i przyjęcie, iż jego istotą jest nie tyle „wzrost”, ile „zmiana” dokonująca się w czasie.

W świetle tego podejścia rozwój człowieka jest zdeterminowany przez trzy rodzaje czynników: indywidualny wiek (kondycja biologiczna, zadania rozwojowe, cykl życia rodzinnego itp.); okres historyczny, w jakim żyje jednostka (warunki cywilizacyjne: transformacje polityczne i ekonomiczne, niepokoje społeczne, wojny, zmiany w modelu rodziny itp.); czynniki pozanormatywne (wypadki losowe, własne wybory) (Straś-Romanowska 2001, s. 97). Ta ostatnia grupa ma szczególny wpływ na unikatowość życia jednostki i pozwala opisywać ją w kategoriach „twórcy własnego rozwoju” (Straś-Romanowska 2001).

Zmiany jakościowe, jakie dokonują się w biegu życia jednostki pozwalają na wyodrębnienie etapów rozwoju i charakterystykę właściwych im mechanizmów. Jednakże w podejściu life-span człowiek zawsze traktowany jest jako układ dynamiczny, a jego „rozwój pojmowany jest jako efekt ciągłych interakcji między różnymi poziomami organizacji istniejących w świecie: zewnętrznymi i wewnętrznymi zarówno fizycznymi, biologicznymi, jak i psychicznymi” (Trempała 2001, s. 91). Interakcje te mają charakter wza-

jemny, a każdy poziom jest uzależniony od pozostałych. Zatem, choć rozwój człowieka da się opisać poprzez uogólnione prawa poszczególnych etapów, to zawsze będzie on rezultatem indywidualnych wyborów i doświadczeń gromadzonych przez jednostkę w specyficznym otoczeniu, w jakim przyszło mu działać i żyć. Stąd psychologowie z orientacji life-span sceptycznie odnoszą się do ustanawiania uniwersalnych norm rozwojowych (Straś-Romanowska 2001, s. 97).

Podsumowując, trzeba podkreślić, że podejście określane mianem psychologii rozwoju człowieka w ciągu życia oznacza dialogiczno-kontekstualne podejście do zmiany rozwojowej i uznanie, że rozwój nie jest wyłącznym atrybutem wczesnych lat życia człowieka. Dynamika rozwoju jest zindywidualizowana i zmienna w cyklach progresji i regresji, podążając w kierunku wielu możliwych punktów końcowych ontogenezy. Najlepiej obrazuje to wykres przebiegu zmian rozwojowych w funkcji czasu opracowany przez Paula Baltesa. Ma on postać nie klasycznej linii wznoszącej się ku górze, czy np. oznaczającej cykliczność pętli, ale bardzo wielu nakładających się na siebie łamanych w dwóch postaciach: składających się z dwóch odcinków w kształcie kąta rozwartego lub z trzech, w uproszczonym kształcie litery „n” — oznaczających różne możliwe stany zmian: stabilizację, zmiany krótkie i długotrwałe, progresywne i regresywne, przyrastanie i ubytek (por. Trempała 2011, s. 44).

Tradycyjne i nowe podejście do rozwijania kompetencji w szkole

Proponuję przenieść, przedstawione tu w bardzo okrojonym zakresie, poddyktowanym wąskimi ramami artykułu, charakterystyki dwóch przełomów w badaniach nad rozwojem człowieka na grunt rozważań na temat kompetencji. Generują one bowiem dwa odmienne podejścia do ich interpretowania. W moim rozumieniu, po przyjęciu pewnych uproszczeń, przedstawiają się one następująco.

W tradycyjnym podejściu, nawiązującym do klasycznych koncepcji rozwoju dziecka, uznaje się, iż kompetencje pojawiają i rozwijają się w silnym powiązaniu z fazą rozwoju życia dziecka. Ich rozwój da się wyznaczyć i opisać za pomocą jednoznacznie dobranych wskaźników, pozwalających na porównywanie i wskazywanie poziomu osiągnięcia danej kompetencji. Rozwój kompetencji generalnie zawsze oznacza jej przyrost, czy to rozumiany w kategoriach ilościowych (wzrost: zwiększenie, poszerzenie, pogłębienie itp), bądź rozumiany w wymiarze jakościowym jako osiągnięcie innego — wyższego wymiaru danej kompetencji, tj. np. większej złożoności, wyższej

efektywności, lepszej kompatybilności. Najogólniej przyjmuje się, że rozwój kompetencji, pominąwszy czynniki wewnętrzne, biologiczne, jest wypadkową aktywności własnej jednostki i stymulacji środowiska zewnętrznego. Co najważniejsze, uznaje się, iż możliwe jest osiągnięcie poziomu dojrzałości kompetencyjnej. Zawsze da się wyznaczyć punkt docelowy, do którego ma zmierzać jednostka, by osiągnąć maksimum — pełnię danej kompetencji. W podejściu tradycyjnym przyjmuje się, że proces nabywania kompetencji jest zindywidualizowany, co oznacza, że ostatecznie jednostki władają kompetencjami opanowanymi na różnym poziomie, jednakże uznaje się też, że kompetencje są zunifikowane kulturowo. W różnych kulturach do życia potrzebne są takie same bądź podobne kompetencje.

Natomiast w podejściu nawiązującym do nurtu psychologii rozwoju człowieka w ciągu życia uważa się, że kompetencje są specyficzne dla danego okresu rozwojowego. Ich rozwój nie jest procesem liniowym, wyłącznie progresywnym, ale podlega wielokierunkowym zmianom opisywanym w kategoriach progresu, regresu, wygaszania, rozpadu itp. Nabywanie kompetencji uzależnia się, podobnie jak w ujęciu tradycyjnym, od otoczenia oraz od aktywności własnej jednostki, chociaż kontekst środowiskowy rozumiany jest znacznie szerzej. Ważne są tu czynniki pozanormatywne, głównie autonomia i intencjonalność, wyznaczające niepowtarzalność drogi życiowej i władania daną kompetencją przez jednostkę. W tym podejściu kompetencje uważa się za optymalizowane selektywnie, co oznacza, że można udoskonalać tylko potrzebną jednostce kompetencję, lub nawet tylko część złożonej kompetencji — np. czytania głoskami, albo pisania wyłącznie na klawiaturze. Kompetencje są traktowane jako plastyczne, czyli modyfikowalne w różny sposób przez nabywające je jednostki w zależności od ilości i jakości jej doświadczeń oraz indywidualnego sposobu przeżywania przez nią zdarzeń życiowych (Straś-Romanowska 2001, s. 96).

Nie ustala się też w tym podejściu ścisłej kwantyfikacji kompetencji, nie można bowiem pozakontekstowo ustalić ich wskaźników. Co bardzo istotne, uznaje się, że rozumienie nabywania kompetencji w dorosłości zwiększa rozumienie kompetencji nabywanych w dzieciństwie. Proces kształcenia kompetencji jest zawsze zależny od kontekstu kulturowego i silnie zindywidualizowany.

Uchwycenie różnic w interpretowaniu tego, czym są kompetencje jest bardzo istotne dla edukacji. W zależności bowiem od tego, jak nauczyciel rozumie kompetencje ucznia, tak organizuje działania dydaktyczne. W działaniach tych zaś, o czym już pisałam na początku rozważań, ujawnia się bezpośrednio uwzględnianie bądź marginalizowanie perspektywy ucznia.

Tabela 1. Tradycyjne i nowe podejście do kategorii kompetencji w szkole

PODEJŚCIE TRADYCYJNE	PODEJŚCIE NOWE
Stały, wskaźnikowalny zbiór cech/pre-dyspozycji/umiejętności...	Zmienny, niedomknięty zbiór cech/pre-dyspozycji/umiejętności...
Koncentracja na przyszłości — test, następny etap kształcenia, dorosłość	Koncentracja na teraźniejszości — użycie w świecie dorosłych i dziecka; kompetencje w centrum życia dziecka
Przyrost liniowy/ fazowy/sekwencyjny...	Rozproszenie, kierunek w przód, w tył, stagnacja...
Obecność punktu docelowego — maks. i min.	Zmiana, dynamiczność, niedomknięcie
Punkt wyjścia — kompetencje dorosłego człowieka	Brak jednoznacznego punktu wyjścia — kompetencje właściwe etapowi życia

Źródło: opracowanie własne

Dla lepszego uchwycenia istoty różnic w tradycyjnym i nowym podejściu pedagogów do kompetencji ucznia przedstawiam je w ujęciu tabelarycznym (tabela 1).

Prowadzone przez mnie obserwacje lekcji w klasach początkowych wskazują, że wczesna edukacja przywiązana jest nadal do tradycyjnego rozumienia kompetencji rozwijanych w szkole. To kompetencje dorosłego człowieka stanowią model i punkt wyjścia do działań z uczniami. Nauczyciel dokładnie wyobraża sobie i wie, do czego ma zmierzać dziecko: doskonałość dorosłego jest metą ucznia. Można bezspornie ustalić, czy osiągnięto pełnię danej kompetencji, bo rozwija się ona progresywnie, a szczególowość wskaźników zapewnia wszechstronne monitorowanie tego procesu. Przyrost kompetencji da się zweryfikować testami, które umożliwiają wstępowanie na kolejne szczeble kariery szkolnej. Koncentracja na przyszłości jest mocno wpisana w tego typu rozumienie kompetencji.

Premiowanie podejścia tradycyjnego wzmacnia zafiksowanie edukacji wczesnoszkolnej na perspektywie dorosłego. Natomiast nowe rozumienie kompetencji pozwala lepiej uwzględniać perspektywę dziecka w szkole. W rozumieniu tym nie określa się kompetencji jednoznacznie, pozakontekstowo i pozaindywidualnie. Uwzględnia się natomiast fakt, że są plastyczne i zmienne, co wyklucza ich ścisłe wskaźnikowanie. Przyjmuje się, że rozwój kompetencji nie ma charakteru liniowego, więc nie da się go opisać w kategoriach wzrostu. Nastawienie na teraźniejszość skłania do czujnego rozpoznawania warunków życia dziecka, jego możliwości, potrzeb, rozumienia własnego rozwoju.

Podsumowanie: co z tego wynika?

Wśród pedagogów panuje pełna zgodność, że uhonorowanie perspektywy dziecka jest pozytywne (Skivenes, Strandbu 2006, s.12). Czy zatem w związku z przedstawionymi rozważaniami należałoby zaniechać rozwijania dziecięcych kompetencji według modelu nazywanego tu tradycyjnym? Z pewnością nie. Jak podkreśla Nick Lee, nie da się odstąpić od dominujących konstruktów teoretycznych, bo dzieci zawsze potrzebują wsparcia ze strony dorosłych (2001, s. 54). Jednakże z pewnością należałoby odświeżyć rozumienie kompetencji, by w perspektywie dziecka tworzyć warunki ich nabywania w szkole. Jak się wydaje, kluczowe jest tu zrewidowanie mainstreamowego w pedagogice wczesnoszkolnej rozumienia kategorii rozwoju. Taki postulat formułuje Dorota Klus-Stańska, dokonując rekonstrukcji jasnych i ciemnych stron „edukacji jako miejsca wymuszania rozwoju jako znormalizowanego wzrostu” (2013, s. 87–88). Jej zdaniem odstąpienie od takiego jednostronnego podejścia w szkole „jest warunkiem pojawienia się sensytywnej inkluzji znaczeń mniejszościowych, oddolnych, negocjowanych demokratycznie” (2013, s. 88). Odnosząc te stwierdzenia do omawianej tu kwestii rozwijania kompetencji, źródłem owych znaczeń powinny stać się dzieci i z nimi należałoby je demokratycznie negocjować.

Inną drogą uwzględniania perspektywy dziecka w kształtowaniu jego kompetencji w szkole jest radykalne wyzwolenie się nauczycieli z roli ekspertów i zaufanie kompetencjom ucznia. Respektowanie autonomii dziecka wymaga uznania faktu, że ono również może być i jest ekspertem w wielu sytuacjach. Warto byłoby także w pracy z uczniami uwzględniać kompetencje aktualnie potrzebne im do uczestnictwa w dziecięcej kulturze rówieśniczej. Postulowane tu działania są tylko zaproszeniem do podjęcia refleksji i badań na temat uwzględniania perspektywy ucznia w szkole, bo, choć wiele się mówi w naszym kraju o szacunku dla dziecka i jego prawach, to „zaakceptowanie idei rzeczywistego słuchania głosu dzieci i traktowania go z powagą wciąż stanowi duże wyzwanie” (Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 18).

About deficiencies of consideration student's perspective in school process of developing competences

Abstract

The article refers to new sociology of childhood. It presents the understanding of child perspective in school. The author reveals the deficiencies of consideration

student's perspective, which includes: the acceptance of imposed meaning, affirmation of the school role in the process of gaining competences by students and theoretical inertia. Particularly the article refers to the postulates of life-span psychology which is related to new understanding of the category of development. In this light the author presents different understanding of competences, which allow to have wider view of the student's perspective in gaining/ forming competences in school.

Keywords: student's perspective, child development, acquisition of competences by the child

Bibliografia

- Brzezińska A., Trempała J. (2000), *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t.1, *Podstawy psychologii*, GWP, Gdańsk.
- Corsaro W.A. (2009), *Peer culture*, [w:] J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (red.), *The palgrave handbook of childhood studies*, Basingstoke, Palgrave.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Gawlicz K., Röhrborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- Jenks C. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kalinowska A. (red.) (2013), *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna — ograniczenia i ich przelamywanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Kielar-Turska M. (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Klus-Stańska D. (2010), *Program w rękach nauczyciela czy nauczyciel w rękach programu*, [w:] A. Dereń, J. Tersa, T. Sadoń-Osowiecka, *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową. Ku nowym odczytaniom dokumentów i praktyk szkolnych*, CIE, Kartuzy.
- Klus-Stańska D. (2013), *Myslenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*, „*Terazniejszość — Człowiek — Edukacja*” nr 4(64).
- Klus-Stańska D. (red.) (2004), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Konarzewski K. (2012), *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, CKE, Warszawa, <http://www.wzzso.pl/osi.pdf>, dostęp 08.08.2015.

- Kwiatkowska-Góralczyk M. (2011), *Pedagogika dzieciństwa — wątki zaniechane i konieczne (w refleksji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej)*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Lee N. (2001), *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*, Open University Press, Buckingham.
- Mead M. (1978), *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki — przestrzenie — konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Prensky M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, dostęp 05.01.2015.
- Qvortrup J. (2009), *Childhood as a Structural Form*, [w:] J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (red.), *The palgrave handbook of childhood studies*, Basingstoke, Palgrave.
- Skivenes M., Strandbu A. (2006), *A child perspective and children's participation*, „Children, Youth and Environments” nr 16(2).
- Straś-Romanowska M. (2001), *I Konferencja Psychologów Life-Span: między psychologią rozwojową a psychologią rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 44, nr 1.
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Trempała J. (2001), *Dwa przełomy w badaniach nad rozwojem psychicznym człowieka*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 44, nr 1.
- Trempała J. (2011), *Natura rozwoju psychicznego*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Tyszkowa, M. (1988), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wollman L. (2013), *Głos uczniów — zaniedbany obszar w edukacji małego dziecka*, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.* (2006/962/WE) Dz.U. UE L394/10. http://www.nina.gov.pl/docs/edukacjaplikido-pobrania/Zalecenie_PE_i_Rady_Kluczowe_kompetencje_2006_962_WE.pdf, dostęp 05.01.2015.
- Zalewska E. (2005), „Przekonasz się, że warto chodzić do szkoły” — o socjalizacji do roli ucznia z perspektywy podręczników do klasy pierwszej, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2(2).

Dorota Zdybel

Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się

U podstaw koncepcji kompetencji kluczowych leży założenie, że we współczesnym, szybko zmieniającym się świecie szkoła nie jest już w stanie wyposażyć dziecka w wiedzę czy umiejętności wystarczające mu do końca życia. Może natomiast nauczyć, jak się uczyć, tzn. jak oceniać poziom własnej wiedzy i niewiedzy, jak docierać do informacji potrzebnych w danym momencie, jak porównywać i wartościować sprzeczne ze sobą źródła, jak zarządzać czasem uczenia się i dostępnymi danymi itp. Takie przeniesienie środka ciężkości z podstawowych procesów przetwarzania informacji na świadome zarządzanie ich przebiegiem, stawia w centrum uwagi metapoznawcze aspekty myślenia, podkreślając zarazem ich strategiczny i autoregulacyjny charakter. Innymi słowy, aby proces uczenia się był bardziej efektywny, angażował głębokie struktury mózgowe i przynosił trwałe efekty, musi być świadomie zarządzany. A takie czynności, jak: inicjowanie uczenia się, planowanie strategii rozwiązania zadania, monitorowanie własnych procesów rozumienia, ewaluacja postępów w uczeniu się przez odniesienie ich do przyjętych celów i kryteriów, modyfikowanie planu czy sposobów realizacji zadania w razie pojawienia się przeszkód, czy uświadamianie sobie własnych potrzeb edukacyjnych — to aktywność z natury metapoznawcza (Jackson 2004, s. 394).

Termin „metapoznanie” został wprowadzony do literatury przedmiotu w latach 70. XX wieku przez Johna H. Flavella na określenie procesów myślowych wyższego rzędu, służących do aktywnej kontroli i regulowania podstawowych procesów poznawczych, zaangażowanych w nabywanie

wiedzy i umiejętności (1979). Istotą metapoznania jest więc każda świadomie podejmowana refleksja nad przebiegiem czy efektami własnego myślenia (Szepietowska 2013, s. 11) — unikalna zdolność ludzkiego umysłu do poznania samego siebie (Nęcka i in., 2006, s. 639), zdawania sobie sprawy z posiadanej wiedzy, z jej kompletności i pewności, źródeł pochodzenia, ewentualnych braków czy elementów niepewnych, kontrowersyjnych. Słynne zawołanie Sokratesa: „Wiem, że nic nie wiem” jest doskonałą ilustracją metapoznawczego wglądu we własny umysł. Metapoznanie stanowi zatem klucz do efektywności uczenia się, ponieważ „czyni człowieka świadomym tego, jak i dlaczego nabywa, przetwarza i opanowuje pamięciowo różne rodzaje wiedzy. W ten sposób człowiek staje się zdolny do świadomego wybierania materiału uczenia się i środowiska, które najbardziej mu odpowiada, a także potrafi je nieustannie adaptować, dostosowywać do swoich potrzeb” (Hoskins, Fredrikson 2008, s. 14).

Chociaż pojęcie metapoznania obecne jest w literaturze psychologicznej od lat, wciąż z trudem przebija się do świadomości nauczycieli praktyków, pozostając niemal nieobecne w przestrzeni klasy szkolnej — traktowane z podejrzliwością, oskarżane o nadmierną abstrakcyjność czy wręcz niedostępność poznawczą, odrzucane jako rzekomo nieprzekładalne na kategorie praktyczne. Celem niniejszego tekstu jest ukazanie refleksji metapoznawczej jako naturalnego składnika procesów uczenia się, nieuchronnie wpleczonego w strukturę kompetencji uczenia się, często aktywizowanego spontanicznie nawet przez małe dzieci. Dzieci bowiem są zainteresowane wyjaśnieniem działania własnego umysłu, tak samo jak zainteresowane są wyjaśnieniem innych obszarów otaczającej rzeczywistości — stawiają sobie pytanie: Jak to działa? Jak uczy się mój umysł, co tam się dzieje w środku? Dlaczego jednych rzeczy uczyć się łatwo i szybko, a innych nie? Dlaczego wiedziałem, ale zapomniałem? I co mogę z tym zrobić? Od tego, jak odpowiedzą sobie na te i podobne pytania, zależy czy refleksja metapoznawcza stanie się dla nich użytecznym narzędziem kulturowym — kluczem do samodzielnego i efektywnego uczenia się.

O roli metapoznania w uczeniu się, czyli co wiemy o mechanizmach myślenia o myśleniu?

Wyniki badań świadczą, że metapoznanie jest jednym z najsilniejszych czynników prognozujących efektywność procesu uczenia się (EACEA 2010; Tarricone 2011; Hoskins, Fredriksson 2008; Zimmerman 2005). Zarazem jednak wysoki poziom zdolności metapoznawczych sam w sobie nie stano-

wi jeszcze gwarancji wysokich osiągnięć w uczeniu się. Próby rozwiązania tego problemu doprowadziły badaczy do przekonania, że metapoznanie powinno być rozpatrywane w kategoriach pewnej potencjalności, która może, choć nie musi zostać uruchomiona w konkretnej sytuacji uczenia się. Siła i zakres oddziaływania zdolności metapoznawczych na efektywność procesu uczenia się zależą od kontekstu, w jakim odbywa się uczenie się — tego zewnętrznego, społeczno-kulturowego i tego wewnętrznego, osobistego.

Zdaniem Lannie Kanevsky (1995, 2004) indywidualny potencjał uczenia się konkretnej jednostki współtworzą trzy, symultanicznie oddziałujące grupy czynników: podstawy wiedzy ogólnej, efektywność procesów przetwarzania (tj. zdolności poznawcze zaangażowane w percepcję, przechowywanie danych w pamięci i ich wydobywanie, operowanie informacjami itp.) oraz wiedza i kontrola metapoznawcza, czyli świadomość własnego myślenia, umiejętności związane z planowaniem, monitorowaniem i regulowaniem jego przebiegu, czyli zarządzaniem procesami uczenia się. Metapoznanie pełni w tym układzie rolę szczególną — stanowiąc niejako niezależny wymiar przetwarzania informacji, okreśłany przez Łurkę mianem „syntezy wykonawczej”, odpowiedzialny za przeniesienie procesów kodowania i rekodowania na wyższy poziom (Kanevsky, Geake 2004, s. 188–189). Składające się nań czynności: planowanie, monitorowanie realizowanych procesów poznawczych oraz kontrola wykonawcza, determinują trafność procesów selekcji informacji. Wiedza i efektywność procesów przetwarzania przygotowują grunt dla uruchomienia aktywności metapoznawczej — stanowią jakby magazyn zasobów jednostki, wewnętrzną bazę danych i narzędzi operacyjnych, spośród których metapoznanie dokonuje wyboru tego, co potrzebne do realizacji konkretnego zadania (Kanevsky 1995, s. 7). Im sprawniej i efektywniej działają procesy przetwarzania, tym bogatsza i lepiej zorganizowana jest skonstruowana w ich rezultacie wiedza ogólna. Im bardziej pogłębiona i uspołniona jest wiedza ogólna jednostki, tym większe prawdopodobieństwo uruchomienia procesów metapoznawczego konstruowania strategii uczenia się i elastycznego dostosowywania tej strategii do aktualnych potrzeb — tzw. giętkość strategiczna (szerzej: Ledzińska, Czerniawska 2011, s. 212). Metapoznanie odpowiada zatem za konstruowanie wewnętrznych powiązań między tym, co już wiemy, a tym czego się dopiero uczymy — przenosi uczenie się na wyższy poziom, dostarczając narzędzi aktywnego zarządzania własną wiedzą. Jak powiedziałby Zygmunt Bauman, pozwala przejść od sztuki surfowania czy dryfowania na powierzchni zagadnień do sztuki ich zgłębiania (2012).

Lannie Kanewsky podkreśla, że tak rozumiany potencjał intelektualny jednostki z jednej strony wchodzi w nieustanną interakcję z czynnikami pozaintelektualnymi, składającymi się na osobowościową charakterystykę podmiotu uczącego się (np. obraz samego siebie, system przekonań i wartości związanych z uczeniem się, itp.), z drugiej zaś jest niejako zanurzony w konkretnym środowisku, konstytuującym społeczno-kulturowy kontekst uczenia się, odpowiedzialny za wyznaczenie strefy najbliższego rozwoju jednostki i dostarczanie rusztowania poznawczego (m.in. relacje społeczne związane z procesem uczenia się, kryteria i procedury ewaluacji wykonania zadań, udział rówieśników itp.). W ten sposób powstaje delikatny, powiązany siecią wzajemnych, wielokierunkowych relacji i podlegający dynamicznym zmianom ekosystem, w którym każdy z wymienionych obszarów może wzmacniać lub osłabiać potencjał jednostki w procesie uczenia się. Ostatecznie potencjał ten jest wyznaczony jakością najsłabszego ogniwa w tym systemie — „tak, jak najsłabsze ogniwo łańcucha determinuje jego ogólną wytrzymałość, tak uczenie się jest ograniczane przez najsłabszy zestaw czynników”, niezależnie od tego, jak dobrze rozwinięte są pozostałe składniki (Kanewsky, Geake 2004, s. 185). I tak niska samoocena czy brak poczucia własnej skuteczności mogą spowodować, że jednostka w ogóle nie podejmie zadania, tzn. nie będzie skłonna inwestować posiadanych zasobów intelektualnych w działanie, w którego powodzenie nie wierzy (wymiar afektywny uczenia się). Ubogi kulturowo kontekst uczenia się, brak wsparcia ze strony środowiska spowoduje, że jednostka nie wykorzysta w pełni swego potencjału intelektualnego, ponieważ nie będzie miała ku temu okazji — prawdopodobnie nawet nie będzie zdawała sobie sprawy z posiadanych zasobów intelektualnych.

Jak widać, wiedza o własnym poznaniu nie funkcjonuje w izolacji — jest integralnie powiązana z innymi aspektami uczenia się, podlegając uwarunkowaniom afektywnym, społecznym i kulturowym.

Od metapoznania do metauczenia się – wątpliwości i spory terminologiczne

Rolę metapoznania w procesie edukacji podkreślają szczególnie ci badacze, którzy rozpatrują uczenie się jako kompetencję wyższego rzędu („meta-kompetencję”) — tj. kompetencję w „uczeniu się, jak się uczyć” (uczeniu się uczenia). W nowoczesnym społeczeństwie wiedzy bowiem kluczem do sukcesu edukacyjnego jest nie tyle świadomość, jak nauczyć się konkretnych treści (czy zdać egzamin z konkretnego przedmiotu), ale raczej świadomość tego, jak przebiega moje własne uczenie się, na jakie bariery i blokady natra-

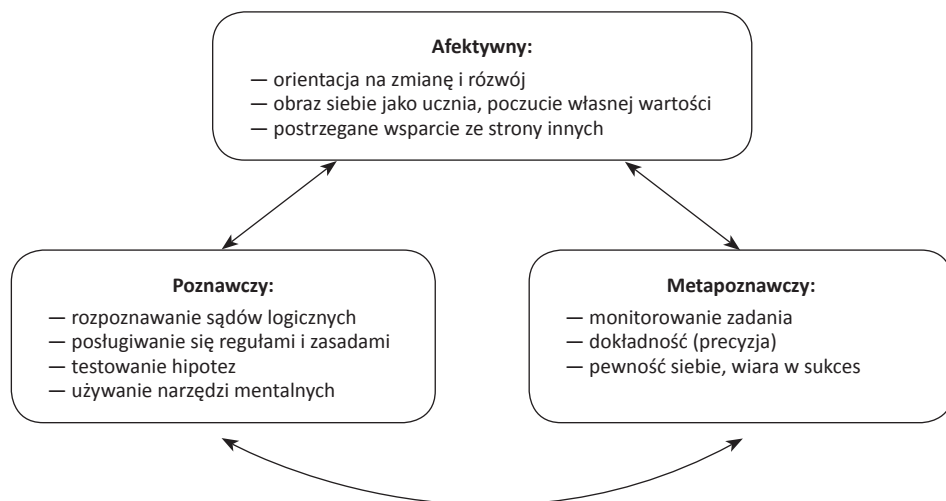
fia, na ile przynosi oczekiwane rezultaty. Tego typu świadomość John Biggs określił mianem „metauczenia się”, wskazując, że tak rozumiana kompetencja pełni szczególną rolę w życiu współczesnego człowieka — nie tylko przenika wiele ważnych sfer życia, stanowi osnowę dla wielu innych kompetencji, ale zarazem jest kluczem do rozwoju osobistego i profesjonalnego (Eurydice, za: Hoskins, Fredriksson, 2008, s. 14).

Spostrzeżenie to stosunkowo szybko znalazło odzwierciedlenie w pracach Komisji Europejskiej (JRC — Joint Research Centre oraz CRELL — Centre for Research on Lifelong Learning), których celem było opracowanie ogólnoeuropejskich ram i narzędzi do pomiaru kompetencji uczenia się uczenia. W 2008 roku międzynarodowa grupa ekspertów European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems uznała, że struktura kompetencji uczenia się uczenia powinna być rozpatrywana jako wypadkowa trzech, immanentnie ze sobą powiązanych wymiarów: poznawczego, afektywnego i metapoznawczego (Hoskins, Fredrikson 2008, s. 28–30):

- istotą wymiaru poznawczego jest znajomość i wykorzystanie w praktyce różnorodnych narzędzi myślowych i technik uczenia się, takich jak: stawianie i testowanie hipotez, sporządzanie notatek, schematów i wykresów, wykorzystywanie map myślowych itp.;
- na wymiar afektywny składają się przekonania dotyczące samego siebie jako ucznia, szczególnie: motywacja do uczenia się, orientacja na rozwój, otwartość na zmiany i nowości, samoocena własnych zdolności akademickich, ale także postrzeganie środowiska jako okazji do uczenia się, wykorzystywanie relacji społecznych jako wsparcia w procesie uczenia się, zwłaszcza ze strony tzw. znaczących innych, czyli bardziej kompetentnych partnerów interakcji;
- za istotę aspektu metapoznawczego natomiast uznano skłonność do podejmowania refleksji nad własnymi zdolnościami uczenia się, głębię i dokładność tej refleksji, a także zaufanie do własnych możliwości w tym zakresie, przekonanie czy wiarę w możliwość osiągnięcia sukcesu (rysunek 1).

Próba empirycznej weryfikacji tego modelu doprowadziła badaczy do przekonania, że opisane wymiary są nie tylko nierozzerwalnie ze sobą powiązane, ale też wzmacniają się nawzajem, dając efekt synergiczny (Hoskins, Fredriksson 2008, s. 29) i podlegając uwarunkowaniom kulturowym.

We współczesnej psychologii trudno byłoby znaleźć koncepcję uczenia się nieuwzględniającą aspektu metapoznawczego, choć niektórzy badacze odwołują się do niego raczej w sposób pośredni, unikając samego terminu „metapoznanie”, postrzeganego jako zbyt obcy, z trudem przebijający się do świadomości nauczycieli, bądź jako niedookreślony i wie-



**Rysunek 1. Trzy wymiary metauczenia się
– Europejskie ramy oceny i pomiaru kompetencji**

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hoskins, Fredriksson 2008, s. 28–29

lozacyjny. W konsekwencji w literaturze znaleźć można wiele terminów zastępczych, zbliżonych semantycznie lub po prostu kojarzonych z metapoznaniem. I tak na przykład, twórcy ELL Inventory (*Effective Lifelong Learning Inventory* — testu do pomiaru potencjału uczenia się) posługują się terminem „świadomość strategiczna”, definiowanym jako zrozumienie własnych procesów uczenia się i własnych zasobów/możliwości w tym zakresie, a także refleksyjność i trafność samooceny (tj. oceny posiadanych zasobów, metod rozwiązywania zadania, sposobu zarządzania czasem itp.) oraz skłonność do przyjmowania odpowiedzialności za planowanie i organizowanie własnego uczenia się (Deakin-Crick, Broadfoot, Claxton 2004, s. 254–256). Autorzy przyjmują, iż świadomość ta ma charakter stopniowalny — stanowi swoiste kontinuum, którego ujemnym biegunem jest zautomatyzowanie i bezrefleksyjność, bezwładność działania. Badania wskazują, iż tak rozumiana świadomość strategiczna jest statystycznie istotnym predyktorem efektywności i zaangażowania w procesy uczenia się — im bardziej jednostka jest świadoma przebiegu własnych procesów myślowych, im skuteczniej potrafi nimi zarządzać, tym bardziej staje się wytrwała i odporna na porażki, tym większy wysiłek skłonna jest włożyć w uczenie się, sprawdzając różne opcje działania, nawet przy wysokim stanie niepewności co do rezultatu (Deakin Crick i in. 2007, s. 299). Jednocześnie, sama świadomość strategiczna, jako zdolność wyższego rzędu, jest wyraźnie podatna na uwarunkowania społeczno-kulturowe, sta-

nowiąc rezultat wcześniejszych doświadczeń jednostki w artykułowaniu własnych uczuć i przekonań związanych z uczeniem się.

Z kolei Guy Claxton wymienia refleksyjność, jako jeden z kluczowych elementów indywidualnego potencjału uczenia się, definiowaną jako zdolność i gotowość do przyjęcia strategicznej i autoregulacyjnej postawy wobec własnego uczenia się, a w konsekwencji zaakceptowanie odpowiedzialności za jego przebieg i jakość. Składnikami takiej postawy są: planowanie, korygowanie, selekcja i metauczenie się (Wollman 2014).

Nietrudno zauważyć, że próbom omijania słowa „metapoznanie” towarzyszy wyraźny chaos terminologiczny — szczególnie widoczny przy definiowaniu wzajemnych relacji takich pojęć, jak: metapoznanie i metauczenie się. Czy metauczenie się jest pojęciem podrzędnym wobec metapoznania, jednym z jego obszarów szczegółowych (obok metauwagi, metapamięci, metarozumienia, metajęzyka itp.) (Veenman i in. 2006; Tarricone 2011)? Czy to raczej metapoznanie jest jednym z wymiarów metauczenia się, jak przyjmują Bryony Hoskins i Ulf Fredriksson (2008)? A może, jak sugeruje Norman Jackson (2004), te dwie metakompetencje, choć się zazębiają, mają też obszary czy składniki swoiste, specyficzne tylko dla siebie i w związku z tym powinny być traktowane jako pojęcia komplementarne, dopełniające się, a nie konkurencyjne wobec siebie? W tak niewielkim opracowaniu nie sposób tych wątpliwości rozstrzygnąć. Jednak z edukacyjnego punktu widzenia znacznie ważniejsze wydaje się wspólne dla wszystkich tych interpretacji założenie, że refleksja nad własnym myśleniem powinna być przez nauczycieli postrzegana jako rdzeń każdego uczenia się, determinujący jego jakość i rezultaty — nadaje bowiem uczeniu się charakter strategiczny, poddając je rygorom świadomej kontroli. Może tym samym wzmacniać potencjał intelektualny jednostki, dostarczając narzędzi aktywnego zarządzania własną wiedzą — dzięki świadomości metapoznawczej uczenie się nabiera charakteru autoregulacyjnego i może być dowolnie kształtowane przez jednostkę. Zarówno wiedza, jak i umiejętności metapoznawcze mają przy tym charakter rozwojowy — wyuczony, nabyty, a nie wrodzony, i powinny być świadomie kształtowane w toku zajęć szkolnych (Ledzińska, Czerniawska 2011; Filipiak 2012; EACEA 2010; Uszyńska-Jarmoc 2014).

Regulacyjne mechanizmy metapoznania, czyli jak to działa i dlaczego czasami nie działa?

Metapoznanie bywa tradycyjnie kojarzone z poznawczą regulacją myślenia, często postrzeganą dodatkowo jako aktywność świadoma i celowo uruchamiana. Tymczasem najnowsze badania świadczą, że ma ono znacznie

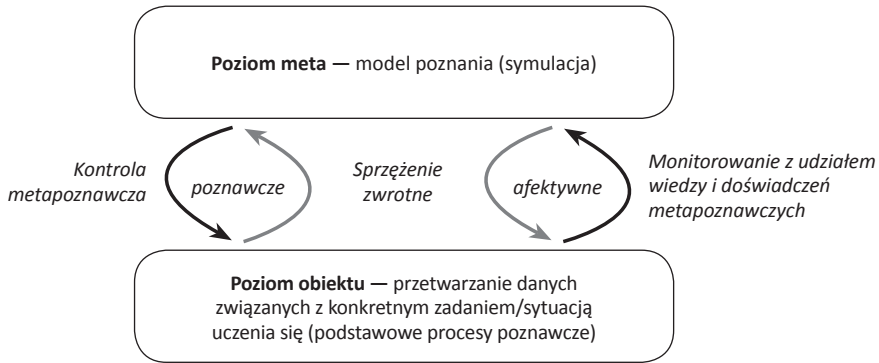
bardziej złożony i wieloaspektowy charakter niż pierwotnie przypuszczano (Efklides 2009, s. 81).

Jak dowodzi Anastasia Efklides, aktywność metapoznawcza uczącego się podmiotu nie ma czysto kognitywnego charakteru — jest wyraźnie nacechowana emocjonalnie, a siła i znak tego nacechowania decydują o przebiegu mechanizmów regulacyjnych. Istotnym składnikiem metapoznawczej regulacji uczenia się są tzw. doświadczenia metapoznawcze, czyli system osobistych uczuć, ocen i przekonań dotyczących uczenia się, aktywowany w momencie przetwarzania konkretnego zadania. W odróżnieniu od Flavella (1979), który wprowadził ten termin do literatury przedmiotu, Efklides (2006, s. 6–7) wyraźnie podkreśla, iż znaczna część tych doświadczeń ma nieuświadomiony, intuicyjny charakter, co daje im szczególny dostęp do mechanizmów regulacyjnych poznania — szczególnie, bo silny i niejednoznaczny zarazem. Doświadczenia te mogą przyjmować postać:

- uczuć metapoznawczych — tj. emocji bezpośrednio sprzężonych z procesami poznawczymi, takich jak: poczucie znajomości zadania lub bodźca, poczucie trudności, poczucie pewności własnej wiedzy czy uczucie satysfakcji z osiągniętych rezultatów;
- ocen metapoznawczych — tj. indywidualnych sądów i przekonań na temat wysiłku i czasu inwestowanego w konkretne zadanie, stopnia trudności procesów przetwarzania poznawczego (zakłóceń, błędów czy blokad), poprawności osiągniętych rezultatów itp.;
- bieżącej wiedzy na temat realizowanego zadania — czyli przekonań na temat cech specyficznych danego zadania czy procedur stosowanych do jego rozwiązania.

Zlokalizowane w pamięci krótkotrwałej doświadczenia są rezultatem monitorowania własnych procesów poznawczych i stanowią swoisty łącznik, ogniwo pośredniczące między zadaniem a osobą uczącą się, dostarczając bieżącej, wewnętrznej informacji zwrotnej o postępach w realizacji zadania i osiągniętych rezultatach (Efklides 2006, s. 7). W tym znaczeniu zdobyte wcześniej doświadczenia są punktem odniesienia dla aktualnie podejmowanych działań — wpływają na bieżące decyzje odnośnie do kontynuowania bądź zmiany dotychczasowej strategii postępowania, tworząc dodatkowy, afektywny mechanizm sprzężenia zwrotnego między procesami monitorowania własnych procesów myślowych a kontrolą ich przebiegu (Efklides 2009, s. 77). Udział czynników afektywnych w strukturze metapoznania przedstawia rysunek 2.

Strukturę metapoznawczej regulacji myślenia współtworzą dwa wzajemnie powiązane poziomy przetwarzania informacji: poziom obiektu (na któ-



Rysunek 2. Udział czynników afektywnych w strukturze metapoznania

Źródło: opracowanie własne na podstawie Nelson, Narens 1990, s. 126 oraz Efklides 2006

rym aktywizowane są podstawowe procesy poznawcze, takie jak: percepcja, pamięć, wnioskowanie, interpretacja itp.) oraz poziom meta, na którym konstruowany jest psychologiczny model poznania (symulacja). Te dwa poziomy są ze sobą funkcjonalnie powiązane za pomocą procesów monitorowania i kontroli, wyodrębnionych ze względu na kierunek przepływu informacji. Thomas O. Nelson i Louis Narens wyjaśniają istotę tych procesów poprzez analogię z działaniem telefonu:

- monitorowanie przypomina słuchanie komunikatów napływających ze słuchawki — poziom meta jest informowany o tym, co dzieje się na poziomie obiektu: jakie procesy poznawcze zostały uruchomione, w jakim tempie przebiegają, czy napotykają na przeszkody, bariery, na ile ich realizacja jest płynna i efektywna; w tym znaczeniu można powiedzieć, że monitorowanie jest procesem „przyglądania się sobie” czy też raczej wsłuchiwania się we własne myślenie, po to by na podstawie zdobytych tą drogą informacji zbudować model — reprezentację poznawczą umożliwiającą świadome regulowanie ich przebiegu, stosownie do przyjętych celów uczenia się;
- procesy kontroli metapoznawczej przebiegają analogicznie do mówienia do słuchawki telefonicznej — tą drogą poziom meta modyfikuje uruchomione procesy poznawcze, podejmując strategiczne decyzje dotyczące kontynuowania, zmiany kierunku, tempa czy charakteru, bądź przerwania aktywności (Nelson, Narens 1990, s. 127).

Doświadczenia metapoznawcze, a zwłaszcza ich afektywnie nacechowana część, czyli uczucia, przekonania, wrażenia, określane są czasami jako „bieżące metapoznanie” (Efklides 2006, s. 5) czy „bieżąca świadomość me-

tapoznawcza” (Tarricone 2011, s. 172), co sugeruje, że nie tylko są one bezpośrednio zaangażowane w monitorowanie procesów metapoznawczych, ale też zwrotnie wpływają na jego przebieg poprzez interakcję z bardziej ogólną i statyczną wiedzą metapoznawczą. Mają zatem bezpośredni wpływ na przebieg aktywności metapoznawczej jednostki — stymulują procesy kontroli i strategicznej regulacji uczenia się, dostarczając informacji zwrotnej dotyczącej zakłóceń w płynności procesów przetwarzania, potencjalnych barier czy poziomu satysfakcji/ niezadowolenia z tempa pracy, zainwestowanego wysiłku czy osiągniętych rezultatów (Efklides 2006, 2009).

Efklides (2006, s. 11) przekonuje, że to właśnie czynniki afektywne, a nie poznawcze, są kluczowym elementem metapoznania. Ich subiektywny, choć nie zawsze uświadamiany, niejawni charakter daje im bowiem szczególnie dostęp do mechanizmów regulacyjnych tak w wymiarze pozytywnym, jak i negatywnym — mają one moc zarówno oddziaływania pozytywnego, tj. ułatwiania, przyspieszania procesów uczenia się, jak też hamowania czy zakłócania aktywności poznawczej. W najbardziej skrajnej sytuacji niekorzystne odczucia dotyczące uczenia się czy negatywne przekonania dotyczące własnej osoby mogą wręcz zablokować użycie posiadanej wiedzy i/ lub zakłócić wybór najbardziej efektywnej strategii metapoznawczej (Tarricone 2011, s. 180). Siła oddziaływania doświadczeń metapoznawczych wynika przy tym głównie z ich niejawnego charakteru — uczucia i przekonania są rezultatem nieświadomych, nieanalitycznych procesów wnioskowania, prowadzących do podejmowania szybkich, „gorących” decyzji. Większość uczuć ma też charakter przejściowy, nietrwały, podatny na uwarunkowania osobiste i kontekstowe. „W konsekwencji, przenoszone przez nie informacje są nie zawsze dokładne i mogą pozostać niezauważone lub błędnie zinterpretowane (nadinterpretowane). To sprawia, że jeśli jednostka chce podjąć odpowiedzialność za własne poznanie, musi »nauczyć się« rozumienia znaczeń własnych doświadczeń oraz rozpoznawania warunków, w których one powstają” (Efklides 2006, s.11).

Badania wskazują ponadto, że doświadczenia metapoznawcze są bezpośrednio zaangażowane nie tylko w regulację bieżącej aktywności poznawczej jednostki, ale też w samoregulację zachowania w bardziej odległej perspektywie czasowej — są bowiem zwrotnie sprzężone z obrazem samego siebie jako ucznia/ podmiotu uczącego się (Efklides 2006, s. 8). Pamięć uczuć i przekonań metapoznawczych wyniesionych z konkretnej sytuacji uczenia się uczestniczy w atrybucji przyczynowo-skutkowej, tj. przypisaniu odpowiedzialności za jakość osiągniętych rezultatów (Tarricone 2011, s. 173). Tego typu atrybucje kształtują dziecięce postrzeganie własnej przyczynowości i skuteczności (*perceived self-efficacy*), definiowane jako system oso-

bistych przekonań i reakcji afektywnych, takich jak wątpliwości czy obawy, odnoszących się do „własnej zdolności do organizowania i wprowadzania w życie działań niezbędnych do osiągnięcia zaplanowanego poziomu realizacji konkretnego zadania” (Zimmerman 2005, s. 19). Wygenerowane w ten sposób przekonania służą jako pozytywne wzmocnienie, bądź przeciwnie, działają jako wewnętrzne bariery i ograniczenia osłabiające motywację i potencjał przyszłego uczenia się. W tym znaczeniu afektywne aspekty metapoznania są istotnym, choć trudnym i niedocenianym w praktyce edukacyjnej wymiarem samoregulacji procesów uczenia się.

Zamiast podsumowania, czyli gdzie szukać źródeł refleksji metapoznawczej dziecka?

Co dzieci 6–7-letnie, u progu kariery szkolnej, wiedzą o działaniu własnego umysłu? Na ile potrafią podjąć świadomą refleksję nad procesami zachodzącymi podczas uczenia się? Jakie są pierwsze sygnały refleksji metapoznawczej u małego dziecka? Na te pytania trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź w literaturze przedmiotu — badania empiryczne poświęcone dziecięcej świadomości metapoznawczej są stosunkowo nieliczne i rozproszone, a przy tym trudne do uogólnienia, bo prowadzone w różnych warunkach i za pomocą różnych metod.

Szczególnie intensywnie dziecięca wiedza o umyśle rozwija się w okresie przedszkolnym, pod wpływem kontaktów z rówieśnikami. Dwa osiągnięcia są uznawane za kluczowe dla tego okresu:

- Henry M. Wellman (1985, s. 193) przekonuje, że początkiem rozwoju metapoznawczego jest dostrzeżenie integralnej natury umysłu ludzkiego — postrzeganie umysłu jako wewnętrznie zróżnicowanej jedności, tj. zrozumienie, że różne stany i procesy mentalne stanowią odbicie szerszej zdolności umysłu do przetwarzania informacji (są częścią składową systemu kognitywnego i nie działają w izolacji);
- z kolei Jeremy I. Carpendale i Michael J. Chandler (1996) dowodzą, że początkiem rozwoju myślenia epistemologicznego jest zrozumienie interpretatywnej natury wiedzy, czyli tego, że tym samym faktem czy zdarzeniem ludzie mogą przypisywać różne znaczenia; zdolność do wyjaśniania każdego z tych znaczeń, przewidywania skutków konkretnej interpretacji dla dalszego zachowania danego człowieka, staje się zaczątkiem świadomości, że wiedza nie ma charakteru obiektywnego, nie jest wiernym odbiciem świata zewnętrznego, lecz konstrukcją, subiektywną interpretacją dokonaną przez umysł konkretnego człowieka; pierwsze,

stosunkowo niedojrzałe jeszcze sygnały takiego wieloaspektowego wglądu w aktywność ludzkiego umysłu można zaobserwować już u 8-latków, choć kulminacja rozwoju przypada dopiero na okres dojrzewania (Carpendale, Chandler 1996, s. 1704). Również Deanna Kuhn uważa, że pojmowanie wiedzy jako produktu działania ludzkiego umysłu jest pierwszym, krytycznie ważnym krokiem w rozwoju myślenia epistemologicznego, które ze swej natury ma charakter metapoznawczy, ponieważ konstituuje wewnętrzną, milczącą, niewerbalizowaną teorię poznania, jaką posługuje się jednostka do wyjaśniania tego, co wiemy i w jaki sposób wiemy (Kuhn, Dean 2004).

Inna, jakościowo ważna zmiana, którą można uznać za początek dziecięcych koncepcji uczenia się polega na odkryciu przez dziecko własnej aktywnej roli w procesie uczenia się (Pramling 1986). Około 4. roku dzieci przechodzą od postrzegania siebie jako kogoś, komu uczenie „przydarza się” niejako przypadkiem, do rozumienia siebie jako aktywnego podmiotu, który sam może sobie organizować ćwiczenia w uczeniu się określonej aktywności. Najmłodsze dzieci, 4–5-latki utożsamiają uczenie się z działaniem (uczyć się = robić coś, można się zatem uczyć jeść nożem i widelcem, jeździć na rowerze itp.). Tendencja rozwojowa polega na stopniowym przechodzeniu od utożsamiania uczenia się z działaniem, przez postrzeganie uczenia się jako zdobywania wiedzy o świecie, dowiadywania się czegoś nowego (około 6.–7. roku życia), aż po uczenie się jako rozumienie, dlaczego coś działa tak, jak działa (rozumienie mechanizmów i przyczyn działania rzeczy — około 8. roku życia).

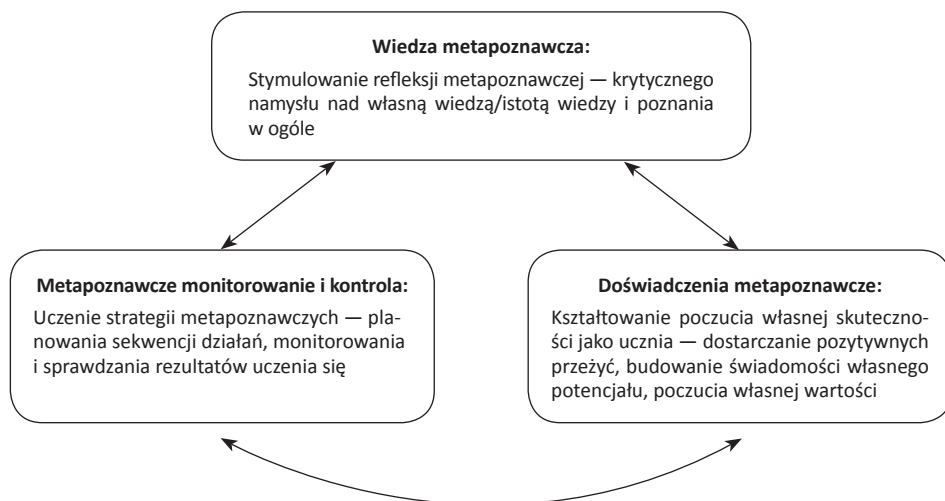
Podsumowując, niezależnie od przyjętej metodologii wszyscy badacze zainteresowani rozwojem świadomości metapoznawczej małych dzieci dochodzą do podobnego wniosku — małe dzieci mają naturalną tendencję do podejmowania refleksji epistemologicznej — są zainteresowane pracą własnego umysłu i starają się ją badać, podobnie jak badają inne obszary rzeczywistości. Pod koniec wieku przedszkolnego dzieci dysponują już znaczną wiedzą o własnym umyśle. I chociaż wiedza ta nie ma charakteru naukowego, lecz potoczny, zdroworozsądkowy, często pełen luk i wewnętrznych sprzeczności, to daje wystarczające podstawy do bardziej systematycznej nauki o tym, czym jest uczenie się i jaką pełni rolę w życiu człowieka.

Oddziaływania szkoły powinny się przy tym koncentrować na trzech obszarach, odpowiadających opisanym w artykule aspektom metapoznania (rysunek 3):

1. W sferze poznawczej (budowania wiedzy metapoznawczej) — potrzebne jest systematyczne stymulowanie refleksji metapoznawczej rozumianej nie tylko jako krytyczny namysł nad własną wiedzą, jej pewnością, upo-

rządkowaniem, czy głębią, ale też jako zadawanie sobie pytań o istotę i granice poznania, kryteria pewności i złożoności ludzkiej wiedzy, kryteria jej użyteczności. Tego typu refleksja epistemologiczna, przybierająca formę dziecięcego filozofowania, jest nie tylko możliwa, ale i bardzo potrzebna w świecie ciągłej zmiany, chaosu informacyjnego i szybkiego dezaktualizowania się wiedzy. Nie chodzi przy tym o formułowanie poprawnych odpowiedzi (bo takich w tej dziedzinie nie ma i być nie może), chodzi raczej o wyrabianie nawyków krytycznej refleksji nad własną wiedzą, a także — a może przede wszystkim — o stopniowe dostarczanie dzieciom narzędzi takiej refleksji w postaci precyzyjnego słownictwa dotyczącego zjawisk mentalnych. Duża część tego słownictwa, uważana przez nauczycieli za zbyt trudną dla małych dzieci, w ogóle nie pojawia się podczas zajęć szkolnych. Tymczasem jak wskazuje Marta Białecka-Pikul (2012), język jest krytycznym elementem refleksji metapoznawczej — terminologia używana do opisu stanów i procesów mentalnych jest zarazem narzędziem monitorowania ich przebiegu. Pozwala na lepszy, bardziej precyzyjny wgląd i zrozumienie własnego uczenia się. Dopóki czegoś nie nazwiemy, nie potrafimy wyodrębnić tego ze strumienia świadomości — dopiero nazwanie zjawiska pozwala uświadomić sobie, czym ono różni się od innych podobnych zjawisk, np. czym różni się myślenie od spostrzegania, wyobraźnia od wiedzy, hipoteza od zgadywania, dowód od przypuszczenia itp. Język stanowi zatem ważne narzędzie samoświadomości, a zarazem pozwala skonfrontować własną wiedzę czy poglądy z innymi (Bruner 2006; Dylak 2013) — ten dialogowy wymiar jest przez wielu badaczy mocno podkreślany jako szczególnie kontekst rozwoju refleksji epistemologicznej. Szczególny, bo zmuszający jednostkę do uporządkowania własnej wiedzy i poglądów, wyrażenia ich w formie zrozumiałej dla odbiorcy. Pod wpływem zderzenia z odmiennymi poglądami (czyli pod wpływem konfliktu poznawczego) — dialog może stać się okazją do uporządkowania własnej wiedzy, pogłębienia jej czy przebudowania w nową, jakościowo inną postać. Zatem refleksja metapoznawcza w klasie szkolnej powinna przybierać formę dialogu, dyskusji, konfrontowania różnych poglądów, formułowania argumentów „za i przeciw”, a nie poszukiwania poprawnych odpowiedzi, czy odgadywania oczekiwań nauczyciela (por. Klus-Stańska 2012).

2. W sferze behawioralnej — szkoła powinna uczyć strategii metapoznawczych, takich jak: planowanie sekwencji działań związanych z rozwiązywaniem konkretnego zadania, wyznaczanie sobie celów i planowanie własnego uczenia się w dłuższej perspektywie czasowej (np. tygodnio-



Rysunek 3. Kierunki oddziaływań edukacyjnych szkoły w procesie kształtowania świadomości metapoznawczej dziecka

Źródło: opracowanie własne

wej), monitorowanie i sprawdzanie rezultatów uczenia się. Skuteczne i sprawdzone metodycznie formy takiego planowania (tygodniowe plany uczenia się, czy dzienniczki uczenia się) stosowane są na przykład w szkołach Montessori (Zdybel 2014). Pozwalają one kształtować poczucie odpowiedzialności za własne uczenie się — dając dziecku swobodę wyboru zadania czy projektu, przenoszą zarazem ciężar odpowiedzialności za sposób i tempo jego realizacji na samego ucznia, uczą dostrzegać związek pomiędzy wysiłkiem włożonym w realizację zadania a osiągniętym efektem, stając się w ten sposób zaczątkiem niezależności, samoregulacji w uczeniu się (por. Filipiak 2012).

3. W sferze afektywnej natomiast (odpowiadającej doświadczeniom metapoznawczym) szkoła powinna budować poczucie własnej skuteczności ucznia, dostarczając mu pozytywnych przeżyć związanych z uczeniem się, uświadamiając własny potencjał, budując pozytywny obraz siebie nie tylko jako ucznia, ale też szerzej jako podmiotu myślącego, badającego rzeczywistość, uczącego się samodzielnie i skutecznie. Przekonanie o własnej kompetencji w zakresie uczenia się daje dziecku odwagę podejmowania nowych wyzwań, buduje otwartość na nowe doświadczenia, na to, co nieznanne, wcześniej nieprzećwiczone. Ważnym elementem tego typu oddziaływań jest kształtowanie dziecięcej odporności na stres i porażki w uczeniu się — wzmacnianie przekonania, że błąd jest naturalnym elementem procesu uczenia się, że błędy są potrzebne po to, by móc

je analizować, sprawdzać ich przyczyny i znajdować sposoby poprawy. Dzieci trzeba uczyć traktowania błędów jako okazji do uczenia się, a nie jako porażki czy sprawdzianu. A przy okazji niejako uczyć akceptacji dla własnych słabości, realistycznej oceny własnych kompetencji, budując przekonanie, że mocne i słabe strony współistnieją w każdym człowieku, składając się na jego niepowtarzalność.

Te trzy obszary świadomości metapoznawczej: kognitywny (wiedza), behawioralny (strategie działania) i afektywny (doświadczenia, przekonania i emocje), współistnieją ze sobą w procesie uczenia się, przeplatając się i wzmacniając nawzajem, wspólnie wyznaczając ścieżki rozwoju dziecięcych kompetencji w uczeniu się, przygotowując grunt dla przyszłej samoregulacji i autonomii.

Metacognition – hidden dimension of learning competency

Abstract

The concept of metacognition, although studied in psychological literature for many years, stays rather a subject of academic discussions, almost absent in teachers' awareness. Research indicates however, that the awareness of one's own cognitive activities plays the key role in rational, scientific thinking — defined as ability to evaluate and revise, restructure one's own epistemological beliefs, as well as in the process of building the image of oneself as a student, and evaluating of one's own cognitive abilities. Metacognition should be then perceived as a core of independent, self-regulated learning ability. How this metacognitive potential of an individual develops? What are the roots of this development? In what way, the child's early, tacit concepts of mind turn into explicit ability to mentalize, how do they develop into conscious epistemological reflection and executive control, the ability to regulate one's own learning? The aim of this article is to explore such questions.

Keywords: metacognition, learning, individual learning potential

Bibliografia

- Bauman Z. (2012), *To nie jest dziennik*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
Białęcka-Pikul M. (2012), *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
Carpendale J.I., Chandler M.J. (1996), *On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind*, „Child Development”, vol. 67.

- Deakin Crick R., Broadfoot P., Claxton G. (2004), *Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project*, „Assessment in Education”, vol. 11(3).
- Deakin Crick R., McCombs B., Haddon A., Broadfoot P., Tew M. (2007), *The ecology of learning: factors contributing to learner-centred classroom cultures*, „Research Papers in Education”, vol. 22(3).
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Difin SA, Warszawa.
- EACEA, Institut de Stiinte Ale Educatiei (2010), *Przewodnik pomagający udoskonalić szkolne umiejętności uczenia się. Wersja po pilotażu. Project: PRESTO. Peer Related Education Supporting Tools*, Rumunia.
- Efklides A. (2006), *Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?* „Educational Research Review”, nr 1.
- Efklides A. (2009), *The role of metacognitive experiences in the learning process*, „Psicothema”, vol. 21(1).
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Flavell J.H. (1979), *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry*, „American Psychologist”, vol. 34(10).
- Hoskins B., Fredriksson U. (2008), *Learning to learn: What is it and can it be measured?* JRC Scientific and Technical Reports, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg.
- Jackson N. (2004), *Developing the concept of metalearning*, „Innovations in Education and Teaching International”, vol. 41(4) November.
- Kanevsky L. (1995), *Learning potentials in gifted students*, „Roeper Review”, vol. 17(3).
- Kanevsky L., Geake J. (2004), *Inside the zone of proximal development: Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers*, „Journal for the Education of the Gifted”, vol. 28(2).
- Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala — transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe”, nr 1(46).
- Kuhn D., Dean D. (2004), *Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice*, „Theory into Practice”, vol. 43(4).
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania — ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Nelson T.O., Narens L. (1990), *Metamemory: a theoretical framework and new findings*, [w:] G.H. Bower (red.), *The psychology of learning and motivation*, vol. 26, Academic Press, San Diego.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia poznawcza*, Academica Wydawnictwo SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pramling I. (1986), *The origin of the child's idea of learning through practice*, „European Journal of Psychology of Education”, vol. 1(3).
- Szepietowska E.M. (2013), *Metapamięć. Perspektywa psychologiczna i kliniczna*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Tarricone P. (2011), *The taxonomy of metacognition*, Hove & New York, Psychology Press.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2014), *Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-

- Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Veenman M.V.J., Van Hout-Wolters B.H.A.M., Afflerbach P. (2006), *Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations*, „Metacognition and Learning”, vol. 1.
- Wellman H.M. (1985), *The child's theory of mind: The development of conceptions of cognition*, [w:] S.R. Yussen S.R. (red), *The growth of reflection in children*, Orlando, Academic Press.
- Wollman L. (2014), *Rozwijanie potencjału uczenia się w ujęciu Guya Claxtona*, referat wygłoszony na IV Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Kompetencje kluczowe człowieka w społeczeństwie wiedzy” w Białymstoku, w dniach 22–23.09.2014.
- Zdybel D. (2014), *From independent learning to metacognition — promoting ‘thinking about thinking’ in the Montessori classroom*, [w:] B. Bednarczuk, D. Zdybel (red.), *Learning in Montessori classroom — in search of quality in education*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Zimmerman B.J. (2005), *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*, [w:] M. Boekaerts, P.P. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Elsevier Academic Press.

Jolanta Zwiernik

Podjęcia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*

Wprowadzenie

Konstrukcja niniejszego tekstu oparta jest na założeniu, że podjęcie decyzji o tym „jak” badać jest uzależniona od odpowiedzi na pytanie o to „co” badać i przyjęcia określonych przesłanek odnośnie do natury badanych zjawisk. Aby więc zdecydować o tym, jak badać wiedzę dziecka, wcześniej trzeba uzmysłwić sobie, jakie żyjemy przekonania odnośnie do konceptu dziecka i natury jego wiedzy. Przesłanki te prowadzą do umiejscowienia naszego przedsięwzięcia badawczego w określonym modelu (podejściu, paradygmacie) badań (pozytywistycznym/scjentyistycznym *vs* interpretatywnym). Każdy z modeli zawiera w sobie instrumentarium (ilościowe *vs* jakościowe) pozwalające na realizację projektów badawczych zgodnie z jego założeniami. Oferują one metody (strategie) badawcze pozwalające na zebranie materiału odpowiadającego wybranemu modelowi badań. Zasygnalizowane elementy procesu badawczego będą przedmiotem moich rozważań, które dla zwiększenia czytelności wywodu zaprezentuję w wersjach binarnych ze świadomością ich różnorodności i złożoności.

* Pierwotna wersja artykułu została opublikowana w kwartalniku Dolnośląskiej Szkoły Wyższej „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” nr 1(69), 2015.

Dyskursy dzieciństwa

Sposób, w jaki ludzie mówią, zazwyczaj jest ich świadomym wyborem, naczynym ich osobistymi preferencjami i/lub uprzedzeniami. Zwykło się go określać mianem dyskursu. Jedną z jego definicji głosi, że jest to „cały zestaw wzajemnie powiązanych idei, które współdziałają na swój sposób, idei, które zespolone są przez szczególną ideologię lub światopogląd. Różne dyskursy konstruowane są przez odmienne źródła wiedzy. Każdy funkcjonuje na podstawie szczególnego zestawu założeń i, przede wszystkim, każdy opiera się na szczególnym zestawie wartości i poglądów etycznych” (Rogers 2008, s. 176). Taka wykładnia dyskursu wskazuje, że jest on formą narracji, która nie tylko opisuje rzeczywistość, ale też przenosi oceny moralne odsłaniające wartości leżące u jego podstaw (Rogers, 2008).

Nawiązując do kwestii zasygnalizowanych na wstępie, obecnie scharakteryzuję dwa odmienne sposoby konceptualizacji dzieciństwa, sytuując je w przeciwstawnych typach dyskursu.

Dziecko jako przedmiot oddziaływań dorosłych

Za prekursora tego typu dyskursu dzieciństwa uważa się Johna Locka, reprezentanta ideologii transmisji kulturowej (Kohlberg 1993), od którego wywodzi się określenie dziecka jako *tabula rasa*, czyli czysta karta zapisywana w kolejnych etapach jego życia wiedzą i doświadczeniem uprzystępnianym przez wszystkowiedzących i organizujących ten proces dorosłych. Nurt ten, moim zdaniem, reprezentuje również Jean Jacques Rousseau, zazwyczaj przeciwstawiany Lockowi, który co prawda afirmuje potencjał rozwojowy, w jaki z urodzenia wyposażone jest dziecko (ideologia romantyczna), to jednak jego ujawnienie się i rozkwit uzależnione jest od dorosłego, który tworzy warunki i niweluje utrudnienia, które mogłyby przeszkodzić mu w osiągnięciu pełnego rozwoju. „Ani Lock, ani Rousseau nigdy nie wątpili, że dzieciństwo wymaga zorientowanego na przyszłość przewodnictwa dorosłych” (Postman 2001, s.133).

W czasach bardziej nam współczesnych źródła konstrukcji dziecka jako przedmiotu oddziaływań odnaleźć można w wypracowanych przez psychologię rozwojową stadiach rozwoju dziecka charakterystycznych dla scjentyficznego modelu badań. Stanowią one matryce wyznaczające normy rozwojowe dla okresu dzieciństwa i są, wraz ze stanowiącymi ich biologiczne podłoże, fazami fizycznego rozwoju dziecka „jedną z najbardziej zniewalających metafor współczesnej kultury — metafory »wzrostu«”. Związane z tą

metaforą fizyczne oznaki zmian anatomicznych, które towarzyszą dzieciństwu, uważane są za wskaźniki awansu społecznego, dzięki czemu „naturalne” i „społeczne” komponenty kategorii dzieciństwa zlewają się w jedną całość. Psychologia rozwojowa jest ufundowana na przekonaniu o „naturalności” dzieciństwa oraz o potrzebie, normalności i atrakcyjności rozwoju i konstruktywnych zmian, dokonujących się za sprawą „wzrostu”. Stąd rutynowo konstruuje się tu koncepcje dziecka jako istoty częściowo rozumnej — to znaczy istoty dochodzącej do rozumności” (Jenks 2008, s.114).

Koncepcje te, lokujące się w dyskursie uprzedmiotawiającym dziecko, bazują na przeciwieństwie statusu ontologicznego dziecka i dorosłego. Dziecko jest w nich osobą, która jest nie-dorośła; przed-dorośła; inna-niż-dorośła, choć całe swoje dziecięce życie aspiruje do tego, by być dorosłą. To dzięki rodzicom, nauczycielom, wychowawcom bardziej czy mniej profesjonalnym, dziecko ma szansę opanować wiadomości, umiejętności i reguły życia społecznego, które w przyszłości zagwarantują mu miejsce wśród innych dorosłych członków społeczeństwa. Postawę taką ilustruje cytat Floriana Znanickiego (z roku 1928), który głosi: „ostateczne przyjęcie członka [do grupy J.Z.] jest poprzedzone przez okres wstępny, w ciągu którego jest on tylko częściowo członkiem. Każda taka grupa składa się jak gdyby z ośrodka, tj. ogółu pełnych, właściwych, całkowitych członków, oraz z obwódki mniej lub więcej szerokiej i dokładnie odgraniczonej, tj. ogółu członków niepełnych, częściowych, kandydatów” (Znanicki 1973, s.10). I dalej: „Nawet, gdy dziecko już zostało po urodzeniu uznane i przyjęte do grupy, pozostaje ono aż do czasu dojrzałości w owej obwódce, otaczającej właściwy ośrodek grupy, jest tylko częściowym, niezupełnym członkiem” (Znanicki 1973, s. 20). Dopiero podlegając przez wiele lat przymusowi socjalizacyjnemu spełnianemu przez bliskie mu środowisko społeczne i rozmaite instytucje edukacyjne, dziecko może w przyszłości osiągnąć status pełnoprawnego członka społeczeństwa, tymczasem jest członkiem niepełnoprawnym.

Dzieciństwo konceptualizowane w tym typie dyskursu sytuuje się w opisywanym przez Bogusława Śliwerskiego adultystycznym modelu relacji dziecko-dorośli eksponującym to, czym dziecko „jeszcze nie jest”. Jak ujmuje to autor: „To, czego nie potrafi, jest ważniejsze od tego, co potrafi” (Śliwerski 2007, s.103). Wyrażający się w tym stanowisku protekcjonizm dorosłych każe widzieć w dziecku osobę niedojrzałą do pełni człowieczeństwa, nierozumną, niekulturalną, niesamodzielną, nieodpowiedzialną, niezdarną, prelogiczną, irracjonalną, pozbawioną woli, krytycyzmu, własnego sądu (Farson 1992; Holt 1992), którą od dorosłego zasadniczo różni cechujący ją brak. To właśnie kategoria braku, w opinii sprzeciwiających się takiemu kon-

ceptowi dziecka Małgorzaty Jacyno i Aliny Szulżyckiej, jest podstawowym atrybutem tożsamości dziecka. „Brak — piszą autorki — podnosi tego, kogo dotknął, do rangi bytu. Tym, co wyróżnia dziecięcy »brak« w aktualnym repertuarze ludzkich »braków«, jest niepełna ekspresja możliwych przyszłych »braków«. Dziecko może być w przyszłości Wszystkim i Każdym, dlatego teraz jest Nikim” (Jacyno, Szulżycka 1999, s. 22). Taka konstrukcja dzieciństwa jest dla wielu dorosłych wystarczającym powodem, by, kierując się troską o dziecko, podjęli działania zmierzające do korygowania owego braku poprzez przejęcie aktywnej roli w procesach uczenia, opieki, ochrony, czyniąc w ten sposób z dziecka pasywnego odbiorcę swoich oddziaływań. Częstym argumentem uzasadniającym takie postępowanie jest powoływanie się na potrzeby dziecka, które, w zależności od tego, kto je artykułuje, mogą przyjmować różne znaczenia. Zwraca na to uwagę Wendy S. Rogers (2008), wskazując na potrzeby wynikłe z wyobrażeń o nich osób dorosłych, którzy ignorują zdanie dzieci, jak ma to miejsce w modelu adultystycznym, i takie, które są wyrazem interesów dzieci, jakie głoszą one same, kiedy, traktowane z powagą, zachęcane są do ich przedstawiania.

Dziecko jako podmiot życia społecznego

Początków dyskursu dziecka jako autonomicznego podmiotu można upatrywać w poglądach myślicieli, którzy w latach 70. ubiegłego wieku stali się propagatorami „idei uznania praw i wolności obywatelskich u dzieci i młodzieży na równi z dorosłymi obywatelami danego kraju” (Śliwerski 2007, s. 68). Rzecznicy praw dziecka, opowiadając się za uznaniem podmiotowej, indywidualnej i zbiorowej partycypacji dzieci w życiu społecznym, akcentują ich kompetencje poznawcze i decyzyjne (Śliwerski, 1993), zobowiązujące dorosłych do tworzenia przestrzeni umożliwiających młodym uczestnictwo w życiu społecznym stosownie do ich wewnętrznych zasobów i aspiracji.

W dyskursie podmiotowego dziecka ma ono status samodzielnego, autonomicznego bytu partycypującego w zdarzeniach znaczących dla jego bycia w świecie. Jest ono współpartnerem, współobywatelem, współuczestnikiem życia społecznego na równi z innymi jego aktorami. Przekonanie to sytuuje dzieciństwo w modelu izonomicznym, w ujęciu Bogusława Śliwerskiego, określającym relację dziecka z dorosłym jako „bycie takim samym jak dorosły” (Śliwerski 2007, s.104). Model ten, w przeciwieństwie do poprzedniego, akcentującego różnice pomiędzy dziećmi i dorosłymi, koncentruje się na podobieństwach wskazujących na cechę bycia człowiekiem, choć w różnej fazie życia, składającej się na ciągłość człowieczego losu. Z tej perspekty-

wy dzieci widziane są jako „podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi i społeczności, w których żyją” (Jenks 2008, s. 112). Teza ta koresponduje z założeniami konstruktywizmu społecznego dostarczającego odniesień interpretacyjnych dla konceptualizacji wczesnych lat życia ludzkiego.

Przedstawiciele społecznego konstruktywizmu, sytuując fenomen dzieciństwa w rzeczywistości społecznej, przeciwstawiają się przesłankom epistemologicznym wywiedzionym z pozytywizmu. Przedmiotem ich krytyki jest zarówno determinizm biologiczny i wynikające z niego „naturalne” fazy wzrostu, jak też społeczne wyznaczniki dzieciństwa ujmowane jako internalizacja presji społecznej, jaka dokonuje się w procesie socjalizacji i skutkuje opanowaniem kompetencji umożliwiających uczestniczenie w dojrzałych formach życia społecznego (Jenks 2008). Tymczasem, według konstruktywistów, dzieci nie są kształtowane ani przez siły natury, ani przez siły społeczne, a raczej „zamieszkują one świat znaczeń tworzony samodzielnie w interakcjach z dorosłymi.(...) Ich światy to realne obszary, jak nasze własne światy, które wymagają zrozumienia wedle swoich własnych prawideł” (Jenks 2008, s. 127–128). Są nimi, na przykład, dziecięce grupy podwórkowe czy grupy przyjaciół, w których, za sprawą podejmowanych przez dzieci społecznych praktyk, zostają wypracowane szczególnego rodzaju rytuały, sposoby komunikowania się, normy i reguły wzajemnych zachowań składające się na kulturę dzieci.

Uczestnictwo dzieci w tworzonych kolektywnie kulturach rówieśniczych jest silnie akcentowane w koncepcji „interpretatywnej reprodukcji” Wiliama A. Corsaro. Bazuje ona na założeniu, że dzieci nie doświadczają biernie tego, co im się przydarza, ale są aktywnymi podmiotami życia społecznego, zarówno w kręgach rówieśniczych, jak i w relacjach z dorosłymi. Ich partycypacja w życiu społecznym nie jest prostą reprodukcją zastanych ról i pozycji społecznych, ale jest to proces aktywny i twórczy, w wyniku którego dzieci modyfikują przekaz kulturowy, przyczyniając się w ten sposób do wytwarzania własnej kultury dziecięcej i jednocześnie, uczestnicząc w relacjach z dorosłymi, kreują zmiany kulturowe w całym społeczeństwie (Corsaro 2005 za: Nowicka 2010).

Również Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence, autorzy książki *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki* opowiadają się za konstrukcją dziecka jako „współtwórcy wiedzy, tożsamości i kultury”. Kreślą oni (za Lorisem Malaguzzim, liderem Reggio Emilia) obraz „bogatego dziecka” (w przeciwieństwie do dziecka „ubogiego” w modelu pozytywistycznym) wyposażonego w potencjał, aktywnego, silnego, dziecka kompetentnego (Dahlberg, Moss, Pence 2013). Przymioty te pozwalają dzieciom na

aktywne włączanie się w proces konstruowania wiedzy poprzez nadawanie znaczeń rzeczywistości, ujawnianych w praktykach społecznych współtworzonych z rówieśnikami i dorosłymi. Wskazuje to na jeszcze jeden aspekt podmiotowego dzieciństwa podnoszony przez konstruktywistów, a mianowicie, zwracają oni uwagę na to, że dziecko jest też obywatelem. Oznacza to, że „małe dziecko nie tylko jest włączone w obręb społeczeństwa i świata, ale też wchodzi w aktywny z nim związek. (...) małe dziecko żyje w takim świecie, jaki istnieje obecnie, będąc ucieleśnieniem tego świata, który na nie oddziałuje — ale także ono samo oddziałuje na ten świat i konstruuje jego znaczenie” (Dahlberg, Moss, Pence 2013, s.107), co wskazuje na podzielanie przez autorów wcześniej już prezentowanego poglądu Corsaro.

Dzieciństwo jest również kategorią temporalną. O ile w dyskursie przedmiotowym było wiązane ono z przyszłością, ku której ma dążyć i/lub z przeszłością wyznaczającą wzorce aktualizowane w teraźniejszości, o tyle dyskurs dzieciństwa podmiotowego sytuuje je w teraźniejszości jako czasie aktualnie przeżywanym. Jest on ważny i wartościowy dla niego samego, tu i teraz, a nie jako rezultat przeszłego dorobku czy etap przygotowania do życia, które dopiero nastąpi. O tym, że dzieci boleśnie odczuwają lekceważenie ich czasu teraźniejszego przekonuje pogląd dziecka, które słowami Janusza Korczaka mówi: „Czym to *dziś* dziecka gorsze, mniej cenne od *jutra*? (...) Dla *jutra* lekceważy się to, co je *dziś* cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla *jutra*, którego ani rozumie, ani ma potrzebę rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat” (Korczak 1998, s. 42).

Wiedza jako przedmiot badań

Odpowiedź na pytanie o to, czym jest wiedza i w jaki sposób jest ona tworzona w ludzkim umyśle, to kluczowe kwestie, decydujące o wyborze podejścia badawczego umożliwiającego jej badanie. Wskazanie odmienności założeń epistemologicznych, różnicujących sposoby definiowania wiedzy i procedury jej nabywania, prowadzi do zarysowania dwóch spolaryzowanych typów dyskursów, które za Dorotą Klus-Stańską określić można jako dyskurs obiektywistyczny (pozytywistyczny, behawiorystyczny) i dyskurs konstruktywistyczny (2010a).

Wiedza w dyskursie obiektywistycznym

Według zwolenników dydaktyki behawiorystycznej „wiedza to wyznaczony przez program nauczania zbiór wiadomości przekazywanych uczniom przez

nauczyciela w celu jej przyswojenia” (Klus-Stańska 2010b, s. 322). Jest ona wiedzą obiektywną, co oznacza, że jest ona bytem obiektywnym, zewnętrznym wobec człowieka i odnosi się do istniejącej obiektywnie rzeczywistości zarówno przyrodniczej, jak i społecznej (Malewski 1998). Jest to wiedza sprawdzona, oceniona, uporządkowana i w takiej postaci gotowa do przyswojenia.

Dzięki „napływającym” do człowieka informacjom, ich prawidłowemu odbiorowi, addytywnemu gromadzeniu i selekcji coraz lepiej poznaje on świat obiektywny i samego siebie. Poznając rzeczywistość, utrwała sobie nazwy i znaczenia przedmiotów, zjawisk i procesów; dokonuje operacji ich grupowania i różnicowania, co pozwala mu na tworzenie coraz bardziej precyzyjnych definicji i klasyfikacji. Są one podstawą kształtowania i utrwalania naukowych pojęć o obiektywnej rzeczywistości skupionych wokół określonych zagadnień stanowiących zawartość treściową przedmiotów realizowanych w nauczaniu szkolnym (Czarnecki, Kowolik 2010). W ten sposób wiedza o tym, jaki jest świat, zostaje poporcjonowana na niezależne od siebie pakiety, przypisane przedmiotom nauczania, i przyjmuje postać z góry ustalonego, zamkniętego, nienaruszalnego kanonu uprzystępnianego uczniom do zapamiętania. Dominująca procedura prowadząca do umiejscowienia wiedzy w umyśle ucznia to przekaz treści przez nauczyciela i/lub podręcznik.

Mimo ugruntowanej w praktyce szkolnej tej formy pracy, warto za Dorotą Klus-Stańską, odnotować jej problematyczność. Kryje się ona za milcząco przyjmowaną oczywistością twierdzeń, że nauczanie (przekaz nauczyciela) wywołuje uczenie (choć wiemy, że nie zawsze tak jest); podręcznik powinien „zawierać materiał” (ten może dobrze wyjaśniać zagadnienie lub czynić je bardziej skomplikowanym); uczeń uczy się tego, czego jest nauczany (nie zawsze i nie tylko tego); postęp w nauczaniu to coraz większy przyrost wiadomości i umiejętności ucznia (nie wszystkie tak samo „pracują”) (Klus-Stańska 2010a). Zakwestionowanie, charakterystycznych dla dyskursu obiektywistycznego, oczywistości odnoszących się do zunifikowanego w praktyce szkolnej sposobu uprzystępniania wiedzy, prowadzi do konieczności rozważenia innej możliwości, jaką oferuje dyskurs konstruktywistyczny.

Wiedza w dyskursie konstruktywistycznym

Wiedza, według konstruktywistów, to „perspektywa rozumienia świata, kulturowe narzędzie postrzegania go i myślenia o nim. Wiedza nie istnieje »obok« świata, a świat w umyśle jednostki nie istnieje poza jej wiedzą o nim. Uwagę na świecie skupia się właśnie za pośrednictwem wiedzy, która może być dynamiczna, badawcza, wnikliwa i refleksyjno-twórcza, albo też

infantylna, powierzchowna, kolorowo-obrazkowa i kopiująca cudze znaczenia” (Klus-Stańska 2005, s. 75). W tym ujęciu wiedza to nie tyle zbiór wiadomości, ile sposób ich funkcjonowania w umyśle, który zależy od warunków ich poznawania. Stąd kluczowe dla zwolenników tego podejścia są procedury opracowywania wiedzy w umyśle bazujące na osobiście ważnym dla uczącego się kontekście motywacyjno-społecznym wyzwalającym jego aktywność i zaangażowanie w proces konstruowania własnego umysłowego modelu rzeczywistości (Klus-Stańska 2010a).

Konstruktywiści zakładają, że uczenie się polega na aktywnym konstruowaniu struktur wiedzy (Klus-Stańska 2010a), w czym istotną rolę odgrywają procesy interpretacji i nadawania znaczeń zdarzeniom i sytuacjom, w jakich człowiek uczestniczy. Konstruowanie i rekonstruowanie struktur wiedzy (uczenie się) jest procesem całościowym, nieograniczonym wyłącznie do instytucji szkoły, dlatego stan aktualnej wiedzy człowieka uzależniony jest od jego przeszłych doświadczeń, zrekonstruowanych w postaci mentalnego obrazu rzeczywistości, i bieżących, szeroko rozumianych intencji (Klus-Stańska 2010a).

Wskazanie na znaczenie osobistych zasobów intelektualno-motywacyjnych zaangażowanych w proces poznawania rodzi niebezpieczeństwo tworenia w umysłach ludzi wielu zróżnicowanych biograficzne wersje rozumienia świata uniemożliwiających wzajemne porozumienie. Przeciwwagą tej niedogodności jest pogląd Jerome S. Brunera głoszący, że „cała aktywność umysłowa jest usytuowana w kulturze i wspierana przez mniej lub bardziej aktywizujące otoczenie kulturowe” (2006, s. 101). Stanowi ono płaszczyznę wymiany indywidualnych, subiektywnych znaczeń nadawanych rzeczywistości, w procesach negocjacji społecznych, które umożliwiają zrozumienie osobistych interpretacji poszczególnych ludzi przez pryzmat reguł życia społecznego obowiązujących w ich kontekście kulturowym. Wiedza, w dyskursie konstruktywistycznym, nie jest więc odbiciem poznawanego świata, ale wypadkową biograficznego poznawania świata i społecznych warunków tworzenia i używania znaczeń (Klus-Stańska 2010a).

Szczególną odmianą wiedzy, będącej w polu zainteresowania konstruktywistów, jest wiedza społeczna. Odnosi się ona do rozległej tematyki obejmującej różnorodne przejawy życia społecznego, takie jak: problemy egzystencjalne i obyczajowe; kwestie ekonomiczne, demograficzne, ekologiczne; różnorodność kulturowa, religijna, rasowa (Nowak-Łojewska 2011) i inne, w jakie obfitują sytuacje angażujące człowieka jako istotę społeczną. Wiedzą taką dysponują już całkiem małe dzieci. Od narodzin uczestniczą one w życiu różnych grup społecznych: rodziny, rówieśników, sąsiadów, pasażerów środków komunikacji,

klientów sklepów i galerii handlowych. Odwiedzając z rodzicami miejsca zabaw i wypoczynku, bary i restauracje, placówki służby zdrowia, miejsca kultury, edukacji i rozrywki, chłonąc rzeczywiste i fikcyjne relacje telewizyjne z wydarzeń w kraju i na świecie obserwują zachowania aktorów społecznych zdarzeń, kształtując własne opinie o tym, jak wygląda społeczna rzeczywistość. Wiedza ta rzadko jest uruchamiana w instytucjach dla małych dzieci, czego powodem zazwyczaj jest niewiara nauczycieli w kompetencje dzieci oraz ich brak wiedzy, umiejętności i często gotowości do podejmowania tematyki społecznej w rozmowach z małymi dziećmi (Nowak-Łojewska 2011).

Opisane w skondensowanej postaci założenia ontologiczno-epistemologiczne dotyczące wiedzy dziecka prowadzą do wyodrębnienia dwóch stanowisk badawczych. Jedno z nich, zbieżne z założeniami charakteryzującymi badania obiektywistyczne, zakłada, że:

- dziecko jest znacząco odmienne od osoby dorosłej i jako takie jest przedmiotem jej oddziaływań;
- wiedza dziecka jest zbiorem wiadomości i umiejętności do przyswojenia (opanowania, zapamiętania); ich zasób świadczy o osiągnięciu (lub nie) przewidzianego dla danego wieku stadium rozwoju;
- wiedza dziecka pochodzi z przekazu nauczyciela i/lub podręcznika;
- celem edukacji jest wyposażenie dziecka w zasób wiadomości i umiejętności pozwalających mu na bezkolizyjną aktywność w przyszłym dorosłym życiu;
- doświadczenie ma za zadanie nauczenie zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce.

Drugie stanowisko, bliższe badaniom interpretatywnym, głosi, że:

- dziecko jest istotą ludzką i jako takie ma status ontologiczny tożsamy z osobą dorosłą; jest aktywnym twórcą wiedzy, tożsamości i kultury;
- wiedza dziecka to osobista, indywidualna mapa mentalna konstruowana w kontaktach z inspirującym otoczeniem przyrodniczym i społecznym;
- wiedza dziecka jest rezultatem jego aktywności umysłowej, w wyniku której dochodzi do konstruowania i rekonstruowania jego zasobów mentalnych;
- zadaniem edukacji jest wyposażenie dziecka w „narzędzia do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje, oraz do skutecznego procesu jego modyfikacji” (Bruner 2006, s. 38);
- doświadczenie jest ważnym źródłem wiedzy osobistej dziecka.

Zasadnicze cechy obu modeli zostaną zaprezentowane w kolejnym fragmencie tekstu.

Modele badań naukowych

Początkiem rozważań metodologicznych dotyczących sposobów badania wiedzy dzieci uczyniły odwołanie się do dychotomii modeli badań naukowych, będącej następstwem tzw. zwrotu lingwistycznego, jaki dokonał się w humanistyce w drugiej połowie XX wieku (Malewski 2010). Zwrot ów polegał na zakwestionowaniu stanowiska scjentyistycznego, reprezentowanego przez przedstawicieli przyrodoznawstwa, traktującego język jako neutralne narzędzie służące do bezstronnego opisu rzeczywistości.

Model scjentyistyczny

Właściwy dla zwolenników tego podejścia sposób uprawiania nauki głosi, że rzeczywistość funkcjonuje zgodnie z obiektywnymi prawami i prawidłowościami, a zadaniem nauki jest owe prawa odkryć. Dlatego zasadniczym celem badań naukowych jest gromadzenie danych pozwalających na ujęcie ich w precyzyjnie określone kategorie oraz prezentowanie obiektów spełniających warunki przynależności do tych kategorii w sposób ilościowy, stąd ich nazwa — badania ilościowe. Zastosowanie w kodowaniu wyników badań wartości liczbowych jest podstawą do posłużenia się mniej lub bardziej zaawansowanymi modelami statystycznymi, które z kolei umożliwiają ustalenie związków i zależności pomiędzy obiektami badań (zmiennymi) będących świadectwem stwierdzonych w badaniach prawidłowości. Procedura ta umożliwia otrzymywanie porównywalnych danych przez badaczy korzystających z niej w innym miejscu i czasie, co stanowi dowód ich obiektywności niezafałszowanej przez subiektywne preferencje badaczy (Malewski 1997).

Zwolennicy scjentyistycznego modelu uprawiania nauki zdają się jednak nie dostrzegać, że już wybór tych, a nie innych zmiennych, ich kategoryzacja i dobór wskaźników, wybór metod badawczych i osób badanych to rezultaty indywidualnych decyzji badacza, nie wolnych od jego subiektywnych presupozycji. Innym uproszczeniem, towarzyszącym charakterystyce badań ilościowych, jest sprowadzanie ich do danych liczbowych. Tymczasem w badaniach tych słowo również grało (i gra nadal) znaczącą rolę. Dane liczbowe zazwyczaj prezentuje się w tabelach i na wykresach, ale warto pamiętać, że to dopiero pierwszy etap ich opracowywania. Kolejne to ich analiza i interpretacja, w których słowa, jakimi posługuje się badacz analizujący i interpretujący rezultaty badań, odgrywają znaczącą rolę, choć inną niż w modelu interpretatywnym. Badacz ilościowy opracowując wyniki przeprowadzonych badań poszukuje związków przyczynowo-skutkowych

i analizuje stwierdzone zależności, akcentując w ich interpretacji powody „wyjaśniające” uzyskane rezultaty. Język, jakim się posługuje, jest dla niego narzędziem służącym do relacjonowania wyników badań, a nie materiałem badawczym, który analizuje, próbując dociec obecnych w nim znaczeń, jak ma to miejsce w modelu interpretatywnym.

Model interpretatywny

Słowo to domena reprezentantów humanistyki i nauk społecznych, którzy zainicjowali odmienny od scjentystycznego sposób prowadzenia badań naukowych, uwzględniający specyfikę świata społecznego, zwany podejściem interpretatywnym. Dokonali oni tzw. przełomu lingwistycznego dowodząc, że język jest nie tylko narzędziem opisu świata, ale, poprzez obecne w nim znaczenia — oceny, wartości, przekonania — jest on aktywnym czynnikiem w procesie konstruowania społecznej rzeczywistości. Zdaniem Petera L. Bergera i Thomasa Luckmana, uznawanych za przedstawicieli tego nurtu, „Życie codzienne jednostki można traktować jako korzystanie z aparatury konwersacyjnej, która nieustannie podtrzymuje, modyfikuje i rekonstruuje jej subiektywną rzeczywistość” (Berger, Luckman 1983, s. 234). Stałe używanie tego samego języka przez ludzi z danego kręgu społeczno-kulturowego sprawia, że możliwa jest obiektywizacja wzrastającego w ciągu życia doświadczenia, co służy podtrzymywaniu rzeczywistości (Berger, Luckman 1983). Ta z kolei „podlega zakorzenionym społecznie interpretacjom” (Berger, Zijderveld 2010, s.72). Tezy te utorowały drogę konkurencyjnemu, w stosunku do scjentystycznego, sposobowi uprawiania nauki, zwanemu podejściem interpretatywnym.

Zasadnicza różnica pomiędzy tymi dwoma modelami polega na tym, że w drugim z nich słowa są danymi z badań, na których skupia się uwaga badacza. To dzięki wypowiedziom osób badanych, ich narracjom czy tekstom pisany, możliwy jest wgląd w znaczenia nadawane przez informatorów zdarzeniom, w jakich uczestniczą. Istotnymi dla tego podejścia stają się kategorie codzienności i wiedzy potocznej, do której dotarcie pozwala badaczowi wnikać w konstrukcje myślowe badanych i „zrozumieć” sposoby, w jakie nadają oni sens swemu codziennemu życiu — rodzinnemu, szkolnemu, zawodowemu, towarzyskiemu itp.

Podejście interpretatywne koresponduje z konstruktywizmem społecznym zakładającym, że ludzie wspólnie tworzą społeczną rzeczywistość. „Słowa nie tylko *oznaczają* rzeczy istniejące w rzeczywistości, lecz także je *definiują*, pod względem walorów estetycznych, użyteczności, zagrożeń, po-

mocy i tak dalej — oraz ich przeciwieństw. Znaczy to, że słowa mówione to nie tylko czysto gardłowe dźwięki, lecz także nośniki znaczeń i wartości” (Berger, Zijderveld 2010, s. 124). Kluczowa dla procesu tworzenia znaczeń i wartości jest, w opinii Petera L. Bergera i Antona Zijdervelda, reguła „wzajemności”. Ujawnia się ona w społecznych interakcjach, w których dochodzi do obopólnej internalizacji i interpretacji postaw i zachowań przejawianych wobec siebie przez partnerów interakcji, w rezultacie czego pojawia się „znaczenie” warunkujące wzajemne zrozumienie (Berger, Zijderveld, 2010). Ta główna idea konstruktywizmu społecznego jest ilustracją tezy, że wiedza jest społecznie konstruowana, co oznacza, że nie tkwi ona na zewnątrz ludzkiego umysłu w przedmiotach zapełniających „obiektywną” rzeczywistość, ale jest tworem indywidualnie konstruowanym i rekonstruowanym dzięki społecznej wymianie zapośredniczanej przez nacechowane znaczeniem słowa. Umożliwiają one zwolennikom interpretatywnego modelu prowadzenia badań dotarcie do postaw, przekonań, preferencji osób badanych, które opisują ich subiektywny sposób „rozumienia” świata i własnego w nim położenia.

Badania ilościowe i jakościowe

Przywołane dychotomiczne modele badań odwołują się do odmiennego instrumentarium umożliwiającego realizację zamierzeń badawczych na gruncie każdego z nich, co będzie przedmiotem dalszych rozważań.

Badania ilościowe

Badacze lokujący się, mniej lub bardziej świadomie, w perspektywie badań ilościowych, właściwych dla scjentyistycznego modelu uprawiania nauki, będą interesowali się tym, co dziecko wie — zrozumiało, zapamiętało, potrafi odtworzyć; co umie — jakie sprawności, umiejętności, kompetencje opanowało i potrafi się nimi posługiwać; jaki osiągnęło poziom rozwoju — czy odpowiada on normie rozwojowej, czy też wykazuje pewne braki, które wymagają skorygowania, uzupełnienia, wsparcia ze strony osoby dorosłej. Taki sposób ujęcia wiedzy dziecka koresponduje z metodami badań o charakterze diagnostycznym.

Właściwością badań diagnostycznych jest daleko idąca standaryzacja elementów składających się na procedurę badań — począwszy od precyzyjnego zdefiniowania interesującego badacza przedmiotu badań (co badać); poprzez określenie jego wskaźników (operacjonalizacja); dobór metod badawczych i przypisanych im technik, a tym z kolei narzędzi badawczych

pozwalających na trafny i rzetelny pomiar, często z wykorzystaniem skal liczbowych (jak badać); do zastosowania sformalizowanych metod statystycznych pozwalających na stwierdzenie związków i zależności pomiędzy zmiennymi. Kluczowym składnikiem tej procedury są narzędzia pomiaru pedagogicznego, których elementami składowymi mogą być zadania sprawdzające wiadomości i umiejętności osób badanych, pytania zadawane badanym odnośnie do dookreślonego stanu rzeczy i zachowania spowodowane do pojedynczych akcji i reakcji, jakie mają miejsce podczas rejestrowanej sytuacji (Niemierko 2009).

Wśród technik badawczych proponowanych przez Bolesława Niemierko, czołowego przedstawiciela polskiej diagnostyki pedagogicznej, za szczególnie przydatne do badania wiedzy dzieci uznaje test osiągnięć oraz kwestionariusz wywiadu i ankiety przyporządkowane metodzie sondażu diagnostycznego. Najbardziej popularnym, spośród wymienionych, jest test osiągnięć, który „jest zbiorem zadań przeznaczonych do rozwiązania w toku jednej sesji egzaminacyjnej, reprezentujących wybrany zakres poznawczej treści uczenia się” (Niemierko 2009, s. 72). Zakres treści prezentowanej przez badanego ucznia, wyrażający się w wyniku testu, zapewnia możliwość wnioskowania o poziomie jej opanowania. Zadania testowe mogą przybierać różne formy w zależności od tego, jakiego wymagają rodzaju wypowiedzi. I tak, mogą to być oczekiwania krótkiej lub rozszerzonej odpowiedzi, uzupełnienia luki w słowie lub wyrażeniu, zadania wielokrotnego wyboru domagające się wskazania prawidłowej odpowiedzi spośród kilku podanych, zadania na dobieranie danych spośród podanych lub takie, w których chodzi o ocenę prawdziwości lub fałszywości podanego twierdzenia (Niemierko 2009).

Jednak najwięcej zastosowań w badaniach pedagogicznych, jak podaje Niemierko (2009), ma kwestionariusz ankiety „jako metody uzyskiwania informacji o faktach i opiniach respondenta przez zadawanie mu pytań na piśmie” (2009, s. 70). Jako główne mankamenty tego narzędzia autor wymienia brak kontroli nad uczciwością i powagą odpowiedzi osób badanych oraz konieczność „wciśnięcia” ich wypowiedzi w z góry przygotowane ramki, które nie dla wszystkich muszą być odpowiednie. Inną niedogodnością jest nieumiejętność, częsta zwłaszcza wśród nowicjuszy, poradzenia sobie z odpowiedziami na pytania otwarte i w konsekwencji ograniczanie ich liczby. Sposobem na uniknięcie tej niedogodności mogą być badania pilotażowe w formie wywiadu, jak sugeruje autor, w których odpowiedzi na pytania otwarte mogą dostarczyć pomysłów na domknięcie tych pytań gotowymi odpowiedziami do wyboru (Niemierko 2009). Sugestia ta wskazuje na wy-

wiad jako technikę bardziej elastyczną, pozwalającą na stopniowe doprecyzowywanie pytań badacza i odpowiedzi osób badanych, co, zwłaszcza w przypadku badania dzieci, ma istotne znaczenie.

Wywiad, zaliczany przez Niemierko również do badań diagnostycznych, jest techniką uzyskiwania „informacji o faktach i o opiniach respondenta przez bezpośrednie zadawanie mu pytań. Narzędziem wywiadu jest kwestionariusz, będący uporządkowanym zbiorem pytań kierowanych do respondenta” (2009, s. 68). Wśród rodzajów wywiadów autor wymienia wywiad ustrukturuwany (standardowy), w którym przeważają pytania zamknięte, zawierające gotowe odpowiedzi do wyboru zgodnego z opinią respondenta; częściowo ustrukturuwany (półstandardowy), gdzie obok pytań zamkniętych występują także pytania otwarte lub półotwarte, po których respondent może wybrać jedną z proponowanych odpowiedzi lub sformułować własną; nieustrukturuwany (swobodny, nieformalny), w którym przeważają pytania otwarte, na które respondent sam formułuje odpowiedź, co zapewnia mu swobodę interpretacji treści pytań (Niemierko 2009). W moim przekonaniu dwa ostatnie typy wywiadu, a zwłaszcza wywiad nieustrukturuwany, przekraczają ramy wyznaczone dla badań ilościowych i bliższe są badaniom jakościowym, do których przejdę w dalszej części tekstu.

Tymczasem warto odnotować, że badania ilościowe (obiektywistyczne), bazujące na zaawansowanej standaryzacji procedury badań, mają niezaprzeczalny walor w postaci dostarczania szeregu wymiernych, precyzyjnych danych pozwalających na oszacowanie zjawisk edukacyjnych w skali masowej. Służą temu raporty sporządzane na podstawie badań prowadzonych na dużych grupach osób, w zróżnicowanych przedziałach czasowych i lokalizacjach przestrzennych, umożliwiające stosowanie ujednoczonych miar do oceny skuteczności podejmowanych przedsięwzięć w skali krajowej i międzynarodowej.

Badania ilościowe nie są jednak wolne od ograniczeń. Na ogół odwołują się do wiedzy szkolnej (Barnes 1988), deklaratywnej (Stemplewska-Żakowicz 1996), komunikatywnej (Mannheim 2008), pochodzącej z przekazu i przyswojonej w trakcie procesu uczenia się. Pomijają zaś lub niedostatecznie eksplorują tę, którą określa się jako wiedzę czynną (Barnes 1988), proceduralną (Stemplewska-Żakowicz, 1996), koniunktywną (Mannheim, 2008), która jest wiedzą ateoretyczną, inkorporowaną, bardziej ucieleśnioną niż uświadomioną, oczywistą dla kręgu osób dzielących wspólne doświadczenia, choć z trudem poddającą się werbalizacji, co ogranicza jej funkcje komunikacyjne, zwłaszcza w przypadku małych dzieci. Perspektywą umożliwiającą dotarcie do tych, często ukrytych, nie do końca świadomych,

indywidualnych wartości i znaczeń nadawanych rzeczywistości oraz sposobów wytwarzania reguł życia społecznego podczas kolektywnych praktyk, w jakie obfituje kultura dziecięca, są badania jakościowe zakotwiczone w interpretatywnym modelu badawczym.

Badania jakościowe

„Badanie jakościowe jest usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretatywnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji, takich jak notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania i własne uwagi. Na tym poziomie badania jakościowe to interpretatywne, naturalistyczne podejście do świata. Oznacza to, że badacze jakościowi badają rzeczy w ich naturalnym środowisku, próbując nadać sens lub interpretować zjawiska przy użyciu terminów, którymi posługują się badani ludzie” (Denzin, Lincoln 2009, t.1, s. 23).

Badacze korzystający z metod jakościowych podkreślają społeczny charakter konstruowania rzeczywistości, bliskie relacje pomiędzy badaczem a obiektem dociekań oraz uwarunkowania sytuacyjne (kontekst) wpływające na kształt badania. Poszukują oni odpowiedzi na pytanie o to „jak” tworzy się doświadczenie społeczne i „jak” nadaje mu się znaczenie (Denzin, Lincoln 2009). Interesuje ich perspektywa uczestników badań, to jak ludzie rozumieją zdarzenia, w jakich uczestniczą; jak je interpretują; jaki ma to związek z ich intencjami i aktualnym położeniem, nie pretendując do formułowania prawd o obiektywnej rzeczywistości. Albowiem, jak relacjonuje Krzysztof Konarzewski: „Nie ma takiej rzeczywistości — powiada się — są tylko ludzkie spojrzenia i ludzkie relacje. Trzeba badać, co ludzie mają za rzeczywiste. (...) Badacz nie bada zatem świata, lecz jedynie tworzy własną wersję świata opartą na innych wersjach, z którymi zapoznał się w terenie” (2000, s. 29). Odpowiadając na pytanie o powód tworzenia tekstu z tekstów autor wskazuje na ujawnianą w badaniach tego typu nową perspektywę patrzenia na świat, jaką badacz i czytelnicy jego doniesienia zyskują, poznając doświadczenia osób, z którymi prowadzono badania (Konarzewski 2000). W nawiązaniu do tytułu niniejszego tekstu grupą wartą szczególnego zainteresowania badawczego są dzieci, zarówno jako indywidua zaangażowane w proces konstruowania wiedzy i tożsamości, jak też jako zbiorowość, której kultura jest fenomenem wartym bliższego poznania.

W badaniu dzieciństwa z pozycji badacza jakościowego trzeba uwzględnić kilka aspektów. Jednym z nich jest relacja badacz dorosły — dziecko.

Chcąc rzeczywiście poznać perspektywę dzieci trzeba wyzbyć się nieuzasadnionego protekcjonizmu wobec ich wypowiedzi i okazując im szacunek i cierpliwość z uwagą słuchać tego, co mają nam do powiedzenia. Choć warto też pamiętać, że jeśli sytuacja badawcza jest wydarzeniem wyjątkowym, stworzonym jednorazowo na użytek badań, może to być trudne. Albowiem „dzieci żyjące w kulturze, w której nie dopuszcza się ich do głosu lub głos ten traktuje niepoważnie, pytane o zdanie mogą mieć opory przed swobodnym wyrażeniem tego, co chciałyby powiedzieć, albo też mogą mówić to, co według nich dorośli chcieliby usłyszeć bądź z czego byliby zadowoleni” (Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 18).

Kolejna trudność wynika z braku tradycji demokratycznych w relacjach dorosły — dziecko w polskim kontekście społeczno-kulturowym. Dzieci nie są przyzwyczajone do tego, że dorośli traktują je poważnie i rzeczywiście obchodzi ich to, co mają one do powiedzenia. W rozmowie, gdy dorosły pyta, częściej niż bezpieczeństwa i autentycznego zainteresowania z jego strony, doświadczają uwag korygujących ich słowa i/lub zachowania, co wywołuje u nich postawę obronną, niesprzyjającą otwartości (Rogers 2008). Dodatkowe utrudnienie stanowi fakt, że badacz z reguły legitymizuje się cenzusem akademickim, co powoduje, że na presję wynikającą ze statusu dorosłego, nakłada się kolejna, związana z jego funkcją. Dlatego niezwykle ważną cechą badacza dzieciństwa jest umiejętność jasnego zakomunikowania dzieciom, na czym polega badanie, co interesuje badacza, jaka jest jego rola, jakie są jego oczekiwania wobec dzieci i upewnienie się, czy chcą w nich uczestniczyć. Bywa, że sygnały niewerbalne są sprzeczne z komunikatami werbalnymi, na co również trzeba umieć właściwie zareagować tak, by badania z dziećmi nie były dla nich źródłem dyskomfortu. Osobna kwestia wiąże się z przygotowaniem doniesienia z badań. Opracowując je, to dorośli badacze relacjonują perspektywę dzieci. Mając to na uwadze, warto poszukać okazji do tego, by móc skonfrontować ją z dziećmi biorącymi udział w badaniu.

Relacjonując badania z dziećmi prowadzone w modelu jakościowym, korzystne jest wyzbycie się, dominujących w badaniach ilościowych, zwrotów „badania dzieci”, „badania na dzieciach” czy „badania nad dziećmi”(!). Stylistyka ta sytuuje dzieci w pozycji przedmiotu, źródła danych, ważnego dla badacza instrumentu do wydobycia interesujących go związków i zależności. W „badaniach z dziećmi” akcent położony jest na aktywną, partycypującą rolę dzieci, które są partnerem badacza w docieraniu do nieznanych mu aspektów społecznego świata. Ten specyficznie ludzki, empatyczny stosunek do dziecięcych informatorów przejawia się też w opracowywanych rapor-

tach z badań, które powinny być pisane w pierwszej osobie (co przenosi na autora odpowiedzialność za sposób interpretowania, zwiększając wiarygodność jego wypowiedzi), a nie bezosobowo, czy w trzeciej osobie, jak ma to miejsce w scjentyistycznym modelu badań (Denzin, Lincoln 2009, t. 1).

Nurty metodologiczne w badaniach jakościowych są na tyle różnorodne, rozległe, a jednocześnie akceptujące zmiany i modyfikacje już w trakcie prowadzenia badań, że na ogół rezygnuje się w nich z wyodrębniania metod, technik i narzędzi badawczych, traktując każdy z nich jako metodę, czy szerzej — strategię metodologiczną łączącą w sobie zarówno zabiegi koncepcyjne, jak i instrumentalne związane z prowadzeniem badań (Kamiński 1974). Najczęściej stosowane strategie metodologiczne w badaniach jakościowych to: badania etnograficzne, badania fenomenologiczne, hermeneutyka obiektywna, etnometodologia, interakcjonizm symboliczny, teoria ugruntowana, badania biograficzne, analiza dyskursu, analiza konwersacji, interpretacja dokumentarna (Krzychała, Zamorska 2008).

Jakościowe strategie metodologiczne w badaniach dzieciństwa

Istnieje dość powszechne przekonanie, że badania z dziećmi nie wymagają opracowywania specjalnych, im tylko właściwych metod (Gawlicz, Röhrborn, 2014). Ważny natomiast jest trafny wybór spośród szerokiego grona tych, które, odwołując się do dziecięcych środków wyrazu, pozwoliłyby na ujawnienie ich perspektywy. Trzy z nich uczyniły przedmiotem opisu.

Rozmowa z dziećmi (wywiad półstandardowy/pogłębiony/narracyjny)

Jedną z ważniejszych metod, wykorzystywanych także w jakościowych badaniach z dziećmi, jest wywiad, czy raczej rozmowa z dziećmi, które opowiadając badaczowi o ważnych dla nich przejawach życia, odsłaniają przed nim swoje tajemnice. Rozmowa z dziećmi może mieć charakter indywidualny lub zbiorowy. W sytuacji, gdy jest to rozmowa z jednym dzieckiem, dobrym rozwiązaniem jest poproszenie je o wykonanie rysunku lub zaprezentowanie mu zdjęcia, książki, czasopisma, zabawki lub innego przedmiotu materialnego stanowiącego zaproszenie do wypowiedzi na interesujący nas temat. Zabieg ten ma na celu skoncentrowanie myśli dziecka na przedmiocie i budowanie wypowiedzi wokół niego, a jednocześnie odwrócenie jego uwagi od osoby dorosłej, której obecnością, zwłaszcza w początkowej fazie

rozmowy, dziecko może być skrupowane. Inną formą jest wywiad zbiorowy z niewielką liczbą dzieci (3–5) stanowiących naturalną grupę przyjaciół czy dobrych znajomych. Sprawia to, że dzięki obecności rówieśników, dzieci w kontakcie z osobą dorosłą czują się bardziej bezpiecznie. Dodatkowym atutem tej sytuacji jest wzajemne naprowadzanie się dzieci na rozwijanie jakiegoś wątku rozmowy czy podejmowanie kolejnego, „podrzuczonego” przez rówieśnika.

Opisywany typ rozmowy z dziećmi, której celem jest dotarcie do ich wiedzy osobistej, odsłaniającej sposób poznawania, kreowania i odczuwania świata, w jakim żyją, zbliżony jest do opisanych w literaturze metodologicznej rodzajów wywiadów określanych jako: wywiad pogłębiony (Pilch, Bauman 2001; Krzychała, Zamorska 2008), narracyjny (Urbaniak-Zajac 1999; Alheit 2002), półstandardowy (Konarzewski 2000). Cechuje je zadawanie pytań zobrazowane metaforą lejka. Ilustruje ona rozpoczęcie rozmowy od nielicznych, otwartych pytań „inicjujących”, pozwalających rozmówcom na swobodne wypowiedzi. W dalszej części wywiadu są one uzupełniane pytaniami „drążącymi”, pogłębiającymi interesujące badacza fragmenty rozmowy (Konarzewski 2000). Moje doświadczenia w badaniach z dziećmi wskazują na korzyści płynące z odwrócenia tej perspektywy. Jeśli początkiem spotkania z dzieckiem jest prezentowany mu przedmiot, zdjęcie czy wykonany przez niego rysunek, to naturalną czynnością badacza będzie zapoczątkowanie rozmowy na ten właśnie temat. Często zdarza się, że opis rysunku jest znacznie bogatszy od tego, co dziecko narysowało, wskutek czego doświadczenia i odczucia dziecka stają się dla badacza dostępne. Ułatwia to przejście do kolejnej, bardziej rozbudowanej fazy rozmowy, w której badacz prosi o dodatkowe opisy i opowieści ilustrujące kwestie, jakie pojawiły się w rozmowie lub jakie szczególnie go interesują. Opracowując pytania do wywiadu z dziećmi, trzeba bardzo starannie przemyśleć ich liczbę i zakres, pamiętając o tym, że kilka pytań wyrazistych, zaczepnych, bliskich doświadczeniu dzieci ożywia je, budzi ich zainteresowanie i zachęca do wypowiedzi, kilkanaście (lub więcej!) zaś drobiazgowych, sformalizowanych, bliskoznacznych, nuży je i zniechęca do kontynuowania rozmowy.

Badania etnograficzne

Metodą wykorzystywaną w badaniach dzieciństwa równie często jak wywiad, jest obserwacja. Pozwala ona uniknąć niedogodności wynikających z krępującego dla niektórych dzieci bycia sam na sam z badaczem. Obserwacja jest fundamentem badań etnograficznych, których celem jest holistyczne studiowa-

nie kultury życia codziennego wybranej społeczności poprzez obserwowanie zachowania jej członków i rozmowy z nimi (Konarzewski 2000). „Etnografia w dosłownym sensie oznacza opis ludzi (...) w znaczeniu zbiorowości ludzkiej, nie zaś poszczególnych jednostek. (...) Szczególny sposób życia, który charakteryzuje tak wyodrębnioną grupę, to jej kultura. Badanie kultury realizuje się przez studiowanie wyuczonych i powszechnie podzielanych zachowań, zwyczajów oraz przekonań członków danej grupy” (Angrosino 2010, s. 24). Celem badań etnograficznych „jest nie tyle szukanie przyczyn i wyjaśnień”, jak to ma często miejsce w badaniach ilościowych, co raczej „powiedzenie o tym, jak to rzeczywiście wygląda” (Kawecki 1996, s. 45).

Prowadząc obserwację w badaniach ilościowych, badacz fragmentaryzuje zachowania, dzieląc je na pojedyncze akty zespolone ze wskaźnikami interesujących go zmiennych. W badaniach jakościowych uwaga badacza skupiona jest na uchwyceniu całej sekwencji zachowań i ich kontekstu, który daje wgląd w okoliczności, w jakich obserwowane procesy przebiegają. Zastosowanie etnografii w badaniach dzieciństwa pozwala na bezpośrednie zaznajamianie się z praktyką działania dzieci poprzez obserwowanie ich zaangażowania w różne formy grupowych interakcji, którym towarzyszą sformalizowane i wyraźne lub tylko zdawkowe i niejednoznaczne wypowiedzi słowne i akty performatywne.

Istotną cechą badań etnograficznych jest sposób dokumentowania obserwowanych sytuacji. Przedstawiciele funkcjonalizmu strukturalnego i badacze lokujący się w perspektywie naturalizmu zalecają, by dobry opis był zdystansowany, pozbawiony interpretacji, wierny wobec tego, co rzeczywiście dzieje się podczas obserwacji (Angrosino 2010; Urbaniak-Zajac, Kos 2013). Odmienny pogląd wysuwają zwolennicy etnografii interpretatywnej i antropologii, którzy zalecają, by efekt dociekań badawczych przedstawiony był w formie „gęstego opisu” „interpretującego to, co jest interpretowane” (Geertz 2003, s. 43). Moje doświadczenia badawcze podpowiadają jeszcze inne rozwiązanie. Nawiązuje ono do wyróżnionych przez antropologa edukacyjnego Harry’ego F. Wolcotta dwóch poziomów pracy etnografa, nazywanych przez niego „sposób patrzenia” (zastosowanie metod badawczych) i „sposób widzenia” (interpretacja). Pierwszy z nich, w moim ujęciu, odnosi się do procesu rejestracji obserwowanych zachowań i wypowiedzi uczestników badań i ich kontekstu w postaci notatek terenowych. Jest to na tyle, na ile się da, dokładny, szczegółowy, fotograficzny, choć jednocześnie „gorący”, chaotyczny zapis tego, co badacz widzi i słyszy, pisany w czasie terażniejszym i traktowany jako surowy materiał z badań. Natomiast poziom drugi, „sposób widzenia” to według Wolcotta „złożony proces przypisywania

znaczeń kulturowych zjawiskom, które obserwujemy i badamy” (2008, za: Červinková 2013, s. 129), trudny do realizacji w trakcie gromadzenia dokumentacji. Ma on miejsce podczas opracowywania doniesienia z badań (pisanego w czasie przeszłym) i oznacza opatrywanie widzianej i słyszanej przez etnografa kulturowej rzeczywistości gęstymi interpretacjami, w których ujawnia on odczytane przez siebie znaczenia obserwowanych zdarzeń. Poziom ten zbieżny jest z zaleceniem etnografii interpretatywnej, by opis „interpretował to, co interpretowane”, czyli by badacz, analizując zdarzenia udokumentowane w notatkach terenowych i interpretując ich znaczenie, uwzględnił odczytany przez niego sposób interpretacji owych zdarzeń przez ich uczestników.

Osobne miejsce w badaniach etnograficznych zajmuje usytuowanie badacza. Nie powinien on, jak w badaniach ilościowych, być jedynie zewnętrznym obserwatorem, skrupulatnie rejestrującym fakty i wypowiedzi, jakie uda mu się zaobserwować. Korzystniejszą rolę, z punktu widzenia celu badań jakościowych, jest utożsamienie się z uczestnikami badań tak, by móc doświadczać tego samego, co oni. Będąc uczestnikiem obserwowanych zdarzeń w przedszkolu czy w szkole, badacz może mniej lub bardziej aktywnie włączać się w aktywność dzieci — słuchać tych samych komunikatów od dzieci i dorosłych, podejmować czynności, wykonywać zadania tak, jak czynią to dzieci w obserwowanych sytuacjach po to, by stać się „jak gdyby” jednym z nich. Badacz może też przyjąć postawę bardziej pasywną i pozostając na uboczu, wtopić się w otoczenie i starać się uczynić swoją obecność zrozumiałą dla dzieci przyzwyczajonych do okazjonalnej obecności innych, poza nauczycielem, dorosłych, jak ma to miejsce podczas hospitacji metodycznych, otwartych zajęć dla rodziców czy praktyk studenckich.

Nieodłącznym składnikiem badań etnograficznych jest wywiad pogłębienny (Angrosino 2010), czy, w przypadku badań z dziećmi — rozmowa z nimi, podczas której etnograf stara się zrozumieć znaczenia, jakie mają dla aktorów społecznych ich zachowania. Często inicjatorami rozmowy są dzieci, które zaciekawione pytają o powód obecności badacza w ich środowisku; o rodzaj i sposób korzystania ze sprzętu, jakiego używa, gromadząc dokumentację; o użyteczność zbieranego materiału. Potraktowanie tych naturalnych pytań jako okazji do nawiązania rozmowy z dziećmi jest ważną umiejętnością badacza. Traktując je poważnie i rzeczowo na nie odpowiadając, ma on szansę zyskać zaufanie dzieci sprzyjające pogłębieniu tematu rozmowy.

W etnograficznych badaniach z dziećmi główne zadanie badacza polega na uważnym słuchaniu dzieci, rejestrowaniu ich wypowiedzi, mapowaniu ich praktyk społecznych stanowiących podstawy do skupienia uwagi na

wewnętrznej istocie czasu dzieciństwa. Z metod etnograficznych, zdaniem Michaela Angrosino, warto korzystać, kiedy ważnym celem badacza jest dotarcie do perspektywy badanych (Angrosino 2010), w naszym przypadku — dzieci. Kłopot jednak polega na tym, że nie tylko same badania etnograficzne są dalece niejednorodne (Angrosino 2010), ale także etnografia dzieciństwa ma swoje odmiany. Zwolennicy jednej z opcji, wywodzący się z kręgu psychologii społecznej, badając dzieci w ich naturalnym środowisku, opisują fenomeny społeczne pod kątem ich prorozwojowego znaczenia. Z kolei ci, którym bliższy jest konstruktywistyczny model rzeczywistości społecznej, koncentrują się na bieżącym znaczeniu, jakie „dla samych dzieci” mają ich działania kreujące kulturę ich codzienności (Nentwig-Geseman, Klar 2004). W tej odmienności stanowisk badawczych zarysowuje się też dualność perspektyw patrzenia na dziecięcą rzeczywistość. Katarzyna Gawlicz i Barbara Röhrborn, powołując się na koncepcję Stiga Broströma, wskazują na dwa wymiary zwrotu „perspektywa dzieci”. Jeden z nich ilustruje to, jak dorośli patrzą na dzieci i co ich (dorosłych) zdaniem oznacza perspektywa dzieci. I tylko drugi ze sposobów definiowania perspektywy dzieci rzeczywistości reprezentuje ich punkt widzenia, oznacza bowiem to, „jak dzieci patrzą na swój świat, warunki, w jakich żyją, siebie” (Broström 2006, s. 233 za: Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 18). Strategia metodologiczna, która umożliwi dotarcie do tej perspektywy, to podejście mozaikowe Alison Clark (2005).

Podejście mozaikowe (*Mosaic approach*)

Istotą podejścia mozaikowego do badań z dziećmi (Clark 2005; Zwiernik 2012; Gawlicz, Röhrborn 2014) jest uwzględnianie wielu zróżnicowanych sposobów wyrażania ich własnego stanowiska w sposób, które one same uznają za najbardziej właściwy. W podejściu tym najpełniej wyraża się idea poważnego traktowania dzieci uosabiająca model badań partycypacyjnych, u którego podłoża leży przekonanie o konieczności respektowania, także w dociekaniach badawczych, zasad demokracji odwołujących się do ważności głosu osób, których to badanie dotyczy, w naszym przypadku dzieci właśnie. Zastosowane metody badań zachęcają je do mówienia własnym głosem o własnych sprawach, czynią z nich najbardziej kompetentnych informatorów, ekspertów ich własnego życia.

Rozwijane przez Clark podejście mozaikowe zakłada, że aby rzeczywistość poznać perspektywę dzieci, trzeba zaproponować im takie sposoby wypowiedzi, które uwzględniałyby ich zróżnicowane kompetencje, potrze-

by, zainteresowania. Postulat ten został uwzględniony w prezentowanym podejściu łączącym różne metody badawcze oferujące dzieciom narzędzia komunikacji oparte na wykorzystaniu różnych zmysłów, „co pozwalało na usłyszenie głosu dzieci w różnym wieku, o różnym charakterze i preferencjach” (Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 19).

Podejście mozaikowe w badaniach z dziećmi składa się z dwóch etapów: pierwszy z nich to zbieranie materiału badawczego, drugi zaś to dzielenie się informacjami poprzez dialog, refleksję i interpretację z czynnym udziałem dzieci. Metody badawcze, jakie są wykorzystywane w tym podejściu to:

1. **Obserwacja** o charakterze etnograficznym pozwalająca na poznanie przejawów codziennego życia dzieci z perspektywy zewnętrznego obserwatora. Z czasem przekształca się ona w obserwację uczestniczącą, w której badacz, próbując zanurzyć się w nowym otoczeniu, odgrywa rolę „zainteresowanego nowicjusza dającego dzieciom wprowadzić się w ich świat” (Gawlicz, Röhrborn 2014, s. 20).
2. **Rozmowy z dziećmi** to krótkie ustrukturyzowane wywiady z pojedynczymi dziećmi lub z małymi grupkami, czasem prowadzone z użyciem maskotki, zawierające na ogół pytania otwarte dające dzieciom możliwość przekazania dorosłym dodatkowych informacji. W sytuacji, gdy nie wszystkie dzieci chcą się wypowiadać, Alison Clark proponuje włączyć do rozmowy aktywność ruchową, odpowiadającą potrzebom dzieci, które wolą opowiadać będąc w ruchu, np. podczas spaceru czy skakania, lub wówczas, gdy znajdują się w miejscach, o jakich mówią.
3. **Robienie zdjęć i książeczek** polega na wyposażeniu dzieci w aparaty fotograficzne i poproszeniu ich o zrobienie zdjęć utrwalających ważne dla nich miejsca i wydarzenia. Szczególnie wartościowym momentem badania jest śledzenie procesu negocjacji podczas wybierania przez dzieci zdjęć do książeczki dokumentującej istotne dla nich przejawy codzienności.
4. **Wędrówki**, w których dorosły towarzyszy dzieciom pełniącym rolę jego przewodników po placówce. Dzieci proszone są o opowiedzenie o ważnych dla nich miejscach i osobach — co robią, kogo spotykają, do jakich pomieszczeń wchodzi, a do jakich wstęp jest zakazany. Trasa, jaką przebywają, jest przez nie dokumentowana w formie zdjęć i/lub nagrań audio. Podczas wędrówki to dzieci nadają jej kierunek, decydują co ma być dokumentowane i w jaki sposób.
5. **Tworzenie map** bazuje na materiale fotograficznym i dźwiękowym, jaki dzieci zgromadziły podczas wędrówki. Sam proces tworzenia map, poprzez to, że odwołuje się do języka wizualnego, dostarcza szerszej grupie dzieci, także tym, które nie brały udziału w wędrówkach, sposobności

do rozmawiania o znaczeniach, jakie mają dla nich miejsca i osoby, które spotykają na co dzień.

Każda z opisanych metod może być stosowana niezależnie od pozostałych, jednak siła tego podejścia tkwi we współdziałaniu metod realizującym się w dyskusji pomiędzy nimi. Zgromadzony materiał dokumentacyjny stanowi podstawę do formalnej i nieformalnej, planowanej i nieplanowanej wymiany informacji pomiędzy dorosłymi i dziećmi, których perspektywa jest ich własną tak dalece, jak to tylko możliwe.

Kończąc niniejsze rozważania przypomnę, że wybór perspektywy badawczej uzależniony jest od przekonań badacza odnośnie do natury badanych przez niego zjawisk. Jeśli jest on zainteresowany dzieckiem jako „rezerwuarem” określonych cech i właściwości — przyswojonej wiedzy; opanowanych sprawności, umiejętności; ukształtowanych postaw, zainteresowań — powinien sięgać raczej po metody ilościowe, wywodzące się ze scjentyistycznego modelu badań. Służą one ustaleniu obiektywnych faktów i wyjaśnieniu zależności przyczynowo-skutkowych. Jeśli natomiast interesuje go perspektywa dzieci, ich subiektywny sposób rozumienia świata, w jakim żyją, im powinien oddać głos i ich uczynić przewodnikiem po swoim świecie. Możliwe jest tylko w badaniach jakościowych, wpisujących się w model badań interpretacyjnych.

Reasumując, wybór metody badawczej z kręgu metod ilościowych lub jakościowych, uzależniony jest od sposobu, w jaki opisany zostanie cel i przedmiot dociekań badawczych. Jednak, co warto podkreślić, „żadna metoda badawcza, bez względu na to, czy ma charakter ilościowy, czy jakościowy, sama w sobie nie jest lepsza od innej” (Silverman 2010, s. 28, por. Denzin, Lincoln 2009, t.1, s. 35). Sens jej zastosowania powinien wynikać z przekonania autora projektu badawczego o adekwatności wpisanej w nią procedury do rodzaju i zakresu jego badawczych poszukiwań. To one zmuszają badacza do nieustannego namysłu nad sensownością obranej strategii i sprawiają, że jego zaangażowanie w proces badania nowych obszarów społecznej rzeczywistości jest dla niego okazją do nadawania im nowych znaczeń i źródłem osobistych satysfakcji.

Research approaches in learning about children’s knowledge

Abstract

The aim of the article is to examine research procedures related to finding an answer to the question about the objective of a research project and ontological and epis-

temological premises that situate it in a specific perspective. The object of the investigation described in the article is child's knowledge. The choice of the methodological perspective that triggers research activity depends on the assumed concept of the child (the discourse of the child as an object of influence versus the discourse of the child as an autonomous subject) as well as the nature of the child's knowledge and the way it is constructed in their mind (behaviorist versus constructivist discourse). These premises situate a research project within the positivistic versus interpretative research paradigm. Each of them has a set of instruments associated with quantitative versus qualitative research. They offer methods (research strategies) specific to a given research orientation. In the case of quantitative research these are: an achievement test, survey or standardized interview. In qualitative research these are: conversations with children (in-depth interview), ethnographic observation, and the Mosaic approach.

Keywords: discourses of childhood, childhood research, child's perspective, communicative/conjunctive knowledge, ethnography, A. Clark's Mosaic approach

Bibliografia

- Alheit P. (2002), *Wywiad narracyjny*, „Terazniejszość — Człowiek — Edukacja”, nr 2 (18).
- Angrosino M.V. (2009), *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Angrosino M.V. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Berger P.L., Luckman T. (1983), *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Berger P., Zijderveld A. (2010), *Pochwała wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*, Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda, Kraków.
- Broström S. (2006), *Children's perspectives on the childhood experiences*, [w:] J. Einarsdottir, J.T. Wagner (red.), *Nordic childhoods and early education*, Greenwich, Information Age Publishing, za: K. Gawlicz, B. Röhrborn (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Wydawca: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Clark A. (2005), *Talking and listening to children*, [w:] M. Dudek (red.), *Children's spaces*, Elsevier, Oxford.
- Czarnecki K.M., Kowolik P. (2010), *Wiedza* [w:] T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Suplement A-Ż*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Corsaro W.A. (2005), *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, za: M. Nowicka (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Prak-*

- tyki — przestrzenie — konceptualizacje, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Farson, R. (1992), *Polityka dzieciństwa*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Gawlicz K., Röhrborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*, Wydawca: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- Geertz C. (2005), *Opis gesty — w stronę interpretatywnej teorii kultury*, [w:] M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Holt J. (1992), *Spojrzenie dorosłych: dzieci jako „wdzieczne stworzonka”*, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Jenks Ch. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kamiński A. (1974), *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński i T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk.
- Kawecki I. (1996), *Etnografia i szkoła*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Klus-Stańska D. (2005), *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych*, „Forum Oświatowe”, nr 2 (33).
- Klus-Stańska D. (2010a), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010b), *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty, interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kohlberg L. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Korczak J. (1998), *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Malewski M. (1997), *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja”, nr 1–2.
- Malewski M. (1998), *Teorie pedagogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Mannheim K. (2008), *Ideologia i utopia*, Wydawnictwo Altheia, Warszawa.
- Nentwig-Geseman I., Klar I. (2004), *Akcjonizm, regularność i reguły — o kulturze dziecięcych zabaw*, [w:] S. Krzychała, *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od przekazu szkolnego do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki — przestrzenie — konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Postman N. (2001), *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Rogers W.S. (2008), *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Silverman D. (2010), *Prowadzenie badań jakościowych*, [w:] K.T. Konecki (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław.
- Śliwerski B. (1993), *Dzieci — choć nie ryby — głosu nie mają: czyli walka antypedagogiki o emancypację i równouprawnienie nieletnich*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Urbaniak-Zajac D. (1999), *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja”, nr 4.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wolcott H.F. (2008), *Etnography: A way of seeing*. Lanham, MD: AltaMira Press, Rowman & Littlefield Publishers, Inc. za: H. Červinková (2013), *Etnografia edukacyjna i badania w działaniu — z warsztatu kształcenia nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, nr 1 (48).
- Znanięcki F. (1973), *Socjologia wychowania*, tom 1. *Wychowujące społeczeństwo*, wstęp J. Szczepański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 2 (15).

Lidia Wollman

Rozwijanie potencjału uczenia się w ujęciu Guya Claxtona

Wprowadzenie

Współczesny świat stawia przed nami coraz to nowe wymagania. Jego zmienność, nieprzewidywalność i złożoność stanowią nie lada wyzwanie dla każdego człowieka, jednak najtrudniejsze zadanie przypada edukacji: Jak przygotować młodych ludzi do świata niepewności? W jakie kompetencje ich wyposażać, by potrafili sobie radzić w świecie gwałtownych zmian? Jakie umiejętności czy dyspozycje będą im niezbędne, by odnaleźć się w przyszłości i twórczo działać na rzecz dobra wspólnego?

W Wielkiej Brytanii, a także w wielu krajach na całym świecie (m.in. w Australii, Nowej Zelandii, Singapurze, Irlandii, Szwecji, Chile, Argentynie, Brazylii oraz w Polsce) dużą popularnością cieszy się podejście Building Learning Power Guya Claxtona, w naszym kraju nazywane rozwijaniem potencjału uczenia się. Ten psycholog kształcenia, w oparciu o światowe badania dotyczące procesu uczenia się, stworzył interesującą koncepcję pomagającą uczniom rozwijać swoje dyspozycje i zdolności uczenia się, dzięki czemu mają szansę stać się nie tylko lepszymi uczniami, ale także lepiej poradzą sobie w dorosłym życiu.

W tym tekście postaram się odpowiedzieć na pytania: Jakie wymagania stawia przed nami współczesny świat? Czy zdobywanie wiedzy i jej weryfikowanie testami sprzyja zdobywaniu biegłości adaptacyjnej i powinno nadal dominować w edukacji? Na czym polega koncepcja Guya Claxtona rozwijania potencjału uczenia się i czy odpowiada ona na potrzebę kształ-

towania kompetencji wskazywanych przez Radę Europy? Czy może ona sprzyjać wzrostowi kompetencji uczenia się polskich uczniów?

Szkoła jako miejsce uczenia się

Współczesność stawia przed nami coraz to nowe wyzwania. Wymagają one nowego sposobu rozwiązywania problemów cywilizacyjnych, stąd rośnie zapotrzebowanie na ludzi kreatywnych, którzy potrafią inaczej spojrzeć na owe problemy i odkrywać nowe sposoby ich rozwiązywania. Jednak tempo i nieprzewidywalność przemian powodują, że wielu ludzi czuje się zagubionych i nieprzygotowanych do życia w świecie zmian. Przyczynia się to do dyskusji na temat edukacji, jej celu, zakresu i efektów oraz takiego jej reformowania, by sprostała potrzebom obywateli XXI wieku.

W wielu krajach są opracowywane różnego rodzaju raporty stanowiące wskazówki dla edukatorów, czego uczyć i w jaki sposób, by przygotować absolwentów do wymagań rynku pracy i zmiennej przyszłości (Trilling, Fadel 2009; *Polska 2030...*; *Młodzi 2011*; *Raport o stanie edukacji...* 2013; Czapiński, Panek red. 2011). Są tworzone zestawy umiejętności społecznych (*Mapa umiejętności...* 2008) czy też kompetencji kluczowych (*Europejskie Ramy Kwalifikacji...* 2008), które pozwoliłyby młodym ludziom radzić sobie w zmiennej i niepewnej przyszłości. „Wielu uczonych z dziedziny edukacji zgadza się obecnie, że najistotniejszym celem uczenia się i nauczania w ramach różnych przedmiotów (zakresów tematycznych) jest zdobycie *biegłości adaptacyjnej* (...) czy też *kompetencji adaptacyjnych*, czyli umiejętności elastycznego i kreatywnego stosowania nabytych w danym kontekście umiejętności i wiedzy — w różnych sytuacjach. Stanowi to przeciwieństwo *biegłości rutynowej*, czyli umiejętności radzenia sobie z typowymi szkolnymi zadaniami szybko i poprawnie, ale bez ich zrozumienia” (Dumont, Istance, Benavides red. 2013, s. 78). Zatem zadaniem szkoły i edukacji w ogóle jest przygotowanie ludzi kreatywnych, elastycznych, o szerokich horyzontach i myślących niestandardowo, którzy będą adaptować się do każdych warunków, ludzi zdolnych do uczenia się przez całe życie.

Kształtowanie kompetencji adaptacyjnej uczniów wymaga przyswojenia przez nich kilku komponentów myślowych, afektywnych i motywacyjnych: — dobrze zorganizowanej i elastycznie dostępnej wiedzy obejmującej fakty, symbole, koncepcje i zasady; — metod heurystycznych, czyli strategii wyszukiwania służących analizie i przekształcaniu zadania;

- metawiedzy obejmującej z jednej strony wiedzę o tym, jak funkcjonuje nasze myślenie, a z drugiej — wiedzę o swoich motywacjach i emocjach, które można wykorzystać, by ulepszyć proces uczenia się;
- umiejętności samoregulujących, porządkujących nasze procesy myślowe oraz wolicjonalne;
- pozytywnych przekonań na temat siebie jako ucznia, kontekstu, w jakim nauka ma miejsce i materiału uczenia się” (Dumont, Istance, Benavides red. 2013, s. 78–79).

Jednak szkoła najczęściej skupia się jedynie na pierwszym komponentcie, rzadko lub wcale kształtując pozostałe. Te opanowuje uczeń w większym lub mniejszym stopniu mimochodem, w trakcie swojej kariery szkolnej. Szkoła natomiast, choć powinna, nie uczy uczniów, jak się uczyć, częściej wymaga odtwarzania wiedzy przyswojonej według programu czy podręcznika. W szkole nie pokazuje się, czym jest proces uczenia się, jakie są jego prawidłowości, jakie sposoby i style uczenia się prezentują uczniowie, jak uczyć się efektywnie itp. Szkoła nie uczy też myślenia, jak stwierdza Edward de Bono (1998), a nawet, zdaniem Marzeny Żylińskiej (2010), „szkodzi na mózg”.

Obecnie, gdy podstawa programowa (podążając za wymaganiami Unii Europejskiej w osiągnięciu przez absolwentów wskazanych kompetencji kluczowych) wymaga rozwijania „umiejętności uczenia się jako sposobu zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji” (*Podstawa programowa wychowania...* 2008), nie można już marginalizować tego kluczowego zadania edukacji w naszych szkołach. Zatem nauczyciel powinien na każdej lekcji, na każdym przedmiocie i w trakcie realizacji różnych zadań, uczyć uczniów, jak się uczyć, jak rozwiązywać problemy, jakie sposoby myślenia czy działania podejmować w danym kontekście, jak współpracować z innymi, jak wykorzystywać wiedzę z różnych źródeł, zwłaszcza pozaformalnych i jak zastosować zdobytą wiedzę czy umiejętności nie tylko w sytuacjach i zadaniach typowo szkolnych, ale w całym życiu, także poza szkołą. Wymaga to wielu innych umiejętności, jak tworzenie połączeń, między tym, co wiem, a tym, czego się uczę, by potem odnieść to do nowych sytuacji w konkretnym życiu. Tego typu umiejętności niekoniecznie można sprawdzić testem. Wymagają one bowiem praktycznego działania w sytuacjach nowych, niestandardowych, których szkoła raczej uczniom nie organizuje. A życie tak.

„Szkoła nie kształtuje potrzeb uczenia się, bo nie respektuje istniejących już w tym zakresie potrzeb uczniów. Nie zajmuje się organizowaniem warunków do samodzielnego uczenia się, do kształcenia przez działanie, w toku którego kształtowane są obok wiedzy strategie myślenia i działania,

poczucie sprawstwa i kontroli poznawczej nad rzeczywistością, motywacja wewnętrzna i – co może najważniejsze — wartości” (Dylak 2009, s. 43). Dlatego odpowiadając na pytanie, czy zdobywanie wiedzy i jej weryfikowanie testami sprzyja nabywaniu biegłości adaptacyjnej uczniów, trzeba odpowiedzieć negatywnie. Zdecydowanie brakuje pozostałych komponentów tej kompetencji, czyli wykorzystania w kształceniu metod heurystycznych, rozwijania metawiedzy pomagającej doskonalić proces uczenia się, czy umiejętności porządkujących myślenie oraz rozwijania pozytywnych przekonań ucznia na własny temat.

Dominujący wciąż w polskich szkołach transmisyjny model edukacji jest niewydolny, nie odpowiada potrzebom współczesności i przyszłości. Dlatego nasilająca się dziś krytyka szkoły i edukacji w jej obecnym kształcie zmierza nie w kierunku małych zmian — poprawek obecnego systemu, ale raczej w kierunku przebudowy szkoły, zmiany jej struktury, organizacji, programów i sposobów uczenia się czy nauczania. Szkołę trzeba zbudować od nowa — twierdzą niektórzy. „Jeśli szkoła ma być źródłem prawdy o świecie, sama nie może ignorować wiedzy o tym, jak przebiegają procesy uczenia się” (Żylińska 2013, s. 12).

Nowa szkoła powinna uwzględniać wszystkie potrzeby współczesnych uczniów oraz potrzeby świata przyszłości; najnowsze badania neuro naukowców ukazują, jak przebiega proces uczenia się (*Jak uczy się mózg*, Spitzer 2008) i jakich warunków do tego potrzeba, i dopiero dzięki temu można stwarzać środowisko sprzyjające uczeniu się i rozwojowi uczniów. Te wymagania wydaje się spełniać koncepcja Guya Claxtona, nazywana rozwijaniem potencjału uczenia się. Czym jest potencjał uczenia się? Co się na niego składa? Czy i w jaki sposób można go rozwijać, także w warunkach polskiej szkoły?

Potencjał uczenia się i warunki jego rozwoju

Jedną z ośmiu kluczowych kompetencji (definiowanych w dokumencie Rady Europy jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji), których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia jest umiejętność uczenia się, rozumiana jako „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanieostęp-

nych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach — w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości” (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego...* 2006, s. L 394/16).

W definicji tej dostrzec można wiele różnych umiejętności, które składają się na kompetencję uczenia się i które mogą stanowić wskazówki dla nauczycieli, ku jakim celom dążyć, by pomóc uczniom rozwijać tę kompetencję. Mamy tu zarówno umiejętności organizacyjne, w zakresie planowania i monitorowania swego uczenia się, czy zarządzania czasem i informacjami, jak i umiejętności radzenia sobie z emocjami w trakcie uczenia się, czyli zdolność pokonywania przeszkód w uczeniu się (w tym wewnętrznych) i konsekwentnego, wytrwałego dążenia do celu, czy wiara we własne możliwości. Mowa jest także o umiejętnościach metapoznawczych, jak świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie; a także praktycznych, jak korzystanie z wcześniejszych doświadczeń czy też wykorzystywanie i stosowanie wiedzy oraz umiejętności w różnych, także nowych, kontekstach.

Uczenie się, w ujęciu Janiny Uszyńskiej-Jarmoc „to złożony proces zarówno bezpośredniego, jak i pośredniego, świadomego lub nieświadomego gromadzenia doświadczeń poznawczych, społecznych, emocjonalnych, praktycznych (fizycznych), a następnie ich włączania do już istniejących doświadczeń. W wyniku osiągnięcia kolejnego etapu procesu uczenia się, to jest przetwarzania zasobu doświadczeń osobistych i społecznych, powstają nowe zachowania, nowa wiedza, nowe umiejętności. Gromadzenie przez dziecko doświadczeń jest możliwe w toku interakcji ze światem przyrodniczym i kulturowym, natomiast proces przetwarzania doświadczeń polega na ich rekonstruowaniu lub dekonstruowaniu w wyniku takich zabiegów, jak: kodowanie doświadczeń (informacji o sobie i świecie) w strukturach poznawczych, ich scalanie z już istniejącymi, reorganizowanie, strukturalizowanie, hierarchizowanie, uogólnianie” (Uszyńska-Jarmoc 2009, s. 289–290). Zatem uczenie się to proces aktywny i podmiotowy, wymagający zaangażowania samego ucznia wynikający z jego zainteresowania i motywacji do uczenia się.

Mając na względzie przytoczone definicje procesu uczenia się, wydaje się, że koncepcja Guya Claxtona obejmuje większość, jeśli nie wszystkie, zawarte w nich elementy, dlatego warto przemyśleć jej upowszechnienie również w polskiej szkole.

Czym zatem jest potencjał uczenia się? Wielu autorów definiuje go w różny sposób, pisząc o dyspozycjach uczenia się (*learning dispositions*) (Perkins 1995) czy nawykach umysłu (*habits of mind*) (Costa, Kallick 2000) albo o zdolnościach uczenia się (*learning capacities*) (Claxton 2002). W tym miejscu przyjmuję definicję opracowaną przez Guya Claxtona na Uniwersytecie w Bristolu.

Potencjał uczenia się (*learning power*) to złożona mieszanka dyspozycji, życiowego doświadczenia, relacji społecznych, wartości, postaw i przekonań, które łącznie kształtują charakter i indywidualne zaangażowanie poszczególnych uczniów we wszelkie możliwości uczenia się. Potencjał uczenia się ma więc indywidualny, temporalny charakter, uwarunkowany socjokulturowo, może się zmieniać w zależności od praktyki uczenia się nie tylko w szkole, ale także poza nią (Deakin, Crick, Broadfoot, Claxton 2006). Claxton, opierając się na badaniach Davida Perkinsa (1995), Roberta J. Sternberga (1995), Howarda Gardnera (2009) i innych badaczy inteligencji wskazuje, że nie jest on czymś ustalonym raz na zawsze, ale daje się rozwijać w trakcie całego życia człowieka, głównie w procesie uczenia się.

Na potencjał uczenia się składają się, zdaniem Claxtona (2002), cztery główne dyspozycje obejmujące jednocześnie cztery aspekty uczenia się: emocjonalny, poznawczy, strategiczny i społeczny. Claxton opisuje je metaforycznie jako tzw. mięśnie uczenia się, które podobnie jak mięśnie fizyczne można ćwiczyć, trenować, usprawniać, rozwijać, dzięki odpowiednio zaaranżowanym zajęciom w bogatym środowisku uczenia się.

Determinacja to emocjonalny aspekt uczenia się. Dotyczy skupienia się na uczeniu się. Składają się na nią takie zdolności, jak zaabsorbowanie, panowanie nad zakłóceniami, wytrwałość i spostrzegawczość. Zdeterminowany w pozytywnym sensie uczeń potrafi poradzić sobie z emocjami, jakich doświadcza w trakcie uczenia się, jak ekscytacja, frustracja, zablokowanie, rozkojarzenie itp. Wie, że uczenie się bywa trudne, nawet gdy jest się zdolnym oraz że wymaga wysiłku i wytrwałości. Rozumie, że w trakcie uczenia się ważna jest koncentracja i zaabsorbowanie, więc trzeba poradzić sobie z zakłóceniami, które w tym przeszkadzają, jak hałas, inni koledzy, głód czy pragnienie, albo jakies zmartwienia i myśli nie na temat. Potrafi skupiać się na przedmiocie poznawania, wiedząc, że trzeba czasem długiego czasu

i cierpliwości, by dostrzec ważne szczegóły czy prawidłowości (Claxton 2013, s. 21).

Przedsiębiorczość to poznawczy aspekt uczenia się, to bycie gotowym, chętnym i zdolnym do uczenia się na różne sposoby. Na przedsiębiorczość składa się pięć elementów: dociekliwość, znajdowanie połączeń (związków), wyobrażanie, rozumowanie i kapitalizacja. Przedsiębiorczy uczeń jest dociekliwy, zadaje dobre pytania i jest wszystkim bardzo zaniepokojony. Potrafi dostrzegać powiązania między różnymi rzeczami, między tym, co już wie, a czego właśnie się uczy, bądź między wiedzą z jednego przedmiotu a wiedzą z innego. Łączy nowe informacje ze swoimi poglądami, by nie tylko zdobyć nową wiedzę, ale spojrzeć na świat z innej perspektywy (Claxton 2013, s. 27). Potrafi korzystać z wyobraźni, jak również myśleć w sposób zdyscyplinowany, gdy to konieczne. Wykorzystuje wszelkie zasoby wokół siebie (materialne i ludzkie), by wspomóc swój proces uczenia się i różne strategie poznawcze.

Refleksyjność to strategiczny aspekt uczenia się, to zdolność do kierowania swoim uczeniem się, rozumienie tego procesu, a także siebie jako ucznia. Na refleksyjność składa się planowanie, korygowanie, selekcja i transfer oraz meta-uczenie się. Refleksyjny uczeń potrafi zaplanować swoje uczenie się, wyznaczyć jego zakres w danym czasie, ocenić dostępność zasobów wewnętrznych i zewnętrznych, jakie będą mu potrzebne, oszacować czas swojej nauki, wyobrazić sobie etapy uczenia się oraz przewidywać trudności i problemy, jakie mogą mu stanąć na drodze, by je w porę wyeliminować. W trakcie uczenia się monitoruje jego przebieg, zastanawia się nad postęпами, dostosowuje sposoby uczenia się czy wykorzystywane zasoby, a w razie potrzeby koryguje proces uczenia się (Claxton 2013, s. 33–35).

Odwzajemnianie to społeczny aspekt edukacji. Oznacza umiejętność uczenia się samemu lub z innymi. Na odwzajemnianie składają się takie zdolności, jak: współzależność, współpraca, empatia i słuchanie oraz naśladowanie. Uczeń o wysokim poziomie dyspozycji odwzajemniania rozumie, że nikt nie jest samotną wyspą i wszyscy jesteśmy współzależni. Dlatego wie, jaką przyjąć proporcję między wspólnym a samotnym uczeniem się; potrafi prosić o pomoc w uczeniu się, jak i jej udzielać; dzielić się informacjami i efektywnie komunikować z innymi; postawić się w czyjejś sytuacji, by lepiej go zrozumieć, czy spojrzeć na problem z innego punktu widzenia niż własny. Dobrze współpracuje w zespole, przyjmując w nim różne role. Chętnie też naśladuje innych, wychwytyując ich sposoby myślenia, uczenia się czy działania, w trakcie wspólnej pracy, poprzez obserwowanie, jak postępują (Claxton 2013, s. 37).

Można się zastanawiać, czy wymienione dyspozycje i składające się na nie zdolności to rzeczywiście najistotniejsze składniki potencjału uczenia się, zwłaszcza że sam Claxton dokonał w międzyczasie kilku zmian. Jednak wyróżnienie takich lub podobnych elementów składających się na proces uczenia się czy istotnych dla jego jakości wydaje się dobrym pomysłem. Dostarcza bowiem wspólnego języka, jakim nauczyciel może rozmawiać z uczniami o konkretnych zachowaniach czy cechach ważnych dla osiągnięcia sukcesów w uczeniu się.

Nauczyciele mogą każdego dnia rozwijać wszystkie powiązane ze sobą elementy potencjału uczenia się swoich uczniów nie tylko poprzez wiedzę przewidzianą programem kształcenia, ale równoległe poprzez wykorzystanie tej wiedzy do uczenia się, jak się uczyć, bo „korzystne jest zwracanie uwagi nie tylko na opanowywany materiał, ale również na procesy uczenia się” (Barron, Darling-Hammond 2013, s. 337). Dokonywanie refleksji nad własnym uczeniem się to poznawanie swojego poznania, myślenia, specyfiki uczenia się. Takie metapoznanie „pomaga uczniom aktywnie monitorować, oceniać i optymalizować własne przyswajanie i wykorzystywanie wiedzy (...). Metapoznanie nie stanowi jednak celu samego w sobie, ale służy jako środek do uczenia się. Dlatego też poznanie własnego poznania i przyswajanie wiedzy w konkretnych dziedzinach są ze sobą nierozzerwalnie związane, nie można ani się ich uczyć, ani nauczać niezależnie od siebie” (Schneider, Stern 2013, s. 121).

Nauczyciel rozwijający potencjał uczenia się swoich uczniów wykorzystuje każdy temat, każdą lekcję i każde zadanie edukacyjne jako okazję do uczenia się dzieci, jak się uczyć, jak rozpoznawać i doskonalić swój potencjał.

Na pytanie, czy koncepcja Claxtona może sprzyjać wzrostowi kompetencji uczenia się polskich uczniów nie możemy jeszcze dać jednoznacznej odpowiedzi, jednak pewne działania wprowadzania jej, podejmowane przez nauczycieli kilku polskich szkół mogą świadczyć o tym, że tak się dzieje. Wyraźnie wzrosła w tych klasach motywacja do uczenia się, poprawiła się współpraca i samodzielność myślenia, a także wyniki uczniów. Nauczyciele coraz lepiej radzą sobie z organizowaniem uczniom warunków do samodzielnego uczenia się, odchodząc tym samym od tradycyjnego nauczania.

Szkoła może, a nawet powinna być dzisiaj przede wszystkim miejscem uczenia się, jak się uczyć, a dopiero potem miejscem zdobywania wiedzy. Tak już się dzieje w angielskich (i nie tylko) szkołach. Uczenie się jest w centrum działalności szkoły, a wiedza, jaką uczniowie zdobywają dzięki rozwiniętej kompetencji uczenia się często znacznie przekracza ramy programowe, ale też jest mocno powiązana z życiem poza szkołą.

Koncepcja Guya Claxtona jest wybierana przez takich nauczycieli i dyrektorów szkół, którym zależy na poprawie jakości pracy szkoły oraz na osiągnięciach uczniów. Wiedzą oni bowiem, że rozwinięta u uczniów pasja uczenia się procentować będzie w ich późniejszym życiu.

Konkluzja

Współczesność wymaga od nas nieustannej gotowości, chęci i zdolności uczenia się przez całe życie. Dlatego kompetencja uczenia się jest postulowana w kluczowych dokumentach oświatowych we wszystkich niemalże krajach. Nie można jej jednak kształtować prostym przekazem wiedzy weryfikowanej testami. Wymaga ona bowiem tworzenia warunków do uczenia się w szkole, swoistej kultury uczenia się, która sprzyja zaangażowanemu uczeniu się wynikającemu z wewnętrznej motywacji uczniów, pomaga im rozwijać ich potencjał uczenia się, przydatny nie tylko w szkole, ale przede wszystkim w dorosłym życiu.

„Nauczyciel powinien umieć wspierać proces rozwoju umiejętności uczenia się, dzięki któremu uczniowie stają się coraz lepiej przygotowani do autonomicznego uczenia się przez całe życie. Zatem nauczyciel powinien być organizatorem procesu uczenia się uczniów, tak aby występowali częściej w roli badaczy niż odbiorców jego wiedzy o uczeniu się” (Uszyńska-Jarmoc, Dudel, Głóskowska-Sołdatow red. 2013, s. 141). Takie podejście do uczenia się znajdujemy już w polskiej pedagogice, w pracach m.in. Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, Ryszarda Łukaszewicza (Wrocławska Szkoła Przyszłości), Aleksandra Nalaskowskiego (Laboratorium) czy Danuty Waloszek (edukacja emancypacyjna).

Prezentowana w tym artykule koncepcja Guya Claxtona oparta na wielu badaniach różnych autorów związanych z edukacją, a zwłaszcza kognitywistów i konstruktywistów, pokazuje, jak jeszcze można wspierać proces uczenia się w szkołach. Wskazanie na cztery podstawowe dyspozycje uczenia się i odpowiadające im siedemnaście zdolności pomaga uświadomić uczniom, na czym polega uczenie się i jakie zdolności są w tym procesie ważne. Dostarcza także wspólnego języka nauczycielom, uczniom, a także ich rodzicom, do rozmów o uczeniu się i wspieraniu uczących się w braniu większej odpowiedzialności za własne uczenie się, rozwijanie ich samoświadomości i niezależności w tym procesie oraz refleksji nad jego efektami. To sposób na przygotowanie kreatywnych, pewnych siebie, wrażliwych i refleksyjnych jednostek zdolnych do uczenia się przez całe życie oraz do osiągnięcia sukcesów nie tylko w szkole, ale przede wszystkim w niepewnym świecie gwałtownych zmian.

Podjęmowane w naszym kraju próby wdrożenia tego podejścia do praktyki przynoszą już pozytywne efekty, a najważniejszym jest wyższa świadomość znaczenia rozwijania potencjału uczenia się nie tylko wśród uczniów, ale także wśród nauczycieli.

Building Learning Powers as Guy Claxton's approach

Abstract

A great deal of country governments deem school reform a crucial task. They focus on multiple aspects of school performance such as curriculums, standards, class management or a student. The article focuses on the last aspect, the student, especially building his or her learning power by Guy Claxton approach, which will help them not only deal with school tasks and challenges, but also with the uncertainties the future will bring later on. Such an approach to teaching poses new tasks for teachers, focusing mainly on recognizing and building the student's learning power as well as the conditions facilitating such progress. In this way teachers prepare students for lifelong learning.

Keywords: Learning Power, teacher, challenges of 21 century

Bibliografia

- Barron B., Darling-Hammond L. (2013), *Uczenie się poprzez badanie — perspektywy i wyzwania*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wydawnictwo OECD, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Boekaerts M. (2013), *Kluczowa rola motywacji i emocji w uczeniu się*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.) (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wydawnictwo OECD, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Bono E. de (1998), *Naucz swoje dziecko myśleć*, Wydawnictwo Prima, Warszawa.
- Chłoń-Domińczak A. (2013), *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012*, Warszawa, IBE.
- Claxton G. (2002), *Building Learning Power: Helping young people become better learners*, Bristol, TLO.
- Claxton G. (2013), *Rozwijanie potencjału uczenia się. Jak pomóc młodym ludziom, aby stawali się lepszymi uczniami*, Wydawnictwo SNEP, Katowice.
- Costa A., Kallick B. (2000), *Habits of mind*, cz. I, II, III i IV, ASCD, Alexandria VA.
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2011), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2011.pdf, dostęp 10.09.2015.
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2013), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa.

- Deakin Crick R., Broadfoot P., Claxton G. (2006), *What is the ELLI Research Project?*, [w:] B. Hoskins, U. Fredriksson, *Learning to learn: What is it and can it be measured?*, European Communities, Luksemburg.
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (red.) (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wydawnictwo OECD, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Dylak S. (2009), *Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008, http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf, dostęp 10.01.2014.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot.
- Gardner H. (2009), *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa.
- Hinton C., Fisher K.W. (2013), *Uczenie się z perspektywy rozwojowej i biologicznej*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.) (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wydawnictwo OECD, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Mapa umiejętności społecznych XXI wieku opracowana przez Partnership for 21st Century Skills oraz National Council for the Social Studies*, Waszyngton 2008, http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejetnoscixxi_pl.pdf, dostęp 15.03.2014.
- Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, <http://pl.scribd.com/doc/63558674/Raport-M%C5%82odzi-2011#scribd>, dostęp 10.09.2015.
- Perkins D. (1995), *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*, New York, Basic Books.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dn. 23 grudnia 2008 r.*, http://www.dn.uj.edu.pl/documents/1333504/4915309/23.12.2008_rozp_MEN_podstawa_programowa?version=1.0&t=1352211869420; http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf, dostęp 10.09.2015.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf, dostęp 20.03.2014, ze zmianami z 2014 r.; http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/Za%C5%82%C4%85cznik_nr_2.pdf, dostęp 10.10.2014.
- Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa strategia rozwoju kraju*, Warszawa 2012, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji.
- Raport o stanie edukacji 2012*, Warszawa 2013, http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=414, dostęp 10.09.2015.
- Schneider M., Stern E. (2013), *Uczenie się z perspektywy poznawczej: dziesięć najważniejszych odkryć*, [w:] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wydawnictwo OECD, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Spitzer M., (2008), *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Sternberg R.J. (1995), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, University Press, New York: Cambridge.
- Szafraniec K. (2011), *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Trilling B., Fadel C. (2009), *21st Century Skills: learning for life in our times*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2009), *O potrzebie budowania koncepcji uczenia się, jak się uczyć*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M. (red.) (2013), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wydział Pedagogiki Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Kraków-Białystok.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl>, dostęp 10.09.2015.
- Żylińska M. (2010), *Szkoła szkodzi na mózg*, „Polityka” nr 36 (2772), 4.09.2010.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo UMK, Toruń.

CZĘŚĆ II
Kompetencje kluczowe w świetle
wyników badań ilościowych

Małgorzata Suświłło

Kształcenie kompetencji artystycznych – zanedbany czy niechciany obszar edukacji?

Wprowadzenie

Kształcenie człowieka ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju każdego społeczeństwa we wszystkich zakresach jego funkcjonowania. Nie powinno ono jednak ograniczać się jedynie do takiej funkcji (społecznej), gdyż wtedy zostanie podporządkowane interesom politycznym partii rządzącej w danym kraju. Jest ono immanentnie związane z rozwojem każdej jednostki ludzkiej, a rozpoczyna się już w momencie rozwoju płodowego. W początkowym okresie kształcenie jest najczęściej niezamierzonym i nieustrukturyzowanym oddziaływaniem dorosłych, głównie matki. Bywa też, że przybiera ono formę świadomego oddziaływania słowem czy dźwiękiem na specjalnie prowadzonych dla matek w ciąży zajęciach (warsztatach) muzyczno-ruchowych. Przykładem prowadzenia tego rodzaju inicjatyw może być w Polsce działalność Fundacji Kreatywnej Edukacji, funkcjonującej pod patronatem Polskiego Towarzystwa Edwina E. Gordona w Bydgoszczy. Kształcenie człowieka bowiem nie może być fragmentaryczne, lecz całościowe (holistyczne), i jak zauważa wielki pedagog Johann Heinrich Pestalozzi: „kształtowaniu człowieka w sposób rzeczywisty, aktywny i zgodny z przyrodą sprzyja tylko to, co ogarnia całego człowieka, oddziaływając na jego naturalne siły razem wzięte, to znaczy na serce, umysł i sprawność ręki” (cyt. za: Brühlmeier 2011). Dlatego też zasadne wydaje się stwierdzenie, że jednostronne kształcenie oparte na słowach i liczbach przynieść może

rozwojowi dziecka, w tym także jego karierze szkolnej, więcej szkody niż pożytku. Każdy człowiek pragnie odnieść sukces, najpierw jako dziecko w szkole, potem jako osoba dorosła w pracy i życiu osobistym. Osiągnięcie go jest możliwe poprzez wykorzystanie naturalnych zdolności drzemających w człowieku, w tym także jego zdolności artystycznych, czy jak powiada Pestalozzi (cyt. za: Brühlmeier 2011), skłonności.

W niniejszym opracowaniu chciałabym zwrócić uwagę na problematykę kształcenia kompetencji artystycznych dziecka w kontekście wagi tych kompetencji w rozwoju człowieka i edukacji, opierając się na pracach znanych autorów i wynikach badań własnych. Przedstawię też wyniki badań prowadzonych nad edukacją artystyczną w klasach młodszych szkoły podstawowej oraz w zakresie kształcenia artystycznego studentów UWM w Olsztynie. Zasadniczą tezę opracowania jest stwierdzenie, że kształcenie kompetencji artystycznych nie należy do elitarnej grupy kompetencji kluczowych i jest zarówno zaniedbanym, jak i zaniechanym obszarem edukacji. Tezę tę próbuję udowodnić.

Edukacja artystyczna w kształceniu kompetencji dziecka

Aby rozpocząć rozważania na temat kształcenia kompetencji artystycznych, należałoby najpierw zdefiniować pojęcie „kompetencje”. Jak podaje Maria Tyszkowa za Robertem W. Whitem jest to dostosowanie lub zdolność. „Kompetencja jednostki oznacza jej zdolność do dokonywania tych form wymiany ze środowiskiem, które pozwalają na podtrzymywanie siebie, rozwój i rozkwit” (Tyszkowa 1996, s. 92). Autorka zwraca uwagę na fakt, że u podstaw wszelkich zachowań leżą struktury organizowania, przechowywania i przetwarzania informacji (wiedzy, doświadczenia), opowiadając się w tym zakresie za podejściem poznawczym. Kształtowanie się u dziecka kompetencji artystycznych związane jest z rozwojem systemu symbolicznego (lub systemów) poznania i czynności psychicznych, obok uczuć i inteligencji ogólnej. Można więc skonkludować za Tyszkową, że podstawą kompetencji artystycznych jest „zdolność do aktywności symbolicznej, tzn. do tworzenia symboli (oznaczania i kodowania) i do odbioru znaczeń przekazywanych za pośrednictwem symboli” (1996, s. 93). Poszczególne rodzaje działań artystycznych (także odbioru sztuki), choć operują odmiennymi systemami symbolicznymi, na co zwraca uwagę m.in. Howard Gardner (2002), to systemy czynności symbolicznych, które podlegając rozwojowi, przechodzą przez serię „fal symbolizacji”. Są to:

- reprezentacja enaktywna — jako zdolność do organizowania działań w sekwencje symboliczne;
- „fala mapowania” — pojawiająca się w wieku około 3 lat, gdzie dziecko potrafi w śpiewaniu lub rysowaniu uchwycić relacje między przestrzenią, wielkością a odległością/dystansem/odstępem;
- „fala dokładnego mapowania” — forma reprezentacji jest bardziej precyzyjna (chodzi o odtwarzanie stosunków między wysokością dźwięków w śpiewie czy przedstawianie szczegółów postaci na rysunku) (Tyszkowa 1996, s. 94).

Kompetencje artystyczne, choć w dokumencie Unii Europejskiej nie do czekały się wyodrębnienia w wyrazisty sposób, można odnaleźć w ósmej — ostatniej z wymienionych kompetencji — pod nazwą „Świadomość i ekspresja kulturalna”. Kompetencje te zdefiniowano jako „docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych” (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku...*). Określono też, podobnie jak w przypadku pozostałych siedmiu kompetencji, zakres wiedzy, umiejętności i postaw powiązanych z tą kompetencją:

1. W zakresie wiedzy — świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie; podstawowa znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej, rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i innych regionach świata oraz konieczność zachowania jej, rozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym.
2. W zakresie umiejętności — wrażliwość i ekspresja, w tym wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, wyrażanie siebie za pomocą różnorodnych środków dzięki wykorzystaniu wrodzonych zdolności, zdolność odnoszenia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych, rozpoznawanie i wykorzystywanie społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej, wykorzystywanie umiejętności twórczych w różnych sytuacjach zawodowych (życiowych — przyp. wł. M.S.).
3. W zakresie postaw — dogłębne zrozumienie własnej kultury i poczucie tożsamości, szacunek i otwarta postawa wobec różnorodności ekspresji kulturalnej, „kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym” (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku...*).

Kształcenie kompetencji kluczowych służyć ma realizacji idei uczenia się przez całe życie w kontekście szybko postępujących procesów globalizacyjnych i zmieniających się warunków życia. Rozwijanie każdego rodzaju kompetencji wymaga stworzenia określonych warunków ich realizacji, ale przede wszystkim, jak zauważa się we wspomnianym dokumencie Unii Europejskiej, zapewnienia równych szans dostępu dla grup, które z powodu różnych okoliczności (społecznych, kulturowych czy ekonomicznych) dostęp ten mają utrudniony. Ze względu na fakt, że świat edukacji szkolnej opiera się głównie na słowach i liczbach, dzieci reprezentujące inne style poznawcze (nie poprzez słowo i myślenie matematyczne) nie mają szans na odniesienie sukcesów. Nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych (porozumiewanie się w języku ojczystym i w języku obcym) oraz matematycznych (także naukowych i informatycznych) widoczny jest zarówno w programach kształcenia uczniów na wszystkich etapach edukacyjnych, jak i w zainteresowaniach badaczy i agend sprawdzających wyniki nauczania na różnych szczeblach. W 2009 roku powstał raport Euridice z badań w zakresie edukacji artystycznej pt. *Edukacja artystyczna i kulturalna w Europie*, w którym ujawniona jest hierarcha przedmiotów szkolnych. Priorytetowe miejsce języka ojczystego i matematyki w programach kształcenia jest charakterystyczne dla większości krajów Unii Europejskiej. Wyjątkiem jest Holandia, gdzie opracowanie programów kształcenia artystycznego leży w gestii szkół, w pozostałych krajach funkcjonuje centralizacja programowa lub też uzgadnianie między władzami oświatowymi różnych szczebli (lokalnych, regionalnych i centralnych). W Polsce silne scentralizowanie władzy oświatowej nie sprzyja poważnemu traktowaniu edukacji artystycznej w szkolnictwie publicznym. Alternatywę dla kształcenia i wspierania rozwoju kompetencji artystycznych dzieci i młodzieży stanowią zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne oraz prywatne inicjatywy różnego rodzaju agend i organizacji pozarządowych.

Mówiąc o kompetencjach artystycznych trzeba jednak uwzględnić poszczególne dziedziny artystyczne. W *Standardach edukacji kulturalnej*, przeznaczonych jedynie do konsultacji środowiskowych, powstałych pod redakcją Andrzeja Białkowskiego (red. 2006), wyróżniono trzy podstawowe grupy edukacji artystycznej:

- 1) filmową i teatralną,
- 2) wizualną,
- 3) muzyczną.

Przykładowo, w standardach portugalskich nie wymienia się edukacji filmowej obok teatralnej, natomiast występuje edukacja ruchowa/taniec.

Polskie standardy, które niestety nie zostały wprowadzone do programów kształcenia, opracowane zostały przez grupy ekspertów z każdej dziedziny artystycznej i obejmują wszystkie etapy kształcenia poza wyższym. Każdy etap i dziedzina artystyczna opisane są według stałego schematu, co ułatwia nauczycielowi zrozumienie istoty kształcenia kompetencji artystycznych w danej dziedzinie artystycznej. Najpierw jest wprowadzenie omawiającego zakres edukacji i jej cele, potem zamieszczone są treści dla danego etapu. Na przykład *Standardy edukacji filmowej i teatralnej* (2008), poza wprowadzeniem ogólnym i do konkretnego etapu edukacji, np. do edukacji przedszkolnej, szeregują treści według następujących punktów: *Standardy osiągnięć uczniów* (w tym są treści dotyczące: Ekspresji i umiejętności tworzenia wypowiedzi wykorzystujących język filmowy i teatralny, Oglądanie, rozumienie i przeżywanie, Wiedza filmowa i teatralna), *Edukacja medialna, Rozwijanie nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze filmowej i teatralnej, Pakiety uzupełniających zajęć filmowych i teatralnych* (zawierające propozycje współpracy z instytucjami i twórcami, udział w premierach, przedstawieniach itp.) oraz *Warunki realizacji programów teatralnych i filmowych opartych na standardach*. Najnowsza podstawa programowa wychowania przedszkolnego uwzględnia trzy rodzaje działalności artystycznej w przedszkolu: *Wychowanie przez sztukę — dziecko widzem i aktorem* (można by zastosować tu wskazane standardy edukacji filmowej i teatralnej), *Wychowanie przez sztukę — muzyka: różne formy aktywności muzyczno-ruchowej* (śpiew, gra, taniec), *Wychowanie przez sztukę — różne formy plastyczne*. Ubogość haseł w treściach podstawy programowej prawdopodobnie wynika z przyjętego założenia, taką mam nadzieję, że autorzy programów będą umieli dobrze te hasła zapełnić treścią, a kompetentni nauczyciele będą je realizować. W klasach I–III wymienione są przedmioty artystyczne takie, jak muzyka i plastyka, jednak w treściach edukacji polonistycznej odnaleźć można hasło pt. „Wypowiada się w małych formach teatralnych” (*Rozporządzenie MEN* ... 2014). Zintegrowany system pracy z dziećmi w przedszkolu oraz w dwóch pierwszych klasach szkoły podstawowej (przynajmniej w założeniu) sprzyja holistycznemu podejściu do rozwoju i edukacji dziecka, a tym samym stosowaniu wszystkich form edukacji artystycznej. Wśród programów wychowania przedszkolnego poważnie traktujących wszystkie rodzaje aktywności i sfery rozwoju dziecka, a więc także te związane z działaniami artystycznymi, znajdują się takie, jak: „Ku dziecku” Barbary Bilewicz-Kuźni i Teresy Parczewskiej, program odwołujący się do teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera — nagrodzony II miejscem w konkursie MEN, „Wielointeligentne odkrywanie świata w przedszkolu” autorstwa Moniki Zatorskiej

i Aldony Kopik, opracowany na koncepcji pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, „Wielointeligentna edukacja dla dziecka” czy też „Kalendarz przedszkolaka” Elżbiety Tokarskiej i Jolanty Kopały.

Kształcenie kompetencji artystycznych na wczesnych etapach edukacji nie powinno zatem stanowić problemu, a jednak stanowi, głównie z powodu niskich kompetencji nauczyciela w tym zakresie, jak też warunków organizacyjnych pracy szkoły. Bywa też, niestety, że zaniedbania w realizacji założeń edukacji artystycznej są wynikiem niechęci nauczyciela do prowadzenia tego rodzaju zajęć i traktowania przedmiotów (działań) artystycznych jako „przyprawy” do ważniejszych, zdaniem nauczyciela, przedmiotów akademickich, takich jak język polski i matematyka. Problemem odrębnym jest w chwili obecnej kontrowersyjny „jedyne” podręcznik dla pierwszoklasisty, którego zawartość i jakość wymaga odrębnego opracowania przez grono ekspertów — pedagogów edukacji wczesnoszkolnej.

Aktywność artystyczna w rozwoju dziecka

Edukacja artystyczna jest środkiem, a jednocześnie sposobem kształtowania stosunku człowieka do wartości estetycznych w węższym znaczeniu, w szerszym zaś, „oznacza zintegrowane kształtowanie osobowości dzięki stymulującemu oddziaływaniu sztuki” (Wojnar 1997, s. 12). Takie rozumienie edukacji artystycznej wywiedzione jest z teorii wychowania estetycznego i oznacza wychowanie przez sztukę. Choć sztuce i aktywności artystycznej przypisywane są różne funkcje, to wydaje się, że w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym najważniejszą z nich jest funkcja ekspresyjna, związana z działaniem dziecka. Takie spojrzenie w pewnym sensie burzy „estetyczną” filozofię edukacji artystycznej nastawionej głównie na kształcenie odbiorców sztuki. Pragmatyczne podejście do realizacji założeń edukacji artystycznej nazwane „praksjalistycznym” (Westerlund 2003) na pierwszy plan wysuwa aktywność własną dziecka — uczenie się przez działanie, gdzie ważnym elementem jest komunikowanie innym swoich przeżyć i idei. Dziecko przedszkolne, choć ma już opanowane podstawy komunikowania się za pomocą języka, używa innych sposobów komunikowania się z otoczeniem, które z jednej strony wynikają z jego wrodzonych predyspozycji (w tym plastycznych, muzycznych czy kinestetycznych), z drugiej zaś z przebywania w środowisku odpowiednio impregnowanym danym stylem zachowań (działań, zasobów społecznych i materialnych).

Używając różnych (w tym zaliczanych do artystycznych) form ekspresji, dziecko chętnie wyraża siebie, swoje przeżycia, potrzeby, marzenia.

Dotarcie do świata dziecka i jego zrozumienie niejednokrotnie możliwe jest jedynie za pomocą analizy jego wytworów (prac plastycznych, narracji słownych czy muzycznych, odgrywanych ról w zabawie itd.). Przykładowo, rysunek dziecka może być narzędziem diagnozowania jego poziomu rozwoju umysłowego, emocjonalnego, fizycznego czy też społecznego. O roli sztuki w rozwoju i wychowaniu dziecka powstało wiele opracowań, wśród których bardzo przydatna, mimo upływu czasu, wydaje się pozycja Viktora Lowenfelda i W. Lamberta Brittaina, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka* (1977). Poruszane w niej zagadnienia rozwoju rysunkowego dziecka, a także jego powiązania z różnymi sferami rozwoju nadal są aktualne i ważne z pedagogicznego punktu widzenia. Działaniom artystycznym dziecka szczególne walory przypisuje Howard Gardner, nazywając zdolności specjalne (kierunkowe) inteligencjami. Jak zauważa autor, zajęcia artystyczne w sposób naturalny skłaniają dziecko do tworzenia, niezależnie od tego, czy mają one miejsce na terenie szkoły czy poza nią. Są też okazją do samodzielnego „rozszyfrowywania” dzieła sztuki (Gardner 2002). W poglądach Gardniera widoczny jest wpływ myśli Johna Deweya, według którego doświadczenie estetyczne w połączeniu z działaniem artystycznym jest:

- doświadczeniem bardziej społecznym niż indywidualnym;
- częścią codziennego życia, a nie transcendencji;
- integralne z działaniami artystycznymi, a nie jedynie sprawą artystycznego „obektu” i niedocenianym przedmiotem;
- kwestią jakości interakcji w kontekście, a nie uniwersalną własnością każdego obiektu (przedmiotu);
- jest reprezentowane w naturze, a nie abstrakcyjne (Westerlund 2003).

Takie spojrzenie na działalność artystyczną wydaje się bliskie teorii społecznego konstruktywizmu Lwa S. Wygotskiego. Konstruowanie znaczeń (tu: muzycznych, plastycznych, a także teatralnych czy tanecznych) bowiem odbywa się w warunkach wspólnego uczenia się w konkretnym kontekście kulturowym. W przypadku prac plastycznych jest to wykonywanie prac zespołowych, których powstanie wymaga od uczniów porozumienia w zakresie rozwiązywania problemów technicznych, dzielenia wspólnej przestrzeni na kartce czy makiecie, dyskusji z kolegami lub z nauczycielem nad odczytywaniem prac mistrzów czy choćby ustalania zakresu wykonywanych zadań w pracy grupowej. Działania teatralne uczniów zaś stanowią doskonałą okazję do negocjowania ról, sposobów ich odgrywania i wzajemnego słuchania kwestii wyuczonych lub improwizowanych. Podobnie taniec, zwłaszcza polegający na improwizacji ruchowej, wymaga początkowo ustalenia, a potem

przestrzegania znaczeń poszczególnych elementów ruchowych służących do ekspresji zawartej w muzyce.

Do teorii Wygotskiego często odwołuje się Edwin E. Gordon, muzyk i psycholog, twórca teorii uczenia się — nauczania muzyki, który uważa, że dziecko rozwija się muzycznie w określonym, nasyconym muzyką środowisku, najpierw rodzinnym, potem przedszkolnym i szkolnym, i nadaje znaczenia dźwiękom poprzez wspólne uczenie się z innymi. Proces ten nazywa on akulturacją (Gordon 1997).

Rola edukacji artystycznej, szczególnie jako aktywności twórczej w rozwoju dziecka i osiągnięć w różnych przedmiotach szkolnych, była i jest przedmiotem badań wielu autorów polskich i zagranicznych, w tym moich. Chodzi jednak o to, by nie doszukiwać się argumentów popierających kształcenie kompetencji artystycznych z innych powodów niż autoteliczne, przypisane do każdej z dziedzin artystycznych (sztuki). Podważanie aksjologii kształcenia artystycznego jest podważaniem istoty edukacji w szerokim tego słowa znaczeniu. Słuszne zatem wydają się poglądy badaczy prowadzących badania w zakresie rozwoju różnych zdolności artystycznych dziecka (muzycznych czy plastycznych), jak np. Jane Piirto (Limont 2012) twierdzących, że poszczególne rodzaje zdolności funkcjonują obok tzw. inteligencji ogólnej, odpowiedzialnej za poznawcze funkcjonowanie człowieka i szybkość przetwarzania informacji. Poza autotelicznym i ogólnorozwojowym podejściem do roli edukacji/aktywności artystycznej należałoby wspomnieć o jej funkcji terapeutycznej. Arteterapia, choć nie jest jednolicie definiowana z powodu zaliczania do niej jednego (sztuki plastycznej) lub różnych rodzajów sztuki, zajmuje coraz poważniejsze miejsce w literaturze i badaniach pedagogicznych. Przydatna okazuje się przede wszystkim w pracy z grupami przedszkolnymi czy klasami integracyjnymi, gdzie razem uczą się i bawią dzieci sprawne z dziećmi wykazującymi różnego rodzaju deficyty rozwojowe (stopnie i rodzaje niepełnosprawności). Obserwacje zajęć w klasie integracyjnej, prowadzone pod moim kierunkiem przez jedną ze studentek wczesnej edukacji UWM w Olsztynie, ujawniają, że dzieci niepełnosprawne preferują zróżnicowane rodzaje aktywności artystycznej, zależnie od rodzaju niepełnosprawności. Przykładowo dzieci z symptomami ADHD najchętniej korzystają z terapii (zajęć) taneczno-ruchowych, dzieci nieśmiało preferują zajęcia plastyczne. Zajęcia artystyczne w klasie integracyjnej stwarzają ponadto okazje do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych i współpracy z rówieśnikami. Na przykład niejednokrotnie rysunki dzieci autystycznych są formą kontaktu ze światem, sposobem przekazywania ich stanów emocjonalnych.

Kompetencje artystyczne uczniów w badaniach różnych autorów

Zarówno polskie, jak i światowe badania nad poziomem kompetencji artystycznych uczniów klas młodszych szkoły podstawowej ukazują niezadowalający stan w tym zakresie. Wybiórczą analizę wyników badań rozpocznę od kompetencji muzycznych. Jedną z najważniejszych kompetencji muzycznych dziecka, a zarazem najbardziej naturalną jest umiejętność śpiewania. Rozwój kompetencji wokalnych dzieci jest najbardziej dynamiczny między 6. a 9. rokiem życia, jednak może być on zahamowany, jeśli wymaga się od nich śpiewania w niewygodnej dla nich skali. Badania kompetencji wokalnych uczniów w wieku wczesnoszkolnym prowadzone przez Barbarę Kamińską (1997) czy Agnieszkę Weiner (2010) ujawniają niski ich poziom. Bardziej reprezentatywne jednak w tym zakresie były badania prowadzone przez Weiner, gdyż poddała ona ocenianiu 352 piosenki wykonane przez 176 uczniów klas trzecich. W grupie tej blisko 27% dzieci autorka uznała za monotoniczne (niepotrafiące zaśpiewać prawie żadnych dźwięków poprawnie) (2010). Inne składowe kompetencje muzycznych, np. zdolności percepcyjne, badane przez obydwie autorki tym samym narzędziem — testem zdolności muzycznych Arnolda Bentleya — wypadły w obydwu badaniach nieco lepiej. W badaniach Weiner badani uczniowie osiągnęli takie same wyniki, jak ich rówieśnicy z Nowej Zelandii, niższe od uczniów węgierskich i wyższe od uczniów angielskich.

Badania nad zdolnościami i twórczością plastyczną dzieci prowadzili m.in. Stanisław Popek (1985), Urszula Szuścik (2007), Janina Uszyńska-Jarmoc (2003), Hanna Krauze-Sikorska (2006). Z punktu widzenia zasadności stymulacji aktywności plastycznej ważne w tym opracowaniu wydaje się przytoczenie badań eksperymentalnych prowadzonych przez Szuścik w klasach początkowych. Eksperyment polegał na wprowadzaniu do każdej z klas (I–III) po 5 ćwiczeń z zakresu takich jakości wizualnych, jak bryła, linia, barwa, stanowiących według autorki swoiste dziecięce „abecadło” plastyczne. „Celem ćwiczeń było kształtowanie i rozwijanie świadomego spostrzegania oraz doświadczenia plastycznego w zakresie: barwy (percepcja wzrokowa jakości chromatycznych o różnych jasnościach barwy), linii (spostreganie linii o różnych kształtach, długościach, szerokościach, kierunkach) i bryły (widzenie brył o różnych kształtach, grubościach wielkościach)” (Szuścik 2007, s. 174). Badania te wykazały, że stymulacja tego rodzaju pozwala dzieciom otworzyć się na eksperymentowanie i rozwija ich zdolności twórcze.

Warto w tym miejscu przytoczyć badania prowadzone pod kierunkiem Wiesławy A. Sacher (2001) nad aktywnością artystyczną w powiązaniu z emocjonalnością dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Autorka przyjęła, że emocjonalność (rozumiana tu jako styl reagowania emocjonalnego) stanowi ważną determinantę aktywności artystycznej. Badaniom poddano dzieci przedszkolne i ze szkoły podstawowej, a także uczestniczące w artystycznych zajęciach pozalekcyjnych (dzieci w wieku od 4 do 12 lat). Autorka wraz ze słuchaczami studiów podyplomowych obserwowała zajęcia artystyczne i diagnozowała poziom uzdolnień muzycznych, językowo-teatralnych, ruchowo-tanecznych i plastycznych oraz emocjonalność dzieci za pomocą specjalnie skonstruowanych narzędzi. Badania ujawniły, że zdolności artystyczne najbardziej dynamicznie rozwijają się w wieku 6–8 lat, a w wieku 11 lat obserwowalny jest ich regres. Choć, jak zauważa autorka (Sacher 2001, s. 58), uzyskane dane zgodne są z założeniami psychologii rozwojowej, to wnioskowanie jest ostrożne ze względu na niewielkie liczebności badanych grup.

Kształcenie artystyczne kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji

Jak wspomniałam wcześniej, od kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji, jego chęci do samorozwoju i samoedukacji, a także predyspozycji (zdolności) w danym zakresie, zależy kształcenie kompetencji artystycznych dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Egzemplifikację problemu kształcenia omawianych kompetencji stanowić będzie plan studiów dla specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna na studiach I stopnia Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Przewiduje on kształcenie artystyczne studentów podczas realizacji następujących zajęć:

1. Podstawy gry na instrumencie — 45 godzin na studiach stacjonarnych, 30 godzin na studiach niestacjonarnych, realizowanych w pierwszym i drugim semestrze studiów.
2. Metodyka edukacji plastycznej — 15 godzin na studiach stacjonarnych, 10 godzin na studiach niestacjonarnych, realizowanych w trzecim semestrze studiów.
3. Metodyka zajęć technicznych i komputerowych (mogą, ale nie muszą być zaliczane do zajęć artystycznych) — 30 godzin na studiach stacjonarnych, 20 godzin na studiach niestacjonarnych, realizowanych w trzecim semestrze studiów.

4. *Metodyka edukacji muzycznej* — 45 godzin na studiach stacjonarnych, 30 godzin na studiach niestacjonarnych, realizowanych w trzecim semestrze studiów.
5. *Przedmioty artystyczne w integracji wczesnoszkolnej* — 45 godzin na studiach stacjonarnych, 20 godzin na studiach niestacjonarnych, realizowanych w piątym semestrze studiów.
6. *Wiedza o sztuce* — 30 godzin na studiach stacjonarnych, 20 godzin na studiach niestacjonarnych, realizowanych w piątym semestrze studiów.

Do kształcenia artystycznego nie zaliczam emisji głosu, gdyż przedmiot ten ma inne cele, chociaż na zajęciach tego rodzaju prowadzi się także ćwiczenia ze śpiewania. Ogólna liczba godzin kształcenia artystycznego na studiach I stopnia stacjonarnych wynosi 210, na niestacjonarnych zaś 130.

Drugim przykładem jest plan studiów II stopnia wczesnej edukacji. Ze względu na okrojony (2-letni) czas kształcenia, w zakresie specjalności przygotowują one studentów do prowadzenia zajęć artystycznych w nieco innym wymiarze:

1. *Metodyka kształcenia plastyczno-technicznego* — 15 godzin na studiach stacjonarnych, 10 godzin na studiach niestacjonarnych, realizowanych w pierwszym semestrze.
2. *Metodyka kształcenia muzycznego* — 30 godzin na studiach stacjonarnych, 30 godzin na studiach niestacjonarnych, realizowanych w drugim semestrze.
3. *Teatr i drama we wczesnej edukacji* — 15 godzin na studiach stacjonarnych, 10 godzin na studiach niestacjonarnych, realizowanych w czwartym semestrze.

Jak widać, ogólna liczba godzin kształcenia artystycznego na studiach II stopnia wynosi jedynie 60 dla studentów studiów stacjonarnych i 50 dla studentów studiów niestacjonarnych. Zróżnicowanie to wynika między innymi także z nieustalonej dotychczas filozofii kształcenia na studiach II stopnia. Pierwotne tendencje zmierzające w kierunku prowadzenia studiów poszerzających (pogłębiających) wiedzę ogólnopedagogiczną i przygotowanie do prowadzenia badań musiały być po kilku latach zmodyfikowane, gdyż według założeń procesu bolońskiego istnieje możliwość zdobycia nowych kwalifikacji także na studiach II stopnia.

Słowo końcowe

Próbując odpowiedzieć na postawione w tytule opracowania pytanie, czy kształcenie kompetencji artystycznych jest obszarem zaniedbanym czy za-

niechanym, należy stwierdzić, że po trosze i tym, i tym. Zaniedbanie ma charakter systemowy i dotyczy lekceważenia roli przedmiotów artystycznych w kształceniu ogólnokształcącym, od przedszkola poczynając, na kształceniu nauczycieli kończąc. Choć podstawa programowa wychowania przedszkolnego, o czym była mowa, zawiera trzy hasła dotyczące wychowania przez sztukę, to ich realizacja jest często niemożliwa ze względu na brak przygotowanych do niej nauczycieli. Spore zamieszanie w placówkach spowodowała tzw. ustawa przedszkolna zakazująca prowadzenia zajęć dodatkowych (z dopłat rodziców) w godzinach pobytu dziecka w przedszkolu. Podobny problem dotyczy szkoły, która nie zatrudnia do prowadzenia zajęć muzycznych w klasach młodszych specjalistów — nauczycieli muzyki. Zaniedbanie kształcenia kompetencji artystycznych wynika zaś z braku chęci nauczycieli do prowadzenia różnych form edukacji artystycznej i stwarzania przez dyrektorów szkół odpowiednich do tego warunków. Prowadzenie zajęć z języka polskiego czy matematyki w czasie przeznaczonym na zajęcia artystyczne jest nie tylko niezgodne z zasadami realizacji programu nauczania, ale przede wszystkim blokuje rozwój dziecka. Dlaczego warto zajmować się problematyką kształcenia kompetencji artystycznych i zaliczać je do kompetencji kluczowych? Przede wszystkim dlatego, że edukacja artystyczna służy zarówno społeczeństwu, jak i jednostce poprzez realizację założeń wychowania przez sztukę i dla sztuki.

Training artistic competencies — the neglected or the unwanted education area?

Abstract

This paper addresses an important issue of training artistic competencies at various levels of formal education. The present author contradicts the narrow conceptualisation of the key competencies which limits them to those that could be obtained while being taught the so-called academic subjects, such as the Polish language and mathematics, and that amount to being able to read with comprehension, to write, and to count. This simplified approach to education recognises merely the verbal cognition. The symbolism applied by pre-school children in their artistic activities, i.e., while they draw, sing or dance, is an equivalent cognition device to the verbal one. This paper presents the rank of artistic competencies, as compared to the other ones, in an EU official document issued in 2006. Also, the role of artistic activities in the child development is discussed. What is emphasised is the constructivist approach to education and the praxial model of artistic education dating back to the works of John Dewey. Then I cite examples of Polish Authors of the study artistic competence, then

I present the plan of studies in the field of artistic education of future teachers of early childhood education at UWM in Olsztyn.

Keywords: artistic competencies, early education, teacher training

Bibliografia

- Białkowski A. (red.) (2008), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa.
- Brühlmeier A. (2011), *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.
- Gordon E.E. (1997), *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, tłum. E. Klimas-Kuchtowa, A. Zielińska, Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”, Kraków.
- Kamińska B. (1997), *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży — ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa.
- Krauze-Sikorska H. (2006), *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Limont W. (2012), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Lowenfeld V., Brittain W.L. (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa.
- Popek S. (1985), *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 maja 2014 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. Rzeczypospolitej, Warszawa, 18 czerwca 2014, poz. 803.
- Sacher W.A. (2001), *Aktywność artystyczna*, [w:] W.A. Sacher (red.), *Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4–12 lat*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szuścik U. (2007), *Badania w edukacji plastycznej*, [w:] W.A. Sacher (red.), *Obszary badań naukowych w edukacji artystycznej*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała.
- Tyszkowa M. (1996), *Geneza i rozwój kompetencji do uczestniczenia w komunikacji artystycznej: rola zabawy*, [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria — rzeczywistość — perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Weiner A. (2010), *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Westerlund H. (2003), *Reconsidering Aesthetic Experience in Paraxial Music Education*, „Philosophy of Music Education Review”, vol. 11, nr 1.

Wojnar I. (1997), *Możliwości wychowawcze sztuki*, [w:] Wojnar I. (red.), *Teoria wychowania estetycznego. Autorzy polscy*, Wydawnictwo Żak, Warszawa

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dz. U. Unii Europejskiej L 394, t. 49 z 30 grudnia 2006, <http://www.europa.eu/legal-content/PL/TXT/>, dostęp 12.09.2014.

Małgorzata Głoskowska-Sołdatow

Ocena sposobów motywowania uczniów stosowanych przez nauczycieli klas I–III w kontekście rozwijania kompetencji uczenia się

Wprowadzenie

Motywacja w życiu każdego człowieka, we wszystkich sferach jego działalności, odgrywa istotną rolę, a przede wszystkim jest niezbędna w celowym uczeniu się, zwłaszcza, jeśli rozpatrywać je będziemy w kontekście uczenia się przez całe życie. Uczenie się, szczególnie kiedy jest długotrwałe i intensywne, wymaga od osoby uczącej się dużego wysiłku i zaangażowania, czyli motywacji. Sprzężenie motywacji do nauki z jak najwcześniejszym nabyciem kompetencji uczenia się może być podstawą i punktem wyjścia dla procesu uczenia się człowieka przez całe życie. Ta idea właśnie przyświecała Parlamentowi Europejskiemu i Radzie (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku...*), kiedy zatwierdzono dokument zawierający zalecenia dotyczące tzw. kompetencji kluczowych. Jedną z nich była kompetencja do uczenia się. Niezbędnymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja do uczenia się i wiara w to, że osiągnięcie jej jest możliwe, a te przełożą się na wiedzę, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją.

Warto przyjrzeć się sposobom motywowania stosowanym przez nauczycieli, służącym rozwijaniu motywacji do nauki, tym samym przyczyniającym się do nabywania przez uczniów kompetencji uczenia się, która stanowi podstawę do autoedukacji, samodoskonalenia się i samorozwoju.

Kompetencja uczenia się

Termin „kompetencja” wyjaśniony został w dokumencie unijnym jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku...*). Na inny ważny aspekt kompetencji zwróciła uwagę Maria Kielar-Turska, mianowicie na jej personalny charakter, co znaczy, że „zawsze mówimy o niej w kontekście czyjejś kompetencji. Stąd ważne jest podkreślenie terminu »poczucie kompetencji« rozumianego jako subiektywne przekonanie o możliwości wpływania na rzeczywistość, bo posiada się do tego zdolności, umiejętności, niezbędną wiedzę i wiarę w to, że jest to możliwe” (2003, s. 279). Na osobowościowy, podmiotowy charakter kompetencji zwraca uwagę również Maria Czerepaniak-Walczak (1995) i dodatkowo podkreśla inne aspekty kompetencji: demonstrowanie zachowania się zgodnego ze standardami społecznymi, świadomość potrzeby i konsekwencji takiego zachowania oraz branie za nie odpowiedzialności. Podsumowując, można stwierdzić za Stanisławem Dylakiem (1995), że kompetencja to złożona dyspozycja uwzględniająca w swej strukturze wiedzę, umiejętności, postawy, motywację, emocje i wartościowanie.

Wymienione komponenty kompetencji odnaleźć można w definicji kompetencji uczenia się Rady Europejskiej. Zapisano w niej, że „Umiejętność uczenia się to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie (...) ¹, oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych (...) Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości” (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku...*).

Kompetencja uczenia się jest nabywana przez całe życie, pracą nad jej rozwinięciem powinno się rozpocząć jak najwcześniej, stwarzając warunki dzieciom do nabycia podstawowych umiejętności, jak: komunikowanie się,

¹ Skrót pochodzi od autorki tekstu.

czytanie, pisanie, liczenie, korzystanie z różnych źródeł wiedzy, czy poznawanie podstaw technologii informacyjnej, oraz stwarzając sytuacje i okoliczności do rozbudzania ciekawości badawczej, rozwoju zainteresowań czy rozwiązywania problemów.

Podstawa programowa dla I etapu kształcenia niestety nie zawiera zapisów i nie określa efektów kształcenia, które wprost nawiązywałyby do kompetencji uczenia się. Takie efekty zaproponowała Janina Uszyńska-Jarmoc (2013, s. 129–130) i stwierdziła, że „od absolwenta trzeciej klasy szkoły podstawowej, można oczekiwać tego, że:

- potrafi pozyskiwać, przetwarzać i tworzyć nowe informacje;
- rozumie, po co się uczy, potrafi wyznaczać, własne cele uczenia się;
- umie organizować sobie zajęcia tak, aby wybrać najlepszy czas, miejsce i warunki do nauki;
- potrafi wykorzystywać na co dzień wiedzę i umiejętności zdobyte w szkole i w domu;
- ma swoje ulubione i sprawdzone sposoby uczenia się, dobiera je świadomie do treści uczenia się;
- dostrzega powiązania między wiedzą naukową (książkową) o uczeniu się a własną, codzienną rzeczywistością uczenia się;
- ma pozytywny obraz siebie jako ucznia i posiada wysoką, ale jednocześnie adekwatną samoocenę i poczucie kompetencji szczegółowych potrzebnych w procesie uczenia się”.

Ważność wczesnej edukacji w opanowaniu tej kompetencji kluczowej podkreśla Dorota Klus-Stańska (2006) stwierdzając, że jest to czas, kiedy dziecko uczy się, w jaki sposób nabywać wiedzę i opanowuje strategie umysłowego radzenia sobie ze światem.

Konteksty teoretyczne

Sugestie zawarte w opisie kompetencji w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady*, takie jak to, że do nabycia złożonej umiejętności uczenia się niezbędne są współpraca z innymi, świadomość własnej wiedzy i umiejętności oraz złożone umiejętności uczenia się, nawiązują do trzech potrzeb: kompetencji, relacji z innymi i autonomii. Ich realizacja, według autorów teorii samookreślenia, Edwarda Deciego i Richarda Ryana (1985, 2000), służy powstawaniu motywacji wewnętrznej.

W teorii tej przyjmuje się, że ludzie są aktywnymi podmiotami wewnętrznie motywowanymi do rozwoju i poszukującymi optymalnego poziomu stymulacji. Osadza się na trzech założeniach: pierwsze z nich mówi,

że człowieka charakteryzuje wrodzona tendencja do psychicznego wzrostu i rozwoju oraz do integrowania zdobytych tą drogą doświadczeń z własnym Ja. Tendencje rozwojowe nie działają jednak automatycznie, lecz wymagają ciągłego wsparcia społecznego — to drugie założenie. Oznacza to, że otoczenie społeczne może albo wspierać, albo udaremniać naturalne tendencje do aktywnego zaangażowania i rozwoju. Trzecie założenie to wskazanie trzech potrzeb: kompetencji, związku z innymi i autonomii jako tych, które kształtują skłonność jednostki do rozwoju i integracji. Teoria samookreślenia wyjaśnia mechanizmy zachowań człowieka (spontanicznych, inspirowanych oraz kierowanych) i istnienie różnych typów motywacji, od braku motywacji (amotywacji), poprzez motywację zewnętrzną do motywacji wewnętrznej. Zależą one od stopnia samookreślenia działań (Deci, Ryan 1990). W związku z tym Deci i Ryan (2000) zaproponowali cztery typy zewnętrznej regulacji wskazujące etapy na drodze interioryzacji celów, zasad, norm, prowadzące do działań motywowanych wewnętrznie:

1. Zewnętrzna regulacja występuje wtedy, gdy zachowanie ludzi kontrolowane jest przez konkretne zewnętrzne uwarunkowania. Celem zachowań jednostki jest osiągnięcie pożądanego skutku, na przykład zdobycie nagrody rzeczowej, bądź też uniknięcie grożącej kary.
2. Introjekcja zachodzi wtedy, kiedy pewne cele, przepisy, normy zostają częściowo zinternalizowane, ale podmiot dalej nie uznaje ich jako części własnego Ja.
3. Identyfikacja jest to proces, w którym jednostka nie tylko przyjmuje za własne pewne cele przepisy i normy, ale przede wszystkim utożsamia się z nimi. Sprawia to, że człowiek zaczyna podejmować różne działania bardziej wolicjonalnie. Przykładem może być osoba, która regularnie uprawia ćwiczenia fizyczne, ponieważ wierzy, że przyczynią się one do poprawy zdrowia i lepszego samopoczucia.
4. Integracja jest najpełniejszą formą internalizacji zewnątrzpochodnej motywacji, gdyż zachodzi tu przywrócenie harmonii i spójności z wartościami i innymi aspektami tożsamości jednostki.

Rozróżnienie przez autorów form regulacji zewnętrznej, a przede wszystkim wskazanie trzech potrzeb, których wspieranie i realizacja sprzyja motywacji do uczenia się, może być podstawą do określenia głównych czynników determinujących wewnętrzną motywację. Czynniki sprzyjające motywacji do uczenia się, wynikające z teorii samookreślenia określono „czynnikami niezbędnymi” (Kramer 2002, s. 32). Naukowcy Manfred Prenzel, Barbara Drechsel (1996) przedstawili trzy „dodatkowe czynniki” wpływające na motywację do nauki wynikające z teorii zainteresowań.

Uważają, że treść materiału uczenia się i forma jego ekspozycji mogą być istotnym źródłem bodźców wzmacniających lub osłabiających motywację do nauki. Jest nim także użyteczność treści, zainteresowanie nauczającego oraz jakość treści uczenia się. Są one szczególnie istotne dla zwiększenia stopnia samookreślenia motywacji danej jednostki. Oto według Prenzla czynniki wpływające na motywację do nauki wynikające z teorii samookreślenia i zainteresowań:

- wspieranie autonomii — polega na uwzględnianiu faktu, że uczeń ma własne sposoby opanowania materiału i dlatego niepożądane jest narzucanie uczącym się ściśle określonych strategii i form uczenia się;
- wspieranie kompetencji uczącego się — ważne są tutaj dwa aspekty: sygnalizowanie przez nauczyciela jego przekonania o tym, że uczący się poradzi sobie z nauczonym materiałem oraz częste, konstruktywne sprzężenia zwrotne ze strony nauczyciela, które informują ucznia o przebiegu jego dotychczasowej nauki;
- wspieranie poczucia związku z innymi — które polega na wspieraniu ucznia przez nauczyciela, jak i członków grupy uczącej się; organizowanie zbiorowych (grupowych i zespołowych) form pracy; tworzenie pozytywnego klimatu w relacji nauczyciel — uczeń oraz uczeń — uczeń; można to osiągnąć poprzez wzajemną akceptację, otwarty i przyjacielski sposób funkcjonowania;
- jakość prezentacji materiału uczenia się — motywację do nauki wspierają jasno określone cele proponowane uczniom; ważny jest również sposób poznawania i prezentacji materiału oraz poziom wymagań, dostosowany do możliwości uczących się;
- zainteresowanie materiałem — polega na osobistym zainteresowaniu nauczyciela treściami, które proponuje uczniom oraz jego własne zaangażowanie w prowadzenie zajęć;
- użyteczność treści — możliwość wykorzystania wiedzy, wykazywanie użyteczności wiedzy i umiejętności, możliwych do nabycia przez uczącego się w procesie edukacyjnym (Prenzel i in. 2000; por. Rzońca 2007; Andrzejewska 2013).

Wymienione czynniki motywacji do nauki, których autorami są niemieccy naukowcy są próbą scalenia dwóch teorii: teorii samookreślenia oraz teorii zainteresowań, jednocześnie dają możliwość ukazania czynników motywujących uczniów do uczenia się pożądaných z punktu widzenia rozwijania kompetencji uczenia się, a nawiązujących do konstruktywizmu społeczno-poznawczego jako podejścia sprzyjającego budowaniu motywacji wewnętrznej.

Założenia badawcze

Uwzględniając potrzebę jak najwcześniejszego opanowania przez dzieci kompetencji uczenia się, postanowiono z perspektywy nauczycieli sprawdzić, jaka jest ocena przydatności stosowanych sposobów motywowania we wzbudzaniu u uczniów motywacji do uczenia się. Przez sposób motywowania rozumiem jak najbardziej świadome i celowe oddziaływanie na motywy postępowania uczniów poprzez kreowanie sytuacji dydaktycznych i wychowawczych wywołujących u uczniów zaangażowanie w proces uczenia się, stosowanie środków mobilizujących do pracy, zabiegów utrzymujących stan aktywności uczniów. Na kanwie propozycji wynikających z teorii samookreślenia i teorii zainteresowań został stworzony rejestr sposobów motywowania uwzględniających wszystkie omówione czynniki. Przeprowadzono badania, w których głównym pytaniem badawczym było: Jak nauczyciele klas I–III oceniają sposoby motywowania uczniów do uczenia się z punktu widzenia ich przydatności do wzbudzania motywacji uczniów do uczenia się?

Przeprowadzone badania pilotażowe wykazały, że nauczyciele oprócz zaproponowanych kategorii sposobów motywowania podkreślają często stosowane przez siebie metody zewnętrznego motywowania, które nie mieszczą się w koncepcjach samookreślenia i zainteresowań, a są mocno zakorzenione w polskiej tradycji pracy z dziećmi, takie jak: stosowanie ocen cząstkowych, nagród (np. rzeczowych) czy kar (upomnień). Takie sposoby motywowania, popularne wśród nauczycieli kształcenia zintegrowanego, zostały uwzględnione w opracowanym narzędziu jako odrębna kategoria sposobów zewnętrznego motywowania, które nie wpływają na stymulację procesów internalizacji, ale w szczególnych przypadkach mogą służyć zachęceniu dzieci do pracy.

Zadaniem badanych nauczycieli było, odnosząc się do własnych doświadczeń i swojej praktyki pedagogicznej, stosunkować się do 41 przykładów działań motywujących uczniów do nauki. Nauczyciele zaznaczają przy każdym wskazanym działaniu właściwą, ich zdaniem, liczbę punktów (od 1 do 5), odzwierciedlającą przydatność danego sposobu we wzbudzeniu motywacji uczniów. Jeżeli dany sposób, zdaniem respondenta, oceniany jest jako bardzo przydatny — to przypisywał mu ocenę 5, natomiast jeśli przełożenie na motywację było małe — 1. Działania motywujące zaproponowane w narzędziu zostały podzielone na 7 kategorii.

Pierwszą kategorią było *wspieranie autonomii*, które przede wszystkim rozumiane było jako tworzenie okoliczności sprzyjających rozwojowi samo-

dzielności i inicjatywy uczniów oraz decydowania o sobie i strategii uczenia się. Wśród analizowanych sposobów motywowania uczniów do uczenia się znalazły się następujące: wprowadzanie elementów samodzielnego badania, samodzielne poszukiwania rozwiązania problemu; zezwalanie uczniowi na stosowanie indywidualnej strategii działania czy własny sposób rozwiązania zadania; aktywne słuchanie wypowiedzi ucznia przez nauczyciela, niesugerowanie własnego stanowiska, stwarzanie uczniom okazji do wypowiedzania własnych zdań, sądów, opinii. Stwarzanie możliwości dokonywania przez ucznia wyboru zadania czy kolejności wykonywania poleceń. Zachęcanie uczniów do samodzielnego, krytycznego myślenia i twórczego działania.

Druga kategoria związana była ze *sposobami wspierania kompetencji* ucznia. Proponowane w narzędziu stwierdzenia uwzględniały te elementy, które budowałyby przeświadczenie uczniów, że w danym obszarze wykonują czynności na poziomie potwierdzającym ich wiedzę, umiejętności. Docenianie wysiłku wkładanego przez ucznia w pracę i okazywanie mu wsparcia w trakcie jej wykonywania, przydzielanie uczniom funkcji i ról w klasie czy grupie to typowe działania wspierające ucznia. Proponowanie uczniom współtworzenia zajęć i aktywne w nich uczestnictwo (uwzględnianie pomysłów, sugestii) oraz przydzielanie odpowiedzialnych zadań jako forma docenienia wcześniejszych działań (np. zredagowanie gazetki szkolnej) czy okazywanie uczniom, że traktuje się wykonanie niektórych zadań jako ich indywidualny sukces, to sposoby potwierdzające kompetencje ucznia. Do działań wspierających nabywanie poczucia kompetencji należy jeszcze zaliczyć prezentowanie prac uczniów na forum klasy lub szkoły jako dowodu, że praca może być przykładem, wzorem dla innych.

Kolejna grupa stwierdzeń przyporządkowana była do kategorii *wspieranie poczucia związku, relacji z innymi*. O takiej postawie nauczycieli miały świadczyć takie sposoby pracy, które tworzyłyby w klasie atmosferę zaufania i akceptacji oraz służyłyby nawiązaniu dobrego indywidualnego kontaktu nauczyciel — uczeń i uczeń — grupa. Stwarzanie sytuacji do wspólnego podejmowania przez uczniów decyzji dotyczących funkcjonowania klasy i rozwiązywania problemów czy przygotowywanie przez uczniów zadań, działań, poleceń sobie nawzajem zostało przypisane do tej kategorii. Budowaniu właściwych relacji sprzyja przede wszystkim wprowadzanie elementów współpracy, pracy w grupach i zespołach, czy też stosowanie pracy w parach, kiedy jeden uczeń wspierałby swego kolegę słabiej sobie radzącego.

Kategoria *jakość materiału* uczenia się powiązana została z takimi zabiegami nauczyciela, które starają się uczynić opracowywany materiał bardziej

przystępnym. Zawarte są tu działania i zabiegi o charakterze metodycznym i organizacyjnym. Przede wszystkim było tu umieszczone stwierdzenie odnoszące się do właściwej organizacji zajęć, dostosowanie struktury zajęć do potrzeb i możliwości uczniów, dzielenie na etapy zadań, które uczeń ma wykonać, stosowanie różnorodnych metod pracy dopasowanych do sposobu uczenia się dziecka, a także kwestie dotyczące dobrego przygotowania nauczyciela do lekcji i utrzymywania na wysokim poziomie własnej motywacji.

Zainteresowanie opracowywanym materiałem w omawianym narzędziu ujęte zostało jako działania podejmowane przez nauczyciela, które miałyby uaktywnić motywację i ją podtrzymywać poprzez zainteresowanie ucznia zadaniem i działaniem, które ma wykonać. W tej kategorii nauczyciele mieli określić swój stosunek do proponowanych działań zmierzających do poznania zainteresowań własnych uczniów oraz ich wzbudzenia, odkrycia. Znajomość zainteresowań uczniów i uwzględnianie ich w przeprowadzanych zajęciach wydaje się punktem wyjścia do sukcesów w tym wymiarze działalności dydaktycznej nauczyciela. Kolejne stwierdzenie dotyczyło wzbudzania zainteresowania uczniów tematem zajęć poprzez ciekawy początek zajęć (np. rekwizyt wiążący się z tematyką), urozmaicenie zajęć, np. wycieczkami, inscenizacjami, wizytami ciekawych osób, zajęcia w terenie w ciekawych miejscach. Kolejne stwierdzenia badały stosunek nauczyciela do takich sposobów zainteresowania uczniów, jak stosowanie metod i technik aktywizujących uczniów czy wykorzystanie nowoczesnych i atrakcyjnych dla dzieci środków dydaktycznych (np. tablica interaktywna).

W kategorii *użyteczność treści* znalazły się stwierdzenia dotyczące takich zabiegów dydaktycznych stosowanych przez nauczycieli, które wykażą utylitarny charakter opracowywanego materiału. Określenie uczniom celu praktycznego podejmowanych działań spełnia ten wymóg, podobnie jak przedstawianie uczniom wiadomości i umiejętności w kontekście ich wykorzystania w przyszłości. Przełożenie teorii na praktykę ukazuje również możliwość wykorzystywania sytuacji życiowych w konstruowaniu zadań szkolnych. Znalazło się w tej kategorii stwierdzenie o celowym rozbudzeniu ciekawości uczniów tak, żeby jej zaspokojenie następowało już w domu jako działanie praktyczne. Służy temu także przydział zadań, w wyniku wykonania których widoczny jest efekt w postaci konkretnego wytworu, czy inspirowanie zabaw wykorzystujących omawiane na zajęciach treści czy opanowane umiejętności.

Ostatnia kategoria powstała jako konieczność rzetelnego zilustrowania działań nauczycielskich, zmierzających do rozwijania u uczniów motywacji,

zgodnych ze szkolną rzeczywistością. Nie można stwierdzić, że przedstawione kategorie wyczerpują instrumenty powszechnie stosowane przez nauczycieli w celu zachęcenia uczniów do nauki czy wywiązywania się z obowiązków szkolnych i są obecne we współczesnej szkole. Stwierdzenia dotyczyły stosowanych na porządku dziennym instrumentalnych sposobów motywowania uczniów do nauki — ocen szkolnych czy różnego typu nagród i kar legitymizowanych w regulaminach uczniowskich, kontraktach czy ustnych umowach między trzema partnerami edukacyjnymi: szkołą, uczniami i rodzicami. Oceny częściowe, stosowane w szkołach, w których przeprowadzane były badania, zostały wprowadzone decyzją rad pedagogicznych. Ocena końcowa w formie opisowej wystawiana jest w dalszym ciągu, ale obok niej w ciągu roku szkolnego nauczyciele dysponują dodatkową formą oceny pracy i osiągnięć uczniów. Są to stopnie, oceny tzw. częściowe lub różnorodne symbole je zastępujące, które wykorzystywane są przez nauczycieli w codziennej pracy. Tak więc w kategorii *stosowanie motywowania zewnętrznego* znalazły się sposoby bardzo popularne wśród nauczycieli, a wywodzące się z behawiorystycznych koncepcji nauczania. Stosowanie różnego rodzaju upomnień i kar (np. uwaga w dzienniku, ostrzeżenie nauczyciela, groźba kary), jest oceniana przez nauczycieli jako skuteczna, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci. Kolejne stwierdzenie — zapowiedź kontroli (sprawdziany, klasówki, odpytywanie) — jest sposobem mobilizacji do pracy na krótką metę — mija klasówka, a wraz z nią motywacja do uczenia się. Regularne stosowanie nagradzania typu: naklejki, odznaki, punkty, pieczątki z uśmieszkami, tzw. motywatory (niektóre wydawnictwa oferują w zestawie dydaktycznym tego rodzaju nagrody) jest bardzo rozpowszechnione w klasach I–III. Jednak jest to traktowane raczej jako zastosowanie pochwały, tyle że w formie zmaterializowanej, środek doceniania uczniów, ich pracy i włożonego w uczenie się wysiłku. Uczniowie po pewnym czasie często podchodzą do takiej formy nagradzania, jak do kolekcjonowania — bardziej koncentrują się na zgromadzeniu jak największej liczby takich gratyfikatorów, niż na tym, za co je otrzymali. Wystawianie ocen częściowych to kolejna propozycja, wobec której wypowiedzieli się nauczyciele. Wskazywanie uczniom konsekwencji wykonania bądź niewykonania zadań oraz stosowanie pochwały ustnej na forum klasy zamykały kafeterię przypisaną do tej kategorii.

Prezentacja wyników

W badaniu wzięło udział 102 nauczycieli ze stażem pracy od 1 roku do 37 lat, ze średnim stażem 22,5 lat (odchylenie standardowe $sd = 8,6$ lat). Odnoto-

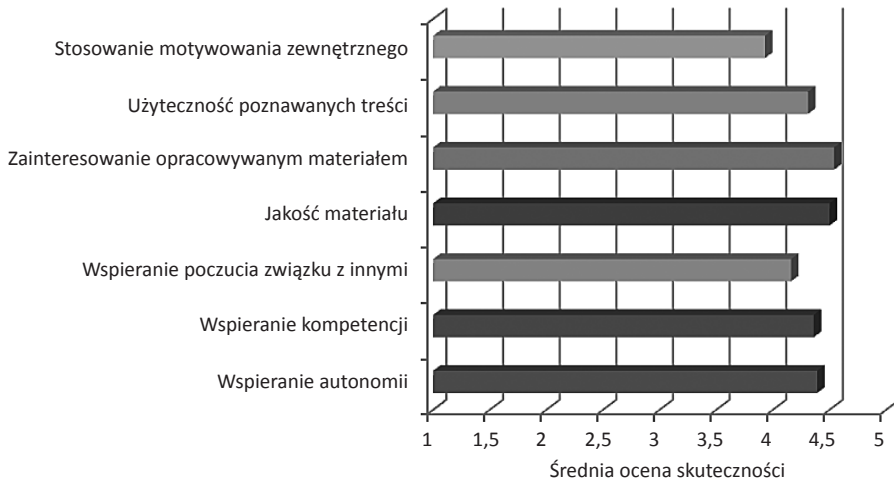
wano zdecydowanie więcej kobiet (97%) niż mężczyzn. Zdecydowana większość badanych nauczycieli pracowała w szkole publicznej (91%), co dziesiąty nauczyciel pracował w szkole niepublicznej, co odpowiada odsetkowi niepublicznych szkół podstawowych w Polsce. Ponad połowa badanych nauczycieli (56%) była zatrudniona w szkołach znajdujących się w mieście, natomiast pozostali — w szkołach znajdujących się na wsi. Zdecydowana większość badanych to nauczyciele dyplomowani (73%), nauczyciele mianowani stanowili 18%, nauczyciele kontraktowi 6%, stażyści — 2% (1% badanych nauczycieli nie określił swego stopnia awansu zawodowego). Badani nauczyciele pracowali w klasach, do których uczęszczało od 5 do 29 uczniów, ze średnią liczbą $M = 20,4$ uczniów na klasę (odchylenie standardowe $sd = 5,9$).

Wśród badanych nauczycieli zmierzono poziom oceny przydatności dla rozwijania motywacji wewnętrznej poszczególnych sposobów motywowania uczniów. W tabeli 1 przedstawiono statystyki opisowe dla analizowanych zmiennych. Należy przy tym zaznaczyć, że badani nauczyciele mogli ocenić dany sposób motywowania na skali (od 1 do 5).

Tabela 1. Statystyki opisowe dla oceny przydatności poszczególnych sposobów motywowania stosowanych przez nauczycieli a sprzyjających motywacji wewnętrznej uczniów

Sposoby	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
Wspieranie autonomii	4,39	4,50	0,55	1,8	5,0
Wspieranie kompetencji	4,36	4,37	0,43	2,0	5,0
Wspieranie poczucia związku z innymi	4,16	4,17	0,51	1,8	5,0
Jakość materiału	4,50	4,67	0,50	1,5	5,0
Zainteresowanie opracowywanym materiałem	4,54	4,60	0,48	1,6	5,0
Użyteczność poznawanych treści	4,31	4,33	0,54	2,0	5,0
Stosowanie motywowania zewnętrznego	3,93	3,92	0,55	2,0	5,0

Źródło: badania własne



Wykres 1. Średnia ocena skuteczności poszczególnych sposobów motywowania uczniów stosowanych przez nauczycieli

Źródło: badania własne

W celu sprawdzenia, czy badani nauczyciele różnili się oceną przydatności poszczególnych sposobów motywowania uczniów przeprowadzono analizę wariancji w schemacie wewnątrzgrupowym. Wyniki okazały się istotne statystycznie: $F(6, 594) = 44,05$; $p < 0,001$. Porównania wielokrotne wykazały, że: — zainteresowanie opracowywanym materiałem było wyżej oceniane niż wspieranie kompetencji ($p < 0,001$), wspieranie poczucia związku z innymi, użyteczność poznawanych treści i stosowanie motywowania zewnętrznego;

— jakość materiału było wyżej oceniane niż wspieranie kompetencji ($p = 0,021$), wspieranie poczucia związku z innymi, użyteczność poznawanych treści i stosowanie motywowania zewnętrznego;

— wspieranie autonomii było wyżej oceniane niż wspieranie poczucia związku z innymi ($p < 0,001$) oraz stosowanie motywowania zewnętrznego;

— wspieranie kompetencji było wyżej oceniane niż wspieranie poczucia związku z innymi ($p < 0,001$) oraz stosowanie motywowania zewnętrznego;

— użyteczność poznawanych treści było wyżej oceniane niż wspieranie poczucia związku z innymi ($p = 0,026$), stosowanie motywowania zewnętrznego ($p < 0,001$);

— wspieranie poczucia związku z innymi było wyżej oceniane niż stosowanie motywowania zewnętrznego ($p < 0,001$).

Można zatem stwierdzić, że zainteresowanie opracowywanym materiałem oraz jakość przekazu materiału były pod kątem przydatności do rozwi-

jania motywacji wewnętrznej najwyżej ocenianymi sposobami motywowania uczniów, natomiast stosowanie motywowania zewnętrznego najniżej. Należy jednak zaznaczyć, że wszystkie wyodrębnione kategorie sposobów motywowania zostały ocenione przez osoby badane jako przydatne, wszystkie osiągnęły wynik powyżej 3 — średnia ocena skuteczności możliwa do uzyskania (wykres 1).

Kontrowersyjne wydaje się stosowanie przez nauczycieli czysto instrumentalnych sposobów zachęcania uczniów do aktywności. Oceny w stopniu, nagrody, kary, pochwały czy upomnienia wskazywane są jako czynniki, które stosowane systematycznie obniżają motywację wewnętrzną uczniów.

Sprawdzono również, czy nauczyciele ze szkół publicznych różnili się od swoich kolegów ze szkół niepublicznych pod względem oceny przydatności poszczególnych sposobów motywowania uczniów w rozwijaniu motywacji uczniów. W tym celu przeprowadzono analizy testem U Manna-Whitneya. W tabeli 2 przedstawiono uzyskane w analizach wyniki.

Tabela 2. Rodzaj szkoły badanych nauczycieli a ocena przydatności poszczególnych sposobów motywowania uczniów w rozwijaniu motywacji do uczenia się

Sposoby	Rodzaj szkoły	Średnia	Odchylenie standardowe	Wynik testu U M-W	Poziom istotności
Wspieranie autonomii	publiczna	4,39	0,55	0,36	0,721
	niepubliczna	4,43	0,60		
Wspieranie kompetencji	publiczna	4,35	0,44	1,01	0,310
	niepubliczna	4,48	0,35		
Wspieranie poczucia związku z innymi	publiczna	4,15	0,51	0,78	0,434
	niepubliczna	4,22	0,54		
Jakość materiału	publiczna	4,51	0,51	1,20	0,231
	niepubliczna	4,39	0,40		
Zainteresowanie opracowywanym materiałem	publiczna	4,53	0,50	0,72	0,470
	niepubliczna	4,67	0,30		
Użyteczność poznawanych treści	publiczna	4,30	0,55	0,70	0,486
	niepubliczna	4,45	0,44		
Stosowanie motywowania zewnętrznego	publiczna	3,91	0,55	1,17	0,243
	niepubliczna	4,16	0,57		

Źródło: badania własne

Analizy nie wykazały w tym względzie istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami nauczycieli, czyli rodzaj szkoły nie wpływa na dobór i ocenę poszczególnych sposobów motywowania uczniów.

Następnie sprawdzono, czy różniły się oceny poszczególnych sposobów motywowania nauczycieli pracujących w szkołach na wsi i w mieście. W tym celu przeprowadzono analizy testem U Manna-Whitneya. W tabeli 3 przedstawiono uzyskane w analizach wyniki.

Analizy nie wykazały istotnych statystycznie różnic, co świadczy o tym, że lokalizacja szkół nie powoduje zmian w ocenie skuteczności badanych sposobów motywujących uczniów do uczenia się.

Kolejnym krokiem analizy statystycznej było przeprowadzono analizy korelacji r-Pearsona pomiędzy oceną przydatności sposobów motywowania uczniów a stażem pracy nauczycieli, liczbą uczniów w klasie oraz stopniem awansu zawodowego badanych nauczycieli (dla tej zmiennej przeprowadzono analizę korelacji rho-Spearmana z powodu porządkowego charakteru

Tabela 3. Lokalizacja szkoły a ocena przydatności poszczególnych sposobów motywowania uczniów w rozwijaniu motywacji do uczenia się

Sposoby	Lokalizacja	Średnia	Odchylenie standardowe	Wynik testu U M-W	Poziom istotności
Wspieranie autonomii	miasto	4,41	0,46	0,34	0,730
	wieś	4,37	0,64		
Wspieranie kompetencji	miasto	4,38	0,35	0,25	0,799
	wieś	4,34	0,52		
Wspieranie poczucia związku z innymi	miasto	4,14	0,45	0,55	0,579
	wieś	4,18	0,59		
Jakość materiału	miasto	4,51	0,39	0,57	0,568
	wieś	4,49	0,62		
Zainteresowanie opracowywanym materiałem	miasto	4,55	0,41	0,33	0,741
	wieś	4,54	0,57		
Użyteczność poznawanych treści	miasto	4,32	0,48	0,27	0,789
	wieś	4,30	0,61		
Stosowanie motywowania zewnętrznego	miasto	3,94	0,52	0,07	0,947
	wieś	3,93	0,59		

Tabela 4. Współczynniki korelacji pomiędzy oceną przydatności poszczególnych sposobów motywowania uczniów do uczenia się a stażem pracy nauczycieli, liczbą uczniów w klasie oraz stopniem awansu zawodowego badanych nauczycieli

Sposoby	Staż pracy	Liczba uczniów w klasie	Stopień awansu zawodowego ^{r_{ho}}
Wspieranie autonomii	0,11	-0,11	-0,01
Wspieranie kompetencji	0,14	-0,18	-0,02
Wspieranie poczucia związku z innymi	0,10	-0,20*	0,04
Jakość materiału	0,17	-0,15	0,03
Zainteresowanie opracowywanym materiałem	0,07	-0,32*	0,07
Użyteczność poznawanych treści	0,13	-0,19	0,00
Stosowanie motywowania zewnętrznego	0,09	-0,09	0,02

* $p < 0,05$

Źródło: badania własne

zmiennej). W tabeli 4 przedstawiono współczynniki korelacji z przeprowadzonych analiz.

Analizy wykazały, że im badani nauczyciele mieli więcej uczniów w klasie, tym niżej oceniali przydatność w rozwijaniu motywacji do uczenia się takich sposobów, jak wspieranie poczucia związku z innymi oraz zainteresowanie opracowywanym materiałem. Pozostałe związki nie były istotne statystycznie.

Podsumowanie i wnioski

Z przeprowadzonych badań i ich analizy wynika, że nauczyciele, pod kątem tworzenia warunków do powstania motywacji wewnętrznej do uczenia się, właściwie oceniają przydatność sposobów motywowania uczniów. Przy założeniu, że ocena przydatności badanych sposobów motywowania uczniów do uczenia się dokonana przez nauczycieli przekłada się na rzeczywiście stosowane przez nich sposoby pracy z uczniem, mielibyśmy w klasach I–III stworzone optymalne warunki do wewnętrznego sterowania procesami uczenia się.

Taki sposób postrzegania przez nauczycieli uczenia się przez uczniów powinien być traktowany jako najistotniejsza kwestia w nabywaniu przez dzieci kompetencji kluczowej, jaką jest umiejętność uczenia się.

Ways to motivate students used by teachers in grades I-III in the context of developing competences for self learning

Abstract

This text is devoted to motivation to learn, especially to evaluating usefulness of ways to motivate used by class I-III teachers in developing internal motivation of students. Using intrinsic motivation to learn is being considered as a basis for the development of key competence, which is learning. The perception of the student's own learning as an internally controlled process, should be considered as the most important issue in children's acquisition of self learning competence. Presented findings relate to methods of motivating students and evaluate their effectiveness by III grade teachers. Research shows that in assessing the effectiveness of methods of motivating, teachers take into account the creation of conditions for the development of students' intrinsic motivation.

Keywords: learning process, key competence, motivation, intrinsic motivation, motivating methods of motivation

Bibliografia

- Andrzejewska J. (2013), *Zróżnicowanie modeli w przedszkolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum, New York.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1990), *A motivational approach of self: Integration in personality*, [w:] R. Dienstbier (red.), *Nebraska symposium of motivation: Perspectives on motivation*, vol. 38, University Of Nebraska Press, Lincoln, NE.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000), *The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, „Psychological Inquiry”, nr 11.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kielar-Turska M. (2003), *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko — nauczyciel — rodzice. Konteksty edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok — Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2006), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja, między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć naukowo-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

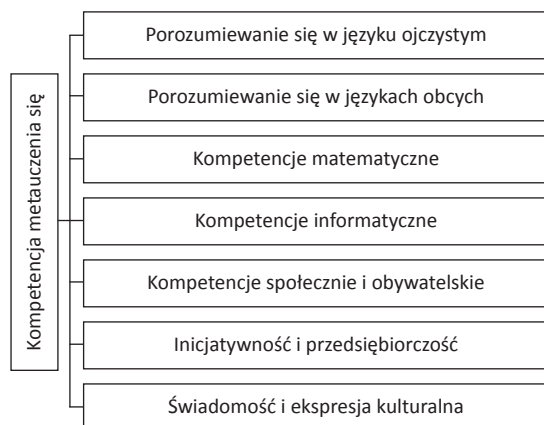
- Kramer K. (2002), *Die Foerderung von motivationsunterstuetzendem Unterricht — Ansatzpunkte Und Barrieren*. Dissertation zur Erlangung des Doctorgrades der Philosophischen Fakultaet der Christian-Albrechts-Universitaetzul, Kiel, <http://d-nb.info/969925271/34>, dostęp 10.09.2015.
- Masterpasqua F. (1990), *Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1–2.
- Prenzel M., Drechsel B. (1996), *Ein Jahr kaufmaennische Erstausbildung: Veraendungen in Lernmotivation ind Interesse*, „Unterrichtswissenschaft” 24, 3.
- Prenzel M., Drechsel B., Kliewe A., Kramer K., Roeber N. (2000), *Lernmotivation in der Aus-und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen*, [w:] H. Harteis, H. Heid, S. Kraft (red.), *Kompendium Weiterbildung — Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*, Lesko&Budrich, Opladen.
- Rzońca W. (2007), *Motywacja do aktywnego uczestnictwa w grze kierowniczej — wyniki badań ankietowanych*, *Studia i Materiały, Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej*, Wrocław.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2013), *Kompetencja uczenia się*, [w:] J. Uszyńska, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych u uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków–Białystok.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*, Dz.U. UE L394/10(30.12.2006), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF>, dostęp 10.09.2015.

Janina Uszyńska-Jarmoc

Poziom samooceny kompetencji metauczenia się i jej wymiarów a osiągnięcia szkolne uczniów klas pierwszych liceum

Wprowadzenie

W społeczeństwie informacyjnym przekształcającym się na naszych oczach w społeczeństwo wiedzy coraz ważniejsze stają się problemy związane ze świadomym, autonomicznym i odpowiedzialnym całożyciowym uczeniem się człowieka (Dumont, Istance, Benavides 2013; Semków 2010). W dokumencie dotyczącym procesu uczenia się przez całe życie, opracowanym przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej z 18 grudnia 2006 roku, wyznaczono listę ośmiu kompetencji, które uznaje się za jednakowo ważne, a umiejętność uczenia się wymienia się na piątym miejscu wśród wszystkich kompetencji kluczowych. W tekście tym stawiam tezę, że kompetencja uczenia się jest lub powinna być traktowana w praktyce edukacyjnej na wszystkich szczeblach edukacji formalnej jako nadrzędna wobec pozostałych, między innymi dlatego, że wszystkie kompetencje człowiek nabywa w toku formalnego lub nieformalnego, świadomego lub nieświadomego procesu uczenia się. Zatem zdolność uczenia się, z którą według wielu badaczy każdy człowiek rodzi się — jest podstawowym warunkiem nabywania różnych kompetencji człowieka, a proces uczenia się jest podstawowym mechanizmem nabywania wszystkich kompetencji kluczowych, a co oczywiste także kompetencji uczenia się. Stąd zależność tę można przedstawić następująco (rysunek 1).



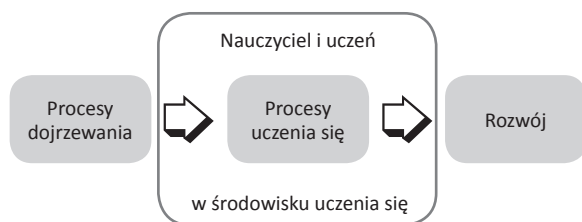
Rysunek 1. Relacja kompetencji uczenia się/metauczenia się do pozostałych kompetencji kluczowych

Źródło: opracowanie własne

Uczenie się człowieka przebiega w ciągu całego jego życia „od kołyski do grobowej deski” — „from the cradle to the grave”. Zatem uczenie się jest tym procesem, który obok procesów dojrzewania wyznacza kierunek rozwoju człowieka, w tym także kierunek i zakres rozwoju poszczególnych kompetencji. Dlatego w tym miejscu należy przedstawić, jak w tekście tym rozumiana będzie kategoria „uczenie się”, traktowana tu jako najważniejsza kategoria we współczesnej edukacji. Przyjęcie jej jako centralnej powoduje, że kategoria „nauczanie” dotychczas uznawana za główną — traci na znaczeniu¹, a więc i rola nauczyciela w procesie edukacji ulega redefinicji. Nauczyciel może przyjąć rolę eksperta ds. uczenia się, koordynatora grupy uczniów tworzących wspólnoty uczących się. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie uczniom sprzyjającego uczeniu się środowiska edukacyjnego (materialnego i społecznego). Ponadto zadaniem nauczyciela jest umiejętne pośredniczenie w procesie pozyskiwania informacji przez uczniów i budowania z nich wiedzy osobistej i naukowej, w tym deklaratywnej i proceduralnej. Uwzględniając najnowsze założenia teorii uczenia się i wiedzy — teorii koniektywizmu można dodatkowo przyjąć, że pośrednictwo nauczyciela może dotyczyć także uczenia się przez uczniów umiejętności nie tylko korzystania, ale także tworzenia zasobów edukacyjnych w Internecie. Zmiana roli

¹ Marzena Żylińska (2013, s. 57) pisze, że mózg jest narzędziem autonomicznym, a neuronów nie da się zmusić do pracy, ponieważ układ limbiczny przetwarza tylko te informacje, którym potrafi nadać znaczenie. Uczenie się to aktywny proces nadawania znaczeń, który u każdego człowieka przebiega inaczej.

i pozycji nauczyciela w interakcjach poznawczych i społecznych z uczniem/uczniemi da im szansę na budowanie poczucia wsparcia w tworzeniu wiedzy o sobie i o innych. Tworzenie środowiska uczenia się we współpracy z uczniami może prowadzić do powstawania poczucia wspólnoty uczących się, umożliwi rozwijanie umiejętności oceny zasobów edukacyjnych tworzonych w szkole i online, w sieci: ich wiarygodności, aktualności, adekwatności do potrzeb uczących się, atrakcyjności wizualnej itp.



Rysunek 2. Rozwój człowieka jako wynik interakcji procesów dojrzewania i uczenia się

Źródło: opracowanie własne

Tworzenie przez nauczycieli i uczniów wspólnego środowiska uczenia się — nie tylko w szkole, ale i w sieci społecznej, w tym także w sieci internetowej — może być pozytywną odpowiedzią na zagrożenia, o których alarmują niektórzy badacze funkcjonowania mózgu, lokujący swoje badania w neurodydaktyce² (zob. Żylińska 2013; Spitzer 2007, 2013; Carr 2012). Autorzy opisując postawy współczesnej młodzieży wobec mediów elektronicznych, podkreślają, że uczniowie zbyt łatwo dali sobie wmówić, że komputery, laptopy, tablety i wszelkie inne elektroniczne media stworzono po to, by dać im szeroko otwarte okno na świat oraz innych ludzi, a także po to, by dzięki korzystaniu z nich rozwijały się ich mózgi i pracowały bardziej wydajnie, niż w przypadku korzystania z tradycyjnych materiałów dydaktycznych. Natomiast naukowcy podkreślają (Carr 2012; Spitzer 2007, 2013), że wiedza zdobyta za pośrednictwem mediów cyfrowych, zwłaszcza dzięki korzystaniu z Internetu, może być jednak uboga i powierzchowna, dlatego, że uczeń jej nie zgłębia, lecz biernie przyswaja paczki informacji, których

² Warto tu podkreślić, że najnowsze wyniki badań nad funkcjonowaniem mózgu nie negują dotychczasowej wiedzy o wiedzy i uczeniu się człowieka opracowane na gruncie psychologii konstruktywizmu poznawczego.

nie integruje i nie zadaje sobie trudu budowania z nich osobistej wiedzy³. Natomiast zadaniem edukacji jest rozwijanie samodzielności myślenia, a przede wszystkim zdolności do samodzielnego i refleksyjnego uczenia się przez całe życie (Wojnar 1996; Klus-Stańska 2009; Ledzińska 2014). Zatem, umiejętność samokształcenia — czy szerzej kompetencja uczenia się jest głównym zadaniem edukacji.

Istota i rodzaje uczenia się

Na początku tego tekstu podkreślono, że zdobywanie przez uczniów wiedzy o uczeniu się człowieka i o własnym procesie uczenia się oraz jego źródłach i uwarunkowaniach jest możliwe dzięki uczeniu się. W tekście tym przyjęto, że uczenie się to proces gromadzenia, porządkowania, modyfikowania, uogólniania różnorodnych doświadczeń (poznawczych, społecznych, praktycznych) w sytuacjach zaplanowanych i/lub niezaplanowanych, szkolnych lub pozaszkolnych dzięki uczestniczeniu w interakcjach poznawczych bądź społecznych (uczenie się bezpośrednie) bądź uczenia się w interakcjach inicjowanych w sieci i w organizacji (uczenie się pośrednie). Trzeba podkreślić, że może to być uczenie się zamierzone, zaplanowane, świadome, czyli formalne, ale także uczenie się nieformalne, uruchamiane niejako przy okazji, nie zawsze uświadomione i wcześniej zaplanowane. Uczenie się nieformalne, zwłaszcza wtedy, gdy jego treści dotyczą własnego procesu uczenia się może mieć dwojaki charakter: uczenie się z doświadczenia i uczenie się z biografii. Uczenie się z własnej biografii, zdaniem Elżbiety Dubas (2011) polega na przypominaniu sobie własnych doświadczeń, zawartych w pamięci biograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią. Przypominanie to może być uruchomione na przykład w wyniku wywiadu biograficznego, biograficznych zajęć edukacyjnych lub terapeutycznych, może być również wynikiem samodzielnie uruchomionej refleksji autobiograficznej. Uczenie się z doświadczeń jest, według Dubas (2011), uczeniem się w trakcie życia szkolnego i pozaszkolnego, w sytuacjach organizowanych i spontanicznie powstających, które jest uczeniem się bezpośrednim, w przeciwieństwie do

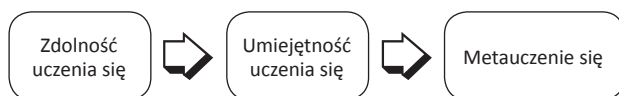
³ Tezy lansowane przez Manfreda Spitzera są często przedmiotem krytyki. Na przykład Markus Appel i Constanze Schreiner (2014) powołując się na wyniki badań naukowych, dokonali stosownych metaanaliz i odnieśli się do dziewięciu popularnych mitów na temat wpływu Internetu na funkcjonowanie człowieka. Badacze wskazali m.in. pozytywny wpływ na wyniki uczenia się dzięki wykorzystaniu gier edukacyjnych i korzystania ze stron internetowych.

uczenia się z biografii, które zawsze jest uczeniem się pośrednim. Wracając jeszcze do uczenia się z biografii, można powiedzieć, że to nie tylko uczenie się z biografii własnej, ale także z biografii innych.

Na podstawie analizy dotychczas przeprowadzonych badań oraz własnych obserwacji można stwierdzić, że we współczesnej szkole nie prowadzi się specjalnie zaplanowanych spotkań edukacyjnych, których celem byłoby odkrywanie tajemnic nie tylko własnego uczenia się, ale także tajemnic uczenia się człowieka w różnych okresach życia (Dumont, Istance, Benavides 2013; Uszyńska-Jarmoc 2008; Dylak 2013; Semków 2010; Szczygieł, Cipora 2014). Można stwierdzić, że najczęściej uczniowie skazani są jedynie na uczenie się z doświadczenia. Nadawanie znaczeń własnym doświadczeniom edukacyjnym związanym z rozwijaniem umiejętności uczenia się jest procesem samopoznania i budowania obrazu Ja w roli ucznia. Te doświadczenia edukacyjne analizowane są najczęściej z perspektywy sukcesów szkolnych lub porażek. Pełnienie roli ucznia zmusza do stałej konfrontacji własnych doświadczeń edukacyjnych z wiedzą praktyczną na temat uczenia się. Wzbogaca się zatem głównie wiedza proceduralna o uczeniu się ucznia. Choć w literaturze mówi się o przewadze tego rodzaju wiedzy nad wiedzą deklaratywną, to jednak w przypadku budowania wiedzy o uczeniu się wiedza deklaratywna jest równie pożądana ze względu na konieczność dokonywania porównań dotyczących wiedzy o własnym uczeniu się z wiedzą deklaratywną o uczeniu się innych ludzi, najczęściej rówieśników. Konfrontacja wiedzy i przekonań na temat uczenia się własnego i uczenia się innych ludzi daje podstawę do interpretacji własnych doświadczeń, ich oceny, a następnie planowania zmiany dotychczasowych postaw, strategii czy zachowań. Uczenie się o uczeniu się realizowane na podstawie interpretacji doświadczeń z codzienności, zdobytych dzięki pełnieniu roli ucznia (wiedza potoczna), może przyczynić się do lepszego zrozumienia samego procesu uczenia się innych i odkrycia jego złożoności (wiedza publiczna).

Od zdolności uczenia się do kompetencji metauczenia się

Co jest istotą kompetencji metauczenia się? Jakie są etapy rozwoju zdolności uczenia się? Jak przebiega proces nabywania kompetencji metauczenia się? W literaturze podkreśla się, że człowiek rodzi się ze zdolnością uczenia się, z wbudowanymi wzorcami uczenia się, które warunkują nabywanie (często intuicyjnie) umiejętności uczenia się poprzez wykorzystywanie silnych stron mózgu, a ponieważ mózg jest organem społecznym, zatem umiejęt-



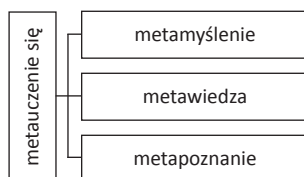
Rysunek 3. Od zdolności do umiejętności świadomego uczenia się

Źródło: opracowanie własne

ność ta kształtuje się w toku interakcji społecznych, w określonym kontekście społecznym (Spitzer 2007; Dumont, Istance, Benavides 2013). Zarysowany kierunek rozwoju zdolności uczenia się przedstawia rysunek 3.

Przypomnijmy, że termin „zdolność” oznacza potencjał, ukrytą cechę, możliwość. Zatem zdolność uczenia się to cecha intelektu, właściwość poznawcza mająca swe źródło w genach. Korzystanie przez człowieka w życiu codziennym z tej zdolności wskazuje na opanowanie umiejętności uczenia się, choć należy przy tym podkreślić, że nie zawsze towarzyszy jej świadomość wszystkich spraw związanych z procesem własnego uczenia się. Dlatego dodawany do terminu „uczenie się” przedrostek „meta” oznacza zdawanie sobie sprawy z umiejętności uczenia się, wskazuje na deklaratywną i proceduralną wiedzę o uczeniu się (własnym i innych ludzi), wynikającą z refleksji podejmowanej nad tym procesem. Poza tym pojęcie „metauczenie się” wskazuje na umiejętność samoregulowaną (samosterowaną, samoświadomą), refleksyjną, autonomiczną i odpowiedzialną. Zatem, aby mówić o metauczeniu się, warto wskazać na trzy jego podstawowe komponenty: metamyślenie, metapoznanie i metawiedzę.

Najkrócej ujmując, przedmiotem metamyślenia jest proces własnego myślenia, wnioskowania, oceniania oraz odczucia tym procesom towarzyszące (Lachowicz-Tabaczek 2004, s. 85). Metawiedza oznacza wiedzę o wiedzy własnej (wiedza osobista) i innych ludzi (wiedza naukowa). Natomiast przedmiotem metapoznania jest świadome poznawanie i monitorowanie procesów dochodzenia do wiedzy, rozumienie własnych zdolności intelektualnych i procesów poznawczych.



Rysunek 4. Relacja terminu „metauczenie się” do pozostałych komponentów uczenia się

Źródło: opracowanie własne

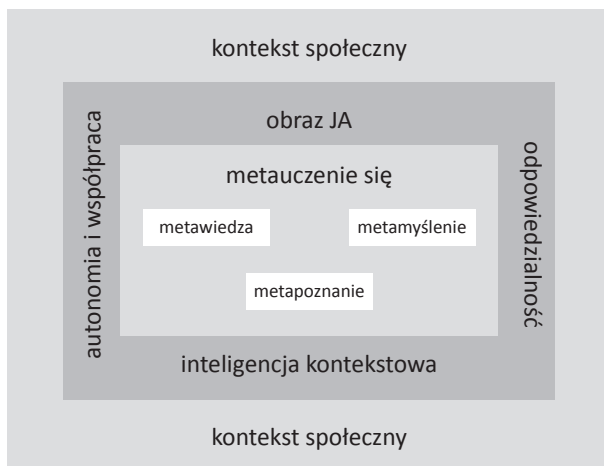
W tym miejscu dochodzimy do ostatniego terminu kluczowego przyjętego w tej pracy — kompetencji metauczenia się. Czym zatem jest ten rodzaj kompetencji? Aby odpowiedzieć na to pytanie, najpierw należałoby przyjąć wybraną z wielu funkcjonujących w literaturze naukowej definicji „kompetencja” (Męczkowska 2002; Witkowski 2000; Kielar-Turska 2003; Czerepaniak-Walczak 1995). Kompetencja jest terminem o szerokim zakresie, odnoszącym się nie tylko do umiejętności, które pozwalają na efektywne interakcje z otoczeniem, ponieważ w zakres tego pojęcia wchodzi również wiedza, jak można przy danych zdolnościach i umiejętnościach efektywnie zaadaptować się do szkolnych lub życiowych wymagań w różnych dziedzinach. W tekście tym przyjęto za Marią Czerepaniak-Walczak (1995, 2006), że kompetencja człowieka jest to jego szczególna właściwość wyrażająca się w umiejętności adekwatnego, zgodnego ze społecznymi standardami zachowania się w różnych sytuacjach i kontekstach społecznych, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Z analizy tego pojęcia wynika, że termin „kompetencja” oprócz składników poznawczych (samoświadomość, wiedza, umiejętności poznawcze) zawiera w sobie także komponenty motywacyjne i charakterologiczne.

Kompetencje ściśle wiążą się z osiągnięciami szkolnymi. W edukacji proponuje się rozpatrywanie internalizacyjnego aspektu kompetencji, mianowicie poczucia kompetencji. Jest to ocena swojej efektywności i niezależności, powodująca wzrost rozumienia, kto i co kontroluje wyniki działania oraz dająca pewność, że można być sprawcą własnego sukcesu. Przyjmuje się zatem w tej pracy szerokie rozumienie pojęcia kompetencja, w której mieści się również poczucie kompetencji, opisane przez Czerepaniak-Walczak (1995). Autorka podkreśla kilka właściwości kompetencji człowieka: po pierwsze — jest to dyspozycja, która jest rozwijana dzięki nauczaniu i/ lub uczeniu się; po drugie — jest ona uświadamiana przez człowieka; po trzecie jest umiejętnością adekwatnego zachowania się w określonej sytuacji i kontekście społecznym; po czwarte — jest możliwa do zaobserwowania przez innych ludzi; po piąte — jest umiejętnością, której jednostka jest świadoma; po szóste — jednostka chce tę umiejętność wykorzystywać w swoim funkcjonowaniu w świecie rzeczywistym; po siódme — jednostka bierze odpowiedzialność za skutki wykorzystywania tej umiejętności, wreszcie umiejętność, którą nazywamy kompetencją jest powtarzalna w codziennym funkcjonowaniu, czyli nie jest tylko jednorazowym aktem. Jednym z atrybutów kompetencji jest dynamika (zmiana kondycji poszczególnych korelatów), a drugim możliwość przenoszenia tej samej kompetencji na inne, także nowe sytuacje.

Przyjmując ogólne ramy tego terminu można w tym miejscu odpowiedzieć na pytanie, czym jest kompetencja metauczenia się? Jest to motywowana wewnętrznie, samoregulowana oraz świadomie i odpowiedzialnie wykorzystywana przez jednostkę umiejętność planowania, organizowania, monitorowania, a także oceniania własnego procesu uczenia się, jego źródeł, koniecznych warunków, wyników i uwarunkowań. Ponadto kompetencja metauczenia się to właściwość człowieka, która jest oparta na naturalnej, wrodzonej możliwości, czyli potencjalnej zdolności do uczenia się, z którą człowiek przychodzi na świat. Jest to także właściwość (zespół różnych cech), która jest zróżnicowana indywidualnie, zmienia się w trakcie życia człowieka, czyli jest cechą czasowo zdeterminowaną, nabywaną w praktyce umiejętnością, dlatego powinna być zawsze ujmowana dynamicznie.

Reasumując, kompetencja metauczenia się jest to właściwość człowieka, która obejmuje szeroki zestaw dyspozycji, które mają zapewnić mu pewną łatwość zdobywania dalszej wiedzy, poczynając od nabywania poczucia zaufania do własnych możliwości poznawania świata, rozwijania motywacji do pogłębiania wiedzy i umiejętności, poprzez budowanie umiejętności określenia potrzeb własnego rozwoju w danej sytuacji, po rozwijanie umiejętności organizowania sobie własnego procesu uczenia się i świadomego korzystania z własnych zasobów wewnętrznych oraz z zasobów zewnętrznych. Kompetencja metauczenia się obejmuje intencjonalną, motywowaną wewnętrznie i świadomie podejmowaną aktywność poznawczą uczącego się, wymagającą rozumienia i kontrolowania własnych procesów myślowych; rozumienia procesów pamięciowych; dokonywania wyboru najlepszych metod uczenia się w zależności od istniejących aktualnie warunków i okoliczności; organizowania/współorganizowania we wspólnocie uczących się korzystnego środowiska do uczenia się i wreszcie postrzegania nauki jako pozytywnego doświadczenia. Wymienione składniki kompetencji metauczenia się ujęte bardziej syntetycznie można przedstawić w postaci schematu (rysunek 5).

Przekładając powyższe sposoby rozumienia istoty kompetencji uczenia się na wskaźniki tej kompetencji wyrażone w języku czynności uczniów w procesie uczenia się można je ująć następująco: uczeń świadomie poszukuje informacji w różnych źródłach — czyta, wybiera treści, stawia pytania, gromadzi różne opinie, notuje je i potrafi przenosić je do swoich plików, łączy problemy, wnioskuje, przetwarza informacje, komunikuje je innym, redaguje teksty (notatki, opisy, streszczenia), koryguje je i krytycznie ocenia itd. Ważne są tu takie cechy myślenia uczniów, jak: wrażliwość na problemy, elastyczność myślenia (rozumiana jako umiejętność dostosowania



Rysunek 5. Struktura kompetencji metauczenia się

Źródło: opracowanie własne

posiadanej wiedzy i umiejętności do różnych, pojawiających się nowych lub zmieniających się sytuacji i kontekstów), krytycyzm myślenia (umiejętność sprawdzania i kontrolowania przebiegu własnego myślenia, tendencja do rozważnego i odpowiedzialnego wydawania sądów i racjonalnego uzasadniania własnego stanowiska), samodzielność myślenia (skłonność do poszukiwania własnych rozwiązań pomimo trudności lub mimo świadomości możliwości uzyskania pomocy z zewnątrz), niezależność od opinii nauczyciela lub rówieśników, a jednocześnie chęć i gotowość do współpracy i współdziałania w procesie negocjowania znaczeń i wspólnego konstruowania wiedzy o sobie i o świecie.

Podstawowe założenia przyjęte w badaniach własnych

Badania relacjonowane w tym tekście stanowią kontynuację badań nad obrazem Ja, które autorka prowadzi od lat. Dotychczasowe badania dotyczyły obrazu siebie dzieci i młodzieży, rozwoju samowiedzy i samooceny mocnych oraz słabych stron uczniów, samooceny zdolności do refleksji nad sobą, samoregulacji dzieci w młodszym wieku szkolnym (Uszyńska-Jarmoc 2007, 2008). Ponadto prowadzono badania dotyczące potocznych koncepcji dotyczących uczenia się człowieka, zakładając, że wiedza potoczna jest prototypem wiedzy naukowej (Trzebiński, 2005). Zakończono także badania narracyjne dotyczące m.in. obrazu siebie jako podmiotu uczącego się (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk 2014).

W badaniach relacjonowanych w tym tekście założono, że potoczne koncepcje na temat uczenia się człowieka mogą być zapisane w postaci metawiedzy deklaratywnej i/lub proceduralnej. Te dwa systemy wiedzy pozwalają uczniom na bieżąco analizować swój prywatny świat uczenia się, coraz lepiej go rozumieć i mieć na niego coraz większy wpływ. Pragmatyzm potocznych koncepcji, udzielanie prostych, szybkich, nieskomplikowanych wyjaśnień, a także ugruntowanie i trwałość potocznych koncepcji świata pozwalają uznać, że z punktu widzenia praktyki edukacyjnej warto je poznawać i badać.

W literaturze naukowej podkreśla się, że wiedza potoczna to wiedza aktywnie wykorzystywana przy rozwiązywaniu codziennych problemów, to wiedza, która rozwija się spontanicznie, naturalnie, często w sposób niezamierzony i/lub nieuświadomiony. Jest to wiedza bardzo ważna, bo w niej ukryte są osobiste przekonania i intencje, które stanowią podstawowy układ odniesienia w dążeniu ucznia do rozumienia świata, siebie i innych ludzi.

Przyjęto ponadto, że już od najmłodszych lat dziecko uczy się pewnych rzeczy nieświadomie, ponieważ ma wbudowane wzorce uczenia się (zob. Żylińska, 2013). W badaniach założono, że skoro zdolność do świadomego kontrolowania procesu własnego uczenia się ujawnia się już u dzieci w wieku przedszkolnym, tym bardziej można oczekiwać jej od młodzieży uczącej się w szkołach ponadgimnazjalnych. Można sądzić, że uczniowie klas pierwszych szkół średnich zdobyli umiejętność uczenia się, która wymaga znajomości i rozumienia własnych preferowanych strategii uczenia się, silnych i słabych stron własnych kompetencji i kwalifikacji, a także zdolności poszukiwania możliwości doskonalenia się oraz umiejętności i chęci korzystania z pomocy lub wsparcia w procesie uczenia się indywidualnie i we współpracy z rówieśnikami (Van Deur 2003; Fumoto, Hargreaves, Maxwell 2004; Pillow 2008).

Cele badań

W przedstawianych badaniach wyznaczono następujące cele:

- poznanie poziomu samooceny globalnej kompetencji metauczenia się uczniów w wieku 16–17 lat;
- określenie struktury i poziomu poszczególnych składników kompetencji metauczenia się;
- poznanie związków pomiędzy samooceną kompetencji metauczenia się i jej składnikami a osiągnięciami szkolnymi.

Należy tu także podkreślić, dlaczego warto badać samoocenę kompetencji metauczenia się, a nie na przykład ocenę tej kompetencji ucznia do-

konywaną przez nauczycieli-wychowawców? W planowanych badaniach założono, że uczniowie, którzy są bardziej świadomi i pewni swoich zdolności uczenia się oraz dokonują refleksji na temat kompetencji uczenia się — szybciej i lepiej się uczą, bardziej się koncentrują, sprawniej myślą, a samo uczenie się jest dla nich bardziej przyjemne. Uczniowie, którzy pozytywnie oceniają poziom swojej kompetencji metauczenia się, mają zatem wysokie poczucie własnej wartości w tym zakresie, prawdopodobnie uzyskują lepsze wyniki testów i egzaminów zewnętrznych, ponieważ wydają się one dla nich łatwiejsze i bardziej satysfakcjonujące. Motywują więc, aby się do nich świadomie i racjonalnie przygotować. Stąd wynika potrzeba zbadania związku pomiędzy osiągnięciami szkolnymi a samooceną kompetencji metauczenia się.

W badaniach uczestniczyli losowo wybrani uczniowie z sześciu klas pierwszych liceów ogólnokształcących w Białymstoku i Sokółce. Zbadano wszystkich uczniów zapisanych w dzienniku zajęć danej klasy — ogółem 181 osób, w tym 97 dziewcząt i 84 chłopców.

Metoda badań

W badaniach zastosowano „Skalę samooceny kompetencji metauczenia się — *Jak się uczyć?*” opracowaną przez autorkę badań. Skala składa się z 88 stwierdzeń (itemów), do których badani ustosunkowują się, mając do dyspozycji możliwość zakreślenia jednego z trzech wariantów odpowiedzi, w zależności od tego, na ile dane stwierdzenie pasuje do badanego: zdecydowanie tak/tak (2 punkty), zdecydowanie nie/nie (0 punktów). Punktacja 0 lub 2 przy niektórych stwierdzeniach była odwrócona. Ze względu na możliwość określenia etapu rozwoju kompetencji metauczenia się, umożliwiono również zaznaczanie odpowiedzi „nie wiem”/„nie umiem na to pytanie odpowiedzieć”. Tego typu odpowiedzi nie punktowano, natomiast zliczano ich frekwencję, aby ustalić etap rozwoju kompetencji metauczenia się⁴ (dane te nie będą przedmiotem analizy w tym tekście).

W badaniach każdy uczeń mógł zdobyć 172 punkty, jako maksymalny wynik możliwy do uzyskania w skali, traktowany jako wskaźnik ogólnego poziomu samooceny kompetencji metauczenia się. Ponadto obliczono wyniki dla

⁴ Skala pozwala oszacować, na którym z pięciu etapów rozwoju kompetencji znajduje się każdy uczeń (od nieświadomionej niekompetencji do refleksyjnej kompetencji). Szerzej na ten temat można przeczytać w: *Conscious competence learning model*, <http://www.businessballs.com/consciouscompetence-learningmodel.html>, dostęp 15.02.2012.

każdej z 11 wyłonionych skal (na którą składało się po osiem stwierdzeń). Kategorie teoretycznie⁵ wyłonione dla potrzeb niniejszych badań są następujące:

- I. Motywy inicjowania uczenia się
- II. Poziom ciekawości poznawczej
- III. Znajomość własnych zasobów uczenia się (intelektualnych, fizycznych, emocjonalnych i społecznych)
- IV. Preferowane i stosowane strategie uczenia się
- V. Poziom motywacji do uczenia się i poczucie obowiązku w tym zakresie
- VI. Poczucie autonomii w procesie uczenia się
- VII. Znajomość różnych warunków uczenia się, umiejętność dostrzegania najważniejszych i wybierania najbardziej optymalnych
- VIII. Preferowane wartości w procesie uczenia się
- IX. Poczucie odpowiedzialności za przebieg i wyniki własnego uczenia się
- X. Reakcja na sukcesy i porażki doświadczane w procesie uczenia się
- XI. Umiejętność pokonywania trudności w procesie uczenia się i determinacja w tym zakresie.

Zastosowana skala daje możliwość ilościowego oszacowania poziomu samooceny kompetencji metauczenia się badanej osoby za pomocą wymiennie opisanej wiedzy, umiejętności i zachowań towarzyszących procesowi uczenia się — ich częstotliwości i nasilenia. Natomiast w przypadku drugiej zmiennej — osiągnięć szkolnych uczniów — przyjęcie wskaźnika ilościowego, jakim jest średnia ocen z pierwszego semestru stanowi pewne ograniczenie, ponieważ należy zdawać sobie sprawę, że nie zawsze jest to tak obiektywna miara rzeczywistych osiągnięć szkolnych, jak na przykład ustalona za pomocą dobrze skonstruowanych testów diagnostycznych (Niemierko 1999, s. 255–256; s. 208, s. 302; Szyling 2009). Autorka zdaje sobie sprawę, że na nauczycielskie oceny osiągnięć uczniów wpływ mają także takie zmienne, jak sympatia do ucznia, ocena stopnia jego zaangażowania w naukę szkolną, systematyczność i obowiązkowość, itp.), niemniej jest to miara powszechnie stosowana i dotychczas obowiązująca w praktyce edukacyjnej.

⁵ Badania niniejsze traktowane są jako pilotażowe. Wykonano dla nich eksploracyjną analizę czynnikową, uzyskując trzy czynniki, w skład których weszły zaledwie 33 stwierdzenia. Uznano to za wynik niezadowalający, ponieważ prawdopodobnie wynik ten jest skutkiem dobrania zbyt małej liczby osób badanych. Zgodnie z założeniami statystyków (zob. Bedyńska, Brzezicka 2007) liczba osób badanych powinna być dwa razy wyższa niż liczba itemów/pytań/stwierdzeń. Po nieznacznym zmodyfikowaniu skali zostaną przeprowadzone badania, które obejmować będą większą liczbę osób, tak aby można było przeprowadzić pełną procedurę standaryzacji narzędzia.

Wyniki badań

Wyniki osiągnięć szkolnych, których wskaźnikiem jest średnia ocen uzyskanych przez uczniów klas pierwszych liceum po pierwszym semestrze wskazują na niezbyt duże zróżnicowanie intragrupowe, choć średnia ocen poszczególnych osób — najwyższa i najniższa — różnią się znacznie (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka statystyczna poziomu osiągnięć szkolnych uczniów

M	sd	v	W maks.	W min.	d
3,44	0,55	16,11	4,93	1,47	3,46

Objaśnienie symboli użytych w tabeli 1 i następujących:

M — średnia arytmetyczna; sd — odchylenie standardowe; v — współczynnik zmienności;

W maks. — wynik najwyższy uzyskany w badanej grupie; W min. — wynik najniższy uzyskany w badanej grupie; d — rozpiętość wyników

Źródło: badania własne

Wynik ogólny samooceny kompetencji metauczenia się uczniów klas pierwszych szkoły średniej wskazuje na przeciętny jej poziom. Zróżnicowanie intragrupowe jest niewielkie, o czym świadczy wartość współczynnika zmienności (tabela 2).

Tabela 2. Charakterystyka statystyczna poziomu samooceny kompetencji metauczenia się uczniów

M	sd	v	W maks.	W min.	d
86,57	18,81	21,72	140	38	102

Źródło: badania własne

Analiza wyników przedstawionych w tabeli 3 pozwala stwierdzić, że uczniowie najwyżej ocenili poczucie autonomii w procesie uczenia się, natomiast dość wysoko ocenili poziom motywacji i preferowane wartości w procesie uczenia się. Porównanie wartości współczynnika zmienności i odchylenia standardowego w stosunku do średniej prowadzi do wniosku, że największe różnice w zakresie samooceny uczniów dotyczą takich kategorii, jak: poziom ciekawości poznawczej i znajomość jej wpływu na efekty uczenia się; umiejętność identyfikowania trudności występujących w procesie uczenia się i gotowość ich pokonywania; duże różnice w samoocenie poszczególnych uczniów dotyczą kategorii: strategie uczenia się — znajo-

Tabela 3. Charakterystyka statystyczna poziomu samooceny poszczególnych kategorii kompetencji metauczenia się uczniów

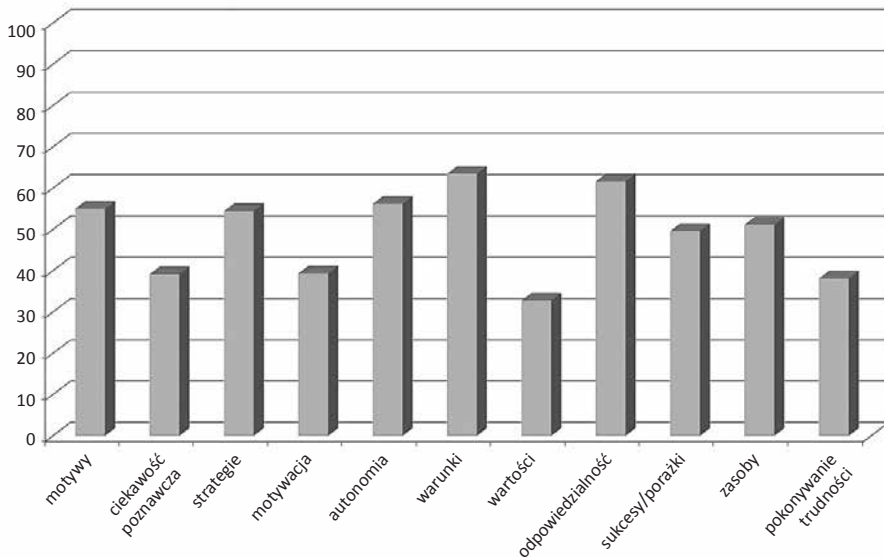
Kategoria	M	sd	v	W maks.	W min.	d
I. Motywy inicjowania uczenia się	8,81	3,18	36,1	16	2	14
II. Poziom ciekawości poznawczej	6,26	3,65	58,3	16	0	16
III. Znajomość zasobów uczenia się	8,71	3,39	38,8	16	0	16
IV. Preferowane strategie uczenia się	6,29	3,14	49,8	14	0	14
V. Poziom motywacji	8,99	2,35	26,2	14	2	12
VI. Poczucie autonomii	10,15	2,77	27,3	16	2	14
VII. Znajomość warunków uczenia się	5,24	2,28	43,5	14	0	14
VIII. Preferowane wartości	9,86	3,29	33,3	16	2	14
IX. Poczucie odpowiedzialności	7,93	2,81	35,4	16	0	16
X. Reakcja na sukcesy i porażki	8,18	3,92	47,9	16	0	16
XI. Umiejętność pokonywania trudności	6,09	3,18	52,1	14	0	14

Źródło: badania własne

mość ich różnorodności, umiejętność adekwatnego ich doboru do sytuacji uczenia się. Najmniejsze różnice w poziomie samooceny poszczególnych uczniów odnoszą się do kategorii: poziom motywacji do uczenia się i poczucie obowiązku w tym zakresie oraz poczucie autonomii w procesie uczenia się.

Analiza wyników przedstawionych na wykresie (rysunek 6) pozwala stwierdzić, że uczniowie dość wysoko ocenili pięć z jedenastu kategorii (wymiarów/składników) kompetencji metauczenia się, przypisując co najmniej 50% punktów z możliwych do zdobycia w skali. Najwyżej ocenili znajomość warunków uczenia się i umiejętność ich wykorzystywania w procesie własnego uczenia się. Równie wysoko badani ocenili poczucie odpowiedzialności za przebieg i wyniki uczenia się. Poczucie autonomii w procesie uczenia się to także wysoko oceniana przez uczniów właściwość świadcząca o kompetencji metauczenia się.

W tabeli 4 przedstawiono dane do oceny związku pomiędzy oceną poszczególnych składników kompetencji metauczenia się. Analiza danych pokazuje, że istnieje związek pomiędzy motywami, które uczniowie uznają za ważne w procesie uczenia się a chęcią pokonywania trudności pojawiających



Rysunek 6. Wyniki samooceny poziomu poszczególnych składników kompetencji metauczenia się uczniów I klas liceum

Źródło: badania własne

się w trakcie tego procesu i stosowanymi strategiami ich niwelowania lub ograniczania. Ponadto bardzo wysoka zależność istnieje pomiędzy strategiami stosowanymi w toku uczenia się a znajomością własnych zasobów (potencjału, dyspozycji intelektualnych, cech osobowości sprzyjających lub utrudniających proces uczenia się, dotychczasowych doświadczeń). Także znajomość strategii uczenia się i świadome ich stosowanie podczas uczenia się w sposób istotny statystycznie powiązany jest z kategorią określoną ogólnie jako znajomość trudności i chęć ich pokonywania w procesie własnego uczenia się. W badaniach poszukiwano też związku pomiędzy samooceną poziomu kompetencji metauczenia się a średnią ocen szkolnych świadczących o osiągnięciach szkolnych. Związek ten jest wyraźny i istotny statystycznie na przyjętym poziomie 0,01. Wartość współczynnika korelacji wynosi 0,27, co wskazuje, że im wyższa jest samoocena kompetencji metauczenia się ucznia, tym wyższą uzyskuje on średnią ocen szkolnych.

Dane z badań (tabela 5) wskazują na wyraźny i istotny statystycznie związek pomiędzy wynikami uczenia się a stosowanymi przez ucznia strategiami uczenia się, poziomem i rodzajem motywacji oraz poczuciem odpowiedzialności za proces i wyniki uczenia się.

Tabela 4. Dane do oceny związku pomiędzy poszczególnymi składnikami kompetencji metauczenia się (wartości współczynników korelacji r Pearsona)*

Kategorie	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
I. Motywy inicjowania uczenia się	1,0	0,26	0,21	0,25	0,25		0,20	0,29	0,36		0,24
II. Poziom ciekawości poznawczej	0,26	1,0	0,36	0,28		0,22	0,22	0,26	0,34	0,29	0,43
III. Znajomość zasobów uczenia się		0,29	0,60		0,26					1,0	0,36
IV. Preferowane strategie uczenia się	0,21	0,36	1,0	0,24				0,31	0,31	0,60	0,44
V. Poziom motywacji	0,25	0,28	0,24	1,0		0,26		0,37	0,22		0,22
VI. Poczucie autonomii	0,25				1,0					0,26	
VII. Znajomość warunków uczenia się		0,22		0,26		1,0					
VIII. Preferowane wartości	0,20	0,22					1,0				0,19
IX. Poczucie odpowiedzialności	0,29	0,26	0,31	0,37				1,0	0,36		0,29
X. Reakcja na sukcesy i porażki	0,36	0,34	0,31	0,22		0,21		0,36	1,0		0,34
XI. Umiejętność pokonywania trudności	0,24	0,43	0,44	0,22			0,19	0,29	0,34	0,36	1,0

Źródło: badania własne

* W tabeli podano tylko te wartości współczynników korelacji r-Pearsona, które wskazują na korelację niską lub umiarkowaną (od 0,20 i powyżej) oraz uzyskały istotność statystyczną na poziomie 0,01.

Tabela 5. Dane do oceny związku pomiędzy średnią ocen szkolnych a poszczególnymi składnikami kompetencji metauczenia się (wartości współczynników korelacji r Pearsona)

Kategorie	R	interpretacja	p = 0.01
I. Motywy inicjowania uczenia się	0,03	związek słaby	n.i
II. Poziom ciekawości poznawczej	0,05	związek słaby	n.i
III. Znajomość zasobów uczenia się	0,07	związek słaby	n.i
IV. Preferowane strategie uczenia się	0,19	związek słaby	istotny
V. Poziom motywacji	0,25	korelacja niska	istotny
VI. Poczucie autonomii	0,03	związek słaby	n.i
VII. Znajomość warunków uczenia się	0,13	związek słaby	n.i
VIII. Preferowane wartości	-0,05	związek słaby	n.i
IX. Poczucie odpowiedzialności	0,23	korelacja niska	istotny
X. Reakcja na sukcesy i porażki	0,01	związek słaby	n.i
XI. Umiejętność pokonywania trudności	0,03	związek słaby	n.i

df = 179

Źródło: badania własne

Zakończenie

Poznanie przez nauczyciela potocznych koncepcji uczenia się uczniów, ich samoocen związanych z procesem, wynikami i uwarunkowaniami uczenia się jest niezbędne w procesie projektowania warunków do budowania przez uczniów wiedzy naukowej o uczeniu się człowieka, po to aby mogli oni rozpocząć proces świadomego, refleksyjnego zdobywania wiedzy o własnym uczeniu się i na tej podstawie uczyć się, jak można planować i realizować ten proces, a następnie analizować i oceniać jego przebieg oraz rezultaty.

Zastosowana procedura poznawania samooceny dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych wynika z przekonania, że ludzie zazwyczaj wierzą, że ich wspomnienia minionych doświadczeń są prawdziwe. Podczas przypominania sobie zdarzeń z przeszłości związanych z procesem uczenia się samowiedza i pamięć autobiograficzna stanowią dla jednostki swego rodzaju bazę. Według Marii Jagodzińskiej (2008) pamięć autobiograficzna najczęściej nie podlega dużym przekształceniom, jest wiarygodna, jeśli chodzi o przebieg i sens danych wydarzeń, ale może zdarzyć się jednak pewna nieprecyzyjność w odtwarzaniu szczegółów sytuacji. Natomiast trudno o tę nieprecyzyjność w przypominaniu sobie naszego wartościowania czy oceny tej sytuacji. Dlatego w badaniach nad dotychczasowymi doświadczeniami związanymi z ucze-

niem się warto odwoływać się do samych uczących się, a nie oceny dokonanej przez ich nauczycieli. Przekonania dotyczące siebie i innych odgrywają decydującą rolę w interpretacji nowych wydarzeń, doświadczaniu sukcesów i porażek, a w rezultacie wyznaczają konkretne zachowania uczącego się (zob. Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk 2014; Harlow 2013).

Badania opisane w tym tekście stanowią jedynie część badań prowadzonych w celu opracowania modelu nabywania przez uczniów kompetencji uczenia się, jak się uczyć przez całe życie, po to aby odkrywać, rozwijać zasoby intelektualne, emocjonalne i społeczne, racjonalnie i odpowiedzialnie je wykorzystywać w funkcjonowaniu osobistym i zawodowym. Nie trzeba przypominać, że dotychczas problem ten jest całkowicie pomijany w polskiej literaturze naukowej a także w praktyce edukacyjnej.

Konkludując, warto jeszcze raz podkreślić fakt, że gdyby przywiązywać wagę w ocenianiu osiągnięć uczniów do epistemologicznej pewności wyniku, która może być zapewniona jedynie w przypadku ścisłego przestrzegania procedur pomiaru dydaktycznego (Niemierko 2002; Szyling 2009), to rozpatrywany w tym tekście związek pomiędzy samooceną kompetencji metauczenia się a poziomem osiągnięć szkolnych uczniów, może być obarczony błędem, ze względu na to, że ocena osiągnięć przyjmująca formę stopnia szkolnego, wyrażonego umownym symbolem jest zależna od wielu innych czynników, m.in. rzeczywistych relacji ucznia z nauczycielem, stopniem motywacji do nauki itp. Zatem badania opisywane w tym tekście mogą wpisać się w dyskusję na temat nowej, jak pisze Grażyna Szyling (2009, s. 615) „kształtującej się dopiero teorii oceniania, zwanej roboczo »klasometrią« (classroom assessment; classroometric)”. W myśl tej teorii równoprawnionym współtwórcą oceny wyników uczenia się staje się uczeń, ale aby się tak stało, potrzebna jest kompetencja metauczenia się. Uczniowie, którzy pozytywnie oceniają poziom swojej kompetencji metauczenia się, w rezultacie czego mają wysokie poczucie własnej wartości w tym zakresie, uzyskują lepsze wyniki nie tylko osiągnięć szkolnych, ale prawdopodobnie uzyskiwać będą także wyższe wyniki testów i egzaminów zewnętrznych, ponieważ wydawać się będą dla nich łatwiejsze i bardziej satysfakcjonujące, zatem będą motywować ucznia, aby się do nich świadomie i racjonalnie przygotować. Warto taką zależność zweryfikować w przyszłych badaniach empirycznych.

The level of self-evaluation of metalearning competence and its dimensions and school achievement of first class students of secondary school

Abstract

The article presents the results of a study concerning the relationship of educational achievement and self-evaluation of metalearning competence of secondary school students. It was assumed that what the student knows and thinks about learning can significantly affect the learning process itself and its results. School achievements were determined on the basis of the average school grades, while self-evaluation of metalearning competence is analyzed considering both its global score, as well as the results of self-evaluation of its various dimensions, through the use of "self-evaluation of metalearning competence scale — How do I learn?". This scale contains a description of 88 different behaviors, intentions, opinions and beliefs associated with the process and considerations of learning. The study involved 181 students aged between 16 and 17 years old, first-class pupils of secondary schools.

The results show a significant association with global self-evaluation of metalearning competence and school success (part of the results reaches statistical significance). However, a significant association of average of school grade (indicating the school success), and each of eleven dimensions of learning was observed only in the case of several components (dimensions) of metalearning competence.

Keywords: learning, metalearning, competence, competence of metalearning, school achievement, pupil, secondary school,

Bibliografia

- Appel M., Schreiner C. (2014), *Digitale Demenz? Mythen und wissenschaftliche Befundlage zur Auswirkung von Internetnutzung*, „Psychologische Rundschau”, nr 65, <http://psycontent.metapress.com/content/601051074h6457j1/?p=fb-3d9477a1134f0bb57f618fb11b0602&pi=0>, dostęp 10.09.2015.
- Bedyńska S., Brzezicka A. (red.) (2007), *Statystyczny drogowskaz, Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Psychologii Społecznej Academica, Warszawa.
- Carr N. (2012), *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Conscious competence learning model*, <http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm>, dostęp 10.09.2015.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Dubas E. (2011), *Uczenie się z (własnej) biografii — wprowadzenie*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Wolters Kluwer Polska SA., Warszawa.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin SA., Warszawa.
- Fabiś A., Stopińska-Pająk A. (red.) (2010), *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Sopot.
- Fumoto H., Hargreaves D.J., Maxwell S. (2004), *The concept of teaching: a reappraisal*. „Early Years”, t. 24, nr 2.
- Grolnick W.S., Ryan R.M. (1989), *Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school*, „Journal of Educational Psychology”, nr 81 (2).
- Harlow A. (2013), *Learner success stories: what constitutes, and contributes to, success in tertiary vocational training courses?*, „Research in Comparative and International Education”, vol. 8, nr 1.
- Jagodzińska M. (2008), *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Kielar-Turska M. (2003), *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka* [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko — nauczyciel — rodzice. Konteksty edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok–Warszawa.
- Klus-Stańska D., Kruk J. (2009), *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Ledzińska M. (2014), *Mity i edukacja. O niektórych problemach kształcenia w perspektywie zmian społecznych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcji kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa.
- Niemierko B. (2008), *Kształcenie szkolne, podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Pillow B.H. (2008), *Development of children's understanding of cognitive activities*, „The Journal of Genetic Psychology”, nr 169(4).
- Semków J. (2010), *Znaczenie uczenia się człowieka dorosłego z perspektywy jego potrzeb i aspiracji w okresie szybkich przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, [w:] A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk (red.), *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji, Bielsko-Biała.
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i nasze dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.
- Szczygieł M., Cipora K. (2014), *Fałszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych, czyli neuromity i psychomity w edukacji*, „Edukacja”, 2(127), s. 53–66.
- Szyling G., (2009), *Ocenianie jako poznawanie ucznia*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Trzebiński J. (red.) (2000), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2008), *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 13, nr 2.
- Uszyńska-Jarmoc, J. Kunat B., Tarasiuk M. (2014), *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty, narracje, interpretacje*, Wydawnictwo CKU w Białymstoku, Białystok.
- Van Deur P. (2003), *Gifted primary student's knowledge of self directed learning*, „International Education Journal”, vol. 4, nr 4.
- Witkowski L. (2000), *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Wojnar I. (1996), *Światowa dekada rozwoju kulturalnego — nowe propozycje dla edukacji*, [w:] I. Wojnar, J. Kubina (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Agnieszka Pawluk-Skrzypek

Dysleksja rozwojowa a kompetencje społeczne uczniów klas trzecich gimnazjum

Dysleksja rozwojowa

Definicje dysleksji rozwojowej często podkreślają, że jest to jeden z typów trudności w uczeniu się. Tak też jest rozumiana w Polsce. Marta Bogdanowicz wprowadziła szerokie rozumienie dysleksji rozwojowej jako zaburzeń uczenia się czytania i pisania, które mogą występować w formie trudności o węższym zakresie:

- dysleksja — specyficzne trudności w czytaniu, którym często towarzyszą trudności w pisaniu;
- dysortografia — specyficzne trudności z opanowaniem poprawnej pisowni (w tym błędy ortograficzne);
- dysgrafia — trudności w opanowaniu właściwego poziomu graficznego pisma (tzw. brzydkie pismo) (Bogdanowicz, Adryjanek 2005, s. 20–21).

Dyslexia oznacza „trudności ze słowami”, co wyjaśnia, że problemem jest nie tylko czytanie, ale też pisanie czy inne aspekty języka. Jednym z podstawowych problemów jest rozróżnienie dysleksji rozwojowej i nabytej. Dysleksja nabyta oznacza utratę zdolności czytania wskutek uszkodzenia mózgu. Dysleksja rozwojowa zaś oznacza kłopoty dziecka już na wstępnym etapie nauki czytania i pisania, trudności z przyswojeniem tych umiejętności, co sugeruje, że dysleksja jest poznawczym językowym zaburzeniem rozwoju (Krasowicz-Kupis 2009, s. 46).

Ta psycholingwistyczna perspektywa w ujmowaniu dysleksji, którą zaproponowała Grażyna Krasowicz-Kupis, określa ją jako: „niemożność prawidłowego opanowania umiejętności czytania i pisania, występująca u dzieci o prawidłowym rozwoju fizycznym, emocjonalnym i intelektualnym, pomimo sprzyjających warunków społecznych i ekonomicznych oraz prawidłowej metody nauczania, przejawiająca się zniekształceniami formy językowej i substancji fonicznej czytanego tekstu oraz nieprawidłowym odbiorem jego treści” (2009, s. 56).

Twórczyni symultaniczno-sekwencyjnej metody nauki czytania, Jagoda Cieszyńska uważa, iż za dysleksję uznać można „trudności w linearnym opracowaniu informacji: symbolicznych, czasowych, motorycznych, manualnych i językowych” (<http://www.konferencje-logopedyczne.pl/8,a,jagoda-cieszynska.htm>, dostęp 15.01.2014, s. 5). Takie podejście zwraca uwagę na wielość aspektów codziennego funkcjonowania dziecka, w których może ono doświadczać trudności, na skutek niewłaściwego odbioru informacji zakodowanych w symbolach (w tym odbioru komunikatów niewerbalnych).

Z kolei Marta Korendo zwraca uwagę, że „istota dysleksji nie ogranicza się jedynie do pisma (w znaczeniu odczytywania i zapisywania), ale do całego systemu językowego, w tym także do tworzenia oraz rozumienia wypowiedzi ustnych. (...) problemy dyslektyczne nie objawiają się jedynie w obrębie systemu literowego, ale dotyczą wszystkich systemów znaków (symboli), jakie istnieją w celu oznaczenia (nazywania, porządkowania) istniejącej rzeczywistości. Istota problemów dotyczy także kodów, które regulują posługiwanie się określonymi symbolami. Inaczej mówiąc — dysleksja powoduje trudności z posługiwaniem się symbolami oraz abstrahowaniem i stosowaniem zasad używania tych symboli. Dotyczyć to może zarówno liter, jak i cyfr, nut, alfabetu Morse’a, numerycznego oznaczania czasu itp.” (<http://www.konferencje-logopedyczne.pl/20,a,marta-korendo.htm>, dostęp 15.01.2014, s. 3).

Oba te ujęcia są spójne z definicją opublikowaną w 2007 r. przez Europejskie Towarzystwo Dysleksji, iż jest to „odmienny sposób nabywania umiejętności czytania i pisania oraz ortografii, o podłożu neurobiologicznym. Trudności, które powodują tę odmienność, mogą także wpłynąć na umiejętność planowania, liczenia itp. Przyczyną może być kombinacja trudności w zakresie przetwarzania fonologicznego, pamięci operacyjnej, szybkości nazywania, uczenia się materiału zorganizowanego w sekwencje i automatyzacji podstawowych umiejętności” (<http://dysleksja-tips-Iip.tumblr.com/e-book>, dostęp 15.01.2014, s. 15).

Niepowodzenia w nauce, na które dzieci z dysleksją rozwojową narażone są bardziej niż ich rówieśnicy, mogą powodować różnego rodzaju zaburze-

nia m.in. w relacjach interpersonalnych. Badania nad zaburzeniami emocjonalnymi u uczniów z dysleksją dowodzą, iż dysleksja odgrywa znaczącą rolę w ich sposobie funkcjonowania społecznego. Prace badawcze prowadzone w tym obszarze charakteryzują dzieci z dysleksją jako słabiej przystosowujące się do wymagań szkolnych, wrażliwe na niepowodzenia, z tendencją do wycofywania się (Ledwoch 1999).

Kompetencje społeczne

Kompetencje społeczne wymieniane są jako jedne z tzw. kompetencji kluczowych, czyli takich, które oznaczają „coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa — coś, co umożliwia jednostce pomyślnie integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu” (*Kompetencje kluczowe...* 2002, s. 14).

Samo słowo „kompetencja” pochodzi z łacińskiego „competentia”, oznaczającego odpowiedniość, zgodność (Kopaliński 1983, s. 223). Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak „termin ten stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie” (1994, s. 134). Zatem, jak zauważa autorka, kompetencje są właściwością, która będzie wyrażała się „w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za nie” (Czerepaniak-Walczak 1994, s. 137). Takie rozumienie kompetencji zwraca uwagę na możliwości ich rozwijania (uczenia się).

Kompetencje społeczne bywają definiowane jako inteligencja społeczna, kompetencje komunikacyjne, relacyjne, intra- i interpersonalne. Zdaniem Anny Matczak „da się — mimo odmiennego rozumienia kompetencji społecznej przez różnych autorów — najogólniej określić ją jako dyspozycję warunkującą efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych. Różnie jednak bywają pojmowane kryteria tej efektywności, charakter wyznaczającej ją dyspozycji, a także struktura kompetencji społecznej” (2001, s. 5).

Urszula Jakubowska podjęła próbę klasyfikacji różnych ujęć kompetencji społecznych. Jej zdaniem ujmowane są one następująco:

- jako zdolności i/lub umiejętności ogólne, interpersonalne, o charakterze niespecyficznym, ujawniające się w zróżnicowanych kontaktach społecznych;
- jako zdolności lub umiejętności adaptacyjne, gdzie podstawową rolę odgrywa kompetencja komunikacyjna, jako umiejętność budowania wy-

powiedzi adekwatnych zarówno do obiektywnej sytuacji społecznej, jak i subiektywnego wyobrażenia sytuacji stworzonego przez partnera, zatem człowiek kompetentny to ten, który zdolny jest do werbalnej adaptacji do społecznego kontekstu interakcji;

- jako zdolności lub umiejętności do budowania więzi emocjonalnych, czyli jako kompetencje relacyjne do tworzenia, rozwijania i utrzymywania związków;
- jako efektywne porozumiewanie się, czyli interpretowanie odbieranych komunikatów zgodnie z intencjami nadawcy;
- jako zdolności lub umiejętności osiągania własnych celów bez urażania cudzego i własnego poczucia godności, czyli ściśle łączone z asertywnością;
- jako specyficzne umiejętności, aktywizowane przez kontekst sytuacyjny komunikacji społecznej, w której jednostka chce osiągnąć własne cele (Jakubowska 1996, s. 30–35). Przyjmując dokonaną przez autorkę klasyfikację, w odniesieniu do dysleksji rozwojowej szczególnego znaczenia nabiera ujmowanie kompetencji społecznych w sposób, który podkreśla rolę porozumiewania się i komunikacji językowej dla umiejętności adekwatnego do sytuacji reagowania podczas kontaktów z innymi ludźmi.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można różne modele kompetencji społecznych. Modelami, które zwracają uwagę na aspekty związane z trudnościami towarzyszącymi uczniom z dysleksją rozwojową, są: model Michaela Argyle'a (1998) oraz Helen Haste (2007), a w literaturze polskiej — model Anny Matczak (2001). Model Argyle'a wskazuje cechy jednostki kompetentnej społecznie. Zdaniem autora modelu są to:

- asertywność — rozumiana jako zdolność wywierania wpływu na innych (Argyle 1998, s. 82);
- gratyfikacja — efekt wsparcia w sytuacjach społecznych, polegający na udzielaniu pomocy innym i zwiększaniu poczucia własnej wartości (Argyle 1998, s. 82);
- komunikacja niewerbalna — wyrażająca się w gestach, mimice twarzy, postawie ciała, przy założeniu autora modelu, że istnieje ogólny wskaźnik tzw. wyrazistości niewerbalnej, jednostki społecznie kompetentne i skuteczne znajdują się na wyższym poziomie wyrazistości niewerbalnej (Argyle 1998, s. 83–84);
- komunikacja werbalna — kluczowy składnik kompetencji społecznej, ponieważ większość sygnałów jest werbalna i mieści się w konwencji konwersacji (Argyle 1998, s. 84);
- empatia, współpraca, uwaga poświęcana innym — jako zdolność do współodczuwania emocji drugiej osoby, rozumienia jej punktu widze-

- nia, braniu pod uwagę celów innej osoby przy równoczesnej chęci realizacji celów własnych (Argyle 1998, s. 85);
- przedstawianie się (autoprezentacja) — związek kompetencji społecznej z oceną „ja”, osób wchodzących w interakcje oraz wywieraniem wpływu na to, w jaki sposób jest się spostrzeganym, co tworzy wymagania wobec innych, co do ich sposobu reagowania na jednostkę i jej poczynania (Argyle 1998, s. 87–88);
 - inne zdolności przejawiające się w różnego rodzaju sytuacjach społecznych, np. niektóre, ogólne cechy osobowości (Argyle 1998, s. 88).

Wszystkie wymienione przez autora modelu cechy jednostki kompetentnej społecznie, u uczniów z dysleksją rozwojową wymagają kształtowania za pomocą dodatkowego wsparcia, ze względu na specyfikę doświadczanych przez nich trudności. Problemy w organizacji komunikatów werbalnych mają znaczenie zarówno dla zachowań asertywnych, jak i autoprezentacji uczniów z dysleksją rozwojową. Jednocześnie doświadczanie bycia nierozumianym w wielu sytuacjach często odbierane jako brak wsparcia społecznego — nie sprzyja kształtowaniu się empatii i powstawaniu efektu gratyfikacji.

Kluczowym czynnikiem w modelu kompetencji społecznych Helen Haste (2007) jest doświadczanie bycia skutecznym oraz zdolność do adaptowania się do zmian. U uczniów z dysleksją, ze względu na doświadczane trudności, problemy w nauce i duży nakład pracy własnej, który nie zawsze przekłada się na sukces szkolny, poczucie bycia skutecznym może być obniżone. Model Haste wyróżnia pięć wymiarów kompetencji:

- 1) umiejętność skupiania się na problemie;
- 2) zdolność do wchodzenia w efektywne interakcje społeczne;
- 3) dostrzeganie wagi bycia członkiem społeczności;
- 4) umiejętne posługiwanie się nowoczesnymi technologiami dla podtrzymywania więzi społecznych;
- 5) radzenie sobie z emocjami.

Model ten zakłada, że kompetencje społeczne można nabywać, kształtować poprzez realizację zadań wymagających ich zastosowania (Haste 2007).

Identyczną prawidłowość podkreśla Anna Matczak, uważając, iż kompetencje społeczne to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”. Tak też rozumiane są one dla potrzeb niniejszego tekstu. Autorka modelu zaproponowała podział na cztery rodzaje sytuacji społecznych, wymagających zaangażowania adekwatnych kompetencji. Są to:

- „sytuacje intymne, oznaczające bliskie kontakty interpersonalne i związane z daleko idącym ujawnianiem się partnerów;
- sytuacje ekspozycji społecznej — oznaczające bycie obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony wielu osób;
- sytuacje formalne — wymagające dostosowania się do ściśle określonych reguł czy przepisów;
- sytuacje wymagające asertywności (realizowania własnych celów czy potrzeb przez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych)” (Matczak 2001, s. 11).

Problematyka badań własnych

Głównym celem podjętych badań było rozpoznanie poziomu kompetencji społecznych uczniów klas trzecich gimnazjum ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową. W związku z tym sformułowano następujący problem badawczy: Jaki jest poziom kompetencji społecznych uczniów klas trzecich gimnazjum, u których zdiagnozowano dysleksję rozwojową?

Badania przeprowadzone zostały przy użyciu kwestionariusza kompetencji społecznych Anny Matczak (2001), a także przy zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego, w ramach którego wykorzystano technikę ankiety konstrukcji własnej. Uzyskane z badań dane empiryczne poddane zostały analizie statystycznej przy zastosowaniu pakietu analiz statystycznych SPSS dla Windows wersja 21.

Badania przeprowadzono w styczniu i lutym 2014 roku. Aby wyniki badań były reprezentatywne, zastosowano metodę celowego doboru próby. Badaniami zostali objęci uczniowie klas trzecich gimnazjów ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową. Ogółem w badaniu uczestniczyło 110 uczniów, w tym 43 dziewczęta i 67 chłopców. Aby próba badawcza była jak najbardziej reprezentatywna, badania prowadzono w gimnazjach w kilku miejscowościach: Warszawa, Komarówka Podlaska, Raszyn, Klimontów, Płochocin, Góra Kalwaria, Boćki, Piaseczno, Mińsk Mazowiecki, Płońsk, Osieck, Tomaszów Mazowiecki, Drohiczyn, Sochaczew.

Autorkę interesowało przede wszystkim to, czy potwierdzona zostanie hipoteza o niskim poziomie kompetencji społecznych uczniów z dysleksją rozwojową. Wyniki kwestionariusza KKS znormalizowane są w skali stenowej, która przyjmuje wartości od 1 do 10 stenów, co umożliwia wyróżnienie tzw. wyników niskich (od 1 do 3 stenu), wyników przeciętnych (od 4 do 7 stenów) oraz wyników wysokich (od 8 do 10 stenów).

Z analizy zgromadzonego materiału badawczego wynika, iż ogólne niskie wyniki uzyskało aż 96 osób, co stanowi 87,3% badanych. Wyniki przeciętne osiągnęło zaledwie 14 osób, czyli 12,7% badanej grupy. Nikt nie osiągnął wyników wysokich. Biorąc pod uwagę płeć, ogólne wyniki niskie osiągnęło 38 dziewcząt i 58 chłopców, wyniki przeciętne zaś zaledwie 5 dziewcząt i 9 chłopców.

W poszczególnych skalach kwestionariusza KKS wyniki przedstawiały się w sposób następujący:

- w skali „Ekspozycja społeczna” — wyniki niskie kompetencji społecznych osiągnęły 52 osoby (47,3% badanych), wyniki przeciętne otrzymało 47 osób (42,7% badanych), wyniki wysokie zaś osiągnęło zaledwie 11 osób, co stanowi 10% badanych;
- w skali „Intymność” — kompetencje społeczne na poziomie niskim zadeklarowało 51 osób (46,4% badanych), wyniki przeciętne charakteryzowały 54 osoby (49,1% badanych), wyniki wysokie zaś otrzymało zaledwie 5 osób, co stanowi jedynie 4,5% badanych;
- w skali „Asertywność” — niskie kompetencje społeczne osiągnęły 52 osoby, co stanowi 47,3%, średni poziom kompetencji właściwy jest 50 osobom, czyli 45,5% badanych, natomiast tylko 8 osób, czyli 7,3% ma kompetencje na poziomie wysokim.

Analiza zebranego materiału badawczego pozwala stwierdzić, iż diagnozowana młodzież klas trzecich gimnazjum, u której stwierdzono dysleksję rozwojową, przejawia niskie lub tylko przeciętne kompetencje społeczne. O ile wyniki w poszczególnych skalach kwestionariusza plasują się często na poziomie przeciętnym, to wynik ogólny nadal pozostaje niski. Podobne wyniki otrzymano w roku 2011 w badaniu 130 gimnazjalistów, gdzie specyficzne trudności w uczeniu się o charakterze dysleksji rozwojowej nie były brane pod uwagę. Wówczas aż 79,2% respondentów otrzymało niskie wartości w wyniku ogólnym KKS (Pawluk-Skrzypek, Witek 2013, s. 64).

Niewątpliwie kształtowanie się kompetencji społecznych w ciągu całego życia jest procesem złożonym i uwarunkowanym wieloma czynnikami. Możliwość uczestniczenia w różnorodnych sytuacjach społecznych stwarza sposobność do efektywnego ich kreowania. Kompetencje społeczne należą we współczesnym świecie do cech najbardziej pożądanych przez pracodawców. Niepokojem napawa fakt, iż z roku na rok coraz częściej pracodawcy narzekają na niski poziom właśnie kompetencji społecznych absolwentów szkół i uczelni. Do najczęściej powtarzanych zarzutów pod adresem młodego pokolenia należą te o braku umiejętności współpracy w zespole i efektywnego komunikowania się (Kocór, Czarnik, Strzebońska 2012, s. 24–50).

Uczniowie z dysleksją rozwojową znajdują się w podwójnie niełatwej sytuacji, z powodu swoich trudności.

W świetle badań Piotra A. Gindricha uczniowie z dysleksją przejawiają zaburzenia przystosowawcze w trzech sferach funkcjonowania psychospołecznego: samoocenie, pozycji zajmowanej w klasie szkolnej i zachowaniu (2004, s. 173). Uczniowie ci mają mniej korzystny obraz siebie, zajmują niższe pozycje w klasie szkolnej i częściej są izolowani lub odrzucani przez rówieśników oraz cechują się znacznie niższym poziomem akceptacji społecznej niż uczniowie bez kłopotów w nauce. Ponadto u uczniów tych nagminnie występowały zaburzenia świadczące o ich nieprzystosowaniu społecznym i osobistym (Gindrich 2004, s. 174). Można więc wnioskować, iż uczniowie ci słabo sobie radzą w sytuacjach wymagających kompetencji społecznych.

Badania prowadzone przez Grażynę Krasowicz-Kupis pokazały zróżnicowanie poziomu inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w grupie uczniów z dysleksją rozwojową, gdzie czynnikiem istotnie różniącym ten poziom był wiek badanych, płeć, dotychczasowe doświadczenia, a także korzystanie ze wsparcia, diagnozy i terapii (2009, s. 173–177). Podobne zależności ujawniły badania Piotra A. Gindricha nad wyuczoną bezradnością uczniów z trudnościami w uczeniu się (2011).

Zapytano zatem respondentów, czy mają poczucie, iż nauczyciele oraz rodzice znają i rozumieją ich problemy z dysleksją. Z zebranego materiału badawczego wynika, iż 56,4% badanych odczuwa takie zrozumienie ze strony nauczycieli i aż 69,1% ma poczucie takiego zrozumienia ze strony rodziców. Jednocześnie aż 43,6% respondentów nie odczuwa zrozumienia dla swoich problemów ze strony nauczycieli, a 30,9% nie zauważa takiego zrozumienia u swoich rodziców.

Jest to o tyle istotne, że jak wskazują badania, jednym z wymienianych powodów niskiej samooceny uczniów z trudnościami w uczeniu się (w tym z dysleksją) jest otrzymywanie od rodziców, nauczycieli i rówieśników negatywnych informacji zwrotnych odnośnie do poziomu swoich kompetencji szkolnych czy osiągnięć w nauce (Gindrich 2011, s. 96). Szczególną rolę odgrywają tu zwłaszcza rodzice, jako osoby znaczące dla dziecka i preferowany przez nich styl wychowania oraz komunikacji z dzieckiem. Środowisko, w którym młody człowiek się urodził i pod wpływem którego wzrasta, wpływa na to, jakie stawia sobie cele życiowe i jakie ma obiektywne szanse ich osiągnięcia (Jurewicz 2010, s. 54). Wsparcie rodziców znacząco zwiększa szanse dziecka na efektywne przezwyciężanie trudności, w tym sytuacji społecznych związanych z przyjmowaniem i reagowaniem na krytyczne komunikaty innych. Jak zauważa Monika Jurewicz, nowe wyzwania wyma-

gają zrewidowania wykorzystywanych dotychczas form, metod i środków oddziaływania pedagogicznego (2013, s. 118).

Kompetencje społeczne mają znaczenie zarówno dla odniesienia sukcesu zawodowego, jak i tworzenia udanych, satysfakcjonujących związków interpersonalnych. Szkoła zaś jest doskonałym miejscem, aby wspomagać kształtowanie kompetencji, które znacznie zmniejszają szanse na niepowodzenia życiowe.

Developmental dyslexia and social competences of the third classes' pupils of the junior secondary school

Abstract

Social competencies, as the abilities which determine the effectiveness of coping in social situations, are mentioned as one of the key competencies. About their significant role decides the socio-economic situation, in which the ability to cooperate and communicate with others determines the success not only in professional but also in personal life. Students with developmental dyslexia are so much in difficult situation, because their specificity refers to the whole language system, including the creation and understanding of statements, which are the basis for establishing adequate social relationships.

Keywords: Social competences, specific learning disabilities, junior secondary school

Bibliografia

- Argyle M. (1998), *Zdolności społeczne*, [w:] S. Moscovici (red.), *Psychologia społeczna w relacjach ja-inni*, WSiP, Warszawa.
- Bogdanowicz M. (1996), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci — nowa definicja i miejsce w klasyfikacji międzynarodowej*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2005), *Uczeń z dysleksją w szkole*, Wydawnictwo Operon, Gdynia.
- Cieszzyńska J., *Zagrożenie dysleksją. Zaburzenia linearnego przetwarzania informacji*, <http://www.konferencje-logopedyczne.pl/8,a,jagoda-cieszynska.htm>, dostęp 15.01.2014.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Dudzikowa M. (1993), *Kompetencje autokreacyjne — możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4 (44).
- Filipowicz G. (2004), *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*, PWE, Warszawa.

- Gindrich P.A. (2004), *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Gindrich P. (2011), *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Haste H. (2007), *Kim są kompetentni obywatele i jak możemy ich kształtować?*, [w:] M. Kielar-Turska (red.), *Życie wspólnie: odkrywać Innego, przeciwdziałać zniewoleniu, realizować wspólne cele*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jakubowska U. (1996), *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” — ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3/4.
- Jurewicz M. (2010), *Czytanie ze zrozumieniem. Uwarunkowania rodzinne*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Jurewicz M. (2013), *Diagnostowanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci. Nowe perspektywy i ponadczasowe dylematy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 5 (41), nr 2.
- Kocór M., Czarnik Sz., Strzebońska A. (2012), *Potrzeby pracodawców a dostępność zasobów pracy. Próba bilansu*, [w:] J. Górniak (red.), *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego* (2002), Eurydice, Bruksela.
- Kopaliński W. (1983), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Korendo M., *Dysleksja — problem wciąż nieznany*, <http://www.konferencje-logopedyczne.pl/20,a,marta-korendo.html>, dostęp 15.01.2014.
- Kossakowska M., Sołtysińska I. (2002), *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Krasowicz-Kupis G. (2009), *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa.
- Ledwoch B. (1999), *Problemy emocjonalne dziecka z dysleksją rozwojową*, [w:] A. Herzyk, A. Borkowska (red.), *Neuropsychologia emocji. Poglądy, badania, klinika*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Mazurek-Kucharska B. (2006), *Diagnoza psychologiczna w programach wspierających aktywizację zawodową*, [w:] M. Kubisz (red.), *Praca, kształcenie, partnerstwo. Zbiór opracowań powstałych w ramach realizacji programu Phare 2000 Rozwój zasobów ludzkich*, ITE, Radom.
- Pawluk-Skrzypek A., Witek A. (2013), *Kompetencje społeczne cyfrowych tubylców*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Młodzież zagubiona — młodzież poszukująca*, Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press, Lublin.
- Pilecka W., Pilecki J. (1990), *Model kompetencji społecznych w ujęciu Greenspana*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, t. 1, WSPS, Warszawa.
- Przewodnik dla rodziców dzieci z dysleksją*, e-book, Euro-Idea Fundacja Społeczno-Kulturalna, <http://dysleksja-tips-Iip.tumblr.com/e-book>, dostęp 15.01.2014.
- Spionek H. (1970), *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa.

Barbara Surma

Poziom sprawności językowej dzieci w przedszkolu Montessori

Wprowadzenie

Koncepcja wspierania rozwoju dziecka i kształtowania kompetencji kluczowych w rozumieniu pedagogiki Marii Montessori (1916, 1952, 1994) opiera się na naturalizmie (wrodzone potencjalności, rozwój zgodny z wewnętrznym planem), aktywności dziecka (umożliwienie działania w przygotowanym otoczeniu z zasadą wolności wyboru własnej aktywności) i pośredniej roli osoby dorosłej (podążanie za dzieckiem, obserwacja ukierunkowana na tak zwane okresy szczególnej wrażliwości i proponowanie mu odpowiednich środków potrzebnych do gromadzenia doświadczeń i budowania wiedzy).

W Polsce pierwsze wzmianki o systemie pedagogicznym Marii Montessori ukazały się w roku 1913, wraz z wydaniem polskiego tłumaczenia jej pierwszego dzieła *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (1909, polskie tłumaczenie *Domy dziecięce*, 1913). W okresie międzywojennym, uwzględniając polskie warunki i oczekiwania, zaczęto interesować się aplikacją jej metody (Dybiec 1983; Łatacz 1996; Kucha 2002; Surma 2008). Wraz z rozpoczęciem II wojny światowej na wiele lat zapomniano o tej metodzie. Ponownie zaistniała w placówkach wychowania przedszkolnego i szkolnego w latach 90. ubiegłego wieku. Wprowadzenie metody Montessori do przedszkoli dało możliwość prowadzenia badań empirycznych w celu weryfikacji efektów i opracowania podstaw teoretycznych (Guz 2006; Bednarczuk 2007; Sikorska 2010; Zdybel 1999; Surma 2008). W latach 1994–2000 w Lublinie

przeprowadzono wiele badań, mających na celu zdiagnozowanie rozwoju i umiejętności dzieci uczęszczających do przedszkoli i szkół Montessori. Wyniki badań porównano z tymi uzyskanymi w placówkach konwencjonalnych (Guz 2006). Otrzymane wyniki w placówkach lubelskich wskazywały, że dzieci z przedszkoli Montessori osiągały lepsze wyniki niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej. Jednym z badanych obszarów było określenie poziomu sprawności językowych. Na podstawie wyników badań Sabina Guz wyciąga między innymi taki wniosek, że „większy wzrost sprawności językowych następuje między czwartym a piątym rokiem życia dzieci, nieco mniejszy zaś między piątym a szóstym. Oznacza to, że wczesne lata przedszkolne są bardzo ważne dla rozwoju kompetencji językowej dzieci (Guz 2006, s. 148).

Argumentami za powtórzeniem badań w tym zakresie jest:

- wzrost liczby placówek oświatowych wprowadzających w proces wychowawczo-dydaktyczny metodę Marii Montessori;
- potrzeba dalszej oceny recepcji i efektów pracy dydaktycznej w metodzie Marii Montessori;
- możliwość przeprowadzenia porównania wyników badań, uwzględniając czasoprzestrzeń, reformę oświatową wraz ze zmianą podstawy programowej;
- dłuższy staż badanych placówek, co prawdopodobnie powinno mieć wpływ na wyniki osiąmane przez dzieci; można przypuszczać, że im większe doświadczenie i ugruntowana wiedza nauczycieli pracujących w tym systemie (szkolenia, większa dostępność do literatury przedmiotu, możliwość doskonalenia i wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami), tym lepsze wyniki osiąmane przez dzieci;
- zwrócenie uwagi na potrzebę konstruowania wiedzy i rozwijania kompetencji kluczowych z możliwością odwołania się do koncepcji Marii Montessori (Uszyńska-Jarmoc, Dudel, Głowska-Sołdatow red. 2013).

Badaniami zostały objęte dzieci pięcioletnie i sześcioletnie urodzone w drugiej połowie roku, ponieważ, jak wynika z badań opisanych przez Sabinę Guz, w tym okresie dzieci mają już określone kompetencje językowe, które już nie podlegają takiej dynamice jak w latach wcześniejszych. Poza tym dzieci te, zgodnie z wprowadzaną reformą, mają podjąć naukę w szkole w najbliższym czasie, dlatego istotne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: w jakim zakresie dzieci w krakowskich przedszkolach Montessori nabyły umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym?

Założenia metodologiczne badań własnych

Głównym problemem było udzielenie odpowiedzi na pytanie:

- Jaki jest poziom sprawności językowych dzieci pięcio- i sześciolletnich uczęszczających do wybranych przedszkoli montessoriańskich w Krakowie? Problem ten został uszczegółowiony pytaniami:
- Jaki jest poziom rozumienia dłuższych wypowiedzi?
- Jaki jest zasób słownikowy dzieci?
- Jaka jest zdolność dzieci do zauważania i korygowania błędów gramatycznych i semantycznych?
- Jaki jest poziom umiejętności odmieniania przez przypadki?
- Jaki jest poziom umiejętności tworzenia pytań do tekstu?
- Jaki jest poziom umiejętności wyrażania pragnień za pomocą prośb i poleceń?
- Jaki jest poziom umiejętności odtwarzania wysłuchanego tekstu?

W celu określenia poziomu sprawności językowej posłużono się „Testem sprawności językowej” Zbigniewa Tarkowskiego (2001). Badania zostały przeprowadzone przez Aleksandrę Srokę (2015) pod moim kierunkiem w roku akademickim 2013/2014. Objęte badaniami dzieci uczęszczały do dwóch krakowskich przedszkoli. Ich dobór był celowy, mają bowiem najdłuższy staż, a praca w nich oparta jest całkowicie na zasadach montessoriańskich. Zbadano dzieci pięcioletnie i sześciolletnie w Przedszkolu Integryjnym Montessori (działa od roku 1995) — liczba chłopców wyniosła 9, dziewczynek 8 (nie zbadano dzieci dwujęzycznych i z orzeczeniami) oraz

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

Przedział wieku	Liczba chłopców	Liczba dziewczynek	Razem
5,0–5,03	2	0	2
5,04–5,06	4	3	7
5,07–5,09	4	5	9
5,10–5,11	5	7	12
6,0–6,3	1	1	2
6,04–6,06	0	0	0
6,07–6,09	1	0	1
Razem	17	16	33

Źródło: badania własne

Liczba wszystkich przebadanych dzieci wyniosła 33, w tym 17 chłopców i 16 dziewczynek.

dzieci z Przedszkola Montessori Marty Derkowskiej (działa od 2004 roku) — liczba chłopców wyniosła 8, dziewczynek 8. Dokładny rozkład liczby, wieku i płci badanych przedstawiono w tabeli 1.

W celu określenia poziomu sprawności językowej dzieci posłużono się testem Zbigniewa Tarkowskiego, który jest narzędziem wystandaryzowanym i znormalizowanym. Składa się on z 7 podtestów, które pozwalają zbadać różne wymiary sprawności językowej dzieci w wieku od 4 do 8 lat. Test bada sprawność językową rozumianą jako kombinację kompetencji lingwistycznej i kompetencji komunikacyjnej, w tym językową sprawność społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną. Na sprawność językową w jego ujęciu składają się cztery umiejętności: „1) Językowa sprawność systemowa, wyrażana przez stopień opanowania systemu językowego na trzech poziomach: fonologicznym, morfologicznym i składniowym; 2) Językowa sprawność społeczna, określona jako umiejętność „dopasowania” wypowiedzi do jej odbiorcy; 3) Językowa sprawność sytuacyjna polegająca na umiejętności dostosowania formy wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej; 4) Językowa sprawność pragmatyczna, stanowiąca umiejętność osiągania celu założonego przez nadawcę wypowiedzi” (Tarkowski 2001, s. 8).

Pierwsze zadanie w teście określa poziom rozumienia dłuższych wypowiedzi przez dziecko. Badanie wykonane podtestem „Rozumienie bajki” polega na dwukrotnym wysłuchaniu bajki i udzieleniu odpowiedzi na 10 pytań. W zadaniu drugim, podtest „Słownik”, dziecko nazywa przedmioty przedstawione na 10 obrazkach. W ten sposób określa się zasób słownictwa biernego. Zadanie trzecie pozwala na ocenę zdolności zauważania i korygowania błędów gramatycznych. Podtest „Poprawianie zdań” składa się z 10 zdań z błędami gramatycznymi i semantycznymi, które dziecko ma zauważyć i poprawić. Zadanie czwarte określa umiejętność odmieniania przez przypadki. W podteście „Fleksja” dziecko odmienia przez przypadki rzeczowniki z przymiotnikiem (niebieski ołówek), liczebnikiem (dwie kredki) i zaimkiem (moje pióro). Zadanie piąte sprawdza umiejętność formułowania pytań. Badanie podtestem „Zadawanie pytań” polega na stawianiu pytań do określonego obrazka. Zadanie szóste pozwala zbadać umiejętność słownego wyrażania emocji, prośb, rozkazów i poleceń w zależności od sytuacji społecznej, celu pragmatycznego oraz osoby, do której są skierowane. Badane jest podtestem „Prośby i rozkazy”, w którym dziecko ma dostosować swoje wypowiedzi do pięciu różnych sytuacji. Zadanie siódme określa poziom umiejętności wysłuchania, zapamiętania i odtwarzania treści krótkiego opowiadania. W podteście „Opowiadanie bajki” dziecko ma odtworzyć usłyszane opowiadanie. W każdym zadaniu dzieci mogły osiągnąć różną

liczbę punktów, które następnie zostały przeliczone na steny w zależności od wieku dziecka. Steny od 1 do 4 oznaczają, że dziecko osiągnęło niski poziom sprawności językowej. Steny od 5 do 6 określają poziom przeciętny. Steny od 7 do 10 to poziom wysoki.

Poziom sprawności językowych dzieci pięcioletnich uczęszczających do przedszkoli montessoriańskich w Krakowie

Celem badawczym było zdiagnozowanie poziomu sprawności językowej w grupie pięcioletników i sześciolatek, uczęszczających do wybranych przedszkoli Montessori w Krakowie. Analiza otrzymanych wyników badań (tabela 2) wskazuje, że większość dzieci osiągnęła wysoki poziom sprawności językowej (22 dzieci, co stanowi 67% ogółu badanych, w tym 13 dziewczynek i 9 chłopców). Przeciętny poziom sprawności językowej osiągnęło 30% badanych (10 badanych, w tym 7 chłopców i 3 dziewczynki). Poziom niski osiągnął jeden chłopiec (lat 5,4 m.), który na siedem zadań tylko w drugim i siódmym osiągnął poziom przeciętny (5 i 6 stenów), w pozostałych poniżej 5 stenów. Dziecko ma zdiagnozowane opóźnienie mowy. Na podstawie obserwacji badanych oraz wywiadu z nauczycielami można stwierdzić, że dzieci, które osiągnęły poziom przeciętny miały problemy z emocjami, koncentracją uwagi, cechami osobowości, poziomem myślenia. Diagnozując zatem ten obszar, należy brać pod uwagę wiele dodatkowych zmiennych związanych z ogólnym rozwojem dziecka, jego sytuacją rodzinną, socjalną, ekonomiczną, kulturową oraz innymi czynnikami stymulującymi sprawność językową np. aktywnością i doświadczeniem (Brydniak 2015).

Na podstawie porównania otrzymanych średnich wyników określających poziom sprawności językowej można stwierdzić, że dziewczynki

Tabela 2. Poziom sprawności językowej badanych dzieci

Płeć	Liczba badanych	Poziom sprawności językowej					
		niski (N)		przeciętny (P)		wysoki (W)	
		L	%	L	%	L	%
Chłopcy	17	1	5,89	7	41,17	9	52,94
Dziewczynki	16	0	0	3	18,75	13	81,25
RAZEM	33	1	3,03	10	30,30	22	66,67

Źródło: badania własne

Tabela 3. Poziom sprawności językowej — wyniki średnie

Płeć	Liczba badanych	Maks. l. pkt	x	%	Min.–maks.
Chłopcy	17	125	98,59	78,87	65–118
Dziewczynki	16	125	103,44	82,75	77–121

Źródło: badania własne

osiągnęły wyższy poziom sprawności językowej niż badani chłopcy (tabela 3). Badani chłopcy otrzymali średnią 98,59 (78,87%). Natomiast badane dziewczynki wykazały się średnią 103,44 (82,75%). Badane dzieci mogły maksymalnie osiągnąć 125 punktów. Rozkład otrzymanych punktów wskazuje, że w grupie chłopców najmniejsza liczba punktów wyniosła 65, a największa 118. W grupie dziewcząt odpowiednio 77 punktów najmniej, 121 — najwięcej.

Pytania szczegółowe dotyczyły określenia siedmiu sprawności językowych badanych testem Tarkowskiego w zakresie: rozumienia dłuższych wypowiedzi, zasobu słownikowego, zdolności do zauważania i korygowania błędów gramatycznych i semantycznych, umiejętności odmieniania przez przypadki, umiejętności tworzenia pytań do tekstu, umiejętności wyrażania pragnień za pomocą prośb i poleceń, umiejętności odtwarzania wysłuchanego tekstu.

Na podstawie danych umieszczonych w tabeli 4 można stwierdzić, że w grupie chłopców w każdym z siedmiu zadań wystąpiły przypadki, w których badani osiągnęli niski poziom sprawności językowych. Najwięcej trudności sprawiało im zadanie piąte badające umiejętność stawiania pytań. Podobnie w grupie badanych dziewczynek zadanie to sprawiło najwięcej trudności. Sześć badanych osób osiągnęło poziom przeciętny, a 10 wysoki, co w tej grupie było oceną najniższą spośród wszystkich siedmiu zadań. Bardzo zbliżone wyniki osiągnęły dziewczynki w zadaniu czwartym, badającym fleksję (5 osób poziom przeciętny, 11 — wysoki). Tylko jedna dziewczynka w zadaniu siódmym osiągnęła niski poziom, co świadczy o braku umiejętności opowiadania usłyszonej bajki. Najlepsze wyniki osiągnęły dziewczynki w zadaniu szóstym polegającym na stawianiu pytań, prośb i rozkazów w zależności od różnych sytuacji, osób i chęci osiągnięcia celów. Wszystkie dziewczynki na tym poziomie osiągnęły maksymalną liczbę stenów. Tylko jedna osiągnęła poziom przeciętny. W grupie chłopców najwięcej z nich poradziło sobie z zadaniem trzecim (poprawianie zdań) i siódmym (opowiadanie bajki).

Tabela 4. Poziom rozwoju badanych sprawności językowych

Podtest	Maks. l. pkt	Chłopcy						Dziewczynki					
		Poziom						Poziom					
		N		P		W		N		P		W	
		L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
1. Rozumienie bajki	20	2	11,76	5	29,41	10	50	0	0	2	12,2	14	87,5
2. Słownik	20	1	5,88	5	29,41	11	64,71	0	0	4	25	12	75
3. Poprawianie zdań	10	1	5,88	4	23,53	12	70,59	0	0	3	18,75	13	81,25
4. Fleksja	36	2	11,76	6	35,29	9	52,94	0	0	5	31,25	11	68,75
5. Zadawanie pytań	16	3	17,65	6	35,29	8	47,06	0	0	6	37,5	10	62,5
6. Prośby i rozkazy	5	2	11,76	6	35,29	9	52,94	0	0	1	6,25	15	93,75
7. Opowiadanie bajki	18	1	5,88	4	23,53	12	70,59	1	6,25	1	6,25	14	87,5

Źródło: badania własne

Porównując otrzymane wyniki średnie we wszystkich siedmiu zadaniach w obu grupach można zauważyć, że największy procent dzieci nabyło umiejętność odmieniania przez przypadki. Najwięcej dziewczynek poradziło sobie z zadaniem szóstym. Również wysoki procent chłopców w tym zadaniu świadczy, że badani umiejętnie formułują prośby i rozkazy. Dzieci w tych zadaniach mogły się wykazać mową czynną, która na pewno wiąże się z codziennym doświadczeniem i interakcjami między dorosłymi otaczającymi badanych oraz rówieśnikami. Odpowiednia atmosfera i aktywność dzieci sprzyja nabywaniu umiejętności posługiwania się językiem ojczystym. Najmniej dzieci osiągnęło umiejętność zadawania pytań.

Po dokładnej analizie wyników badań uzyskanych w grupie dzieci uczęszczających do przedszkoli Montessori w Krakowie, porównałam je z tymi przeprowadzonymi w Lublinie w celu zweryfikowania hipotezy, iż im większe doświadczenie i ugruntowana wiedza nauczycieli pracujących w tym systemie (szkolenia, większa dostępność do literatury przedmiotu, możliwość doskonalenia i wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami), tym lepsze wyniki osiągane przez dzieci. Porównanie wyników badań musiałam ograniczyć do wieku dzieci (uwzględniłam w tym względzie liczebność badanych dzieci pięcioletnich do sześcioletnich) oraz dostępności wyników badań opublikowanych przez Sabinę Guz (porównuję wyniki średnie

Tabela 5. Sprawność językowa — wyniki średnie

Podtest	Maks. l. pkt	Chłopcy — 17			Dziewczynki — 16		
		x	%	Min.–maks.	x	%	Min.–maks.
1. Rozumienie bajki	20	15,35	76,75	10–19	16,06	80,3	11–19
2. Słownik	20	17,11	85,55	12–20	17,25	86,25	15–20
3. Poprawianie zdań	10	7,05	70,5	1–10	7,94	79,4	6–10
4. Fleksja	36	32,4	90	26–35	33,87	94,08	31–36
5. Zadawanie pytań	16	8,29	51,81	0–16	9	56,25	2–16
6. Prośby i rozkazy	5	4,29	85,8	1–5	4,87	97,4	3–5
7. Opowiadanie bajki	18	14	77,78	8–18	14,56	80,89	4–18

Źródło: badania własne

dzieci uczęszczających do przedszkola Montessori i konwencjonalnego w Lublinie). Otrzymane wyniki zamieszczone są w tabeli 6. Dla lepszego zobrazowania wyniki te przedstawiam również za pomocą wykresu 1.

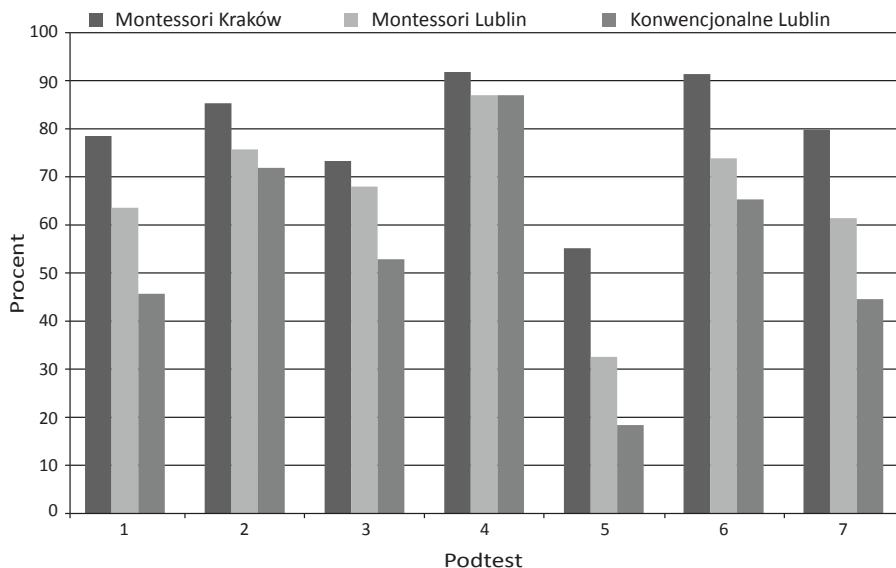
Tabela 6. Porównanie wyników badań dzieci pięcioletnich

Grupa/ Podtest	1 20 pkt		2 20 pkt		3 10 pkt		4 36 pkt		5 16 pkt		6 5 pkt		7 18 pkt	
	x	%	x	%	x	%	x	%	x	%	x	%	x	%
M. Kraków	15,7	78,5	17,07	85,3	7,33	73,3	33,1	91,8	8,8	55,2	4,6	91,4	14,4	79,8
M. Lublin	12,7	63,6	15,1	75,7	6,8	68	31,3	87	5,2	32,6	3,7	73,9	10,9	61,4
K. Lublin	9,1	45,7	14,4	71,9	5,3	52,9	31,3	87	2,9	18,4	3,3	65,3	8,0	44,6

(Liczba badanych: Montessori Kraków — 30, Montessori Lublin — 36; Konwencjonalne Lublin — 34)

Źródło: badania własne i S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006

Na podstawie otrzymanych danych można stwierdzić, że dzieci uczęszczające do przedszkoli Montessori we wszystkich zadaniach osiągnęły lepsze wyniki od dzieci z przedszkola konwencjonalnego. Większy odsetek dzieci z krakowskich placówek otrzymało lepsze oceny we wszystkich badanych umiejętnościach, co w tym przypadku potwierdza postawioną wcześniej hipotezę. Oczywiście, biorąc pod uwagę czas i teren, małą grupę badanych, zmiany w placówkach oświatowych wynikających z wprowadzenia reform oraz brak możliwości uwzględnienia innych zmiennych, potwier-



Wykres 1. Porównanie wyników badań

Źródło: badania własne i S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006

dzenie tej hipotezy traktuję jako kierunek dla dalszych badań, uwzględniając różnorodne placówki i teren całej Polski. Badania porównawcze wskazujące różnice między poziomem sprawności językowej dzieci pięcioletnich uczęszczających do przedszkoli Montessori oraz tradycyjnych i konwencjonalnych, rozwijając te prezentowane tutaj, również przeprowadziła Aleksandra Sroka (2015). Grupę porównawczą stanowiły dzieci uczęszczające do placówek niepublicznych, co pozwoliło na dobór badanych o podobnych uwarunkowaniach środowiskowych (w tym wykształcenie rodziców, status materialny, zaangażowanie i świadomy wybór rodziców danej placówki), a także ze względu na taką samą liczbę badanych, w tym samym wieku oraz płci. Istotność różnic między otrzymanymi wynikami obu grup zostały obliczone testem Manna-Whitneya. Test ten potwierdził, że zachodzi różnica statystycznie istotna w końcowej ocenie między obu grupami i wynosi $p=0,006$ (przyjęty poziom istotności to $p<0,05$). Dzieci z przedszkoli Montessori osiągnęły wyższy poziom sprawności językowej niż dzieci z grupy badawczej. W obu grupach dziewczynki osiągnęły wyższy poziom sprawności językowej niż chłopcy. Badanie istotności między wynikami dziewcząt w obu grupach wyniosła $p=0,03$ (różnica statystycznie istotna), natomiast między wynikami chłopców nie ma różnicy statystycznie istotnej.

Wracając do analizy wyników przedstawianych w tym artykule można stwierdzić, że niektóre otrzymane wyniki wskazują na pewne prawidłowości. Na przykład to, że wszystkie dzieci miały problem z zadaniem piątym (zadawanie pytań). Najlepiej wypadły w zadaniu czwartym (odmienianie przez przypadki). Znając zaś materiał rozwojowy Montessori do rozwoju mowy (Surma 2012) uważam, że dzieci powinny osiągnąć lepsze wyniki w zadaniu drugim (słownictwo bierne bowiem jest odpowiednio stymulowane od 3. roku życia poprzez karty do wzbogacania słownictwa).

Wnioski z badań

Dzieci kończące edukację w placówkach krakowskich, w których zajęcia prowadzono metodą Montessori, w większości osiągnęły wysoki poziom sprawności językowej. A odwołując się do innych badań można wskazać, że w porównaniu z dziećmi uczęszczającymi również do przedszkoli niepublicznych osiągnęły wyższy poziom sprawności językowej na poziomie różnicy istotnej statystycznie. Oczywiście na osiągnięcie wysokiego poziomu badanej sprawności oddziałują również inne zmienne, nieuwzględnione w przedstawianych tutaj badaniach. Przykładem mogą być wyniki badań przeprowadzonych pod moim kierunkiem, przez Patrycję Brydniak (2015), dotyczące wskazania zależności (lub jej braku) zachodzącej między sprawnością językową dzieci pięcioletnich uczęszczających do Przedszkola Samorządowego w Nowym Wiśniczu a ich aktywnością i doświadczeniami (badanymi „Skalą aktywności” i „Skalą doświadczeń dziecka” skonstruowane na postawie skali Phila Silvy, 1998). Otrzymane wyniki badań jednoznacznie wskazały na występowanie: zależności przeciętnej między sprawnością językową i częstością aktywności (wynik $r=0,41$ wg przyjętej klasyfikacji przez Andrzeja Góralskiego; zob. Maszorek-Szymala 2007), zależność wysoką między sprawnością językową i różnorodnością aktywności ($r=0,52$), zależność słabą między sprawnością językową i częstością doświadczeń ($r=0,18$) i różnorodnością doświadczeń ($r=0,19$). Jak wcześniej wspomniałam, w przedstawianych badaniach nie uwzględniono czynników kulturowych, ekonomicznych, społecznych. Dlatego wnioski z badań nie są jednoznaczne, ale jednak sugerujące, że wyższy poziom sprawności językowej dzieci uczęszczających do przedszkola Montessori może być spowodowany możliwością wybierania różnorodnych aktywności i częstością ich występowania (o sposobach stymulowania sprawności językowej — zob. Miksza red. 2015; Surma 2015).

Przede wszystkim celem badań było zdiagnozowanie sprawności językowej dzieci uczęszczających do przedszkoli Montessori i wstępne porównanie ich z wynikami osiąganymi przez dzieci w innych placówkach, które miały stanowić pewne odniesienie. Wnioski z badań dotyczą tylko tych konkretnych grup badawczych i ze względu na małą liczbę badanych mogą stanowić tylko wstępne rozeznanie diagnostyczne istotne dla praktyki.

Badania wskazały, że dziewczynki osiągnęły wyższy poziom sprawności językowej niż chłopcy. Słabo też wypadła mowa czynna, dialogowa. Dlatego należy w pracy wychowawczo-dydaktycznej zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie sprawności językowej u chłopców oraz stwarzać takie sytuacje, w których dzieci miałyby możliwość stawiania pytań, prowadzenia dialogu, rozmowy na temat oglądanych ilustracji czy usłyszanych opowiadań. Należałoby zwiększyć różnorodność i częstość aktywności dzieci w celu podniesienia ich kompetencji komunikacyjnych.

Wyniki badań można traktować jako badania pilotażowe, wskazujące kierunek dla dalszych badań prowadzących do opracowania założeń teoretycznych dotyczących konstruowania kompetencji językowych w koncepcji Montessori oraz praktycznych wskazówek w celu podniesienia jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej.

The level of language skills of children in kindergarten Montessori

Abstract

In the Montessori pedagogical assumptions one can see many aspects that currently form the basis of constructivism. At the forefront is a child as an active subject in the process of getting the knowledge about reality. Therefore, each child constructs his own knowledge about himself and the environment. Shaping its identity on the basis of gathering experience in a properly prepared environment, the child develops a variety of competencies that are the subject of discussion proposed in this paper. One of them is to acquire speech, to communicate with the environment and with different people. These skills correspond to the core curriculum of preschool education. In the Montessori concept children at the age of four years are ready to develop the skills of writing and reading. According to her this is the best time to start learning to read and write. This interferes with the educational reform, though. The practical aim was to conduct a diagnostic and explanatory study determining language skills (test Tarkovsky). The research problem in this case is the question: What is the state of language skills of five years old children from Montessori preschool? The research was conducted in two longest established Montessori pre-

schools in Cracow. The results were compared with the results of studies conducted in Lublin in the years 1996–2000 in kindergarten Montessori and conventional.

Keywords: language skills, the Montessori Method, the efficiency of language, vocabulary enrichment, active and passive speech, flexion

Bibliografia

- Bednarczuk B. (2007), *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Brydniak P. (2015), *Sprawność językowa dzieci 5-letnich a ich aktywność i doświadczenia — raport z badań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” nr (36)2.
- Dybiec J. (1983), *Maria Montessori w Polsce*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, XXX.
- Guz S. (2006), *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kucha R. (2002), *Rozwój pedagogiki Marii Montessori w Polsce — rys historyczny* (III Międzynarodowa Konferencja Montessori — Europa, Pedagogika Marii Montessori — Przyszłością dla Europy), materiały konferencyjne, Łódź.
- Łatacz E. (1996), *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Maszorek-Szymala A. (2007), *Podstawy statystyki dla studentów i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Miksza M. (red.) (2015), *Język oknem na świat — edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, Wydawnictwo Palatum, Łódź.
- Montessori M. (1909), *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, T. Lapi, Città di Castello.
- Montessori M. (1916), *L'Autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Mediolan.
- Montessori M. (1952), *La mente del bambino*, Garzanti, Mediolan.
- Montessori M. (1994), *La scoperta del bambino*, Mediolan, Garzanti (pol. tł. *Odkrycie dziecka*, Wydawnictwo Palatum, Łódź, 2014).
- Silva P. (1998), *Health And development in the early years*, [w:] P. Silva, W. Stanton (red.), *From child to adult. The dunedin multidisciplinary health and development study*, Wydawnictwo Oxford, New York.
- Sikorska I. (2010), *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Sroka A. (2015), *Porównanie sprawności językowej dzieci pięcioletnich uczęszczających do przedszkoli Montessori oraz tradycyjnych i artystycznych*, [w:] M. Miksza (red.), *Język oknem na świat — edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, Wydawnictwo Palatum, Łódź.
- Surma B. (2008), *Pedagogika Montessori — podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Wydawnictwo Palatum, Łódź.
- Surma B. (2012), *Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr (23)1.

- Surma B. (2015), *Język biblijny — etapy wprowadzania dzieci do odczytywania znaków*, [w:] M. Miksza (red.), *Język oknem na świat — edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, Wydawnictwo Palatum, Łódź.
- Tarkowski Z. (2001), *Test sprawności językowej*, Wydawnictwo Fundacji Orator, Lublin.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M. (red.) (2013), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB, Kraków–Białystok.
- Zdybel D. (1999), *Szkoła Montessori jako kontekst rozwoju kompetencji komunikacyjnej uczniów 7–8-letnich*, Lublin, praca doktorska niepublikowana.

Barbara Bilewicz-Kuźnia

Przystosowanie psychospołeczne i współpraca rówieśnicza dzieci działających w małych grupach

Wprowadzenie

Jednymi z kompetencji kluczowych, ważnymi dla rozwoju jednostek i grup, są kompetencje społeczne. Decydują one o sukcesach indywidualnych, są miarą osiągnięć zespołowych i siłą społeczeństw. Drugim ważnym czynnikiem rozwoju indywidualnego i społecznego jest twórczość i towarzysząca jej oryginalność, przejawiająca się we wczesnej edukacji, np. poprzez wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań metodycznych, klas autorskich, czy indywidualnych programów wychowawczych. Niniejsze opracowanie to raport z badań, które miały do spełnienia dwa cele. Celem poznawczym była próba określenia poziomu rozwoju wybranych kompetencji społecznych, tj.: przystosowania psychospołecznego i współpracy rówieśniczej dzieci w wieku przedszkolnym, uczęszczających do autorskich grup przedszkolnych, realizujących innowację organizacyjno-programowo-metodyczną pt. „Dar zabawy”. Celem praktycznym badań zaś było popularyzowanie modelu systematycznej pracy dzieci w grupach we wczesnej edukacji oraz idei pedagogicznych Friedricha Froebła. Dodatkowo w tekście przywołano wyniki badań przystosowania psychospołecznego dzieci uczęszczających do tradycyjnych przedszkoli oraz prowadzonych według alternatywnych modeli, na przykładzie systemu Marii Montessori.

Kompetencje i przystosowanie społeczne

Badania naukowe dotyczące rozwoju i skutecznego funkcjonowania jednostki podkreślają znaczenie jej kompetencji społecznych, generując tym samym nowe pojęcia (np. umysł społeczny, inteligencja inter- i intrapersonalna) i klasyfikacje (Sowińska 2011, s. 272–275). Najczęściej kompetencje społeczne ujmuje się jako umiejętności zachowania się w sytuacjach społecznych, np. umiejętności współdziałania w sytuacjach zadaniowych; świadomość i rozumienie zjawisk związanych ze społecznymi relacjami interpersonalnymi, np. norm społecznych; specyficzne umiejętności, np. umiejętności nawiązywania przyjaźni, lub jako skutki zachowań społecznych, takich jak popularność. W najnowszej literaturze przedmiotu kompetencje społeczne przedstawiane są jako pewna globalna struktura psychiczna, na którą składa się wiele elementów, zdolności, umiejętności, postaw i wewnętrznych odzwierciedleń rzeczywistości. Halina Sowińska (2011) dokonując przeglądu teorii, zestawia elementy kompetencji społecznych, wyszczególniając wśród nich: postrzeganie społeczne; umiejętność dostrzegania problemów społecznych i gotowość do udziału w ich rozwiązywaniu; świadomość oczekiwań, wymagań ze strony otoczenia społecznego i umiejętność ich wyjaśniania i uzasadniania; świadomość pełnionych ról społecznych, własnych możliwości; zdolność przeżywania uczuć społecznych; umiejętność nawiązywania i podtrzymywania relacji i więzi społecznych; współdziałanie w realizacji celów grupowych, przewidywanie skutków własnych zachowań społecznych; gotowość do aktualizowania przeżywania motywacji społecznych w toku relacji z innymi; gotowość i zdolność do oceniania zdarzeń w kategoriach moralnych; umiejętność zachowania własnej autonomii.

Jak wynika z powyższego, kompetencje społeczne są strukturą złożoną, uzależnioną od zdolności, temperamentu, charakteru, czy świadomości społecznej jednostki, dlatego powszechnie wiąże się je z innymi kompetencjami, takimi jak kompetencje komunikacyjne, relacyjne, efektywne porozumiewanie się w danej sytuacji i specyficzne umiejętności sprawcze (Lubowiecka 2011, s. 378–379). Można je także rozpatrywać jako umiejętności interpersonalne (które obejmują poczucie własnej wartości, empatię, autonomię, zaangażowanie, rozwiązywanie problemów), i relacje międzyludzkie (wzajemne oddziaływanie, popularność, komunikację i umiejętności przywódcze) (Kienig 2013, s. 144). Badacze jako ich składowe wyróżniają zdolności adaptacyjne, zadaniowe, zdolność nawiązywania więzi emocjonalnych i społecznych, efektywnego porozumiewania się, empatii, zdolności komunikacyjne, osiągania własnych celów, a także określają je jako stan

psychiczny towarzyszący interakcjom w różnych sytuacjach i układach społecznych. Podaje się, że osoba kompetentna społecznie potrafi generować efektywne strategie porozumiewania się, by podtrzymywać i rozwijać więzi interpersonalne (Lubowiecka 2011, s. 377).

Spśród wielu definicji i ujęć kompetencji społecznych na uwagę zasługuje ujęcie traktujące je jako zdolność osiągania celów społecznych, angażowanie się w złożone interakcje społeczne, nawiązywanie i utrzymywanie przyjaźni, włączanie się w grupę i zdobywanie akceptacji rówieśników (Denham, Eisenberg, Fabes, Kielar-Turska, za Kienig 2013, s. 144).

Odwołując się do tych rozważań definicyjnych przyjęto, że kompetencje społeczne są utrwalonym doświadczeniem społecznym, a sposobem ich rozwijania jest organizowanie wychowankom sytuacji zabawowych i zadaniowych, które pozwolą członkom grupy wchodzić w relacje, budować więzi, komunikować się, negocjować, wspólnie coś wykonywać i prezentować efekty działań. Wstępne założenia badawcze sformułowano pod postacią tez:

1. Kompetencje społeczne rozwijają się w toku treningu społecznego, który może dokonywać się w trakcie codziennych sytuacji życiowych oraz w sytuacjach edukacyjnych celowo zorganizowanych przez nauczyciela.
2. Praca w grupach jest środkiem i sposobem rozwijania kompetencji społecznych dzieci. Jak twierdzą Agnieszka Szplit i Zuzanna Zbróg (2011, s. 587–588): „Praca w zespole jest niezastąpionym środkiem w rozwijaniu odpowiedzialności za siebie i za grupę, w uczeniu tolerancji dla odmiennych poglądów, otwartości i elastyczności w kontaktach z innymi. Dzięki współdziałaniu uczniowie zaczynają bardziej interesować się innymi członkami grupy, a także wzmacniają wiarę we własne siły (gdyż są podmiotami działania, obserwują efekty podejmowanych przez siebie decyzji) i odczuwają korzyści płynące z bycia członkiem wspólnoty (poczucie bezpieczeństwa, przynależności do grupy, więzi emocjonalnej z zespołem, szacunku, akceptacji, uznania). Uczniowie zyskują poczucie niezależności i silniej odczuwają posiadanie wpływu na to co robią”. Ponadto, jak twierdzi Dorota Klus-Stańska (za Szplit i Zbróg 2011, s. 588), pracując w parach lub grupach budują innej jakości wiedzę, „konstruowana w takich warunkach wiedza w odpowiedzi na problem, który przez rówieśników jest rozwiązywany, ma inną strukturę i inne, lepsze umocowanie w systemie posiadanych przez uczniów pojęć”.
3. Praca w parach czy większych grupach nie może być działaniem okazjonalnym i pozorowanym, powinna na stałe zaistnieć w przedszkolnej i szkolnej codzienności.

Poczynione założenia stały się istotnym elementem innowacji pedagogicznej wprowadzonej we wrześniu 2013 r. do dziesięciu grup przedszkolnych w Lublinie. Innowacja została nazwana „Dar zabawy”, a jej podstawy metodyczne zostały opublikowane w pakiecie: program wychowania przedszkolnego oraz publikacja metodyczna o takim samym tytule (Bilewicz-Kuźnia 2014a, 2014b). Po 7 miesiącach od wprowadzenia innowacji zbadano poziom przystosowania psychospołecznego dzieci, zgodnie z rozumieniem, że przystosowanie społeczne oznacza proces ciągłego dostosowywania się jednostki do wymogów otoczenia (adaptacja), ale również równoległy proces dostosowywania się otoczenia do jednostki, dzięki czemu przystosowanie społeczne pojawia się jako wynik nieustannego równoważenia procesów akomodacyjno-asymilacyjnych. Ten optymalny stan równowagi funkcjonalnej utrzymywany przez jednostkę nazywa się niekiedy homeostazą społeczną (Głodzik 2006, s. 137). Zdolność przystosowania społeczного dziecka do grupy przedszkolnej jest jednym z wymiarów jego kompetencji społecznych. Przejawem dobrego przystosowania dziecka do przedszkola jest umiejętność zaspokajania własnych potrzeb, a jednocześnie zdolność do podejmowania działań prowadzących do realizacji stawianych jednostce wymagań (Jaworowska 1982; Siudem 2005). Osobę dobrze przystosowaną cechuje zaangażowanie w bogaty, dynamiczny proces rozwijania własnego potencjału, adekwatne reagowanie na zmiany w środowisku, otwartość na nowe doświadczenia życiowe, zaufanie do świata i ludzi, samego siebie, poczucie swobody, wewnętrznej wolności i autonomii w myśleniu, zdolność do kreatywności, innowacyjności. Osiągnięcie takiego stanu świadczy o osobowościowym rozwoju jednostki, jej dojrzałości i integracji (Głodzik 2006).

Innowacja

Innowację programowo-organizacyjno-metodyczną wprowadzono w pięciu lubelskich placówkach publicznych i jednej niepublicznej: Przedszkolu nr 28 (w czterech grupach), Przedszkolu nr 54 (w jednej grupie), Przedszkolu nr 84 (w jednej grupie), Przedszkolu nr 35 (w dwóch grupach), Przedszkolu nr 5 (w jednej grupie) oraz Niepublicznym Przedszkolu Ziarenko (w jednej grupie).

Innowacja wymagała od nauczycieli, dzieci, kadry zarządzającej i pracowników obsługi wielu zmian — 19 nauczycielek (po dwie nauczycielki pracujące w grupie w placówkach publicznych i jedna z placówki niepublicznej) zamieniło dotychczas realizowany program pracy wychowawczo-dydaktycznej na program „Dar zabawy” (Bilewicz-Kuźnia 2014a, 2015b)

i wprowadziło do rzeczywistości przedszkolnej wiele modyfikacji organizacyjnych, metodycznych i mentalnych. Nowy program „Dar zabawy” przed opublikowaniem był aktywnie konsultowany w toku regularnych, odbywających się raz w miesiącu, trwających cały rok szkolny, metodycznych spotkań z nauczycielami. Podstawą teoretyczną programu są wybrane założenia pedagogiczne i poglądy niemieckiego pedagoga Friedricha W. Froebela (1782–1852), widziane z autorskiej perspektywy oraz przez pryzmat potrzeb współczesnych dzieci, rozwój kultury, cywilizacji i wymagań aktualnej *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego...* (2014).

Pierwszym ważnym założeniem programowym innowacji jest waloryzowanie zabawy swobodnej, którą Froebel uznał za istotny czynnik rozwoju dziecka i drogę uczenia się. Pisał, że „zabawa dziecka nie jest pustą rozrywką, ma ona doniosły sens i głębokie znaczenie. Zabawy tego wieku są jakby pączkami jego przyszłego życia, ponieważ rozwija się w nich i przejawia cały człowiek w swych najsubtelniejszych zadatkach, w swem wewnętrznym poczuciu” (Kot 2010, s. 194). Dziecko uczy się z łatwością poprzez zabawę, a zabawa powinna być integralną częścią każdego programu wychowania przedszkolnego (Liebschner 2006, s. 54).

Mimo że w literaturze przedmiotu spotykamy się z traktowaniem freblowskiej zabawy jako „ćwiczenia myślenia na darach” (Waloszek 2006, s. 309) należy podkreślić, że poglądy Froebela na zabawę ewoluowały. Pedagog długo się zastanawiał, ile wolności zostawić dziecku w zabawie, przechodząc od koncepcji zabawy swobodnej — zgodnie z zasadą, że dziecko buduje z klocków to, co chce — do zabawy kierowanej, by na rok przed śmiercią dojść do konkluzji, że wolność i swoboda to najważniejsze cechy tej aktywności. Znalazło to wyraz w tezie o wolności w zabawie (*freedom in play*) (Liebschner 2006, s. 55) i myśli Froebela, że zabawa rodzi zadowolenie, spokój w sobie i poza sobą, pokój ze światem (Kot 1936, s. 256).

Drugim założeniem innowacji, zgodnie z myślą pedagogiczną Froebela, jest idea interakcji społecznych, którą podkreśla współczesna badaczka tego podejścia Tina Bruce (2012, s. 65). Uznaje ona, że relacje pomiędzy dziećmi i pomiędzy dzieckiem a dorosłym mają kluczowe znaczenie w życiu dziecka, wpływają na jego emocjonalne i społeczne samopoczucie, odblokowują myślenie i otwierają drzwi intelektualnej przestrzeni. Interakcje pomiędzy dziećmi stanowią istotę wczesnej edukacji i jednocześnie kontekst, w którym ma miejsce rozwój i uczenie się, budowanie wiedzy i rozumienie. W procesie tym bardzo ważny jest aktywny udział dziecka i szczególna rola wychowawcy. Jak podaje Stanisław Kot (2010, s. 192), Froebel uznawał, że w procesie edukacji wychowawca powinien zachowywać się „raczej biernie,

śledzić popędy, ochraniać, ułatwiać ich rozwój, a nie nakazywać cokolwiek, przemieniać, przerabiać”. Janina Krasucka-Bużycka (1926, s. 2) podkreśla, że zdaniem Froebela „wychowawca powinien być bardzo powściągliwy, wychowanie ma być bardziej bierne. Nawet w nauczaniu pamiętań należy, że zadaniem wychowawcy jest raczej wydobywać z człowieka niż w niego wkładać”. Tina Bruce (2012, s. 65), po blisko wieku od opublikowania tych tez, stwierdza, że dziecko uczy się najlepiej wtedy, gdy jest wspierane i motywowane do bycia samym sobą i w taki sposób staje się autonomicznym podmiotem zdobywającym wiedzę. Podkreśla, że dzieci potrzebują wsparcia poprzez stwarzanie im okazji do ponoszenia adekwatnej odpowiedzialności, powinno się im także pozwalać popełniać błędy, podejmować decyzje i dokonywać wyborów. Powinny być w tych wysiłkach szanowane i doceniane.

Przedstawione założenia pedagogiczne, które syntetycznie zestawia Bruce (2012, s. 67), jako: akcentowane znaczenie zabawy w procesie uczenia się dziecka, uczenie się we współpracy, kontakt z naturą, sztuką i matematyką, zaangażowanie dziecka w rzeczywiste i bezpośrednie doświadczanie, aktywność (*child activity*) stały się drogowskazami podjętej innowacji, jej konceptualizację zaś dopełniły zaobserwowane doświadczenia praktyczne jednej ze współczesnych szkół podstawowych w Irlandii.

Mając na celu wzmacnianie współpracy rówieśniczej w zabawie i sytuacjach zadaniowych poza nowym programem wychowania w przedszkolu w grupach autorskich wprowadzono nowe rozwiązania organizacyjne. W rozkładzie dnia przedszkoli wygospodarowano znacznie więcej czasu na zabawę swobodną w sali i plenerze, w tym zabawę z wykorzystaniem koszyka skarbów oraz zabawę przedmiotami codziennego użytku i materiałami odpadowymi (tak zwaną zabawę heurystyczną) (Goldschmied, Jackson 1994; Tovey 2013, Bilewicz-Kuźnia 2014b). Zajęcia dydaktyczne zaczęły być realizowane w formie spotkań w Porannym kole oraz systematycznych działań dzieci w małych grupach, nazwanych Aktywność w grupach zabawowo-zadaniowych. Niniejsze rozwiązania zostały zaczerpnięte z irlandzkiej szkoły Holy Rosary Primary School w Dublinie (<http://www.holyrosaryps.ie/>, dostęp 25.09.2015).

Będąc na kilkudniowej wizycie studyjnej w Irlandii miałam okazję obserwować dzieci w oddziale przedszkolnym, a poczynione spostrzeżenia i wnioski płynące z obserwacji o jawnym charakterze stały się impulsem do wprowadzenia zmiany do polskiej rzeczywistości przedszkolnej. Obserwacja zajęć dzieci w wieku od 4. do 6. roku życia w Holy Rosary School, ujawniła, że dzieci na co dzień bawią się i pracują w zespołach. Edukacja przed-

szkolna jest realizowana w Irlandii na podstawie programu „Aistear” (2009). Jej ważnym celem jest wspieranie systematycznych działań zespołowych, wspólne planowanie aktywności, podejmowanie jej, opowiadanie o niej lub prezentowanie jej efektów. Aktywność dzieci przybiera postać zabaw manipulacyjnych, tematycznych, badawczych czy twórczych prac. W toku obserwacji porannych zajęć dzieci młodszych (*infant class*) zauważyłam równoległe działające 4 grupy dzieci. Można było odróżnić grupę o charakterze zabawowym (podejmującą zabawę tematyczną), twórczym (działania plastyczne z materiałów odpadowych), badawczym (badającą właściwości przedmiotów w kontakcie z wodą i piaskiem) i podejmującą czynności porządkowe o charakterze pracy w zabawie tematycznej w domu. Z wywiadu z nauczycielem wynikało, że dobór dzieci do grup odbywał się na początku tygodnia i pomagał w nim nauczyciel. Skład każdej grupy pozostawał taki sam przez cały tydzień, a dla przypomnienia prezentowany był na tablicy pod postacią etykiet (*small word, junk art, sand box, role play*) i przyczepionych wokół nich zdjęć dzieci. Wychowankowie działali zgodnie z metodą stacijną przez cały tydzień w raczej stałym składzie grupy. W kolejnych dniach danego tygodnia grupa zmieniała aktywność. Na przykład grupa zabawowa w jednym dniu podejmująca czynności eksploracyjne, w drugim działała plastycznie i konstrukcyjnie, następnego podejmowała np. czynności, o charakterze pracy, realizowane także poprzez zabawę, itp. Zasadą działań w Holy Rosary School jest to, że nauczyciel zapewnia dzieciom materiały, pomaga zorganizować przestrzeń do działań i sugeruje pewne aktywności. Dzieci planują swoje działania samodzielnie, ich przebieg, sposób i decydują o potrzebnych materiałach. Obserwacja ujawniła, że każda grupa przed podjęciem działań przechodziła do odrębnego miejsca sali. Tam odbywała się w kręgu narada, po której dzieci podejmowały aktywność (zabawę, pracę lub badanie). Po jej zakończeniu dzieci opisywały i prezentowały innym co robiły, czym się zajmowały i do jakich wniosków doszły¹. Nauczyciel zachowywał się raczej biernie, nie przeszkadzał, nie komentował, ale przyglądał się i gdy dzieci zwracały się do niego, pytał: *Jak mogę Ci pomóc?* Z podobnym rozwiązaniem organizacyjnym, czyli pracą dzieci w czterech grupach, spotkałam się jeszcze podczas wizyty w drugiej irlandzkiej szkole podstawowej: Scoil Chaitriona Naionain w Dublinie ([---

¹ Więcej na ten temat zawarłam w opracowaniu B. Bilewicz-Kuźnia, *Wychowanie przedszkolne w świetle prawa i praktyki w Polsce i Irlandii — w poszukiwaniu efektywnych rozwiązań*, \[w:\] S. Guz, M. Centner-Guz, I. Zwierzchowska \(red.\), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*, UMCS, Lublin \(w druku\).](http://scoilchaitriona-</p></div><div data-bbox=)

infants.scoilnet.ie/blog/, dostęp 25.09.2015). Poczynione obserwacje zostały wdrożone do innowacji pedagogicznej „Dar zabawy” w Polsce.

Zaimplementowany eksperyment naturalny zawierał także elementy badań w działaniu. Lubelscy nauczyciele byli w nie zaangażowani na każdym etapie innowacji. Przez 10 miesięcy, w całym roku szkolnym 2013/2014 odbywały się w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie seminaria metodyczne i warsztaty szkoleniowe, prowadzone pod moim kierunkiem. Nauczyciele dzielili się doświadczeniami, wymieniali poglądy, prezentowali własne pomysły, dyskutowali nad programem „Dar zabawy”, który był wówczas w wersji papierowej i jego treści były częstym przedmiotem debaty i modyfikacji treści będącej efektem dyskusji. Przez dłuższy czas wychowawcy, dzieci i nauczyciele przygotowywali przestrzeń edukacyjną i materiały dydaktyczne. Gromadzili miniaturowe plastikowe zabawki, materiały przyrodnicze, narzędzia badacza i ogrodnicze, przedmioty do zabaw manipulacyjnych do koszyka skarbów, materiały plastyczne, klocki, mozaiki, piłeczki, pierścienie i punkty, materiały dydaktyczne, tak zwane dary Froebela lub ich zastępniki. W salach przedszkolnych wydzielono kąciki, zwane też światami: darów, twórczy, gospodarczy, badawczy, zabaw tematycznych i zainteresowań, gromadząc liczne przedmioty, materiały odpadowe i środki dydaktyczne.

Wszystkie pedagogiczne transformacje — aranżacja przestrzeni; wybór innego niż dotychczasowy program i związana z nim zmiana stylu edukacyjnego i sposobu myślenia o nauce i zabawie dzieci; organizacja codziennego pobytu dzieci w przedszkolu; planowanie pracy oraz prowadzenie innego sposobu monitorowania rozwoju dziecka (Skala komfortu psychicznego i zaangażowania²) — według informacji zwrotnych otrzymanych od nauczycieli nie były łatwe, ale bardzo satysfakcjonujące i rozwojowo korzystne dla wszystkich zaangażowanych w innowację podmiotów.

Podstawy metodologiczne badań

Celem badań była próba określenia przystosowania psychospołecznego dzieci uczęszczających do grup autorskich objętych innowacją oraz ocena ich współpracy rówieśniczej. Interesujące wydało się odniesienie uzyskanych wyników badań do rezultatów dzieci pracujących według systemu

² Narzędzie w języku angielskim można znaleźć w F. Laevers, E. Vandnbussche, M. Kog, L. Depondt, *A process-oriented child monitoring system for young children*, CEGO Publishers, Leuven, Belgium 2006, w języku polskim zaś w programie wychowania przedszkolnego „Dar zabawy” (Bilewicz-Kuźnia 2014).

tradycyjnego oraz systemu Marii Montessori. Celem praktycznym sondażu było wykazanie korzyści płynących z działań w małych grupach zabawowo-zadaniowych, popularyzowanie tej formy organizacyjnej w edukacji przedszkolnej oraz koncepcji pedagogicznej Froebła. Na potrzeby badań sformułowano dwa pytania:

1. Jaki jest poziom przystosowania psychospołecznego dzieci objętych innowacją programowo-organizacyjno-metodyczną pt. „Dar zabawy”?
2. Jaka jest opinia nauczycieli realizujących innowację na temat współpracy rówieśniczej dzieci działających w małych grupach?

Badania diagnostyczne przeprowadzono w kwietniu 2014 w Lublinie. Były one częścią eksperymentu naturalnego z elementami badań w działaniu. W badaniu przystosowania psychospołecznego dzieci wzięło udział 14 nauczycieli, którzy oszacowali rozwój 133 dzieci w wieku przedszkolnym, posługując się Kwestionariuszem do badania zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole (CBI) E. Schaefera i M. Aaronson w adaptacji Józefa Rembowskiego (1972). Osiągnięcia rozwojowe każdego dziecka były oceniane przez obydwie pracujące w grupie nauczycielki, które po wspólnym ustaleniu wskaźnika wypełniły arkusze, indywidualnie oceniając rozwój każdego przedszkolaka.

Badane dzieci wywodzą się ze środowiska miejskiego i uczęszczają do grup przedszkolnych w Przedszkolach Publicznych nr: 28, 54, 84. Rozkład liczebności badanych w odniesieniu do wieku przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Rozkład liczebności badanych (N=133) w zależności od wieku

Wiek dzieci				
3,0–3,12	4,0–4,12	5,0–5,12	6,0–6,12	7,0–7,12
14	45	46	21	7

Źródło: badania własne

Wykorzystane w badaniach narzędzie diagnostyczne kwestionariusz CBI składa się z 60 twierdzeń, które stanowią wskaźniki zachowań społecznych, podlegających 4-stopniowej ocenie. Przejawy zachowań dziecka są oceniane w świetle 12 wskaźników przystosowania psychospołecznego, 6 z nich ma charakter pozytywny, 6 negatywny i pozwala ocenić zachowanie się dziecka oraz stopień jego przystosowania do przedszkola. Do pozytywnych cech przystosowania społecznego należą: ekspresja słowna, życzliwość, wytrwałość, towarzyskość, taktowne postępowanie, koncentracja. Negatywne przejawy to nadruchość, odsuwanie się, nerwowość,

roztargnienie, zażenowanie. Kwestionariusz CBI umożliwia ponadto ocenę wymiarów osobowości na skali: ekstrawersja–introwersja, zachowanie pozytywne w przeciwieństwie do wrogiego oraz oszacowanie nastawienia do pracy, czyli motywacji w kategoriach pozytywne–negatywne.

Drugim narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety, skierowany do 14 nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących w grupach innowacyjnych. Poprzez anonimową ankietę szukano odpowiedzi na problemy związane z oceną programu „Dar zabawy”, m.in. stopnia przystosowania się do zmiany, oceną współpracy rówieśniczej po siedmiu miesiącach od wprowadzenia innowacji, zmian pod wpływem wprowadzonego modelu, zalet i trudności w pracy z dziećmi według innowacji.

Przystosowanie społeczne dzieci

Każda zmiana rodzi stres i zmusza jednostkę do przystosowania się do nowych warunków, dlatego też wprowadzenie złożonej innowacji o charakterze programowo-organizacyjno-metodycznym związane było z procesem adaptacji. Nauczyciele, którzy zdecydowali się podjąć działania innowacyjne z mniejszym lub większym oporem, lub entuzjazmem przyjęli zmianę i wypowiedzieli się na jej temat. Określając stopień trudności adaptacji do innowacji, na skali od: bardzo trudno do bardzo łatwo, dwóch (na 14 badanych) określiło zmianę związaną z innowacją jako bardzo trudną, sześciu stwierdziło, że ta zmiana była trudna, trzech oszacowało ją jako zmianę o średnim stopniu trudności, i podobnie, trzech oceniło ją jako łatwą. Analiza wykazała, że w grupie nauczycieli młodszych (staż pracy od 3 do 5 lat) i będących na początku swojej drogi zawodowej (nauczyciel kontraktowy), dostrzega się największy zapal i otwartość na zmianę, opory zaś przed zmianą wystąpiły u młodych (do 2 lat stażu pracy) nauczycieli oraz wychowawców pracujących ponad 20 lat w zawodzie.

Do zmiany musieli się przystosować nauczyciele, dyrektor, rodzice i dzieci. Przedszkolaki były i nadal są najważniejszym podmiotem oddziaływań pedagogicznych, w związku z tym monitorowano ich rozwój, posługując się Skalą samopoczucia i zaangażowania Ferrego Laeversa, a po 7 miesiącach od wprowadzenia innowacji oceniono ich przystosowanie psychospołeczne i współpracę rówieśniczą. Kwestionariusz CBI pozwolił określić ogólny poziom przystosowania społecznego badanych dzieci oraz jego pozytywne i negatywne wskaźniki.

W obrębie każdego z wymiarów (czynnik I, II i III) możliwe do uzyskania wynik mieści się w przedziale od -30 do +30. Dodatni świadczy o przewadze

Tabela. 2. Przystosowanie psychospołeczne dzieci (N=133) do przedszkola

Nr skali	Nazwa skali	Średnia arytm.	Czynnik	Wynik	Odchylenie stand.
1	ekspresja słowna	14,6	I. ekstrawersja- -introwersja	8,54	11,05
7	towarzystwość	15,5			
4	odsuwanie się	9,5			
10	zażenowanie — nieśmiałość	12,1			
3	życzliwość	14,6	II. zachowanie pozytywne- -negatywne	8,69	11,49
9	taktowne postępowanie	15,6			
6	nerwowość	11			
12	zawziętość	10,5			
5	wytrwałość	14,7	III. ustosunkowanie pozytywne- -negatywne	5,22	12,08
11	koncentracja	14,1			
2	nadruchliwość	11,6			
8	roztargnienie	11,8			
Ogólny poziom przystosowania				22,45	27,7

Źródło: badania własne

pozytywnych cech zachowania, ujemny wskazuje na dominację przejawów negatywnych. Wyróżnia się 4 poziomy przystosowania do nowego środowiska:

I poziom — bardzo dobre przystosowanie, ogólny wynik od +16 do +90 punktów;

II poziom — dobre przystosowanie, ogólny wskaźnik od 0 do +15 punktów;

III poziom — niski poziom przystosowania, trudności w przystosowaniu, ogólny wynik od 0 do -15 punktów;

IV poziom — bardzo niski poziom przystosowania, poważne trudności w przystosowaniu; ogólny wskaźnik od -16 do -90 punktów (Kienig 2012, s. 158).

Podobnie jak w badaniach Józefa Rembowskiego (1972) czy Sabiny Guz (1985, s. 198) najwyżej ocenione zostało przez nauczycieli uspołecznienie dzieci, następnie ekstrawersja-introwersja, czyli towarzyskość i ekspresja słowna w odniesieniu do odsuwania się i zażenowania; najniższy wynik odnosi się do III czynnika, zwanego także motywacją do nauki. Przywołując wyniki rezultatów przystosowania dzieci siedmioletnich uczęszczających do grup Montessori (N=15), dostrzeżono, że w badaniach Beaty Bednarczuk (2007, s. 109) czynnik

I wyniósł dla siedmiolatków -4,87, czynnik II -9,07, a czynnik III -1,27. Ogólne przystosowanie dzieci 7-letnich (N=15) uczęszczających do grup Montessori wyniosło -15,20. Wyniki te są odmienne od przedstawionych w niniejszych badaniach. Przywołuję je nie celu dokonywania porównań, bo grupy te różniły się w zakresie wielu zmiennych, m.in. liczebności badanych (np. w niniejszych badaniach N=133, w tym 21 dzieci 6-letnich, w badaniach Bednarczuk zaś zbadanych zostało 15 dzieci 7-letnich), wieku, środowiska edukacyjnego i prawdopodobnie społeczno-kulturowego, ale bardziej w celu informacyjnym i motywującym do podjęcia szerszych badań na ten temat.

Interesującą kwestią badawczą było także określenie poziomu przystosowania dzieci ze względu na ich wiek. Wyniki przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Przystosowanie psychospołeczne dzieci ze względu na wiek

Wiek dzieci	Liczba dzieci	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III	Ogółem przystosowanie	Poziom przystosowania
3,0 – 3,12	14	7,4	13	10,2	30,6	bardzo dobry
4,0 – 4,12	45	3	4,4	0,7	8,1	dobry
5,0 – 5,12	46	12,1	8,1	7,8	28	bardzo dobry
6,0 – 6,12	21	10,4	14,5	12,1	37	bardzo dobry
7,0 – 7,12	7	16	12,3	4,9	33,2	bardzo dobry

Źródło: badania własne

Jak wykazują badania, poza czterolatkami dzieci bardzo dobrze przystosowały się do innowacyjnego modelu „Freblowskiego przedszkola” i nowych warunków organizacji pracy. Dla czterolatków, które dotychczas pracowały w innym, tradycyjnym systemie, zmiana ta była nawet trudniejsza niż dla dzieci trzyletnich, niemających wcześniej doświadczeń z takimi rozwiązaniami w zakresie organizacji aktywności. Najwyższym przystosowaniem wykazały się dzieci sześciolatki. Wynik ten, w porównaniu do badań Anny Kienig (2012) jest wysoki. W badaniach prowadzonych przez Kienig 6-letnie dziewczynki (N=32) osiągnęły wynik 35,78, chłopcy zaś (N=28) wynik 21,50, w opisanych moich badaniach 6-latki (N=21) cechował ogólnie bardzo dobry poziom z wynikiem 37.

O przystosowaniu społecznym dziecka dobrze świadczą wysokie wyniki w skalach pozytywnych i niskie wyniki w skalach negatywnych. Dane zawarte w tabeli 4 przedstawiają przeciętne wyniki uzyskane przez dzieci w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania społecznego.

Tabela 4. Średnie arytmetyczne w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania a wiek dzieci

Wyniki średnie w zakresie pozytywnych przejawów przystosowania	Wiek dzieci					
	3,0-3,12	4,0-4,12	5,0-5,12	6,0-6,12	7,0-7,12	Razem
ekspresja słowna	14,0	13,6	15,8	14,1	17,0	14,6
życzliwość	15,1	13,4	15,0	15,5	16,4	14,6
wytrwałość	15,9	13,4	15,0	15,9	13,1	14,7
towarzystwość	14,9	13,3	16,4	17,5	18,3	15,5
taktowne postępowanie	16,1	13,9	15,8	17,9	17,0	15,6
koncentracja	14,6	13,2	14,5	15,0	13,6	14,1
Średnia dla 6 skal	15,1	13,4	15,4	15,9	15,9	14,85

Źródło: badania własne

Cechy, które są najbardziej rozwinięte u wszystkich badanych dzieci z grup innowacyjnych to taktowne postępowanie i towarzyskość.

W niniejszych badaniach mniej interesowała mnie analiza przystosowania psychospołecznego dzieci ze względu na ich płeć, a bardziej interesujące wydało mi się zróżnicowanie wyników ze względu na wiek. Badania pokazują, że dzieci czteroletnie uczęszczające do lubelskich grup innowacyjnych wykazują niższy poziom przystosowania w porównaniu do ich starszych i kolegów i dzieci, które nie mają wcześniejszych doświadczeń przedszkolnych (3-latki). Może to wynikać z tego, że dzieci starsze ze względu na rozwój społeczny są bardziej skłonne do zachowań kooperacyjnych, potrzebują partnera do zabawy i pracy, czterolatki natomiast, z których większość uczęszczała już rok do grupy tradycyjnej, w nowym roku szkolnym „musiały” nauczyć się pracy i rozwiązywania zadań w grupach, do czego nie były przyzwyczajone rok wcześniej.

Analizując szczegółowo pozytywne cechy przystosowania społecznego dzieci 6-letnich, zauważa się, że w zakresie wszystkich cech, poza jedną, jaką jest ekspresja słowną, wyniki są wyższe niż wyniki dzieci będących w tym samym wieku, badanych w 2012 roku przez Annę Kienig (2012, s. 159). Wynikom dzieci sześciolatki postanowiono przyjrzeć się dokładniej i w celu wykazania efektów pracy w grupach wybrano cztery cechy, mające, zdaniem autorki, zdecydowany wpływ na wzrost kompetencji społecznych dzieci. Należą do nich wcześniej wymienione taktowne postępo-

wanie, towarzyskość oraz koncentracja i wytrwałość. Badania wykazały, że sześciolatki z lubelskich grup innowacyjnych, na co dzień pracując w zespołach zabawowo-zadaniowych, wykazują się wysoką koncentracją (średnia 15) i wytrwałością (15,9).

Dzieci 6-letnie z Białegostoku badane przez Kienig (2012) osiągnęły w zakresie koncentracji wyniki nieprzekraczające 14 (dziewczynki 13,81, chłopcy 13,79); i w zakresie wytrwałości nieprzekraczające 15 (dziewczynki 14,09, chłopcy 14,43).

Wyniki niniejszych badań wydają się zadowalające. Z wiadomych względów i założeń (że nie były to badania porównawcze), nie należy ich bezpośrednio zestawiać, a traktować informacyjnie, refleksyjnie i z dużą ostrożnością. Można jednak posunąć się do sformułowania konkluzji, że dzieci na co dzień bawiące się i rozwiązujące odmienne zadania w kilku różnych grupach, stopniowo przyzwyczajają się do tego, że skład grupy zadaniowej w kolejnym tygodniu się zmienia, że należy poczekać dzień lub dwa na zadanie przedstawione grupie; być cierpliwym w tym oczekiwaniu na kolejną swoją grupę; współdziałać, negocjować, koncentrować się na zadaniu, by je efektywnie zakończyć, przedstawić i zaprezentować. Stanowi to naturalny trening wytrwałości, koncentracji i taktownego postępowania. Jest to możliwe, gdyż pod koniec wieku przedszkolnego dzieci są już świadome własnych poczynań, są w stanie oddzielić emocje od sytuacji, przewidują skutki swojego postępowania. Podsumowując: pozytywne cechy przystosowania psychospołecznego w tym głównie towarzyskość, taktowne postępowanie, wytrwałość to bardzo ważne cechy, które w badaniach okazały się zadowalająco wysokie i przemawiające na rzecz upowszechniania rozwiązania systematycznej zabawy i pracy, szczególnie w grupach starszych przedszkolaków.

Dane zawarte w tabeli 5 przedstawiają średnie wyniki w zakresie negatywnych przejawów przystosowania społecznego przedszkolaków z podziałem na wiek.

Biorąc pod uwagę negatywne przejawy przystosowania społecznego, badane dzieci ogółem cechuje w największym stopniu zażenowanie — nieśmiałość, a w najmniejszym odsuwanie się. Trening społeczny pracy w grupach prawdopodobnie przyczynił się do osiągnięcia przez dzieci niskich wskaźników w zakresie odsuwania się. Natomiast zastanawiające jest to, że dzieci czteroletnie cechują wyższe wskaźniki w zakresie negatywnych cech przystosowania (np. nadruchliwość, zażenowanie, roztargnienie), niższe niż u dzieci 3-letnich. Warto byłoby zgłębić ten problem.

W niniejszych badaniach interesowało mnie również, jaka jest opinia nauczycieli realizujących innowację na temat współpracy rówieśniczej dzieci

Tabela 5. Średnie w zakresie negatywnych przejawów przystosowania a wiek dzieci

Wyniki średnie w zakresie negatywnych przejawów przystosowania	Wiek dzieci					
	3,0-3,12	4,0-4,12	5,0-5,12	6,0-6,12	7,0-7,12	Razem
nadruchliwość	10	12,9	11,9	9,3	13,3	11,6
odsuwanie się	9,9	11,1	8,7	8,3	8,6	9,5
nerwowość	9,6	11,6	11,4	10,2	11,4	11
roztargnienie	10,3	12,9	11,2	11,1	13,7	11,8
zażenowanie- nieśmiałość	11,6	12,8	11,4	12,9	10,7	12,1
zawziętość	8,6	11,3	11,3	8,7	9,7	10,5
Średnia dla 6 skal	10	12,1	10,9	10	11,23	11,08

Źródło: badania własne

działających w małych grupach. Z tego względu badanym postawiono pytanie: *Czy pod wpływem zastosowanego modelu pracy zauważyła Pani zmianę w zakresie rozwoju kompetencji społecznych dzieci? Jeśli tak, proszę scharakteryzować zmiany i ich kierunek.*

Większość badanych nauczycieli oceniła, że współpracę między członkami grupy przedszkolnej uznaje za dobrą, za bardzo dobrą i tyle samo za przeciętną. Ankietowani nauczyciele wskazali według kolejności na następujące obszary zmian:

- zgodne współdziałanie i współpraca,
- lepsza wzajemna komunikacja,
- dbanie o ład i porządek, nawyk sprzątanania po sobie,
- udzielanie sobie pomocy,
- bardziej skuteczne rozwiązywanie problemów,
- większe zaangażowanie,
- wzrost zdolności organizatorskich,
- większa cierpliwość.

Interpretując wypowiedzi w świetle teoretycznego ujęcia kompetencji, nauczyciele określili, że podniósł się poziom kompetencji społecznej dzieci rozumianej jako specyficzne umiejętności sprawczo-instrumentalne. Świadczy o nich jakość zachowań i kontaktów z innymi dziećmi, co zostało przez nauczycieli potwierdzone jako zgodne współdziałanie i współpraca oraz bardziej skuteczne rozwiązywanie problemów. Wychowawcy stwierdzili ponadto, że dzieci cechuje efektywne porozumiewanie się, lepiej się

komunikują między sobą. Zdolność ta określana jest w klasyfikacjach naukowych jako kompetencja komunikacyjna i jest związana z umiejętnością słuchania, identyfikowania myśli i uczuć rozmówcy, określana jest także jako wrażliwość społeczna (Lubowiecka 2011, s. 379). Warto zwrócić także uwagę na wyższe kompetencje relacyjne, które podkreśliła ponad połowa badanych. Jest to zdolność do budowania satysfakcjonujących kontaktów interpersonalnych, więzi i relacji, uzyskiwania społecznego poparcia. Można uznać, że większe zaangażowanie i udzielanie sobie pomocy to przejawy kompetencji relacyjnych.

Przykłady wypowiedzi nauczycieli:

Pod wpływem takiej organizacji pracy dzieci rozwinęły kompetencje społeczne, takie jak: odpowiedzialność, samodzielność, umiejętność pracy w zespole i zdolności organizacyjne, komunikatywność, otwartość, dbają o ład i porządek swego otoczenia, mają nawyk sprzątanía po sobie (nauczyciel dyplomowany, staż ponad 20 lat)

Dzieci uspołecznily się bardziej, nauczyły się współpracować, porządkować, nauczyły się samodzielności (nauczyciel mianowany, staż 16–20 lat)

Jest widoczna dobra współpraca, chęć pracy w grupach i umiejętność współdziałania (nauczyciel stażysta, do 2 lat prac)³.

Wnioski

Działania innowacyjne wymagają przystosowania się do nowych okoliczności i wielu transformacji.

Wprowadzając innowację o charakterze programowo-organizacyjno-metodycznym nauczyciele zmienili program dydaktyczno-wychowawczy, dokonali wielu modyfikacji metodycznych i organizacyjnych, szczególnie w zakresie wprowadzenia nawyku systematycznej pracy w grupach. Dzieci, które znalazły się w nowych warunkach organizacji zajęć, musiały uruchomić mechanizmy przystosowawcze i dostosować się do stawianych zadań. Stały przed koniecznością zorganizowania własnych czynności zgodnie z nowymi wymaganiami organizacyjnymi, wypracowania nowych sposobów reagowania, włączenia się do grup zabawowo-zadaniowych. Nie było to łatwe zadanie, szczególnie dla dzieci czteroletnich.

³ Więcej wypowiedzi nauczycieli zamieściłam w artykule B. Bilewicz-Kuźnia, *Wychowanie przedszkolne w świetle prawa i praktyki w Polsce i Irlandii — w poszukiwaniu efektywnych rozwiązań* (w druku).

Ogólnie dzieci bardzo dobrze przystosowały się do modelu działań w grupach, do regularnej i systematycznej zabawy swobodnej i zadań podejmowanych w zespołach. Świadczy o tym wysoki wynik przystosowania ogółu badanych (22,45). Bardzo dobrze, o czym świadczy najwyższy wynik w zakresie przystosowania, zaadaptowały się do nowego modelu dzieci sześciolatnie (37). Na niższym poziomie, ale również wykazując dobre przystosowanie, znalazły się dzieci czterolatnie. Rozpatrując wyniki dzieci sześciolatnich z perspektywy rozpoczynania przez nie nauki szkolnej, wskaźniki ich przystosowania są zadowalające i z pewnością przyczynią się do lepszego funkcjonowania w szkole.

Pozytywne przystosowanie dzieci z „grup freblowskich” wiąże się rozwiniętymi na wysokim poziomie cechami, takimi jak taktowne postępowanie, towarzyskość, wytrwałość i koncentracja. Cechy te stanowią kapitał rozwoju badanych dzieci i z pewnością przyniosą wiele korzyści w ich przyszłym życiu. Badania wykazały, że dzieci pracujące według modelu pracy grupowej wykazują niski poziom odsuwania się. Odsuwanie się jest cechą niesprzyjającą pracy w grupie i utrudniającą dobre funkcjonowanie psychospołeczne. Niski jej poziom jest zadowalającym wynikiem.

Zdaniem nauczycieli, monitorujących na bieżąco rozwój dzieci, wprowadzenie praktyki systematycznych działań w grupach spowodowało podniesienie się poziomu rozwoju kompetencji społecznych dzieci, rozumianych jako specyficzne umiejętności sprawczo-instrumentalne, rozwinęły się ich kompetencje komunikacyjne i relacyjne.

Podsumowanie

Badania dotyczyły przystosowania psychospołecznego dzieci do innowacji programowo-organizacyjno-metodycznej i jej nowych zasad aktywności w małych zespołach. Wprowadzona innowacja stała się tym samym próbą odpowiedzi na problem obserwowanej niechęci nauczycieli do organizowania pracy grupowej (badania Szplit, Zbróg 2011) i brak współpracy rówieśniczej w praktyce edukacyjnej („w polskich klasach początkowych wszyscy uczniowie realizują te same treści, w tym samym tempie i w ten sam sposób”) (Klus-Stańska 2008, s. 43). W realizowanej innowacji proces uczenia się dzieci i tym samym ich treningu społecznego dokonywał się poprzez codzienne zabawy swobodne w sali i na powietrzu, zabawy organizowane przez nauczyciela oraz zadania edukacyjne podejmowane i rozwiązywane w małych grupach.

Dzieci bardzo dobrze przystosowały się do innowacji i jej warunków. Wyniki badań są zadowalające, ale należy je traktować z ostrożnością. Należy podkreślić, że oceny przystosowania psychospołecznego dzieci były dokonywane przez nauczycieli w różnym wieku, o różnych doświadczeniach zawodowych, potrzebach, sposobie myślenia i dyskursie. W celu ubogacenia charakterystyk przystosowania psychospołecznego dzieci i ich współpracy rówieśniczej, można by rozbudować proces metodologiczny o włączenie metod jakościowych, na przykład obserwacji czy wywiadów. Jakościowy, gęsty opis zjawisk zaobserwowanych w trakcie działań dzieci w małych zespołach, pozwoliłby głębiej wniknąć w procesy i fenomeny współpracy rówieśniczej. W toku badań warto byłoby także posłuchać głosu dzieci, szczególnie doświadczonych przedszkolaków, mających za sobą rok czy dwa lata tradycyjnego modelu organizacyjnego pracy przedszkola. Interesujące byłoby także zebranie danych od rodziców, personelu pomocniczego przedszkola i kadry zarządzającej na temat korzyści i słabości prezentowanych rozwiązań organizacyjnych. Wartościowe mogłyby się okazać także eksperymentalne badania porównawcze z modelem dwóch grup równoległych.

Nie sposób pominąć osobistych i społecznych korzyści płynących z niniejszych badań. Należy tu podkreślić znaczenie wykazanej przez nauczycieli inicjatywy, gotowości do zmian, i zaangażowania w innowację. Takie podejście ma szeroki zasięg oddziaływania i dostarcza pozytywnych wzorów do naśladowania. Zdobyte doświadczenia mogą stanowić zachętę do podejmowania nowych inicjatyw, np. badań w działaniu i tym samym przyczynić się do kreowania nowej rzeczywistości edukacyjnej.

Psychosocial adaptation and peer cooperation between children working in small groups

Abstract

The article presents the results of the research into psychosocial adaptation of 133 preschool-aged children attending groups realising the programme-organisational-methodological innovation entitled "The Gift of Play". The methodological concept was inspired by Friedrich Froebel's pedagogy, while the organisational concept — by the solutions implemented in Ireland. Children systematically play and work in a few different play-task groups at the same time. Each group is involved in creative activities differing in terms of their content and quality. The research has shown that children adapted well to the innovation and to the model of everyday play and work in groups. It is demonstrated by a high level of social adaptation and the development of such qualities as concentration, persistence, tactful

behaviour and sociability. Those features are more developed in children who are systematically involved in group work. In terms of negative manifestations of social adaptation, the children who participated in the research were characterised to the greatest extent by embarrassment-shyness, and to the smallest — by the withdrawal from other group members. The teachers highly value the quality of peer cooperation resulting from the introduced innovation.

Keywords: innovation, play, creative activities, Froebel, work in groups, peer cooperation

Bibliografia

- Aistear (2009), *Early childhood and primary education early childhood education, framework for early learning*, National Council for Curriculum and Assessment.
- Bednarczuk B. (2007), *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2014a), *Program wychowania przedszkolnego. Dar zabawy*, Zakład Pomocy Szkole, Lublin.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2014b), *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi według założeń pedagogicznych Froebela*, Froebel.pl, Sp. z o.o., Lublin.
- Bilewicz-Kuźnia B. (w druku), *Wychowanie przedszkolne w świetle prawa i praktyki w Polsce i Irlandii — w poszukiwaniu efektywnych rozwiązań*, [w:] S. Guz, M. Centner-Guz, I. Zwierzchowska (red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Bruce T. (2012), *Froebel today*, [w:] L. Miller, L. Pound (red.) *Theories and approaches to learning in the early years*, SAGE Publications Ltd., Londyn.
- Głodzik M. (2006), *Funkcjonowanie społeczne uczniów z niepełnosprawnością kształcących się w systemie integracyjnym*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, t. XXVI.
- Goldschmied E., Jackson S. (1994), *People under three: young children in day care*, Routledge, Londyn.
- Guz S. (1985), *Oddziaływanie środowiska wychowawczego na rozwój osobowości dzieci rozpoczynających naukę szkolną*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Jaworowska A. (1982), *Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka*, [w:] L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*, s. II. t. 9, Warszawa.
- Kienig A. (2012), *Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne dzieci 6-letnich*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, A. Cichocki (red.), *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Kienig A. (2013), *Kompetencje społeczne i obywatelskie*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Kraków — Białystok.
- Klus-Stańska D. (2008), *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*, [w:] W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.

- Kot S. (1936), *Źródła do dziejów wychowania*, Kraków.
- Kot S. (2010), *Historia wychowania*, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Krasucka-Bużycka J. (1926), *Poglądy pedagogiczne i działalność nauczycielska Froebela*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4.
- Laevers F., Vandnbussche E., Kog M., Depondt L. (2006), *A process-oriented child monitoring system for young children*, Belgium, CEGO Publishers, Leuven.
- Liebschner J. (2006), *A child's work. Freedom and guidance in Froebel's educational theory and practice*, The Luterworth Press, P.O. Box, Cambridge.
- Lubowiecka J. (2011), *Kompetencje społeczne w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony z rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego*, załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 (poz. 803).
- Rembowski J. (1972), *Badania nad przystosowaniem dzieci do szkoły za pomocą kwestionariusza CBI*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Siudem A. (2005), *Style interakcyjne w rodzinie a przystosowania społeczne dzieci w młodszym wieku szkolnym* [w:] S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Sowińska H. (2011), *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Szplit A., Zbróg Z. (2011), *Szanse i bariery organizowania współpracy grupowej w praktyce szkolnej i przedszkolnej z odniesieniem do projektu Molteno realizowanego w RPA*, [w:] D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji, dyskusje, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Tovey H. (2013), *Bringing the Froebel approach to your early years practice*, Routledge Taylor&Francis Group, London.
- Waloszek D. (2006), *Pedagogika przedszkolna, metamorfoza status i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Strony internetowe

<http://www.holyrosaryps.ie/> (dostęp 04.07.2014)

Monika Jurewicz

Samoocena kompetencji diagnostycznych nauczycieli wczesnej edukacji

Wprowadzenie

Informacje, jakimi dysponuje człowiek na swój temat są równocześnie komponentem wiedzy ogólnej o świecie. Pozwala ona na mniej lub bardziej efektywne działanie, wyniki własnej aktywności bowiem wyznaczają rodzaj doświadczeń emocjonalnych i społecznych, a pod ich wpływem kształtuje się osobowość jednostki. Obraz siebie samego staje się więc składową częścią osobowości i wpływa na formę, jaką przyjmują różne jej cechy (Konarska 2005, s. 53–54). To refleksja nie tylko na temat tego, kim jestem, ale także tego, kim chciałbym być. Samoocena jest zespołem różnorodnych sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby. Te sądy i opinie dotyczą zarówno aktualnych właściwości, jak i możliwości (Kulas 1986, s. 6). Świadomość swoich zalet i wad oraz poczucie kontroli wpływa znacząco na procesy decyzyjne — przewidywania, wartościowania oraz wyboru — które są jedną z najważniejszych czynności ludzkich (Koziński 1981, s. 276).

Jak zauważa Henryka Kwiatkowska — w odniesieniu do pracy zawodowej nauczyciela — szczególne miejsce zajmuje wzrost znaczenia wiedzy nauczyciela o sobie, jako podmiocie działania. Zwłaszcza jeżeli przyjmiemy, iż struktura „ja” ma duży wpływ na odbiór i selekcję napływających informacji. Istotnym elementem struktury „ja” jest poziom samoakceptacji. Niska samoakceptacja sprawia, że podmiot odbiera napływające informacje, nawet obojętne, jako zagrażające jego osobie. Nie są one wykorzystywane w sposób właściwy, nie przyczyniają się do podejmowania działań konstruktywnych, lecz wywołują zachowania obronne (Kwiatkowska 2008,

s. 62). Przytoczone prawidłowości mają kluczowe znaczenie dla zawodowego funkcjonowania nauczyciela, szczególnie w kontekście świadomości własnych kompetencji zawodowych (Konarska 2002, s. 53–54).

Problematyka kompetencji nauczyciela znajduje odzwierciedlenie w wielu pracach, między innymi: Czesława Banacha, Marii Czerepaniak-Walczak, Chrisophera Daya, Marii Dudzikowej, Stanisława Dylaka, Bogusławy D. Gołębniak, Hanny Hamer, Doroty Klus-Stańska, Roberta Kwaśnicy, Henryki Kwiatkowskiej, Wincentego Okonia, Jolanty Szempruch, i inni. I tak jak liczne są określenia pojęcia kompetencje, tak wiele jest ich klasyfikacji uwzględniających wielorakie kryteria i perspektywy.

Często przywoływaną klasyfikacją kompetencji zawodowych nauczycieli jest propozycja podziału na kompetencje merytoryczne — dotyczące zagadnień związanych z nauczaniem przedmiotem, kompetencje dydaktyczno-metodyczne — obejmujące swym zakresem warsztat nauczyciela i ucznia, oraz kompetencje wychowawcze — dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów, w tym umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów itp. (Taraszkiewicz 2001, s. 145).

Odmienne spojrzenie na strukturę i treść kompetencji nauczycielskich prezentuje Robert Kwaśnica. Autor porzuca techniczne rozumienie odrębności zawodu nauczyciela. Ponadto kwestionuje przekonanie zakładające możliwość pełnego przygotowania zawodowego nauczycieli. Wyodrębnia dwie grupy kompetencji. Pierwszą stanowią kompetencje praktyczno-moralne, do których zalicza: kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Druga grupa to kompetencje techniczne, na które składają się: kompetencje postulacyjne, metodyczne oraz realizacyjne (2003, s. 298–303).

Bogusława Gołębniak jako najważniejsze wymiary praktyki nauczycielskiej wymienia: nastawienie na działanie, refleksyjność, romantyczność i pragmatyzm. Uważa je za silnie powiązane ze sobą, proponując nawet określenia: „refleksyjna praktyka” i „romantyczny pragmatyzm”. Za nadrzędne dla warsztatu nauczyciela profesjonalisty autorka uznaje umiejętności: diagnozowania i monitorowania rozwoju ucznia, mierzenia indywidualnego progressu; rozpoznawania szczególnych uzdolnień i potrzeb edukacyjnych, formułowania wobec uczniów oczekiwań odpowiednich do ich wieku, zdolności, poziomu rozwoju; budowania, ewaluowania i poprawiania programów; planowania zajęć; stosowania różnorodnych strategii edukacyjnych, tworzenia materiałów edukacyjnych; kreowania środowiska uczenia się; porozumiewania się (używanie jasnego, klarownego języka oraz korzystanie z innych kodów komunikacyjnych); selekcjonowania i odpowiedniego korzystania z różnorodnych źródeł, włącznie z technologią informacyjną (1998, s. 160–161).

Praca nauczyciela ze względu na jej cel, charakter, złożoność i podmiot wymaga podejmowania działań niestandardowych, w których nie wystarczają algorytmy czynnościowe. Wymaga wiedzy nowej, „tworzonej często na poczekaniu, wcześniej nieuświadomionej”. W zawodzie nauczyciela siłą napędową jest on sam, dlatego tak ważna jest jego samoświadomość w tym zakresie. To właśnie moc wewnętrzna daje siłę do działania i mądrość do rozróżnienia spraw ważnych we wspieraniu rozwoju ucznia (Kwiatkowska 2003, s. 81). W związku z tym, nie dziwi fakt, iż coraz większą uwagę przywiązuje się do poziomu kompetencji diagnostycznych nauczyciela, wyrażającą się „w refleksji nad działaniem lub refleksją w trakcie działania” (Gołębniak 1998, s. 120). To także skuteczność planowania, organizowania i realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w oparciu o wieloaspektową, holistyczną diagnozę, a oprócz tego, to działania warunkujące optymalne i efektywne rozpoznanie możliwości, zdolności, trudności oraz potrzeb wychowanków i uczniów w aspekcie jednostkowym, jak i grupowym, z uwzględnieniem ich stanu zdrowia, mocnych i słabych stron osobowości, percepcji i umysłowości, a także warunków środowiskowych, w jakich oni się rozwijają (Płóciennik 2011, s. 213–227).

Wstępna kategoryzacja kompetencji diagnostycznych pozwala na wyodrębnienie trzech wzajemnie uzupełniających się komponentów, to jest wiedzy, umiejętności, wartości (etyka) — a równocześnie — kompetencji podstawowych (merytorycznych), oraz zdolności i osobowości diagnosty, czyli kompetencji pochodnych, wspierających, aktywizujących, osobowych (Wysocka 2013, s. 134). Zatem, jak zauważają Anna Witek i Agnieszka Pauluk-Skrzypek, „przygotowanie zawodowe nauczyciela obejmuje różne, wzajemnie przenikające się zakresy jego kompetencji i umiejętności, które są złączone osobowością nauczyciela, tym, kim on jest i jak sobie radzi z sobą samym i własnym rozwojem” (2010, s. 222).

Główne założenia i metoda badań

Podjęte w niniejszej pracy badania mają na celu przedstawienie samooceny kompetencji diagnostycznych nauczycieli wczesnej edukacji.

Diagnozowanie, rozpoznawanie indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów stanowi priorytetowe zadanie współczesnej placówki oświatowo-wychowawczej, jak bowiem wskazuje analiza dostępnej literatury, punktem wyjścia w pracy z dzieckiem powinno być przede wszystkim poznanie dziecka, szczególnie, jeżeli przyjmiemy, iż każde dziecko jest inne i w związku z tym ma prawo do indywidualnej drogi rozwojowej. Ponadto Beata Dyr-

da zwraca uwagę, iż oprócz poznawania ucznia nauczyciel powinien być zainteresowany wyrobieniem sobie obiektywnego sądu o własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej poprzez jej eksplorację. Wobec powyższego proces diagnostyczny powinien dotyczyć zarówno ucznia, jak i nauczyciela (Szyling, Bronk, Dyrda 2009, s. 594). Diagnoza bowiem — zdaniem Ewy Wysockiej — postrzegana jest w pedagogice jako podstawa wszelkiej praktycznej działalności pedagogicznej, warunek racjonalnego oddziaływania. Znajduje zastosowanie zarówno w bezpośredniej działalności wychowawczej, korekcyjno-wyrównawczej, terapeutycznej, profilaktycznej czy resocjalizacyjnej (Wysocka 2013, s. 23).

Pomimo iż poziom samooceny kompetencji diagnostycznych nauczycieli stanowił główny przedmiot badań, to jednak nie należy zapominać, iż poszczególne kompetencje są ze sobą ściśle powiązane i w konsekwencji tworzą całościowy, dynamiczny układ. Można go opisać w kategoriach: cech osobowościowych, wiedzy, umiejętności i wartości, którymi charakteryzuje się nauczyciel w trakcie realizacji powierzonych mu funkcji i zadań.

Na potrzeby podjętych rozważań autorka przyjęła klasyfikację kompetencji zawodowych zaproponowaną przez Hannę Hamer (1994). Dodatkowo, ze względu na charakter prowadzonych badań, wyodrębniono kompetencje diagnostyczne. W sumie kompetencje zawodowe nauczyciela zostały przedstawione jako zbiór kompetencji specjalistycznych, dydaktycznych, psychologicznych oraz diagnostycznych.

Przez kompetencje specjalistyczne rozumiano wszystkie te kompetencje, które były bezpośrednio związane z nauczaniem danego przedmiotu. Do kompetencji dydaktycznych zaliczono wszystkie te sprawności, które pozwalają nauczycielowi skutecznie uczyć, to znaczy prawidłowo rozplanować przebieg zajęć w czasie roku szkolnego, efektywnie wykorzystywać czas podczas lekcji, prawidłowo określać cele oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, trafnie dobierać metody nauczania. Z kolei kompetencje psychologiczne oscyływały wokół takich oddziaływań nauczyciela, jak umiejętność motywowania uczniów do nauki, inspirowania ich, zachęcania do prac zespołowych oraz szeroko rozumiane umiejętności menedżerskie (Hamer 1994, s. 27). Dodatkowo zostały włączone kompetencje diagnostyczne nauczyciela. Przez kompetencje diagnostyczne rozumiano umiejętności sprzyjające bieżącemu monitorowaniu rozwoju ucznia oraz diagnozowaniu jego potrzeb i możliwości w zakresie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz wykorzystanie zebranych informacji do formułowania wniosków oraz zaleceń do dalszej pracy z dziećmi.

Zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi oraz celem badań sformułowano następujące problemy badawcze:

1. W jaki sposób badani nauczyciele wczesnej edukacji postrzegają siebie w zakresie pełnionej roli zawodowej, to jest „ja profesjonalnego” (*professional self*)?
2. W jaki sposób badani nauczyciele oceniają poziom własnych kompetencji zawodowych, w tym głównie jak badani nauczyciele oceniają poziom własnych kompetencji diagnostycznych?
3. Z jakimi głównymi trudnościami z zakresu diagnozy pedagogicznej spotykają się badani nauczyciele w swojej pracy zawodowej?

Badania zostały przeprowadzone przy użyciu metody sondażu diagnostycznego, w ramach którego wykorzystano technikę ankiety. Uzyskane z badań dane empiryczne poddane zostały analizie statystycznej.

Kwestionariusz ankiety był podstawowym narzędziem badawczym. Składał się z dwóch części. W części wstępnej zostały zgromadzone dane dotyczące: płci, wykształcenia, ukończonych studiów i innych form doskonalenia zawodowego, stażu pracy i stopnia awansu zawodowego. Część zasadnicza kwestionariusza dotyczyła: samooceny w zakresie pełnionej roli zawodowej, samooceny kompetencji zawodowych w zakresie takich kompetencji szczegółowych, jak: kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne, psychologiczne, kompetencje diagnostyczne, ocena wybranych umiejętności stanowiących składowe kompetencji diagnostycznych, sposobów doskonalenia kompetencji diagnostycznych w praktyce zawodowej oraz napotykanych przez nauczycieli trudności w zakresie procesu diagnozowania uczniów.

Badania przeprowadzono w październiku 2013 roku na terenie Warszawy. Aby wyniki badań były reprezentatywne, zastosowano metodę celowego doboru próby. Badaniami zostali objęci czynni zawodowo nauczyciele wczesnej edukacji. Zaprezentowane wyniki badań stanowią jedynie wycinek szerszej penetrowanych przez autorkę zagadnień z zakresu indywidualizacji nauczania i wychowania uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Ogółem w badaniu uczestniczyło 187 nauczycieli w tym przeważająca większość badanych legitymowała się wykształceniem wyższym z tytułem magistra. Tylko jeden spośród badanych posiadał wykształcenie wyższe zawodowe. Ankietowani uczestniczyli w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, między innymi kursach, szkoleniach lub studiach podyplomowych. W grupie badanych większość, to jest prawie 68% stanowili nauczyciele z 10-letnim i więcej stażem pracy zawodowej. W dalszej kolejności odnotowano prawie 18% nauczycieli mieszczących się w przedziale 5–10 lat

pracy zawodowej, nieco ponad 11% respondentów w przedziale od 1–5 lat pracy. Nauczyciele rozpoczynający pracę, to jest ze stażem poniżej jednego roku, stanowili jedynie 3% badanych.

Jak wynika z analizy zebranych danych, respondenci to głównie kobiety, stanowiące 100% badanych.

Pierwsza część kwestionariusza ankiety dotyczyła zagadnień związanych z oceną siebie w zakresie pełnionej roli zawodowej, dlatego też poproszono badanych o odpowiedź na pytania: *Jak ogólnie ocenia, Pan/Pani siebie jako nauczyciela?* oraz *Jak ocenia Pan/Pani poziom własnych kompetencji zawodowych w zakresie takich kompetencji szczegółowych, jak: kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne, psychologiczne czy kompetencje diagnostyczne?*

Badani mieli do dyspozycji 5-stopniową skalę zawierającą następujące oceny częściowe: celująca, bardzo dobra, dobra, dostateczna, niedostateczna.

Jak wynika z analizy zebranego materiału badawczego, większość badanych nauczycieli ocenia swoją pracę bardzo dobrze i dobrze. Ogółem badani nauczyciele wystawili sobie najwięcej ocen bardzo dobrych, następnie dobrych, celujących, dostatecznych i tylko odnotowano 17 ocen niedostatecznych. Analiza zgromadzonego materiału pozwala zauważyć, iż wystawione przez nauczycieli oceny bardzo dobre stanowiły ponad 41% wszystkich wystawionych ocen. W dalszej kolejności odnotowano oceny dobre, które stanowiły prawie 34% wszystkich wskazań, oceny celujące, to jest prawie 13% odpowiedzi badanych oraz oceny dostateczne, które wyniosły nieco ponad 10% wszystkich odpowiedzi badanych. Gdyby przenieść uzyskane wyniki na płaszczyznę oceniania szkolnego, to można by pokusić się o stwierdzenie, iż wszyscy badani nauczyciele mogliby uzyskać na koniec roku szkolnego bardzo dobre świadectwo, a co niektórzy ankietowani mieliby nawet szansę na świadectwo z czerwonym paskiem. Poza tym warto zwrócić uwagę, iż szczególnie wysokie noty badani wystawili sobie w zakresie kompetencji specjalistycznych i dydaktycznych. Równocześnie można stwierdzić, iż 98,4% badanych nauczycieli w zakresie kompetencji specjalistycznych wystawiło sobie najwyższe noty, w tym prawie 9% badanych wskazało na ocenę celującą. Tylko 3 spośród 187 nauczycieli określiło poziom własnych kompetencji w tym obszarze na ocenę dostateczną. Podobnie rozłożyły się wyniki w zakresie kompetencji dydaktycznych, to znaczy nieco ponad 97% badanych nauczycieli określiło wysoki poziom własnych kompetencji w tym zakresie. Analiza zebranego materiału pozwala zauważyć, iż ogólnie osiągnięte wyniki były porównywalne. Niemniej przy analizie oceny bardzo dobrej i dobrej widać już pewne rozbieżności. Otóż prawie 63% nauczycieli wystawiło sobie ocenę bardzo dobrą w zakresie kompetencji specjalistycz-

nych i tylko 49% nauczycieli wskazało na ocenę bardzo dobrą w zakresie kompetencji dydaktycznych. Dostrzegana 14-procentowa różnica może sugerować, iż nauczyciele nadal lepiej czują się przygotowani do przekazywania wiedzy aniżeli do organizowania oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, na przykład z uwzględnieniem takich kryteriów, jak efektywne wykorzystywanie czasu zajęć, określanie celów czy dobór metod.

Najprawdopodobniej determinantów takiego stanu rzeczy jest wiele. Niemniej Jan Szczepański zastanawiając się nad źródłami kryzysu współczesnego wychowania, wskazuje na brak pedagogiki indywidualności, odpowiedzialnej za tworzenie swoistego świata wewnętrznego, który jest podstawą i ostoją psychicznej integralności człowieka. Przywołany świat można ukonstytuować tylko wtedy, gdy zarówno nauczyciel, jak i uczeń mają poczucie podmiotowości w tym procesie (Kwiatkowska 2008, s. 43).

Obszar działań diagnostycznych nauczycieli wczesnej edukacji wynika bezpośrednio z zapisu podstawy programowej, jak również nowych regulacji dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Obejmuje bieżące monitorowanie rozwoju ucznia oraz diagnozowanie jego potrzeb i możliwości w zakresie potrzeb rozwojowych i potrzeb edukacyjnych, w tym także diagnozę gotowości szkolnej uczniów rozpoczynających edukację na pierwszym etapie szkolnym oraz umiejętność wykorzystania zebranych informacji do formułowania wniosków oraz zaleceń do dalszej pracy z dziećmi.

Jak wynika z analizy zebranego materiału badawczego, nieco ponad 23% badanych oceniło własne kompetencje diagnostyczne na poziomie celującym. Nieco więcej, bo prawie 27% wskazało na ocenę bardzo dobrą. Najwięcej badanych, to jest prawie 40% zaznaczyło ocenę dobrą. Nauczyciele, którzy ocenili swoje kompetencje na ocenę dostateczną i niedostateczną, stanowili prawie 10%, w tym nieco ponad 7% wskazań dotyczyło oceny dostatecznej.

Analiza zgromadzonego materiału pozwala zauważyć, iż zdecydowanie najniżej nauczyciele oceniają poziom własnych kompetencji psychologicznych. Prawie 10% badanych określiło poziom własnych kompetencji na ocenę celującą, w sumie ponad 53% badanych nauczycieli wczesnej edukacji wskazało na ocenę bardzo dobrą i dobrą oraz prawie 30% respondentów wystawiło sobie ocenę dostateczną. Równocześnie warto zauważyć, iż nieco ponad 6% badanych wskazało na ocenę niedostateczną. Szczegółowe informacje na temat poziomu kompetencji w percepcji badanych nauczycieli wczesnej edukacji przedstawia tabela 1. Ponadto z analizy zebranego materiału można wywnioskować, iż najwyższą średnią ocen badani nauczyciele uzyskali w zakresie kompetencji specjalistycznych, to jest 4,78. W dalszej

Tabela 1. Poziom kompetencji w percepcji badanych nauczycieli. Rozkład procentowy

Kompetencje	Ocena					Razem
	celująca	bardzo dobra	dobra	dostateczna	niedostateczna	
Specjalistyczne	8,56	62,57	27,27	1,6	–	100%
Dydaktyczne	8,02	49,20	40,10	2,67	–	100%
Psychologiczne	9,63	26,73	27,27	29,95	6,42	100%
Diagnostyczne	23,53	26,73	39,57	7,4	2,67	100%

Źródło: badania własne

kolejności odnotowano kompetencje dydaktyczne ze średnią ocen 4,63 oraz kompetencje diagnostyczne ze średnią 4,61. Najniższą średnią ocen zanotowano w zakresie kompetencji psychologicznych, to jest średnia ocen na poziomie 4,03. Analiza skrajnych biegunów w zakresie ocen: celująca i niedostateczna wskazuje na przewagę ocen celujących w zakresie kompetencji diagnostycznych. Prawie co czwarty badany nauczyciel ocenił własne kompetencje diagnostyczne na poziomie wysokim. Na skrajnym biegunie, to jest w zakresie oceny niedostatecznej odnotowano tylko wskazania w zakresie oceny kompetencji psychologicznych (6,42% wskazań) oraz kompetencji diagnostycznych (prawie 3% wskazań). W zakresie pozostałych kompetencji nie odnotowano ocen niedostatecznych w ogóle.

Kolejne pytanie, które skierowano do badanych dotyczyło sposobów doskonalenia kompetencji diagnostycznych w praktyce zawodowej. Wśród obszarów doskonalenia kompetencji diagnostycznych znajduje się zarówno edukacja formalna, to znaczy edukacja akademicka, jak również różnorodne formy doskonalenia zawodowego typu: szkolenia, kursy, warsztaty, konferencje oraz praktyka zawodowa i samokształcenie. Jak wynika z wypowiedzi badanych, nauczyciele korzystają z różnorodnych dróg doskonalenia, badani najczęściej wskazywali na udział w warsztatach, szkoleniach, radach pedagogicznych — ponad 80% wskazań, korzystanie z zasobów Internetu — nieco ponad 69% odpowiedzi. Najmniej wskazań uzyskały takie formy, jak: zakup fachowej literatury (nieco ponad 40%) czy konsultacje lub rozmowy z różnymi specjalistami w zakresie wymiany doświadczeń zawodowych (takiej odpowiedzi udzielił zaledwie co trzeci badany nauczyciel wczesniej edukacji).

W celu uszczegółowienia wiedzy na temat poziomu kompetencji diagnostycznych badanych zaproponowano nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej listę 10 umiejętności. Poproszono ich o ocenę własnego poziomu po-

szczególnych umiejętności. Badani mieli do dyspozycji 5-stopniową skalę zawierającą następujące oceny częściowe: celująca, bardzo dobra, dobra, dostateczna, niedostateczna. Jak wynika z analizy zebranego materiału badawczego, nauczyciele najwyżej ocenili: umiejętność diagnozowania gotowości szkolnej uczniów — średnia ocen wyniosła 3,65, znajomość podstawy programowej w zakresie wspierania rozwoju ucznia — średnia ocen 3,65, w dalszej kolejności odnotowano: umiejętność tworzenia własnych, oryginalnych rozwiązań organizacyjno-metodycznych w pracy z uczniem — średnia ocen 3,58, umiejętność udzielania skutecznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi — 3,56, umiejętność stosowania w zależności od potrzeb działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych dotyczących ucznia i jego środowiska rodzinnego — średnia ocen 3,49, umiejętność dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia — średnia ocen 3,47. Natomiast najniżej badani nauczyciele ocenili następujące umiejętności: umiejętność przygotowania i prowadzenia zajęć dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych — średnia ocen 3,26, umiejętność opracowania i wdrażania autorskich rozwiązań metodycznych w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi — 3,23. Umiejętność identyfikacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz umiejętność konstruowania planów działań wspierających dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to umiejętności, które badani ocenili najniżej. Średnia ocen dla tych umiejętności wyniosła odpowiednio — 3,19 (dla pierwszej wyróżnionej) oraz 3,14. Przedstawiony zbiór umiejętności z jednej strony dotyczył organizacji pracy, diagnozowania, wspierania ucznia bez dysfunkcji rozwojowych. Druga grupa stwierdzeń dotyczyła organizacji, diagnozowania i wspierania rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak wykazały wyniki badań, mimo iż badani nauczyciele dość wysoko deklaratywnie ocenili poziom kompetencji diagnostycznej — średnia ocen 4,61, to w zakresie umiejętności szczegółowych wystawiali już noty niższe. Szczególnie obniżenie ocen widoczne było w zakresie umiejętności dotyczących pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kolejne pytanie, które zostało skierowane do badanych dotyczyło głównych trudności, jakich doświadczają badani nauczyciele w czasie przeprowadzania diagnozy pedagogicznej.

Badani nauczyciele wczesnej edukacji, przekazując informacje na temat procesu diagnozowania uczniów, zwracali uwagę na takie aspekty, jak: trudności związane z organizacją badań diagnostycznych, trudności dotyczące

rzetelnej, właściwej interpretacji uzyskanych wyników z badań oraz najliczniejsza grupa badanych wskazywała na trudności związane z projektowaniem indywidualnych działań wspierających rozwój dziecka na podstawie zgromadzonego materiału diagnostycznego. Jeżeli przyjmiemy założenie, iż nie ma dobrej diagnozy bez prognozy, a diagnoza jest jedynie początkiem procesu indywidualizacji pracy z dzieckiem, to zaprezentowane wyniki badań mogą sugerować, iż badani nauczyciele dobrze funkcjonują jedynie na płaszczyźnie teoretycznej perspektywy procesu poznawania uczniów. Należy zaznaczyć, iż proces poznawania uczniów powinien także opierać się na perspektywie praktycznej, dzięki której możliwe jest poznawanie w znaczeniu praktycznym, ściśle powiązane z realizacją zaplanowanych przez pedagoga celów wychowawczo-dydaktycznych (Szyling, Bronk, Dyrda 2009, s. 587–588).

Podsumowanie

1. Na podstawie analizy materiału zgromadzonego za pomocą kwestionariusza ankiety stwierdzono, iż większość badanych nauczycieli ocenia swoją pracę bardzo dobrze i dobrze. Oceny dostateczne stanowiły jedynie nieco ponad 10% wszystkich odpowiedzi badanych.

2. Najwyższą średnią ocen badani nauczyciele uzyskali w zakresie kompetencji specjalistycznych, to jest 4,78. W dalszej kolejności odnotowano kompetencje dydaktyczne ze średnią ocen 4,63 oraz kompetencje diagnostyczne ze średnią 4,61. Najniższą średnią ocen zanotowano w zakresie kompetencji psychologicznych — średnia ocen na poziomie 4,03.

3. Kompetencje specjalistyczne rozumiane jako kompetencje, które są bezpośrednio związane z nauczaniem danego przedmiotu, w tym przypadku kształceniem zintegrowanym, zostały przez badanych ocenione najwyżej. Aż 71% badanych nauczycieli wystawiło sobie najwyższe noty, to jest ocenę bardzo dobrą i celującą. I tylko 3 spośród 187 nauczycieli określiło poziom własnych kompetencji w tym obszarze na ocenę dostateczną.

4. Do kompetencji dydaktycznych zaliczono wszystkie te umiejętności, które pozwalają nauczycielowi skutecznie uczyć, to znaczy prawidłowo rozplanować przebieg zajęć w czasie roku szkolnego, efektywnie wykorzystywać czas podczas lekcji, prawidłowo określać cele oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, trafnie dobierać metody nauczania. Jak wynika z analizy danych, kompetencje dydaktyczne zostały również wysoko ocenione przez badanych nauczycieli. Co drugi badany (57,22% wskazań) określił własne kompetencje dydaktyczne na poziomie wysokim, to znaczy dominowały oceny celujące i bardzo dobre.

5. Kompetencje psychologiczne stanowiły trzecią grupę analizowanych kompetencji. Rozumiano je jako umiejętność motywowania uczniów do nauki, inspirowania ich, zachęcania do prac zespołowych oraz szeroko rozumiane umiejętności menedżerskie. Analiza zgromadzonego materiału pozwala zauważyć, iż nauczyciele zdecydowanie najniżej oceniają poziom tych kompetencji. Co trzeci badany nauczyciel określił poziom własnych kompetencji na ocenę dostateczną, a nieco ponad 6% badanych wystawiło sobie ocenę niedostateczną.

6. W zakresie kompetencji diagnostycznych wyróżniono zarówno umiejętności sprzyjające bieżącemu monitorowaniu rozwoju ucznia oraz diagnozowaniu jego potrzeb i możliwości w zakresie potrzeb rozwojowych i potrzeb edukacyjnych oraz wykorzystanie zebranych informacji do formułowania wniosków oraz zaleceń do dalszej pracy z dziećmi. W badanej grupie, co drugi nauczyciel określił poziom kompetencji diagnostycznych jako wysoki. Równocześnie warto zauważyć, iż prawie co czwarty badany określił poziom własnych kompetencji na ocenę celującą, a prawie 10% badanych oceniło poziom swoich kompetencji na ocenę dostateczną i niedostateczną.

7. Nauczyciele korzystają z różnorodnych dróg doskonalenia zawodowego, to znaczy badani najczęściej wskazywali na udział w warsztatach, szkoleniach, radach pedagogicznych — ponad 80% wskazań, korzystanie z zasobów Internetu — nieco ponad 69% odpowiedzi. Najmniej wskazań uzyskały takie formy, jak: zakup fachowej literatury (nieco ponad 40%) oraz konsultacje lub rozmowy z różnymi specjalistami w zakresie wymiany doświadczeń zawodowych (takiej odpowiedzi udzielił zaledwie co trzeci badany nauczyciel wczesnej edukacji).

8. Diagnoza dziecka jest jednym z fundamentalnych składowych pracy nauczyciela. To opierając się na jej wynikach, nauczyciel określa cele i kierunki oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Jak wskazują wypowiedzi badanych, nauczyciele napotykają rozliczne trudności w trakcie procesu diagnozowania uczniów. Respondenci zaliczyli do nich zarówno samą organizację badań diagnostycznych, jak również interpretację uzyskanych wyników z badań. Najwięcej jednak problemów nastrocza badanym nauczycielom projektowanie indywidualnych działań wspierających rozwój dziecka w oparciu o zgromadzony materiał diagnostyczny.

9. Na podstawie przedstawionych wyników badań nasuwa się ogólny wniosek, iż o ile badani nauczyciele dość wysoko deklaratywnie ocenili poziom własnych kompetencji diagnostycznych (również na tle innych wyróżnionych kompetencji, poziom kompetencji diagnostycznych został

przez respondentów oceniony wysoko), to szczegółowa analiza umiejętności stanowiących składowe tej kompetencji nie wypadła już tak dobrze. Jeżeli przyjmiemy — na podstawie analizy średnich arytmetycznych — że najwyżej ocenioną przez badanych umiejętnością było diagnozowanie gotowości szkolnej uczniów, to i tak średnia ocen, którą uzyskali badani wyniosła 3,65. Ponadto można pokusić się o stwierdzenie, iż badani nauczyciele nadal odczuwają dyskomfort w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Respondenci najniżej ocenili poziom własnych umiejętności, które wymagały specjalistycznej wiedzy i niestandardowych rozwiązań, to znaczy dotyczyły pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. A jeżeli przyjmiemy szerokie rozumienie pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne”, to warto zauważyć, iż problem ten może dotyczyć niemałej grupy uczniów. Niewątpliwie nowe wyzwania wymagają zrewidowania starej rzeczywistości, ale to, co stanowi motor tych działań, to krytyczna, refleksyjna i samodzielna postawa nauczyciela wobec codziennych dylematów szkolnych, w czasach, kiedy nauczyciel przestaje być depozytariuszem prawdy, a staje się jednym z wielu odpowiedzialnych podmiotów (Szempruch 2013, s. 113).

Self-esteem diagnosis competence of early education teachers

Abstract

The main objective considerations author has done self-esteem diagnosis competence of early education teachers. Before a teacher of early education are new challenges which should be undertaken. They arise not only from the formal conditions but first off from the real needs of teachers. Nowadays, the teacher should be a good observer and diagnostician The study included teachers of early education. The survey was conducted in October 2013 within the capital city of Warsaw. The research were carried out using the method of diagnostic survey.

Keywords: competence diagnosis, early education teacher, self-esteem

Bibliografia

- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Gołębniak B. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza — biegłość — refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń — Poznań.
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Veda, Warszawa.

- Konarska J. (2002), *Psychospołeczne korelaty poczucia sensu życia a niepełnosprawność*, Górnośląska WPS, Mysłowice.
- Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa.
- Kulas H. (1986), *Samoocena młodzieży*, WSIP, Warszawa.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. II, PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, WAIP, Warszawa.
- Płociennik E. (2011), *Kompetencja diagnostyczna nauczyciela w świetle podstawy programowej*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2009), *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, GWP, Gdańsk.
- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szyling G., Bronk D., Dyrda J. (2009), *Poznawanie ucznia*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIP, Warszawa.
- Taraszkiewicz M. (2001), *Jak uczyć jeszcze lepiej? Szkoła pełna ludzi*, ARKA, Poznań.
- Witek A., Pawluk-Skrzypek A. (2010), *Znaczenie samodoskonalenia zawodowego i osobistego w pracy nauczyciela-wychowawcy*, [w:] D. Zajac (red.), *O kompetencjach współczesnych wychowawców. Perspektywa praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Wysocka E. (2013), *Standardy etyczne i profesjonalne w pracy pedagoga-diagnosty w kontekście obszarów diagnozy pedagogicznej*, „Terazniejszość — Człowiek — Edukacja, Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Andrzej Dakowicz

Specyfika sfery afektywnej rodziców o wysokim i niskim poziomie transgresji

Wprowadzenie

Sposób funkcjonowania ludzkiej psychiki określa stosunek człowieka wobec otaczającej go rzeczywistości. Percepcja otoczenia, sposób myślenia i przeżywania istotnie wpływają na kontakty z innymi ludźmi, przede wszystkim na bliskie relacje interpersonalne, których wysoka jakość powszechnie jest pożądana (Deci, Ryan 2014). Waga tego zagadnienia została również zauważona i podkreślona w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady...* (2006), gdzie wśród ośmiu kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie wymienione zostały kompetencje społeczne i obywatelskie ze wskazaniem w definicji na kompetencje osobowe i interpersonalne. Biorąc pod uwagę naturalny cykl życia człowieka, dotyczy to szczególnie relacji wewnątrzrodzinnych, spośród których związek rodziców z dziećmi stanowi dla obu stron istotną podstawę nieustannego rozwoju zmierzającego ku kształtowaniu dojrzałej osobowości (Harwas-Napierała 2003). Jednym ze znaczących elementów modyfikujących relację rodzicielską jest sfera emocjonalna, która może przez pozytywny wydzźwięk zachęcać dzieci do realizacji dążeń rozwojowych lub w sytuacji negatywnego wydzźwięku osłabiać tendencje prorozwojowe, prowadząc do różnego rodzaju zaburzeń, np. braku otwartości, życzliwości czy nadmiernej koncentracji na sobie (Grygielski 2001). Przykład życia, wzajemnej relacji, na co dzień dawany przez rodziców jest znaczącym wzorem do naśladowania przez dzieci (Braun-Gałkowska 2008). Badania wykazują, że w sytuacji, gdy rodzice są zadowoleni ze swojej relacji małżeńskiej, dzieci lepiej się rozwijają w sferze emocjonalno-społecz-

nej, co pozytywnie wpływa na ich kształtującą się strukturę osobowościową (Siemieniuk 2004).

Często szkole i zaangażowaniu rodziców wspierających szkołę przypisuje się zadanie rozwoju kompetencji społecznych dzieci. Warto na wstępie wyraźnie podkreślić, że to osobiste doświadczenie relacji wewnątrzrodzinnych stanowi najważniejszą bazę, na której naturalnie, zgodnie z cyklem życia, mogą być one rozwijane (Bradshaw 1994).

Relacje interpersonalne w ujęciu psychotransgresyjnym

Mechanizmy tworzenia, utrzymywania i rozwoju bliskich relacji interpersonalnych są tłumaczone na różne sposoby ze względu na przyjęte ujęcie teoretyczne. Biologiczny sposób podejścia poszukuje przyczyn ludzkiego zachowania w działaniu genów, mózgu, układu nerwowego (Kaczmarek, 2012), a także odwołuje się do procesów wydzielania wewnętrznego regulującego gospodarkę hormonalną (Walum i in. 2008). Zgodnie z ujęciem psychodynamicznym w kontaktach interpersonalnych człowiek dąży do maksymalizacji przyjemności i minimalizuje prawdopodobieństwo doznawania ewentualnych przykrości (Greenberg, Mitchell 1983). Według podejścia behawiorystycznego warunki otoczenia zewnętrznego, w tym środowisko rodzinne, determinują ludzkie zachowania, które trzeba zrozumieć, można je przewidywać i ewentualnie nimi sterować (Haider 1958). Zgodnie z podejściem humanistycznym, ludzie są istotami aktywnymi, dobrymi z natury, posiadającymi zdolność dokonywania wyboru, których głównym zadaniem jest dążenie do powiększenia i rozwoju swojego potencjału, licząc się z innymi i działając dla ich dobra (Maslow 1954). Koncepcja poznawcza, opierając się na wielu paradygmatach badawczych, skupia się na poznaniu i wyjaśnianiu mechanizmów zbierania informacji, kodowania, przechowywania, interpretowania i wyrażania ich w ciągu ludzkiego życia (Fletcher, Fincham 1991). Jakość kontaktów interpersonalnych jest wypadkową nieustannie zachodzących procesów kognitywnych, których uwarunkowania i dynamika ciągle są poznawane (Fussell, Kreutz 2014). Podejście ewolucjonistyczne skupia się na adaptacyjności zachowania i umysłu w perspektywie wpływających milionów lat, jako drodze do przetrwania człowieka w świecie fizycznym i społecznym, między innymi poprzez tworzenie bliskich relacji interpersonalnych (Workman, Reider 2014).

Nowym ujęciem ludzkiej psychiki, a co za tym idzie nową propozycją wyjaśniającą mechanizmy relacji interpersonalnych jest psychotransgresjo-

nizm skoncentrowany na zmianie i rozwoju, opracowany przez Józefa Kozielskiego. Autor wyjaśnia sposób funkcjonowania struktury psychicznej człowieka, opierając się na pojęciu granicy i jej przekraczania, zachowaniach ochronnych i transgresyjnych, a także proponuje nowe, sieciowe ujęcie osobowości (Kozielski 2007).

Ludzie w cyklu życia przejawiają skłonność do wyznaczania granic, które przekraczają, zmieniając swoją egzystencję (Wilson 2012). Według Abrahama H. Maslowa człowiek dążąc do zaspokojenia najwyższej potrzeby samo-realizacji, uwalnia się spod presji środowiska, aby realizować w życiu autorski program (Oleś 2011). Podobnie proces rozwoju człowieka ujmuje Maria Grzywak-Kaczyńska (1988), zwracając uwagę na własny udział człowieka w rozwoju poszerzający granice realizacji potrzeb rozwojowych podporządkowujących sobie potrzeby biologiczne. Autorka zauważa, że dziecko od początku życia przejawia tendencje do rozwoju jako dążenie do nieustannego przekraczania swego obecnego stanu.

Funkcjonując w relacji rodzicielskiej, ojciec i matka potrzebują pewnych wartości materialnych, intelektualnych i duchowych. Ich niedobór zaburza homeostazę i skłania do podjęcia działań ochronnych (zachowawczych). W odniesieniu do kontaktu z dzieckiem będą to czynności związane z codziennym funkcjonowaniem, na przykład dbanie o właściwą dietę, ubranie czy odpowiednią aktywność ruchową. Ich praktyczna realizacja pozwala osiągnąć zdrowie fizyczne i podstawy zdrowia psychicznego, które wzmacniają wiarę we własne siły i dają szersze możliwości przystosowania się. Nie pozwala to jednak na przekształcanie rzeczywistości, burzenie starych i budowanie nowych struktur, nie prowadzi do kształtowania osobowości dzieci i rodziców (Kozielski 2007). Zachowania transgresyjne natomiast związane są z ekspansją, twórczością, dążeniem do zwiększenia władzy i mają pewne cechy wspólne decydujące o ich swoistości oraz jednolitości. Są nimi wykroczenie poza dotychczasowe osiągnięcia dzieci i rodziców oraz wzbogacenie indywidualnego „być” i „mieć” w to, co do tej pory było wobec nich transcendentne, na przykład prowadzenie dialogu między rodzicem a dzieckiem, mimo zaistniałego problemu wychowawczego wyzwającego silne emocje u obu stron, aby postawić diagnozę dotyczącą przyczyny problemu i ustalić zadowalające dla rodzica i dziecka rozwiązanie na przyszłość. Zachowania transgresyjne w przypadku uzyskania zamierzonego wyniku kończą się powodzeniem, ale zdarza się tak, że działający rodzic lub dziecko doznają niepowodzenia, ponieważ ryzyko jest immanentną cechą transgresji (Kozielski 1983). Jednak podejmowanie działań transgresyjnych stwarza więcej potencjalnych okazji, aby poznać siebie, dziecko i lepiej

zrozumieć aktualną sytuację wychowawczą, która nie jest ze swej natury stała i ciągle się zmienia. Otwiera to drogę ku temu, by w relacji rodzicielskiej sprawniej posługiwać się nabytymi kompetencjami w rozpoznawaniu pojawiających się trudności, szukaniu ich przyczyn i podejmowaniu wspólnych działań zmierzających do ich przezwyciężenia, doświadczając przez to radości rodzicielskiej w kontakcie z własnym dzieckiem.

Przesunięcie afektywne jako istotny element psychonu emocjonalnego tworzącego siecią strukturę osobowości

Skuteczność podejmowania i doprowadzania do zamierzonego rezultatu działań transgresyjnych jest zwiększana przez potencjalną moc psychonów tworzących siecią strukturę osobowości rodziców, a także większą siłę powiązań między nimi. Dzięki temu kształtują się sprawnie działające sieci, zdolne efektywnie funkcjonować w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości życia rodzinnego. Najkrócej rzecz ujmując, osobowość stanowi sieć pięciu względnie trwałych i równoważnych składników psychicznych, zwanych psychonami: poznawczy (PP), instrumentalny (PI), motywacyjny (PM), emocjonalny (PE) i osobisty (PO). Wpływa ona na kierunek życia, jego unikatowość oraz spójność, stałość w rozmaitych sytuacjach i w różnym czasie. Wewnątrz psychonów, jak i między nimi, znajdują się powiązania umożliwiające przepływ informacji i energii, dzięki czemu osobowość funkcjonuje jako pewna całość posiadająca poczucie tożsamości i zdolność wchodzenia w interakcje ze środowiskiem, wśród których najbardziej istotne są bliskie relacje interpersonalne, których charakter bezpośrednio wpływa na jakość życia (Kozielecki 2007). Problemem wartym podjęcia w kontekście relacji interpersonalnej jest określenie wpływu sfery emocjonalnej, której natężenie i kierunek odgrywa istotną rolę w kształtowaniu jej jakości (Adler, Rosenfeld, Proctor II 2007).

Celem prezentowanych wstępnych badań jest próba uchwycenia ewentualnej zależności pomiędzy poziomem transgresji a sferą afektywną rodziców. Józef Kozielecki (2007) pisze o tzw. pozytywnym przesunięciu afektywnym, które towarzyszy działaniom transgresyjnym, co niewątpliwie sprzyja tworzeniu korzystnego klimatu relacji rodzicielskiej. Aktywne wychodzenie rodziców transgresyjnych ku codziennym wyzwaniom życiowym w rodzinie daje więcej szans na pobudzenie sfery emocjonalnej zarówno rodziców, jak i ich dzieci, co wzbogaca klimat życia rodzinnego. Rodzice

zachowawczy (niski poziom transgresji), opierając się na sprawdzonych do tej pory schematach we wzajemnych relacjach, mogą być nieadekwatni do zmieniającej się rzeczywistości, stawać się dla dzieci przewidywalni, a przez to mniej atrakcyjni (Morreale, Spitzberg, Barge 2008). Taka sytuacja może zwiększać prawdopodobieństwo pogorszenia warunków wychowawczo-socjalizujących poprzez mniejszą ilość satysfakcjonujących kontaktów interpersonalnych ze względu na nieczytelną komunikację i poczucie niepewności. Przeprowadzona analiza mechanizmów relacji rodzicielskiej w oparciu o podstawowe założenia psychotransgresjonizmu skłania ku sformułowaniu następujących hipotez:

H1: Matki o wysokim poziomie transgresji charakteryzują się większym pozytywnym przesunięciem afektywnym niż matki o niskim poziomie transgresji.

H2: Ojcowie o wysokim poziomie transgresji charakteryzują się większym pozytywnym przesunięciem afektywnym niż ojcowie o niskim poziomie transgresji.

Prowadzone w ujęciu psychotransgresyjnym badania mają przede wszystkim wstępny charakter eksploracyjny, pozwalający ze względu na uzyskane wyniki ustalić ewentualne kierunki dalszych, bardziej szczegółowych, poszukiwań czynników wpływających na jakość relacji rodzicielskich.

Metodologia badań

Dobór badanych rodziców oraz narzędzi pomiaru poziomu transgresji i specyfiki ich sfery afektywnej został powiązany z określonymi założeniami operacyjnymi biorącymi pod uwagę podejście psychotransgresyjne.

Badaniami objęto 200 par, będących w pierwszym formalnym związku małżeńskim z minimum 5-letnim stażem, mających wykształcenie średnie lub wyższe, aktywnych zawodowo i pełniących funkcje rodzicielskie. Przyjęcie powyższych kryteriów zmierzało ku jak największemu ujednoczeniu grupy badanych, aby zminimalizować modyfikujący wpływ na specyfikę sfery afektywnej innych zmiennych niż kontrolowana zmienna niezależna — poziom transgresji. Na podstawie wyniku uzyskanego w skali transgresji (Studenski 2006) wyodrębniono grupę 50 matek i grupę 50 ojców o wysokim poziomie transgresji oraz grupę 50 matek i grupę 50 ojców o niskim poziomie transgresji. Szczegółowe dane na temat badanych rodziców zawiera tabela 1.

Siłę i kierunek przesunięcia afektywnego określono przy wykorzystaniu dyferencjału semantycznego (Babbie 2004). Przygotowano dwanaście po-

Tabela 1. Charakterystyka badanych rodziców

Wybrane cechy		Typy badanych rodziców			
		MWT (n=50)	MNT (n=50)	OWT (n=50)	ONT (n=50)
Poziom transgresji		66,9	42,1	68,6	42,4
Wiek		35,9 lat	36,7 lat	35,8 lat	39,3 lat
Wykształcenie	wyższe	43 (86%)	37 (74%)	42 (84,0%)	28 (56%)
	średnie	7 (14%)	13 (26%)	8 (16,0%)	22 (44%)
Staż małżeński		11,4 lat	13,1 lat	11,2 lat	14,0 lat
Liczba posiadanych dzieci	jedno	21 (42%)	19 (38%)	18 (36%)	15 (30%)
	dwoje	22 (44%)	23 (46%)	26 (52%)	21 (42%)
	troje	7 (14%)	7 (14%)	4 (8%)	12 (24%)
	czworo	0	1 (2%)	1 (2%)	2 (4%)
	pięcioro	0	0	1 (2%)	0

MWT — matki o wysokim poziomie transgresji; MNT — matki o niskim poziomie transgresji; OWT — ojcowie o wysokim poziomie transgresji; ONT — ojcowie o niskim poziomie transgresji
 Źródło: badania własne

jęć, po trzy z kategorii ogólnej życia (egzystencjalne), np. zdrowie; rodzina pochodzenia, np. matka; rodzina aktualna, np. dziecko i z kategorii praca, np. wynagrodzenie. Badani mieli za zadanie na siedmiostopniowej skali, pomiędzy skrajnymi określeniami pozytywnymi i negatywnymi (np. ciepły — zimny) zaznaczyć, jak one im się kojarzą w ich osobistych odczuciach. Dla uniknięcia zjawiska udzielania automatycznych odpowiedzi (same pozytywne, same negatywne), kierunki poszczególnych wymiarów prezentowano naprzemiennie: pozytywne — negatywne, negatywne — pozytywne. Przy zastosowanej siedmiostopniowej skali przyjęto następujący schemat interpretacyjny: zaznaczenie środkowego przedziału skali wyrażało konotacje emocjonalne neutralne, zaznaczenie któregoś z trzech przedziałów od strony określenia pozytywnego, np. ciepły, było wyrazem przesunięcia afektywnego pozytywnego, a zaznaczenie któregoś z trzech przedziałów od strony określenia negatywnego, np. zimny, było wyrazem negatywnego przesunięcia afektywnego. Suma zaznaczonych skojarzeń przez badanych rodziców przy poszczególnych pojęciach pozwoliła na wymierną ocenę, czy, ogólnie rzecz biorąc, wystąpiło zjawisko przesunięcia afektywnego pozytywnego, zjawisko przesunięcia afektywnego negatywnego, czy też stan pośredni, neutralny (Dakowicz 2012).

Opracowując uzyskane wyniki, wykorzystano program komputerowy SPSS 21.0 PL for Windows, za pomocą którego obliczono wartość testu t-Studenta dla porównywanych grup rodziców o wysokim i niskim poziomie transgresji (Bedyńska, Brzezicka 2007).

Wyniki badań

Matki o wysokim i niskim poziomie transgresji istotnie różnią się między sobą pod względem specyfiki sfery afektywnej (tabela 2). Pozytywne konotacje emocjonalne matek o wysokim poziomie transgresji są zdecydowanie silniejsze niż matek o niskim poziomie transgresji — $t(98) = 2,91$; $p < 0,004$. Natomiast konotacje emocjonalne negatywne matek o wysokim poziomie transgresji są zdecydowanie słabsze niż matek o niskim poziomie transgresji — $t(98) = -2,81$; $p < 0,006$. W przypadku konotacji emocjonalnych neutralnych różnic pomiędzy badanymi grupami matek o wysokim i niskim poziomie transgresji nie zarejestrowano.

Tabela 2. Konotacje emocjonalne matek o wysokim i niskim poziomie transgresji

Rodzaje konotacji	Matki o wysokim poziomie transgresji (n=50)		Matki o niskim poziomie transgresji (n=50)		Istotność różnic	
	M	s	M	s	t	p<
Dodatnie	39,70	6,27	35,02	9,47	2,91	0,004
Neutralne	5,38	4,62	7,64	6,96	-1,91	n.i.
Ujemne	2,92	3,66	5,34	4,86	-2,81	0,006

Źródło: badania własne

Różnice pomiędzy ojcami o wysokim i niskim poziomie transgresji pod względem specyfiki sfery afektywnej wystąpiły w przypadku trzech badanych rodzajów konotacji emocjonalnych (tabela 3). Pozytywne konotacje emocjonalne ojców o wysokim poziomie transgresji są zdecydowanie silniejsze niż ojców o niskim poziomie transgresji — $t(98) = 3,43$; $p < 0,001$. W przypadku konotacji emocjonalnych negatywnych ojcowie o wysokim poziomie transgresji uzyskali wyniki zdecydowanie słabsze niż ojcowie o niskim poziomie transgresji — $t(98) = -3,08$; $p < 0,003$. Podobnie w przypadku konotacji emocjonalnych neutralnych ojcowie o wysokim poziomie transgresji uzyskali wyniki zdecydowanie słabsze niż ojcowie o niskim poziomie transgresji — $t(98) = -1,97$; $p < 0,052$.

Tabela 3. Konotacje emocjonalne ojców o wysokim i niskim poziomie transgresji

Rodzaje konotacji	Ojcowie o wysokim poziomie transgresji (n=50)		Ojcowie o niskim poziomie transgresji (n=50)		Istotność różnic	
	M	s	M	s	t	p<
Dodatnie	40,72	6,22	36,06	7,33	3,43	0,001
Neutralne	4,94	4,67	6,96	5,57	-1,97	0,052
Ujemne	2,34	3,61	5,04	5,04	-3,08	0,003

Źródło: badania własne

Podsumowanie i omówienie wyników

Potwierdziły się obie przyjęte hipotezy zakładające większe przesunięcie afektywne rodziców o wysokim poziomie transgresji w stosunku do rodziców o niskim poziomie transgresji. W przypadku badanych matek różnica osiągająca poziom istotności statystycznej wystąpiła również w kategorii konotacji negatywnych, które to zarejestrowano w zdecydowanie silniejszym natężeniu u matek o niskim poziomie transgresji. Natomiast w przypadku badanych ojców różnica osiągająca poziom istotności statystycznej wystąpiła w dwóch pozostałych kategoriach konotacji emocjonalnych. Ojcowie o niskim poziomie transgresji charakteryzują się zdecydowanie silniejszym natężeniem konotacji emocjonalnych negatywnych i neutralnych niż ojcowie o wysokim poziomie transgresji.

Pozytywne przesunięcie afektywne istotnie związane jest z wyższym poziomem transgresji. Jego pojawienie się tworzy klimat emocjonalny poprawiający samopoczucie i satysfakcję z codzienności. Jeżeli pozytywne emocje w relacji małżeńskiej rodziców występują częściej, to funkcjonujący mózg wytwarza specyficzne mediatory, które mogą stan poczucia zadowolenia wydłużać w czasie (Berridge, Kringelbach 2011). Postępy badań nad ludzkim mózgiem umożliwiły odkrycie ważnych neuronalnych struktur warunkujących doznawanie pozytywnych stanów emocjonalnych, które związane są ze specyfiką jego funkcjonowania. Zalicza się do nich między innymi niektóre struktury śródmózgowia i brzusznej części prądkowia oraz przedniej wyspy. Istotne znaczenie w ujęciu strukturalnym i funkcjonalnym ma zróżnicowanie kory nadoczodołowej (OFC). Boczna tylna, starsza filogenetycznie i ontogenetycznie jest bardziej związana ze stanami emocjonalnymi uzależnionymi od nagród cielesnych, natomiast boczna przednia kora nadoczodołowa odpowiedzialna jest za stany emocjonalne wywoływa-

ne nagrodami pojawiającymi się w późniejszym rozwoju filogenetycznym, które mają charakter społeczno-kulturowy. Chodzi w tym przypadku o nagrody powstające w wyniku wzbudzenia motywacji wewnętrznej, poprzez którą można wykazać się posiadanymi sprawnościami czy umiejętnościami (Sescousse, Redoute, Dreher 2010). Przykładem umiejętności, która kształtuje pozytywny klimat emocjonalny i wpływa na wzrost satysfakcji z relacji rodzicielskiej jest inteligencja emocjonalna. W przeciwieństwie do inteligencji klasycznej, która jest w dużej mierze wrodzona, inteligencję emocjonalną rodzice mogą ciągle rozwijać, zwiększając prawdopodobieństwo jej korzystnego wpływu na jakość swojego rodzicielstwa. Jednym z istotnych elementów inteligencji emocjonalnej jest znajomość własnych emocji, którymi potrafi się zarządzać, oraz rozpoznawanie emocji u dzieci (Goleman 1997). Tym, co może sprzyjać adekwatnemu wyrażaniu własnych emocji i dostrzeganiu, liczeniu się z przeżywanymi emocjami dziecka jest aktywna świadomość polegająca na regularnym monitorowaniu wydarzeń w jego otoczeniu. Świeżość percepcji połączona z autorefleksją w przeciwieństwie do stereotypowego spostrzegania dziecka zmniejsza poziom zachowań konfliktowych, wyzwalających wiele emocji negatywnych. Prawdopodobieństwo wystąpienia konfliktów w relacji rodzic — dziecko można obniżyć poprzez umiejętne prowadzenie dialogu w rodzinie, gdzie spełnione są podstawowe warunki: otwartość, szczerłość i przezroczystość (Braun-Gałkowska, 2010). Osobiste doświadczanie w domu rodzinnym pozytywnego klimatu emocjonalnego stanowi dobry grunt umożliwiający nabywanie kompetencji społecznych i obywatelskich.

Zakończenie

Specyfika sfery emocjonalnej matek i ojców określona w tekście poprzez pozytywne przesunięcie afektywne istotnie łączy się z poziomem transgresji. Ponieważ jest to wstępny, eksploracyjny etap badań w ujęciu psychotransgresyjnym, warto podjąć badania odwołujące się do zawartości treściowej pozostałych psychonów. W kontekście przedstawionej analizy uzyskanych wyników badań rodzi się pytanie, na które warto poszukiwać odpowiedzi. Czy poziom transgresji rodziców wpływa na pozytywne przesunięcie afektywne, czy też rodzice charakteryzujący się pozytywnym przesunięciem afektywnym są bardziej transgresyjni? Odpowiedź na to pytanie stanowi istotną wartość o charakterze wychowawczym. W prezentowanych badaniach matki i ojcowie byli analizowani indywidualnie ze względu na poziom transgresji. Warto podjąć w przyszłości strategię

analizy uzyskanych wyników na poziomie pary rodziców. Tego typu zadanie jest trudne do realizacji w praktyce, ale daje szansę uchwycenia sieciowej współzależności zmiennych w parze rodzicielskiej, co jest bliższe idei psychotransgresjonizmu.

Specificity of affective sphere of parents with high and low levels of transgression

Abstract

Using a Scale of Transgression by R. Studenski based on the concept of J. Koziński's psychotransgressionism examined 200 couples who are parents. Of the respondents were selected and compared for affective sphere 50 parents with a high level of transgression (transgressive) and 50 parents with a low level of transgression (protective). The results show that both mothers and fathers which are transgressive have a positive affective shift their differences at a statistically significant level of mothers and fathers which are protective. Positive affective shift favors the creation of a harmonious marital relationship of parents, which undoubtedly has a positive effect on the educational climate in the family.

Keywords: psychotransgressionism, features parental, positive affective shift

Bibliografia

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II, R.F. (2007), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy Rebis Sp. z o.o., Poznań.
- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bedyńska S., Brzezicka A. (2007), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa.
- Berridge K.C., Kringelbach M.L. (2011), *Building a neuroscience of pleasure and well-being*, „Psychology of Well-Being”, 1, 1–3.
- Bradshaw J. (1994), *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Warszawa.
- Braun-Gałkowska M. (2008), *Psychologia domowa*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Braun-Gałkowska M. (2010), *Dialog w rodzinie*, „Paedagogia Christiana”, 1/25.
- Dakowicz A. (2012), *Psychologiczna analiza małżonków o wysokim i niskim poziomie transgresji*, [w:] T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter (red.), *Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2014), *Anatomy and need satisfaction in close relationships: relationships motivation theory*, [w:] N. Weinstein (red.), *Human motivation*

- and interpersonal relationships: Theory, research, and applications*, Springer Science+Business Media, Dordrecht, Heidelberg, New York, London.
- Fletcher G.J.O., Fincham F.D. (red.) (1991), *Cognition in close relationships*, Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale, NJ.
- Fussell S.R., Kreuz R.J. (red.) (2014), *Social and cognitive approaches to interpersonal communication*, Psychology Press, New York.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina of Poznań, Poznań.
- Greenberg J.R., Mitchell S.A. (1983), *Object relations in psychoanalytic theory*, MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Grygielski M. (2001), *Rola rodziny w kształtowaniu postaw wobec własnego rozwoju*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Grzywak-Kaczyńska M. (1988), *Trud rozwoju*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Haider F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*, John Wiley & Sons Inc., New York.
- Harwas-Napierała B. (2003), *Zmiany w funkcjonowaniu rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju rodziców*, [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kaczmarek L. (2012), *Biologia molekularna przetwarzania informacji przez komórki nerwowe*, [w:] T. Górska, A. Grabowska, J. Zagrodzka (red.), *Mózg a zachowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- Kozielecki J. (1983), *Działania transgresyjne: przekraczanie granic samego siebie*, „Przegląd Psychologiczny”, XXVI, 3.
- Kozielecki J. (2007), *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Maslow A.H. (1954), *Motivation and personality*, Harper and Row Publishers Inc., New York.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. (2008), *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość — zmiana — integracja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sescousse G., Redoute J., Dreher J.C. (2010), *The architecture of reward value coding in the human orbitofrontal cortex*, „The Journal of Neuroscience”, 30.
- Siemieniuk A. (2004), *Wpływ powodzenia małżeństwa rodziców na rozwój emocjonalno-społeczny ich dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Dakowicz (red.), *Rodzina podlaska wobec różnych wyzwań egzystencjalnych*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.
- Studenski R. (2006), *Skala transgresji (STr.) Podręcznik*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Walum H., Westberg L., Henningsson S., Neiderhiser J.M., Reiss D., Igl W., Ganiban J.M., Spotts E.L., Pedersen N.L., Eriksson E. (2008), *Genetic variation in the vasopressin receptor 1a gene (AVPR1A) associates with pair-bonding behavior in humans*, „Proceedings National Academy of Sciences USA”, 105.
- Wilson E.O. (2012), *On human nature*, MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Workman L., Reader W. (2014), *Evolutionary psychology. Third edition*, University Printing House, Cambridge.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H09G2&from=pl>, dostęp 30.05.2015.

Jolanta Szada-Borzyszkowska

Kompetencje studentów pedagogiki wczesnoszkolnej do indywidualizowania pracy z uczniem

Wprowadzenie

Problem indywidualizacji w procesie edukacji uczniów w młodszym wieku szkolnym stanowi jedno z ważniejszych wyzwań współczesnej szkoły. Jest przedmiotem licznych opracowań naukowych i istotnym determinantem wskazań dla praktyki pedagogicznej. Mimo że problem był podejmowany już wielokrotnie w przeszłości, to nadal jest aktualny i ciągle wywołuje dyskusje. W zależności bowiem od przyjętej koncepcji teoretycznej pojęcie indywidualizacji jest definiowane i interpretowane w różny sposób.

Indywidualizację raz odnosi się do tego, co jest związane ze stanowieniem niepowtarzalnej indywidualności, jej wolą i autokreacją jako podstawą rozwoju, innym razem do oddziaływań zewnętrznych, które wobec tej indywidualności są podejmowane, mają wpływ na jej kształtowanie oraz wyznaczają granice i możliwości jej działania (Bałachowicz 2011a).

Jednostka może być też postrzegana w równoważnym powiązaniu ze światem zewnętrznym, ustawicznie zmieniającym się i ulegającym modernizacji, a jej indywidualizm przejawia się m.in. w autonomicznym podejmowaniu decyzji, obieraniu własnej strategii adaptacyjnej do warunków zewnętrznych, przyjmowaniu odpowiedzialności za dokonywane wybory, działania i decyzje itp. Tutaj indywidualizacja jest ujmowana jako swoista orientacja funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa, które przewiduje wpływ niepowtarzalnej, unikalnej jednostki (poprzez jej ra-

cyjonalne, twórcze działanie) na rozwój i kształt tegoż społeczeństwa. Podmiotowy wymiar indywidualizacji łączy się więc z wymiarem społecznym i kulturowym.

Wielokontekstowość omawianego pojęcia jest wyraźnie widoczna w pedagogice, w której indywidualizację rozpatruje się z różnych perspektyw, np. z perspektywy organizacji i skuteczności procesu dydaktycznego; efektów kształcenia; ucznia jako podmiotu procesu edukacyjnego; obieranych strategii uczenia się ucznia; rozwoju osobowości uczącego się; roli nauczyciela w procesie kształcenia itp. Jednak i tutaj nie ma zgodności co do zakresu treści omawianego pojęcia. „Z jednej strony problematyka indywidualizacji obejmuje idee i cele edukacyjne związane z rozwojem jednostki, z drugiej — łączy się tylko z cechami indywidualnymi dziecka i możliwościami uczenia się albo dotyczy treści kształcenia i sposobów ich uprzystępniania. Problematyka indywidualizacji raz dotyczy formułowania prawidłowości organizowania procesu nauczania, innym razem — prawidłowości uczenia się” (Bałachowicz 2011a, s. 9). Jednak mimo braku jedności stanowisk, niepodważalny jest fakt, iż u podłoża współczesnego rozumienia indywidualizacji pracy z uczniem w szkole powinna leżeć m.in. świadomość istnienia różnic indywidualnych między dziećmi (np. odmienności ich drogi rozwojowej, ich potrzeb, specyficznego dla każdego stylu poznawczego funkcjonowania, poziomu inteligencji, zainteresowań, możliwości twórczych, motywacji do uczenia się itp.) (Lewowicki 1977); duże zapotrzebowanie społeczne na indywidualną kreatywność, umiejętności i kompetencje niezbędne do wartościowego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy; poszukiwanie modelu przygotowania nauczycieli do realizacji idei indywidualizacji itd.

Obecnie, gdy mowa o indywidualizacji, wskazuje się przede wszystkim na konieczność maksymalizowania szans rozwojowych ucznia i tworzenia odpowiednich ku temu warunków (np. poprzez dostosowanie treści, metod i środków nauczania do indywidualnych zdolności, umiejętności i zainteresowań uczniów) (*Leksykon PWN*, 2000). Zgodnie z eksplikacją terminu indywidualizacja to „uwzględnianie właściwości psychofizycznych ucznia określających granice efektów uczenia się (możliwości intelektualnych, emocjonalnych, fizycznych), preferencji sposobów nabywania wiedzy i umiejętności (wyznaczanych poprzez cechy psychologiczne, np. poziom reaktywności, styl poznawczy, neurotyczność, intro- i ekstrawertywność oraz cechy społeczne, np. sposób porozumiewania się), ma na celu wzrost kompetencji ucznia, optymalny rozwój w warunkach szkolnych” (Sajdak 2003, s. 83–84).

Dyskursywne ujęcie indywidualizacji w pedagogice wczesnoszkolnej

Negocjowanie znaczenia indywidualizacji można rozpatrywać z jeszcze innej perspektywy — perspektywy dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej, zidentyfikowanych i opisanych przez Dorotę Klus-Stańską (2009). Według autorki identyfikacja taka pozwala na uniknięcie stosowania pojęć pedagogicznych bez uwzględnienia ich dyskursywności, wieloznaczności i związku z określoną ideologią. Obszary dyskursów są wyznaczone zarówno przez sposoby definiowania i interpretowania mechanizmów rozwojowych dziecka i ich kompetencji, jak również przez sposoby nadawania znaczenia działaniom edukacyjnym. Wyjaśnienie pojęć, w tym indywidualizacji, zależy bowiem od tego, „które rozumienie i interpretowanie tego świata przyjmujemy za właściwe i obowiązujące” (Klus-Stańska 2009, s. 28).

W omówieniu indywidualizacji z punktu widzenia dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej skoncentrowano się na analizie podejścia nauczyciela do uczniów i w związku z tym na podejmowanych przez niego działaniach indywidualizujących proces uczenia się. Zwrócono także uwagę na jakość relacji uczeń–świat zewnętrzny, wyznaczanie miejsca ucznia jako indywidualności i autonomicznej jednostki w procesie kształcenia, rolę, jaką mu się przypisuje oraz zmiany, jakie w nim zachodzą.

W dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym indywidualizacja jest pojmowana jako efekt planowania przez nauczyciela takich działań, które mają doprowadzić do z góry przewidzianych rezultatów, zakłada się przy tym, że zmiany w uczniu dadzą się dokładnie zaplanować i zrealizować dzięki zastosowaniu odpowiedniego systemu nagród i kar. Działania podejmowane przez nauczyciela stanowią system bodźców, któremu ma się poddać uczeń, a konsekwencją takiego oddziaływania mają być ściśle zaplanowane i odpowiednio utrwalone reakcje ucznia. Indywidualizm ucznia sprowadza się tu do podmiotu kierowanego i kształtowanego przez bardziej kompetentnego dorosłego, natomiast uczenie się ucznia następuje wówczas, gdy zachodzą w nim obserwowalne, wcześniej przewidziane zmiany (Klus-Stańska, Kruk 2009, s. 463–465).

W dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym za najważniejszy cel przyjmuje się odrębność i niepowtarzalność jednostki. Jej rozwój przebiega według unikalnego indywidualnego wzorca, środowisko edukacyjne zaś powinno być podporządkowane indywidualności. Ekspozuje się autonomię dziecka, jego aktywność realizowaną bez większej interwencji osób dorosłych. Aktywność ta wyzwała się spontanicznie i jest sterowana wewnątrz-

ną potrzebą dziecka. Uczeń ma prawo do samorealizacji, szacunku innych ludzi i ich akceptacji. Indywidualizacja polega więc na pielęgnowaniu niepowtarzalności i unikalności jednostki (Bałachowicz 2011b). Zadaniem nauczyciela jest odgrywanie roli pomocnika i czujnego obserwatora, dbanie o to, by uczeń rozwijał się w poczuciu własnych kompetencji (Klus-Stańska 2009).

Dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy ujmuje indywidualizację w kategorii organizowania środowiska uczenia się ucznia, który ma mieć warunki do reorganizowania i samodzielnego konstruowania coraz bardziej złożonych struktur wiedzy. „Wiedza jednostki tworzona jest drogą osobistych, badawczych działań i ciągłego krytycznego weryfikowania przyjętych wcześniej hipotez i teorii” (Klus-Stańska 2009, s. 60). Indywidualizacja wyraża się poprzez samodzielną i systematyczną eksplorację, odkrywanie, poszukiwanie i nadawanie własnego sensu otaczającej rzeczywistości. Nauczyciel w tym procesie ma być kompetentnym organizatorem środowiska uczenia się ucznia, ma organizować sytuacje problemowe o charakterze intelektualnym lub praktycznym (Klus-Stańska 2009, s. 61).

W dyskursie konstruktywistyczno-społecznym z kolei indywidualizacja jest rozpatrywana przez pryzmat interakcyjności. Jednostka uczy się z pomocą dorosłego, który występuje jako ekspert organizujący działania interwencyjno-pomocowe. Jest to zgodne z teoretyczną koncepcją rozwoju człowieka Lwa Wygotskiego, w której podkreśla się rolę pomocy bardziej kompetentnego dorosłego. Nauczyciel odgrywa rolę doradcy, organizatora, przewodnika, udziela wsparcia w granicach strefy najbliższego rozwoju dziecka. Indywidualizacja dotyczy więc konieczności respektowania perspektywy poznawczej ucznia, jego indywidualnych potrzeb i oczekiwań (Klus-Stańska 2009).

W dyskursie krytyczno-emancypacyjnym indywidualizacja sprowadza się do prawa każdego ucznia, bez względu na predyspozycje i zdolności, do „wyrażania własnych osądów, realizacji własnych projektów życiowych, a przede wszystkim rozwoju własnej podmiotowości i rozwijania kompetencji emancypacyjnych” (Bałachowicz 2011b, s. 19). Rozwój odbywa się na bazie nabywanej umiejętności krytycznego i konstruktywnego myślenia, angażowania się w rozwiązywanie problemów, stosowania przyjętych strategii rozumowania i sposobów działania, odkrywania mocy sprawczej, budowania swojej odrębności, egzekwowania prawa do własnych racji. Nauczyciel z kolei ma uczyć się dziecięcego punktu widzenia, kreować relacje, dbać o respektowanie dziecięcych praw do argumentowania przekonań i sądów (Klus-Stańska 2009).

Przegląd dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej pozwala na wskazanie odmiennych podstaw rozumienia pojęcia indywidualizacji. Ukazuje zróżnicowane spojrzenie na edukację, a także na realizację założeń pracy z uczniem w praktyce pedagogicznej. Zapewnia też możliwość nadania znaczenia indywidualizacji w zależności od przyjętych norm teoretycznych.

Indywidualizacja w pracy z uczniem

Ważną zasadą pracy z uczniem, eksponowaną w licznych opracowaniach naukowych, metodycznych i aktualnych dokumentach oświatowych, jest zasada podmiotowości. Podmiotowość to atrybut dany człowiekowi, który pozwala mu zrozumieć zachodzące w świecie przemiany, mechanizmy własnego rozwoju, relacje ze światem zewnętrznym oraz kreować nowy ład społeczny. Wynika z indywidualności i oznacza postępowanie w zgodzie ze sobą. Jednocześnie jest związany z przeświadczeniem, że człowiek jest współtwórcą zdarzeń, świadomie podejmuje działania, dokonuje wyborów oraz przyjmuje odpowiedzialność za podjęte zadania, własne sukcesy i niepowodzenia. Od nauczyciela wczesnej edukacji oczekuje się zatem „kompetencji do rozwijania dziecięcych zainteresowań, wewnętrznej motywacji i entuzjazmu do uczenia się oraz potrzeby osobistego rozwoju (...). Najważniejszym warunkiem wstępnym, o którym nauczyciel nie może zapominać, jest szacunek do godności i wspieranie podmiotowej integralności dziecka, wrażliwość na jego wyjątkowość i potrzebę rozwijania dziecięcego potencjału, zachęcanie do przekraczania granic swojej wiedzy i swoich możliwości (...)” (Bałachowicz 2015, s. 2). W związku z powyższym powinnością nauczyciela jest pogłębianie i doskonalenie takich własnych kompetencji, które stanowią wartość w działaniu edukacyjnym (wartością taką mogą być: kompetencje badawcze, diagnostyczne, umiejętność krytycznego myślenia, refleksyjność wobec własnej pracy, umiejętność tworzenia programów edukacyjnych, kompetencje w zakresie organizowania zajęć dostosowanych do możliwości i potrzeb uczniów i grupy, umiejętność współpracy z rodzicami itd.). Nauczyciel w nowym pojmowaniu jego roli powinien być zatem inicjatorem, przewodnikiem, partnerem i kierownikiem działań uczniowskich. „Powinien promować intelektualną wolność, tolerancję i współpracę w klimacie kooperacji między uczniami oraz między szkołą i domem” (Bałachowicz 2015, s. 2).

W myśl powyższych wskazań starano się ustalić, w jaki sposób studenci III roku studiów licencjackich pedagogiki wczesnoszkolnej rozumieją konieczność indywidualizowania pracy z uczniem w młodszym wieku szkolnym i jak zamierzają realizować jej założenia.

Przygotowanie studentów pedagogiki wczesnoszkolnej do indywidualizowania pracy z uczniem

W celu ustalenia sposobu przygotowania studentów III roku studiów licencjackich na specjalności pedagogika wczesnoszkolna do indywidualizowania pracy z uczniami w niższych klasach szkoły podstawowej przeprowadzono badania, których zamierzeniem było:

- ustalenie rozumienia pojęcia indywidualizacji, ustalenie sposobów indywidualizowania pracy z uczniem;
- ustalenie metod pracy z uczniem najskuteczniejszych, według badanych, w indywidualizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego;
- określenie głównych form współpracy z rodzicami jako niezbędnego elementu wspomagającego proces indywidualizacji.

W badaniu, które przeprowadzono w czerwcu 2014 roku, wzięło udział 75 osób (studentki III roku studiów stacjonarnych specjalności pedagogika wczesnoszkolna w roku akademickim 2013/2014). Studentom postawiono pytania otwarte o to, jak rozumieją pojęcie indywidualizacji, w jaki sposób ich zdaniem należy realizować indywidualizację w pracy z uczniem, jakie metody należy stosować oraz jakie formy współpracy z rodzicami skutecznie służą urzeczywistnianiu idei indywidualizacji.

Definiując pojęcie indywidualizacji, badani zwracali uwagę na różne elementy procesu edukacyjnego (o czym świadczą przytoczone wyjaśnienia respondentów).

Najczęściej indywidualizację kojarzono z koniecznością takiej organizacji kształcenia, w której wszelkie podejmowane działania należy podporządkować możliwościom i potrzebom uczących się, a głównym celem ma być maksymalizowanie tych możliwości (np. *Indywidualizacja polega na tym, by nauczanie i uczenie się uczniów było dostosowane do możliwości ucznia i wykorzystaniu tych możliwości w jak największym stopniu; To wyodrębnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym indywidualnych potrzeb dziecka oraz stosowanie metod, środków i form pracy dydaktycznej w taki sposób, by uczeń mógł osiągnąć maksimum swoich możliwości*). Prezentacja takiego rozumienia pojęcia indywidualizacji wydaje się dość ogólnikowa, brak tutaj głębszej analizy podawanych sformułowań. Wydaje się jednak, że studenci identyfikują indywidualizację wyłącznie z poszerzaniem granic możliwości dzieci po to, by realizować wytyczne programu nauczania. Potwierdzeniem takiego przypuszczenia jest pogląd badanych, zgodnie z którym indywidualizowanie pracy z uczniem to różnicowanie metod, form oraz stosowanych środków dydaktycznych (np. *To dostosowanie przez nauczyciela odpowied-*

nich metod, technik i środków do poziomu rozwoju ucznia), a także treści programowych (*To zapewnienie uczniom dostosowania treści kształcenia do ich indywidualnych możliwości*).

W prezentacji rozumienia pojęcia indywidualizacji zwracano też uwagę na różnice indywidualne między dziećmi, odmienne ich potrzeby edukacyjne (np. *Indywidualizacja to sposób pracy z uczniem i zrozumienie jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych; To uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami; To ogół cech psychicznych różniących jednego człowieka od drugiego, który różni się pod względem osobowości, charakteru itp. od innych osób; To ogół cech różniących ucznia od innych i traktowanie go jako indywidualność*). Z takim pojmowaniem indywidualizacji wiązano konieczność różnicowania tempa uczenia się uczniów, rozumienia ich potrzeb w tym zakresie, a także możliwość różnicowania poziomu wymagań z jednoczesnym uwzględnieniem możliwości dzieci (np. *Indywidualizacja to sposób pracy z uczniem, to takie prowadzenie zajęć, w czasie których uczeń ma możliwość wykonywania zadań we własnym tempie, na poziomie trudności odpowiednim do jego zdolności; Różnicowanie czasu pracy poszczególnych uczniów; To organizowanie procesu kształcenia w taki sposób, by uczeń mógł pracować na poziomie swoich możliwości*).

Wśród wypowiedzi studentów znalazły się także takie, które odwoływały się do innych aspektów pojęcia indywidualizacji. Rozumiano ją np. w kategorii autonomii ucznia (np. *To poczucie niezależności i odrębności oraz możliwość wyrażania własnego zdania; Prawo każdego ucznia do uczestnictwa w takim procesie kształcenia, który jest dostosowany do jego indywidualnych możliwości i potrzeb; Uszanowanie godności jednostki, jej unikalności i niepowtarzalności; Respektowanie indywidualnych potrzeb ucznia, jego zdolności i odmienności; Skupianie się na osobie ucznia, jego potrzebach, umiejętnościach, kompetencjach*) czy też w kontekście roli nauczyciela w procesie edukacyjnym (*Indywidualizacja to stałe wprowadzanie usprawnień w celu jak najlepszego spełniania powołania nauczyciela; Postępowanie według własnych, unikatowych norm i stosowanie ich wobec siebie i innych; To podejście do ucznia, w którym dostrzega się jego indywidualne zdolności i możliwości i pomaga w ich rozwijaniu*). Organizując środowisko uczenia się uczniów, według studentów należy respektować prawo każdego ucznia do kształcenia zindywidualizowanego i optymalnie dostosowanego, z jednoczesnym poszanowaniem niezależności i odrębności dzieci. Rzadziej podawano stwierdzenia bezpośrednio dotyczące konieczności podmiotowego traktowania ucznia (*Indywidualizacja to podmiotowe traktowanie ucznia*).

Niektórzy studenci traktowali indywidualizację jako element konieczny w pracy wyłącznie z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z trudnościami w uczeniu się i dziećmi zdolnymi) i nie odnosili jej do całości kształtu procesu kształcenia wszystkich uczniów (np. *To zwrócenie uwagi na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bez jednoczesnego umniejszania wartości innych dzieci; Należy zwrócić szczególną uwagę na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*). Widać tu brak zrozumienia założeń indywidualizacji jako prawa każdego dziecka, niezależnie od jego poziomu rozwoju i funkcjonowania, do tego, by być pełnoprawnym uczestnikiem/współuczestnikiem procesu edukacji (zarówno z punktu widzenia dziecka jako indywidualności, jak i kontekstu jego rozwoju społecznego i umysłowego).

Jako najważniejsze zasady konieczne do respektowania w pracy z uczniem studenci pedagogiki wczesnoszkolnej wymienili: zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa; stworzenie atmosfery zrozumienia i akceptacji; dostrzeganie mocnych stron dziecka i jego postępów; uwzględnianie indywidualnych możliwości, zainteresowań i zdolności uczniów; zapewnienie należytego wsparcia; różnicowanie metod, form pracy i środków dydaktycznych; systematyczną współpracę z rodzicami dziecka i specjalistami; uwzględnianie specjalnych potrzeb edukacyjnych; troskę o integrację dziecka z grupą; wyzwalanie różnych formy aktywności uczniów. Wypowiedzi respondentów obejmowały także stwierdzenia związane z organizacją pracy indywidualnej i zespołowej, systematycznością oddziaływań, bazowaniem na „mocnych stronach” ucznia, a także zapewnieniem właściwej atmosfery w procesie uczenia się uczniów.

Na podstawie analizy wypowiedzi respondentów można zauważyć, że w wyjaśnieniach pojęcia indywidualizacji dominowały trzy kategorie rozumienia: a) indywidualizacja jako organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego; b) indywidualizacja jako podejmowane przez nauczyciela działanie w celu tworzenia środowiska uczenia się uczniów niższych klas szkoły podstawowej; c) indywidualizacja, w której dziecko stanowi podmiot procesu edukacji.

Badani studenci wyrazili również swój pogląd na sposoby praktycznego odniesienia indywidualizacji do konkretnych sytuacji pedagogicznych. W wypowiedziach podawali przykłady preferowanych sposobów indywidualizowania pracy z uczniem. Dominowały tu ogólne stwierdzenia dotyczące wybranych elementów procesu edukacyjnego (np. metod, środków dydaktycznych, form pracy uczniów). Stwierdzenia typu: *różnicowanie środków dydaktycznych w zależności od możliwości uczniów; konstruowa-*

nie indywidualnych kart pracy; dobór zróżnicowanych metod i form pracy (przy czym przeważały formy pracy grupowej i indywidualnej); różnicowanie stopnia trudności zadań proponowanych uczniowi, stosowanie nowoczesnej technologii i środków poglądowych, odpowiednia aranżacja przestrzeni edukacyjnej sprzyjająca indywidualizacji pracy, świadczą głównie o tym, że studenci interpretują indywidualizację jako organizację środowiska edukacyjnego w zależności od możliwości psychofizycznych dzieci. Zdecydowanie rzadziej pojawiały się wyjaśnienia mające na uwadze autonomię i niezależność dziecka, np. *umożliwienie dzieciom swobodnego wyboru ćwiczeń, samodzielne określanie przez uczniów sposobu i tempa pracy*. Część wypowiedzi studentów miała mało syntetyczny charakter, bez stosownego opisu wyrażanego sformułowania (np. różnicowanie środków dydaktycznych; różnicowanie metod i form pracy; konstruowanie *indywidualnych kart pracy*). Pojawiały się też takie wypowiedzi, które świadczyły o uznaniu prawa dziecka do korzystania z pomocy nauczyciela, podejmowania samodzielnie decyzji, samodzielnego kształtowania swojego losu, jak również przyjmowania odpowiedzialności za własne postępowanie.

Wypowiadając się na temat metod służących indywidualizowaniu pracy z uczniem, respondenci podawali wiele znanych z praktyki pedagogicznej metod stosowanych w szkole.

Wśród wymienianych najczęściej pojawiały się metody aktywizujące. W wielu przypadkach podawano tylko ogólną nazwę tej grupy metod, bez nazwania metod szczegółowych. Równocześnie dawano przykłady metod aktywizujących (np. metoda twórczego rozwiązywania problemów 635, rybi szkielet, metoda portfolio, metoda projektów, metody problemowe). Propozycje studentów koncentrowały się także wokół takich metod, których celem jest: stymulowanie wszechstronnego rozwoju dzieci (metoda dobrego startu, metoda ruchu rozwijającego, metoda integracji sensorycznej, metoda kinezjologii edukacyjnej), opanowanie umiejętności szkolnych (metoda nauki czytania Glana Domana, metoda 18 struktur wyrazowych, metoda ośrodków pracy) czy odwoływanie się do dziecięcych przeżyć (bajkoterapia, arteterapia, drama, gry dydaktyczne i symulacyjne). Wypowiedzi respondentów świadczą na ogół o znajomości metod stosowanych w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Problem stwarza jedynie ich umieszczenie w odpowiedniej kategorii. Proponują stosowanie zróżnicowanych metod pracy z uczniem na zajęciach zintegrowanych oraz w pracy z dziećmi z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi.

Poglądy studentów pedagogiki wczesnoszkolnej na wykorzystanie metod pracy z dzieckiem wpisywały się na ogół w emocjonalny model podmiotowo-

ści ucznia (por. Seul-Michałowska 1998), co miało wyrażać się w zaspokajaniu potrzeb dziecka związanych z procesem uczenia się. Przyszli nauczyciele nastawiali się co prawda na realizację treści programowych i kształtowanie określonych programem kompetencji, jednak deklaratywnie opowiadali się za otwartością na propozycje uczniów (np. *umożliwić uczniowi podjęcie decyzji, ile czasu potrzebuje na wykonanie zadania*), elastycznością w podejściu do zaplanowanych działań (*różnicować poziom trudności zadań*), gotowością modyfikowania ustalonych czynności (*indywidualne podejście do dziecka w czasie zajęć*) oraz reagowaniem na sygnały płynące od dzieci (*dawać dodatkowy czas na zadanie w razie potrzeby; dłużej zająć się nurtującym je [dzieci — J.S.B.] zadaniem czy problemem*). W procesie edukacyjnym zakładali współuczestnictwo uczniów w podejmowaniu decyzji w ważnych dla nich sprawach, kładli nacisk na wyzwianie u dzieci aktywności własnej.

Według badanych studentów w procesie edukacji i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym niezmiernie duże znaczenie ma współpraca z rodzicami.

Zdecydowana większość respondentów preferuje takie formy współpracy, które koncentrują się na możliwości bezpośredniej wymiany doświadczeń i opinii na temat dziecka nauczycieli i rodziców. W związku z tym jako najbardziej efektywną formę kontaktu z rodzicami najczęściej wskazywano spotkania indywidualne (82% studentów). Korzyści z uczestnictwa w życiu klasy, z uczestnictwa w warsztatach poświęconych istotnym problemom wychowawczym (56%) czy ze spotkań ze specjalistami (55%), z którymi można podjąć dyskusję na tematy związane z rozwojem i edukacją dzieci, mogą czerpać zarówno nauczyciele, jak i rodzice.

Podsumowanie

Analiza wypowiedzi studentów na temat rozumienia pojęcia indywidualizacji, sposobów jej urzeczywistniania, metod oraz skutecznych form kontaktów nauczyciela z rodzicami nie dała jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o kompetencje studentów kończących studia licencjackie na specjalności pedagogika wczesnoszkolna do indywidualizowania pracy z uczniem w klasach 1–3. Trudno bowiem ustalić poziom tych kompetencji na podstawie deklaracyjnych stwierdzeń. Można jednak dokonać pewnych odniesień do prezentowanych wcześniej teoretycznych założeń.

Jeśli chodzi o dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej, studenci lokują rozumienie pojęcia indywidualizacji i jego interpretację zarówno w podejściu behawioralnym, jak i konstruktywistycznym. Z jednej strony zamierzają

tak organizować środowisko uczenia się, by uczeń miał szansę maksymalnie rozwijać i wykorzystywać swój potencjał, z drugiej zaś — dostrzegając konieczność uwzględniania jego autonomii i niezależności. Swoje poczynania jako nauczyciela sprowadzają do kierowniczej roli w procesie edukacji i jednocześnie kompetentnego doradztwa, wspierania ucznia. Niespójność stanowisk widać także przy doborze metod służących realizowaniu założeń indywidualizowania pracy z uczniem. Obok metod przewidujących ściśle etapy pracy ucznia (np. metoda 18 struktur wyrazowych lub metoda dobrego startu) wymieniają metody umożliwiające eksplorację, samodzielne doświadczenie świata i podejmowanie decyzji (np. eksperymenty i doświadczenia, metody problemowe, metoda projektów). Brak też jednoznacznej deklaracji co do skutecznych form współpracy nauczyciela z rodzicami. Optymistyczne wydaje się podkreślanie znaczenia wymiany doświadczeń i obserwacji w toku indywidualnych spotkań.

Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego można sądzić, że studenci trzeciego roku pedagogiki wczesnoszkolnej są połowicznie przygotowani do realizacji założeń indywidualizowania pracy z uczniem. Niezbędna jest jeszcze weryfikacja posiadanej przez nich wiedzy w praktyce pedagogicznej. W toku studiów opanowali podstawowe wiadomości z zakresu pedagogiki, psychologii i nauk pokrewnych, jednak w myśleniu o indywidualizacji trudno im wyzwolić się od kanonu dominującego przez wiele lat w poglądach na rolę dziecka i nauczyciela w procesie kształcenia.

Podejmując temat przedstawiony w niniejszym opracowaniu, należy mieć świadomość, iż dotyka ono zaledwie niektórych jego aspektów. Aby ocenić kompetencje studentów w omawianym zakresie, niezbędne są pogłębione studia zarówno nad jakością kształcenia na specjalności przygotowującej przyszłych nauczycieli, jak i nad sposobami nadawania przez nich znaczenia procesowi indywidualizacji. W samodzielnym konstruowaniu tego pojęcia studenci powinni jednak pamiętać, że najwyższą wartością jest człowiek, a jego dobru i rozwojowi mają być podporządkowane wszelkie działania.

Competence of early education students to individualize work with pupils

Abstract

This article discusses the concept of individualization in the context of early childhood pedagogy discourses. It is underlined the need to take into account the subjectivity of students, their autonomy and uniqueness in educational practice. This

publication presents the ways of understanding the individualization of work with children at a younger school age by early education students. The preferred methods of individualization are discussed, teaching methods and forms of cooperation with parents undertaken to realize the objectives of individualization.

Keywords: individualization, methods of individualization, student's competence

Bibliografia

- Bałachowicz J. (2011), *Edukacja początkowa wobec potrzeb indywidualnego rozwoju dziecka*, [w:] E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja — uzdolnienia — refleksja nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Bałachowicz J. (2011), *Indywidualizacja jako postulat i konieczność współczesnej edukacji początkowej*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, Libron, Kraków.
- Bałachowicz J., Przewodnicząca Zespołu Edukacji Elementarnej (2015), *Opinia o projekcie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudniać nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*, (projekt rozporządzenia z 30 marca 2015 r.), Warszawa 19.06.2015, pdf.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Kruk J. (2009), *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dzieci*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Leksykon PWN. Pedagogika* (2000), red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa.
- Lewowicki T. (1977), *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sajdak A. (2003), *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. II, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Seul-Michałowska S. (1998), *Podmiotowość ucznia i nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” nr 9 (102).

Monika Wróblewska

Kompetencje twórcze i zachowania transgresyjne jako korelaty sukcesu

Wprowadzenie

Obecnie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości niezbędny jest rozwój kompetencji, które zapewnią sukces. W sytuacji, w której konieczność stanowią: permanentne uczenie się i zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, elastyczność działania i gotowość do zmiany, poznawcza otwartość, perspektywność postaw i sposobów myślenia — umożliwiających antycypowanie wyzwań i tworzenie nowych możliwości działania — istnieje ogromne zapotrzebowanie na rozwój różnego typu kompetencji, w tym szczególnie kompetencji twórczych. Nastawienie na osiągnięcia (przekonanie, że los sprzyja jednostce w realizacji jej celów), pozytywne myślenie (pozytywne oczekiwania, aprobata siebie i otoczenia), otwartość (nastawienie na nowe i nietypowe doświadczenia, akceptacja ryzyka), zdaniem Martina Seligmana prowadzą do sukcesu (Seligman 1996, 2005). Podmiot, którego aktywność jest intencjonalna i autonomiczna, dysponuje wiedzą o sobie, wyznacza zadania i w sposób inteligentny dobiera do nich metodę, staje się autorem siebie (Obuchowski 2000, 2002). Zarządza sobą i traktuje twórczość jako decyzję. O efektach twórczego działania w największym stopniu decyduje umiejętność podejmowania odważnych decyzji dotyczących wykorzystywania własnych zasobów. Człowiek inwestuje podstawowe zasoby twórczości w różne przedsięwzięcia, czerpiąc z tego korzyści. Twórczość jest działaniem strategicznym, planowanym i kierowanym przez podmiot (Sternberg 2003, s. 109). Sukces i czerpana stąd satysfakcja oraz poczucie skuteczności działań stanowią ważne umiejętności adaptacji do zmiennych warunków

(Goszczyńska, Studenski 2007). Poczucie kompetencji oznacza dostrzeganie własnego wpływu na najbliższe środowisko, poczucie efektywności i sensowności działania. Własna zorganizowana aktywność powoduje, że osoby kompetentne są „twórczymi indywidualistami” i „innowatorami roli”, którzy w perspektywie budują pożądaną model skuteczności życiowej własnej osoby (Bańka 2005, s. 10). Dążenie do wzrostu „ja” i rozwoju poczucia własnej wartości stanowi centralne dążenie człowieka (Kozielecki 1987, 2001). Wysokie poczucie wartości „ja” pozwala na podejmowanie i realizację działań transgresyjnych, intencjonalnego wychodzenia poza posiadane możliwości (Kozielecki 2009). Podstawowym czynnikiem konstytuującym pojęcie kompetencji twórczych jest twórcza postawa rozumiana jako aktywne ustosunkowanie do życia i świata, którego wyrazem jest potrzeba poznawania, przeżywania oraz świadomego zmieniania zastanej rzeczywistości i własnego „ja” (Popek 1996, 2000, 2001).

Istota kompetencji

Termin „kompetencja” można definiować w aspekcie charakterystyk jednostki (wiedzy, umiejętności, sprawczości), w aspekcie świadomości, że takie charakterystyki jednostka posiada oraz w aspekcie przyjęcia przez jednostkę odpowiedzialności za rezultaty jej działań (Czerepaniak-Walczak 1995, 1999; Stasiakiewicz 1999; Dudzikowa 1994). Pojęcie kompetencji przenika w obszar kształcenia ogólnego, gdzie jest traktowane jako pewien zakres możliwości (potencjał jednostki) efektywnego działania w wielu sytuacjach, nie tylko zawodowych, i gdzie tworzy kompetencje kluczowe — ważne i korzystne dla rozwoju jednostki i społeczeństw (*Kompetencje kluczowe* 2005, s. 13). Kompetencje te są niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, bycia aktywnym obywatelem i zatrudnienia.

Twórcze kompetencje człowieka — wyrażającego gotowość do realizacji twórczego i autokreacyjnego rozwoju — można dopisać do wymienionych kompetencji kluczowych. Wszystkie kompetencje kluczowe są wzajemnie zależne i w każdym przypadku kładzie się nacisk na krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywę, rozwiązywanie problemów, ocenę ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami. Kompetencje twórcze pozostają bliskie znaczeniowo kompetencjom autokreacyjnym (autokreacyjnym), które wiążą się z procesami samorozwoju i samodoskonalenia. Wyrażają się w zdolności jednostki do inicjowania i realizowania przez nią zadań w celu osiągnięcia takich zmian, które uzna za zgodne z pożądanymi na danym etapie rozwoju standardami. Nawiązują również do

kompetencji interpretacyjnych, które odpowiadają za „czynienie świata zrozumiałym” i dzięki którym dana osoba może nadać sens temu, co ją otacza i czego doświadcza, i odczytać ów sens (Dudzikowa 1994, 2006; Wróblewska 2009, 2010a, 2010b).

Twórczy charakter kompetencji

Twórczość jest cechą ciągłą i wiąże się z potrzebą rozwoju, wrastania w grupy społeczne oraz wartości kultury, stanowi potencjalną możliwość, która ujawnia się i rozwija w sprzyjającym środowisku wychowawczym, łączy się z działaniem niezbędnym w rozwiązywaniu problemów życia codziennego (Szmidt 2001, s. 40). Twórczość ma heterogeniczny, zróżnicowany charakter i nie ma twórczości w ogóle, istnieje wiele kategorii twórczego zachowania człowieka, wiele rodzajów twórczości i wiele różnych form twórczego zaangażowania (Nęcka 2001). Jedność w różnorodności — oto formuła, która najlepiej oddaje istotę współzależności między jednolitymi a zróżnicowanymi aspektami twórczej aktywności człowieka (Schulz 1990 s. 246). Wiesława Limont zwraca uwagę, że w humanistycznej refleksji o samorealizacji człowieka miejsce pojęcia „twórczość” zajęło pojęcie „kreatywność”. Autorka podkreśla jego egalitarny aspekt i powszechność. Koncepcja twórczości codziennej pozwala uznać za twórcze każde rozwiązanie zadania, każdy przejaw aktywności, która w minimalnym nawet stopniu zmienia zastaną sytuację wewnętrzną lub zewnętrzną. Twórczość rozumiana jako kreatywność przestaje być cechą umysłu wybitnych twórców. Zastąpienie czy też zaakceptowanie pojęcia kreatywności przesuwają punkt ciężkości z wytworu na wewnętrzną aktywność podmiotu, na traktowanie twórczości jako działalności podmiotowo-sprawczej (Limont 2004, s. 18). Takie rozumienie wiąże się bardzo wyraźnie ze sferą wychowawczą i rozwojową jednostki. Rozwijanie twórczej postawy i kompetencji odbywa się w przestrzeni interakcyjnej i systemowej jako wzajemne oddziaływanie czynników zewnętrznych oraz podmiotowych jednostki. Twórczość ma charakter interakcyjny i jest efektem interakcyjnym wielu zmiennych. Podmiotowa kompetencja twórcza stanowi jedną z tych zmiennych. Twórczość jest tak samo sprawą podejścia, stosunku do życia, jak i kwestią zdolności. O efektach twórczego działania w największym stopniu decyduje jednak umiejętność podejmowania odważnych decyzji o wykorzystywaniu własnych zasobów (Sternberg 2003, s. 109).

Do ujęcia twórczego charakteru kompetencji służy przyjęty na potrzeby prezentowanego opracowania humanistyczny paradygmat twórczości.

Tworzy on przestrzeń do szeroko pojętego twórczego rozwoju, ujmowanego w świetle założeń humanistycznych jako zespół kompetencji podmiotu sprzyjających samorealizacji (Maslow 1972, 1986, 1990; Górniewicz, Rubacha, 1993b). Samorealizacja, postrzegana jako metapotrzeba utożsamiana z samoaktualizacją, oznacza najlepsze wykorzystanie możliwości podmiotowych w określonych warunkach życiowych. Kompetencje twórcze są kategorią opisową, dynamiczną, o charakterze procesualnym. Kompetencje twórcze są zjawiskiem złożonym zarówno na płaszczyźnie interpersonalnej (różnic podmiotowych), jak i intrapersonalnej (indywidualnej). Stanowią interindywidualne i intraindywidualne zasoby podmiotowe. Charakter kompetencji twórczych ujawnia się jako potencjał: rozwojowo-adaptacyjny, podmiotowo-sprawczy, ukierunkowany na zmiany — transgresyjny i zindywidualizowany. Rozwojowa (szeroka) perspektywa ujmowania kompetencji twórczych pozwala na ich interpretację jako wewnętrznego potencjału podmiotu (Wróblewska 2009, 2011).

Kompetencje twórcze w perspektywie transgresyjnej

Kompetencje twórcze ukazane w perspektywie transgresyjnej koncepcji człowieka pozwalają na charakterystykę zachowań, w których przejawia on aktywne i intencjonalne zaangażowanie w zmiany, ich inicjowanie i kreowanie. W odniesieniu do wątku indywidualnego najważniejsze w realizacji zachowań transgresyjnych jest przekroczenie osobistych możliwości (granic) w dowolnym wymiarze funkcjonowania jednostki. W ten sposób jednocześnie buduje ona swój potencjał do realizacji następnych zachowań transgresyjnych. Główną rolę w motywowaniu jednostki do działań przekraczających jej możliwości odgrywa potrzeba hubrystyczna. Potrzeba ta jest związana z mechanizmami samoprezentacji, autowaloryzacji i podnoszenia własnych kompetencji, które mają służyć potwierdzeniu własnej wartości i jej wzrostowi (Kozielecki 2001, 2004, 2009). Jednostka musi dysponować odpowiednim poziomem samoświadomości, aby móc zorientować się we własnych możliwościach działania i je uruchomić. Niezbędny jest zasób wiedzy, przekonań i opinii: „Nie można przekraczać granic materialnych czy społecznych, nie można iść «krok przed sobą», nie znając struktury świata, a szczególnie nie wiedząc, gdzie znajdują się granice ludzkich możliwości i osiągnięć” (Kozielecki 2001, s. 127).

Działania transgresyjne – aktywność ukierunkowana na zmiany

W rozumieniu Józefa Kozieleckiego człowiek jako istota transgresyjna, *homo transgressivus*, ma zdolność przekraczania granic materialnych, społecznych i symbolicznych (Kozielecki 2001, s. 68). Transgresje to czynności innowacyjne i twórcze. Koncepcja transgresyjna zakłada, że zachowanie człowieka jest działalnością intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel, dążącą do wychodzenia poza możliwości (Kozielecki 1998, 2001, 2009). Transgresja to ekspresja osobowości. Transgresje społeczne prowadzą do zmiany świata, do rozwoju środowiska i człowieka. Dzięki nim ludzie tworzą cywilizację i kształtują kulturę oraz osobowość. Transgresyjna koncepcja twórczości Kozieleckiego wiąże indywidualne potrzeby człowieka z kontekstem kulturowym i społecznym. „Prawie każdy człowiek współczesny ma w większym lub mniejszym stopniu — intelektualną i prakseologiczną umiejętność tworzenia transgresji, jeśli nie historycznych, to przynajmniej psychologicznych. Kto ani razu nie wykorzystał potencji swojego generatywnego umysłu, stracił szansę, jaką otrzymał od natury, społeczeństwa, kultury” (Kozielecki 2004, s. 71).

Poziom indywidualnej transgresyjności

Dokonywanie *transgresji osobistych „ku sobie”* polega na intencjonalnym rozwijaniu oraz przekraczaniu procesów psychicznych i struktur umysłowych, aby wzbogacać osobiste doświadczenie, wyjść poza dominujący styl życia, ograniczenia umysłowe, charakterologiczne czy wolicjonalne (Kozielecki 1987, 2001). Działania tego rodzaju można odnieść do samorozwoju, samodoskonalenia, autokreacji czy tworzenia siebie według własnego planu. Istotą ekspansji „ku sobie” jest przejście od tego, co możliwe, do tego, co realne. Działania ku sobie polegają na *programowaniu* własnego rozwoju i realizacji sformułowanych celów rozwojowych. Istotą tych działań jest autokreacja, rozwój kompetencji, uzdolnień i osobowości oraz wzbogacanie doświadczenia. Dzięki nim jednostka ma *poczucie skuteczności*, traktuje trudne zadania jako *wyzwanie*, a w rezultacie dochodzi do sporych *osiągnięć* (Mądrzycki 1996).

Aktywacja osobowościowa pozytywna i negatywna

Zdaniem Stanisława Popka mamy do czynienia z działaniem *specyficznego mechanizmu* regulującego funkcjonowanie osoby zachowawczej i twórczej. Istotą tego mechanizmu jest *interakcja* na zasadzie sprzężenia zwrotnego następujących elementów:

- poznawczych, potencjalnych zdolności twórczych,
- osobowościowej aktywacji (hamujące lub stymulujące działanie sfery emocjonalno-motywacyjnej na rozwój kreatywności w sferze poznawczej i przejawianie jej w zachowaniu),
- oceny przez człowieka rezultatów własnej aktywności (twórczej lub adaptacyjnej) (Popek 1996, 2000).

Opisując mechanizm rozwoju bądź regresji zdolności potencjalnych, Popek argumentuje, iż aktywacja pozytywna jest związana z pozytywnymi doświadczeniami indywidualnymi, samoakceptacją, afirmacją emocjonalną, samosterownością, wysoką motywacją i skuteczną działalnością akceptowaną społecznie. Aktywacja negatywna oznacza odczuwanie niskiej skuteczności lub braku skuteczności w działaniu, negatywne doświadczenia indywidualne, niską samoocenę, zahamowanie emocjonalne, brak samosterowności i niską motywację (Popek 2001, s. 27).

Problem i metoda badań

W prezentowanych badaniach postawiono pytanie, jakie podmiotowe cechy twórcze wspierane predyspozycjami do zachowań transgresyjnych stanowią korelaty wyznaczające sukces? W poszukiwaniu hipotetycznych wyznaczników sukcesu podjęto próbę empirycznej weryfikacji związku pomiędzy kompetencjami twórczymi (jako podmiotowymi cechami twórczymi) a gotowością do podejmowania zachowań transgresyjnych. Przyjęto założenie, że twórcze zasoby podmiotowe (poziom postawy twórczej) oraz osobowościowa aktywacja pozytywna (aktywność podmiotowo-sprawcza), rozumiana jako specyficzne działanie zespołu cech nonkonformistycznych, stymulujących potencjalną kreatywność człowieka w sferze poznawczej i w zachowaniu, będzie w większym stopniu sprzyjała podejmowaniu działań transgresyjnych niż ochronnych. Podmiotowe cechy twórcze wspierane predyspozycjami do zachowań transgresyjnych mogą stanowić korelaty wyznaczające sukces.

Badaniami objęto grupę 180 osób w przedziale wiekowym 20–29 lat. W badaniach zostały zastosowane następujące metody: kwestionariusz twórczego zachowania (KANH) Stanisława Popka (2000) oraz skala do pomiaru transgresji Ryszarda Studenskiego (skala transgresji) (2006).

Wyniki

W celu opracowania bardziej szczegółowej charakterystyki swoistości zachowań transgresyjnych oraz sprawdzenia hipotez na temat relacji czynników

wspólnych przeprowadzono analizę statystyczną w postaci analizy czynnikowej skali transgresji. Estymacji liczby czynników koniecznych i wystarczających do określenia wariancji wspólnej dokonano za pomocą dwóch technik: metody głównych składowych (PCA — Principal Component Analysis) oraz testu Scree Plot. Do celów porównawczych została przeprowadzona analiza struktury czynnikowej skali transgresji (Studenski 2006) metodą głównych składowych z zastosowaniem rotacji prostokątnej (*varimax*) i skośnej (*oblimin*).

Przeprowadzona analiza czynnikowa skali transgresji pozwoliła opracować szczegółową charakterystykę zachowań transgresyjnych i aktywności ukierunkowanej na zmiany. Specyfikę zachowań transgresyjnych stanowiły następujące wyznaczniki: **motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian, nonkonformizm, orientacja na działanie i na przewyciężanie trudności, otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań, otwartość i akceptacja nowości.**

Siłę związku między analizowanymi zmiennymi — podmiotowymi cechami twórczymi i gotowością do podejmowania zachowań transgresyjnych — ustalono na podstawie wartości współczynnika korelacji r Pearsona. W tym miejscu należy wyraźnie zaznaczyć, że w myśl rozumienia istoty korelacji jest ona miarą podobieństwa dwu lub więcej zmiennych, nie jest natomiast miarą zależności między zmiennymi. Istnienie zależności implikuje podobieństwo zmienności, ale podobieństwo zmienności nie musi oznaczać zależności. Istnienie korelacji nie świadczy koniecznie o zależności przyczynowej. Zamiarem autorskim było ustalenie siły i kierunku związku między zmiennymi ilościowymi — w poszukiwaniu korelatów — hipotetycznych wyznaczników sukcesu.

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują na istnienie wzajemnych, dodatnich, wysokich zależności pomiędzy postawą twórczą i poszczególnymi jej wymiarami (KANH) a wyznacznikami zachowań transgresyjnych (skala transgresji). Okazało się, że im wyższa postawa twórcza (N+H) ($r=0,396$) oraz nonkonformizm (N) (aktywność podmiotowo-sprawcza) ($r=0,353$), tym wyższy poziom motywacji (pro)twórczej w poszukiwaniu zmian, dostrzeganiu możliwości, poszukiwaniu inspiracji, inicjatywie i podejmowaniu działań (zmotywowana transgresja, synergia motywacyjna). Im jest wyższy poziom nonkonformizmu (N) (aktywności podmiotowo-sprawczej) i postawy twórczej (N+H), tym większa innowacyjność, otwartość i akceptacja nowości, samoakceptacja i orientacja na uczenie się. Wyniki wskazują na istnienie ujemnych, wysokich zależności pomiędzy postawą odtwórczą (K+A) i poszczególnymi jej wymiarami a wyznacznikami zachowań transgresyjnych. Wszystkie współczynniki korelacji osiągnęły istotność statystyczną na poziomie 0,01 z wyjąt-

kiem wskaźnika odpowiadającego otwartości i odwadze w podejmowaniu nowych zadań. Wraz ze wzrostem postawy odtwórczej (K+A) i konformizmu (K) zmniejsza się determinacja w realizacji celów, stałość motywacji w realizacji celów, dostrzeganie i wykorzystywanie okazji, projektowanie i wdrażanie zmian (ładunek ze znakiem ujemnym). Zachowania algorytmiczne (A) w połączeniu z konformizmem (K) osłabiają zachowania celowe, orientację na zadania, aktywność, orientację na przewycięzanie trudności. W badanej grupie obserwowano związek między predyspozycjami do zachowań transgresyjnych a podmiotowymi cechami twórczymi. Aktywność, odwaga, dominatywność, wysokie poczucie własnej wartości, oryginalność oraz spontaniczność i konsekwencja — to cechy wchodzące w skład podmiotowego nonkonformizmu (aktywności podmiotowo-sprawczej), uczestniczące w realizacji celów transgresyjnych. Odnoszą się one do następujących wskaźników zachowań transgresyjnych: dominacji nad innymi (od $r=0,69$ do $r=0,19$), tendencji do liderowania (od $r=0,50$ do $r=0,24$), tendencji do rozszerzania wpływów (od $r=0,39$ do $r=0,17$), braku lęku przed trudnymi zadaniami (od $r=3,8$ do $r=0,13$), dominacji nad innymi ($r=0,37$ do $r=0,19$), tendencji do rywalizacji (od $r=0,34$ do $r=0,20$), tolerancji ryzyka (od $r=0,32$ do $r=0,19$) oraz motywacji do „bycia lepszym” niż inni (od $r=0,30$ do $r=0,24$).

Dyskusja wyników

Warto zaznaczyć, że kompetencje twórcze rozpatrywane w perspektywie transgresyjnej, podobnie jak w ujęciu twórczym, ukazują człowieka aktywnego, twórczo przekształcającego otoczenie i samego siebie. Jest on aktywnym sprawcą, zdolnym do myślenia i działania transgresyjnego, skoncentrowanym na zmianie i rozwoju. Które czynniki stanowiące o specyfice zachowań transgresyjnych mogą sprzyjać aktywności twórczej? Jakie podmiotowe cechy twórcze wspierane predyspozycjami do zachowań transgresyjnych stanowią korelaty wyznaczające sukces?

Uzyskane rezultaty potwierdziły przyjęte założenie, że twórcze zasoby podmiotowe (poziom postawy twórczej) oraz osobowościowa aktywacja pozytywna (aktywność podmiotowo-sprawcza) są związane z podejmowaniem zachowań transgresyjnych. W kontekście analizowanych zmiennych — zachowań twórczych i transgresyjnych jako istotnych korelatów — należy poczynić istotną uwagę. Jeśli z jednej strony transgresja jest zorientowana na zmiany, a z drugiej twórczość oznacza przede wszystkim potrzebę i realizowanie zmian, to korelacje między tymi zmiennymi nie muszą być odkrywcze. W konsekwencji tej uwagi należałoby zastrzec ist-

nienie linii granicznej między transgresją a twórczością. Warto więc w tym miejscu określić, w jakim stopniu cechy twórcze nakładają się na charakterystyki transgresyjne, a w jakim są odrębne i swoiste.

Cechy podmiotowego nonkonformizmu, które okazały się najsilniej związane z zachowaniami transgresyjnymi, to: dominatywność, aktywność, odwaga, spontaniczność, konsekwencja, oryginalność, wysokie poczucie własnej wartości.

Podmiotowe cechy twórcze wyrażone w postawie twórczej współwystępują ze wskaźnikami zachowań transgresyjnych: motywacją (pro)twórczą w poszukiwaniu zmian, nonkonformizmem, orientacją na działanie i na przewyżczanie trudności, z otwartością i odwagą w podejmowaniu nowych zadań, z innowacyjnością i akceptacją nowości.

Podmiotowe cechy twórcze wspierane predyspozycjami do zachowań transgresyjnych (i odwrotnie) stanowią ważne zasoby kompetencji twórczych. Cechy twórcze nakładają się na charakterystyki transgresyjne i odpowiadają wyznacznikom osobowości twórczej. Mogą stanowić wskaźniki zdolności jednostki do inicjowania i realizowania przez nią zadań w celu dokonywania zmian.

W jakim stopniu cechy twórcze są odrębne i swoiste? Samoorganizacja, odpowiedzialność, tolerancja, odporność, wytrwałość i samokrytycyzm mogą odpowiadać twórczemu stylowi funkcjonowania¹ czy twórczemu przywództwu. Można je łączyć z wewnątrzsterownością (samosterownością) jako mechanizmem energetycznym wewnętrznego systemu motywacji

¹ Przeprowadzono badania (por. Wróblewska 2004) dotyczące wyznaczników twórczości w opinii osób o postawach twórczych i programie funkcjonowania innowacyjnego (zachowania nonkonformistyczno-heurystyczne) oraz odtwórczych i programie funkcjonowania adaptacyjnego (zachowania konformistyczno-algorytmiczne). Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób osoby różniące się poziomem postaw twórczych i odtwórczych identyfikują wyznaczniki twórczości i twórczego funkcjonowania człowieka. Oczekiwano wystąpienia różnic w spostrzeganiu przejawów twórczego zachowania i w obrazie cech przypisywanych osobom twórczym. Uzyskane wyniki sugerują, iż osoby o wysokim poziomie postawy twórczej i przewadze cech nonkonformistyczno-heurystycznych w zachowaniu w większym stopniu odnoszą aktywność twórczą do wymiaru społecznego („ku ludziom”) niż do wymiaru „ja”. Identyfikują one osoby twórcze poprzez styl funkcjonowania „poszukujący” (modyfikujący), a w mniejszym stopniu „stabilizacyjny” (adaptacyjny). Opinie osób badanych różniły się także w kwestii motywacji do tworzenia. W grupie osób o postawach twórczych motywację do twórczości stanowiła satysfakcja i zadowolenie z procesu tworzenia (nastawienie przeżyciowe i wewnętrzna gratyfikacja). W grupie osób o postawach odtwórczych motywację do tworzenia stanowiła realizacja i osiągnięcie celów (nastawienie zadaniowe).

i wartości (Strzałecki 1989). Odporność zwiększa tendencję do preferowania nietypowych sytuacji, sprzyja przyswajaniu sprzecznych z dotychczasowym doświadczeniem informacji oraz łączy się z wytrwałością w dążeniu do celu (Trzebiński 1976). Wytrwałość to cecha, dzięki której proces twórczy trwa mimo przeszkód, prowadząc do ulepszenia dzieła, tworzenia nowych i w fazie implementacji procesu twórczego do przedstawienia rezultatu aktywności innym ludziom, połączonego często z koniecznością przekonania otoczenia o jego wartości (por. Nęcka 2001).

Z punktu widzenia praktyki ważna pozostaje informacja, iż ze wzrostem postawy twórczej i jej składowych w sferze poznawczej (zachowania heurystyczne) i charakterologicznej (orientacja nonkonformistyczna) nasilają się wskaźniki zachowań transgresyjnych, takie jak motywacja do wzbogacania kompetencji, innowacyjność i odwaga w podejmowaniu nowych zadań. Z kolei konformizm osłabia zachowania celowe, orientację na zadania, aktywność, orientację na przewyższanie trudności. Zdaje się to potwierdzać zasadność przyjętego założenia o działaniu *specyficznego mechanizmu* regulującego funkcjonowanie osoby zachowawczej i twórczej — mechanizmu, którego istotą jest *interakcyjność*.

Wykorzystanie w praktycznym działaniu tych dwóch grup dyspozycji może stanowić wskaźnik efektywności działań. Wyodrębnione w analizie czynniki stanowiące o specyfice zachowań transgresyjnych mogą sprzyjać: działaniom praktycznym skierowanym na świat fizyczny (transgresje ku rzeczom), czynnościom i zachowaniom skierowanym na innych ludzi (transgresje ku innym), działaniom twórczym, dzięki którym człowiek wzbogaca wiedzę o świecie (transgresje symboliczne) czy działaniom autokreacyjnym prowadzącym do samorozwoju (transgresje ku sobie). Te ostatnie są istotne, ponieważ budzą ciekawość poznawczą, zwiększają motywację do dalszego działania, rozwijają zdolności i umiejętności twórcze.

Może to oznaczać, że podmiotowe cechy twórcze wspierane predyspozycjami do zachowań transgresyjnych (i odwrotnie) stanowią ważne zasoby osobiste. Podejmowanie działań transgresyjnych wskazuje na aktywne negocjowanie (czynny udział) jednostki w intencjonalnym przekształcaniu drogi osiągnięcia celów w taki sposób, że są one możliwe do zrealizowania.

Rozwijanie samoświadomości, ze szczególnym nastawieniem na świadomość osobistych zasobów i motywację do ich realizacji, staje się we współczesnych warunkach koniecznością. Ważne jest, aby proces motywowania przebiegał etapami: od rozpoznania własnego potencjału, poprzez jego wykorzystanie w realizacji celów, motywowanie do podejmowania działań twórczych, aż do rozwoju procesu samomotywowania.

Wiedzę na temat związku kompetencji twórczych i zachowań transgresyjnych można zastosować w działaniach praktycznych między innymi w obszarze realizacji celów i osiągnięcia sukcesu. Należy wzmacniać te cechy podmiotowe, które kształtują postawę otwartości, niezależności, aktywności, ekspresji, potrzebę twórczego wyrażania własnego „ja”. W oddziaływaniach wspierających twórcze możliwości i dyspozycje człowieka należy uwzględnić różne sfery, a zwłaszcza rozwijać dyspozycje emocjonalno-motywacyjne, osobiste (intrapersonalne) i społeczne (interpersonalne). Pomoc w tworzeniu powinna obejmować przede wszystkim: pogłębianie świadomości poziomu swojej wiedzy i umiejętności oraz motywacji, rozumienie potrzeby ciągłego rozwoju osobistego, a także wspieranie własnego rozwoju (samorozwój).

Competence creative and transgressive behavior as correlates of success

Abstract

In the present study the authoress has adopted the assumption about a role of transgressive behaviors in dynamization of creative behaviors (creative resources). A creative person is functioning in connection with a specific mechanism whose essence is the interaction operating in accordance with the principle of feedback of the following elements: 1) potential cognitive creative talents or gifts; 2) personality activation — halting or stimulating activity of emotional and motivational sphere upon creativity development in the cognitive sphere and its manifestation in one's behavior; 3) the evaluation of the effects on one's own activity — creative or adaptive. Indicate the results obtained subject creative features expressed in a creative attitude coexist with transgressive behaviors: pro-creative motivation in searching for changes, non-conformism, focus on activity and overcoming problems, openness and courage to take up new tasks, innovation and acceptance of novelty. Subject non-conformism features which were connected with transgressive behaviors the strongest included: predominance, activity, courage, spontaneity, consistency, originality, and high self-esteem. The higher the level of a creative attitude and its elements in the cognitive (heuristic behaviors) and characterological (non-conformist orientation) sphere, the stronger the relations with different manifestations of transgression: disposition to dominate others, motivation to enrich competencies, innovation in designing new solutions, and courage to take up new tasks.

Keywords: creative, development, creative competencies, subject creative features, transgressive behaviors, pro-creative motivation, nonconformism

Bibliografia

- Bańka A. (2002), *Spółeczna psychologia środowiskowa*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Bańka A. (2005), *Proaktywność w karierze. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*, Print B — Instytut Rozwoju Kariery, Poznań–Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy antycypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu, między ideą a realnością*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz.
- Dudzikowa M. (1994), *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, PTP, Warszawa.
- Dudzikowa M. (2006), *Autokreacja w kontekście pytań: o siebie, o innych i o świat*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 3.
- Goszczyńska M., Studenski R. (2007), *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993b), *Droga do samorealizacji, czyli w poszukiwaniu tożsamości*, C&T, Toruń.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. (2005), Komisja Europejska, Eurydice, Warszawa.
- Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kozielecki J. (1998), *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kozielecki J. (2001, 2007), *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kozielecki J. (2004), *Spółeczność transgresyjna. Szansa i ryzyko*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kozielecki J. (2009) *Psychotransgresjonizm — zarys nowego paradygmatu*, [w:] J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii: psychologia XXI wieku*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Limont W. (2004), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Maslow A.H. (1972/1982), *Postawa twórcza*, „Literatura na Świecie” nr 3–4.
- Maslow A.H. (1986/2004), *W stronę psychologii istnienia*, Wydawnictwo Rebis, Warszawa–Poznań.
- Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Mądrzycki T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*, GWP, Gdańsk.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Obuchowski K. (2000), *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Wydawnictwo Rebis, Poznań.

- Obuchowski K. (2002), *Od przedmiotu do podmiotu*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Popek S. (1996), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Popek S. (2000), *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Seligman M.E. (1996), *Optymizmu można się nauczyć*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Seligman M.E. (2005), *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Schulz R. (1990), *Twórczość — społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa.
- Stasiakiewicz M. (1999), *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Sternberg R.J. (2003), *The development of creativity as a decision-making process*, [w:] K.R. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R.J. Sternberg, D.H. Feldman, J. Nakamura, M. Csikszentmihalyi (red.), *Creativity and development*, Oxford University Press, Oxford.
- Strzałecki A. (1989), *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław.
- Studenski R. (2006), *Skala transgresji (STR.) Podręcznik*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Szmidt K. (2001), *Szkice do pedagogiki twórczości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Trzebiński J. (1976), *Osobowościowe warunki twórczości*, [w:] J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
- Wróblewska M. (2004), *Wyznaczniki twórczości w opinii osób o postawach twórczych i odtwórczych*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Wróblewska M. (2009), *Poziom postawy twórczej i transgresyjność jako wyznaczniki procesu autokreacji*, [w:] J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji*. Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa.
- Wróblewska M. (2010a), *Odkrywanie znaczeń jako aktywizacja potencjału i możliwości autokreacyjnych*, [w:] K. Krason, M. Łączyk (red.), *Odkrywanie — wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice.
- Wróblewska M. (2010b), *Twórczość jako miejsce samorealizacji zdolnych*, [w:] W. Limont (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Wróblewska M. (2011), *Rozwój przez nabywanie kompetencji (w aspekcie uwarunkowań aktywności twórczej)*, „Chowanna” nr 1 (36).

CZĘŚĆ III
Kompetencje kluczowe w świetle
wyników badań jakościowych

Ewa Szatan

Edukacja muzyczna i rozumienie jej znaczenia dla rozwoju własnych kompetencji kluczowych studentów wczesnej edukacji

Wprowadzenie

Spółczesność oparte na wiedzy wymaga postawy otwartości i innowacyjności. Odnosi się to zarówno do nauczyciela w szkole, jak i nauczyciela akademickiego. W pierwszej dekadzie XXI wieku Maria Czerepaniak-Walczak mówi o obalaniu mitów specjalizacji (2005), a prawie dwadzieścia lat wcześniej, już w latach osiemdziesiątych XX wieku, Jerzy Kmita (1987) analizował hierarchiczną strukturę wiedzy. Dzięki nim zaczęto w inny sposób podchodzić do pedagogiki, a myślenie o niej stało się interdyscyplinarne. Interdyscyplinarność jest wpisana w zawód nauczyciela wczesnej edukacji, gdyż realizuje on edukację dziecka w wielu obszarach wyznaczanych przedmiotami nauczania tzw. kształcenia zintegrowanego. Obliguje to nauczyciela do samokształcenia w wielu dyscyplinach, zatem doskonalenie się także w zakresie sztuki jest oczywiste, a odwołanie do muzyki, kultury muzycznej — naturalne. Zadania, jakie nakłada na nauczyciela ustawodawca, wymagają ciągłego samorozwoju i refleksji dotyczącej (bez względu na staż zawodowy) własnych kompetencji kluczowych, w których dziedzina muzyki powinna być obecna.

W dyskursie dotyczącym edukacji małego dziecka dość często porusza się problem niewłaściwej realizacji, zaniedbywania czy wręcz zaniechania treści pochodzących z pewnych obszarów kształcenia dzieci w szkole (Ka-

linowska 2006; Nowicka 2006; Suświłło 2006; Szatan 2006 i in.). Jednym z nich jest niewątpliwie edukacja muzyczna. W dalszej części tekstu zostanie przybliżone postrzeganie tego zjawiska przez studentów kierunku pedagogika wczesnej edukacji, którzy zderzają się z tym problemem na dwóch płaszczyznach: studiowania przedmiotów, do których nie zostali odpowiednio przygotowani na pierwszym i drugim etapie kształcenia (niski poziom ich własnych kompetencji muzycznych po ukończeniu szkoły podstawowej i gimnazjum), oraz samokształcenia wymuszonego zaliczeniem przedmiotów należących do kursu studiów akademickich.

Zdolność do oceny własnych kompetencji przez studentów jest istotna, gdyż w przypadku edukacji muzycznej zdecydowanie przekłada się to na jakość pracy z dziećmi. Niska samoocena może być inhibitorem czynności ukierunkowanych na rozwój muzyczny ucznia, może być nawet główną przyczyną zaniechania w ogóle zajęć muzycznych przez nauczyciela, gdyż nie jest to przedmiot, z którego zdaje się egzaminy, pokonując kolejne etapy edukacji szkolnej (Bonna, 2009; Goriszowski, Kowolik, 1994; Szatan, 2006; Weiner, 2010). Z kolei wysoka samoocena często prowadzi do podejmowania działań wykraczających poza podstawę programową i poszukiwania efektywnych i atrakcyjnych dla dzieci form i metod pracy (m.in. obraz taki wyłania się z indywidualnych rozmów z absolwentami studiów licencjackich o ich pracy zawodowej oraz z pedagogami z długim stażem zawodowym). Zadania przedszkola, czy szkoły, mające znaczenie dla rozwoju kompetencji kluczowych dziecka, można określić następująco:

1. Przedszkole ma przygotować, a szkoła rozwinąć naukę poprawnego i swobodnego wypowiedzania się ze zrozumieniem zarówno w zakresie komunikacji werbalnej, jak i pisemnej. Przekłada się to na swobodne wypowiedzi o muzyce, wyjaśnianie tego, co dziecko słyszy w utworze muzycznym. Dziecko starsze w przedszkolu i uczeń swobodnie omawiają muzykę odtwarzaną, jak i tę, która jest ich własnym wytworem. Początkowo używają mowy potocznej, własnego kodu językowego, stopniowo jednak zaczynają posługiwać się terminologią muzyczną. Komunikacja werbalna rozwijana w ramach innych przedmiotów służy do opisywania zjawisk związanych z muzyką.
2. Dziecko do końca pierwszego etapu edukacji ma poznać pojęcia muzyczne i zdobyć rzetelną wiedzę muzyczną oraz umiejętności umożliwiające kontynuację nauki na kolejnych poziomach i etapach kształcenia ogólnego. Nie są one wystarczające w kształceniu specjalistycznym w szkole muzycznej (są zbyt wąskie), jednak ich przydatność powinna być odczuwalna w podejmowaniu działań związanych ze sztuką wzbogacającą ży-

- cie lub w podejmowaniu decyzji o wyborze przyszłego kierunku studiów lub/i zawodu (np. edukacja wczesnoszkolna, logopedia, pedagogika specjalna i inne). Rozbudzony muzycznie uczeń klas młodszych chętniej podejmuje aktywność na zajęciach w klasach starszych szkoły podstawowej.
3. Istotą kształcenia jest rozumienie treści kształcenia, a nie tylko pamięciowe ich opanowanie. Opanować pamięciowo można tekst piosenki, zapamiętać jej tytuł, nazwisko autora tekstu i kompozytora. Można zapamiętać tytuł utworu instrumentalnego, nazwisko i imię jego twórcy. Ale analiza utworu, interpretacja znaczeń w muzyce nie jest możliwa bez rozumienia treści muzycznych (nawet wówczas, gdy początkowo są one artykułowane, jak wcześniej zaznaczono, językiem dość ubogim, kodem ograniczonym). Wiedza o muzyce rodzi się z osobistego jej doświadczania, a samo „pamięciowe opanowanie regułek i terminologii”, bez przełożenia ich na aktywność muzyczną, jest zaprzeczeniem rozumienia muzyki.
 4. Rozumienie zapisu rytmu muzycznego (a całościowe opanowanie notacji muzycznej jeszcze bardziej) prowokuje do myślenia analitycznego i syntetycznego tak samo, jak w przypadku innych szkolnych przedmiotów.
 5. Wiadomości przedmiotowe mają prowadzić do lepszego rozumienia świata, ludzi i siebie — jest to działanie integralne i współwystępuje z poznawaniem zasad rozwoju osobowego i życia społecznego. Muzyka jest częścią kultury narodowej i niezależnie od indywidualizmu twórcy od wieków dociera nie do jednego odbiorcy-słuchacza, ale do wielu jednocześnie. Rozumienie zatem świata przez wiele osób — wielu uczniów — odbywa się poprzez wspólną aktywność muzyczną — wspólny śpiew, granie, tańczenie, a także słuchanie.
 6. Muzyka polska zawsze zajmowała ważne miejsce w kulturze światowej. Przedszkole i szkoła mają zapewnić poznawanie dziedzictwa kultury narodowej w tym zakresie. Słuchanie i/lub wykonywanie muzyki innych narodów obok muzyki polskiej to sięganie do dzieł kultury światowej także w innych jej obszarach — sztuk plastycznych, teatru, filmu — by treści korelować lub integrować.

Taka interpretacja zadań edukacji muzycznej wynika z analizy ogólnych celów i zadań edukacji w połączeniu z treściami kształcenia zapisanymi w Załączniku nr 1 Dziennika Ustaw do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. (poz. 803) — Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego. W ustawie treści dotyczą zadań ogólnych, lecz połączone z zadaniami i treściami edukacji muzycznej przedstawiają obraz naturalny, w którym integrują się różne obszary zdobywania kompetencji. Nienatu-

ralne bowiem byłoby wyłączenie muzyki i niedostrzeżenie jej potencjału wzbogacającego rozwój dziecka. Tak określone zadania determinują wyposażanie dziecka, a także jego dorosłych opiekunów w kompetencje tzw. kluczowe, o których mówi się w obszarze zjednoczonej Europy (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. ...*).

Małe dziecko od urodzenia jest poddawane edukacji najpierw domowej, a potem zinstytucjonalizowanej, która przygotowuje je do życia, ale w odróżnieniu od XX wieku wiek XXI niesie ze sobą inne wyzwania (Klus-Stańska, Bronk, Malenda red. 2011; Klim-Klimaszewska red. 2004). W ogromie informacji współczesny człowiek nie może poprzestać tylko na umiejętności gromadzenia wiedzy. Zdolność do jej szukania, a także przekształcania i wykorzystywania na drodze wcześniej zdobytych doświadczeń jest obecnie nie tylko przywilejem, ale koniecznością. Dzięki kompetencjom kluczowym człowiek, bez względu na wiek, może korzystać ze źródła wiedzy dla własnych potrzeb. Jest to swoiste kontinuum doświadczeń, któremu podlegają także studenci wczesnej edukacji (Jabłonowska red. 2013; Limont, Cieślukowska red. 2005; Suświłło 2006; Szatan 2013). Ich refleksje nad osobistymi doświadczeniami muzycznymi z okresu nauki szkolnej i studiów to ciekawe studium badawcze. Przywołane wcześniej badania, jak i moja własna wieloletnia praktyka zawodowa pokazują, że formułowane kompetencje kluczowe w odniesieniu do nauczyciela edukacji muzycznej i dziecka-ucznia nie są postulatami utopijnymi, jednak podejście do ich realizacji powinno być zindywidualizowane.

Prezentacja materiału badawczego

Obserwując studentów wczesnej edukacji, z którymi pracuję, ich funkcjonowanie na zajęciach i końcowe efekty pracy podczas zaliczania przedmiotów muzycznych, zaczęłam się zastanawiać nad tym, jak postrzegają oni własne kompetencje kluczowe (ich rozwój w kontekście edukacji muzycznej) przez pryzmat zajęć muzycznych, w których uczestniczyli w dzieciństwie i obecnie, a zatem doświadczeń zdobywanych przy wielu pedagogach.

Przyjęłam podejście jakościowe, które jest uwolnione od restrykcyjnych procedur, a wskazuje nowe obszary badawcze i pozwala na odmienne postrzeżenie zjawisk edukacyjnych, oraz założenie, że wiedza jest kreacją ludzkiego umysłu i służy interpretacji znaczeń. Wiedza nie jest dana, jest tworzona (Anusiewicz, Dabrowska, Fleischer 2000; Jurgiel-Aleksander 2013), w tym wypadku przez studentów wczesnej edukacji. Rozumieją oni świat i nadają mu znaczenia poprzez doświadczenia własnej edukacji muzycznej. Uczestniczący w badaniach studenci odwołują się do własnych doświadczeń

szkolnych, wskazując zaniedbania (w większości przypadków i niezależnie od środowiska, np. wielkomiejskiego czy wiejskiego) lub rzadziej pozytywne przykłady poparte nauką w szkole muzycznej lub muzykowaniem amatorskim — np. członkostwo w chórze lub zespole tanecznym. Ich ogląd i ocena własnych kompetencji kluczowych następowały poprzez konfrontację realnego świata szkoły (tzn. szkolnej edukacji muzycznej) z wyobrażeniami o zajęciach muzycznych po zakończonych studiach.

Badania przeprowadzone z udziałem 28 studentek (do badania przystąpiły tylko kobiety, mężczyźni nie było w danej grupie studentów) pozwoliły mi wyznaczyć kategorie odpowiedzi dotyczące oglądu i oceny kompetencji kluczowych przez studentów. Badane opisywały proces stawania się refleksyjną studentką (w przyszłości nauczycielką) w zakresie edukacji muzycznej. Dostrzegały własny rozwój od momentu podjęcia studiów (kompetencje wyjściowe) i zmianę osobistego stosunku do przedmiotów muzycznych i ich studiowania w kontekście (nie)uczestniczenia w edukacji muzycznej w szkole podstawowej. Wskazywały etap „dojrzewania” i zmiany nastawienia do muzyki nie zawsze akceptowanej w dzieciństwie na lekcjach w szkole. Zmiana ta zaszła dzięki wykładom i ćwiczeniom, które zakończyły się przygotowaniem do zaliczenia (praca indywidualna i zespołowa). Studentki poddały ocenie także komunikację werbalną pomiędzy wykładowcą a nimi. Wszystkie wypowiedzi mogłam pogrupować następująco:

- język osobisty nauczyciela (komunikacja werbalna i „język muzyki”),
- kompetencje społeczne,
- autorefleksja i samokształcenie.

Kategorie te wynikają z kontekstu wypowiedzi oraz nakreślonych wcześniej pól tematycznych (osobisty stosunek do przedmiotów muzycznych i ich studiowania, a wcześniej uczenia się w szkole; ocena własnych kompetencji muzycznych z perspektywy zakończonego na uczelni kursu przedmiotów artystycznych i ewentualnego ich wykorzystania w pracy zawodowej; ocena własnych kompetencji kluczowych przed rozpoczęciem studiów i po zakończeniu kursu zajęć muzycznych na studiach).

Język osobisty nauczyciela (komunikacja werbalna i „język muzyki”)

Studenci uczestniczący w wykładach, nawet na konwersatoriach, nie wykazują zaangażowania werbalnego w takim stopniu jak na ćwiczeniach. Za to zajęcia warsztatowe służą weryfikacji ich wiedzy muzycznej i rozwijają muzyczne umiejętności — czasami jest to pierwszy kontakt z taką formą zajęć.

Zdobywanie nowych umiejętności, np. gry na instrumentach dziecięcych, śpiewu (praca nad emisją głosu itp.), opisywanie, badanie instrumentów muzycznych czy opisywanie słowami tworzonej lub odtwarzanej muzyki wywołuje różne emocje i jest powodem refleksji studenta. Tak jak nauczyciel w szkole, student w różnych sytuacjach posługuje się językiem, który musi być komunikatywny i poprawny, a werbalizowany przekaz ma być sformułowany w taki sposób, aby był czytelny i jednoznaczny oraz by wyrażał szacunek dla odbiorcy nadawanego komunikatu.

Studentki biorące udział w badaniu oceniają, że dość sprawnie posługują się językiem ojczystym, jednak każda wypowiedź wzbogacona o kontekst muzyczny na początku zajęć sprawiała im trudność. Na wykładach i ćwiczeniach osłuchiwały się z terminologią muzyczną, ale dopiero konieczność prezentacji na zaliczeniach zmuszała je do opanowania specyficznego słownictwa:

Dzięki literaturze, która była potrzebna do zaliczenia przedmiotu, wzbogaciłam swój język o terminy muzyczne.

Także konieczność omawiania zajęć, dzielenia się emocjami towarzyszącymi realizacji zadań muzycznych oraz ustalanie przebiegu zadań zmuszało do coraz bardziej precyzyjnego komunikowania się w języku ojczystym z zastosowaniem zwrotów muzycznych:

Posługiwanie się zwrotami i terminami muzycznymi przez wykładowcę prowadzącego ćwiczenia dodatkowo wzmocniało ich znaczenie w moim życiu. Kompetencje języka polskiego na pewno wzmocniły się poprzez prowadzenie zajęć w formie dialogu. Mogłyśmy podzielić się spostrzeżeniami, emocjami, które nam na zajęciach towarzyszyły. Pomagałyśmy sobie w zadaniach, wyjaśniając ich realizację.

W wypowiedziach studentek pojawia się samoocena:

Konieczność odpowiadania na zadane na zajęciach pytania zmuszała nas do używania precyzyjnego języka — także muzycznego, rozwinął się zatem nasz zasób słownictwa. Dzięki temu teraz świadomie potrafię posługiwać się podstawowymi terminami muzycznymi.

Można także wskazać na określone zależności pomiędzy stosowaniem muzycznych terminów, czasem na realizację zadań a nabywaniem kompetencji:

Wzbogacanie języka o nowe terminy muzyczne, które były wprowadzane w sposób stopniowy na zajęciach, pokazały mi problem — w teorii mówi się o możliwościach percepcyjnych dziecka i konieczności stopniowania przekazywanych mu treści. W praktyce szkolnej dyrektywny i autorytarny nauczyciel zapomina, że dziecko musi mieć czas na zrozumienie, wyjaśnienie i wykonanie zadania. Zajęcia, w których uczestniczyłam, „zmuszały mnie” (w pozytywnym znaczeniu) do spojrzania na siebie, na mój brak kompetencji, z pozycji małego dziecka. Często przychodziły mi na myśl zachowania dzieci, ich zażenowanie lub obawa przed nowymi treściami na lekcjach. Trudno było mi to zrozumieć, gdy przekazywane treści były w języku polskim, ale na przedmiotach muzycznych czułam się jak ten uczeń — on nie rozumiał pewnych terminów w języku ojczystym i dlatego nie rozwiązywał zadań i nie wykonywał poleceń, a ja nie rozumiałam terminów muzycznych. Taka relacja skłoniła mnie do głębszych przemyśleń, gdy spotykałam się z cierpliwością prowadzącej zajęcia i zachętą do podejmowania wysiłku.

Na zajęciach kompetencje językowe (zarówno wypowiedzi w języku polskim, jak i z zastosowaniem terminów muzycznych w języku włoskim, czasami niemieckim) były przydatne studentkom, gdy interpretowały słyszaną muzykę. Miały prawo do własnej jej oceny, ale zawsze popartej uzasadnioną argumentacją. Przełożyło się to na następujące wypowiedzi:

Wzbogacałam swoje słownictwo, ponieważ na zajęciach pojawiała się wiele nowych terminów. Zdobyłam umiejętność opisywania muzyki pod wieloma aspektami.

Studiując wczesną edukację z j. angielskim, odkrywałam podobieństwa uczenia się terminologii i zwrotów muzycznych do opanowywania tego samego w j. angielskim — gdy poparte były doświadczeniem, łatwiej je przyswajałam. Prawdopodobnie tak samo będzie z moimi uczniami, gdyż zauważałam to na praktykach.

Studentki nadają znaczenie przedmiotom muzycznym realizowanym na studiach, gdy weryfikują własne kompetencje w pracy z uczniami na praktykach w szkole. Wzrasta ich wrażliwość na komunikację werbalną pod wpływem zwiększenia własnych kompetencji w tym zakresie. Podkreślają znaczenie emisji głosu i można także zauważyć zmiany własnej oceny kompetencji i świadomości związanej z bezpieczeństwem pracy:

Spośród wszystkich przedmiotów podczas studiów chyba największe znaczenie miała dla mnie emisja, staram się pamiętać i stosować podstawowe zasady higieny głosu, zwiększyła się też moja świadomość pracy głosem. Zwracam uwagę nie tylko

na treści wypowiedzi, ale także zwracam o wiele większą uwagę na ton osoby czytającej tekst, na modulację głosu i zaangażowanie.

Zwracam większą uwagę na to, jak mówią inni, i na to, jak mówię ja sama.

W wypowiedziach badanych można zauważyć podejście indywidualne — ważniejsze było podkreślenie pewnych braków w jakiejś formie aktywności i ich uzupełnienie niż pokazanie siebie na tle grupy jako osoby muzycznie kompetentnej (np. wypowiedź dotycząca emisji głosu). Potrzeba włączenia do osobistego języka terminów muzycznych spowodowała większą dbałość o wypowiedzi.

Kompetencje społeczne

Kategoria kompetencji społecznych dlatego została wyłoniona, że w ocenie studentek, na zajęciach kursowych dominuje indywidualny sposób realizowania zadań (poza nielicznymi pracami w grupie), przygotowywania i zaliczania prac. Działanie zespołowe to wspólnotowe doświadczanie różnych sytuacji edukacyjnych, które one (studentki) dostrzegały właśnie na zajęciach muzycznych, zdobywając wiedzę i umiejętności. Studentki mówiły o „tęsknocie za pracą grupową” i podkreślały jej znaczenie dla własnego rozwoju. Kompetencje społeczne stają się w dzisiejszych czasach coraz bardziej istotne, ponieważ społeczeństwa są dużo bardziej zróżnicowane niż kiedyś. Ten rodzaj kompetencji jest bardzo istotny w pracy związanej z problematyką dziecięcą. Wiele kompetencji społecznych może zostać nabytych dzięki aktywnemu zaangażowaniu w każdy rodzaj pracy z dziećmi. Uwzględniają one wszystkie formy zachowań, których możemy potrzebować, aby skutecznie uczestniczyć w życiu prywatnym i zawodowym. Studentki w odpowiedziach wskazują, że na kompetencje społeczne składają się m.in. rozumienie wzorców zachowań ogólnie akceptowanych w różnych społeczeństwach, zdolność do budowania zaufania i współczucia w innych ludziach, umiejętność oddzielenia sfery prywatnej od zawodowej i niechęć do przenoszenia konfliktów zawodowych na życie prywatne:

Zaliczenie, które było dla mnie nie lada wyzwaniem, zmusiło mnie do poproszenia o pomoc, co nie jest zbyt łatwe. Zdecydowanie wymusiło na nas to umiejętność współpracy i zgrania się.

Przygotowanie do zaliczenia trwało w moim przypadku stosunkowo długo. W tym czasie bardzo dużo konsultowałam się z Koleżankami, konsultowałam swoje odkrycia i nierzadko okazywało się, że mogą one być niewłaściwe.

Emocje towarzyszące pracy w grupie także mają znaczenie dla nabywania i oceny własnych kompetencji:

Pożegnałam się z moim lękiem związanym z prowadzeniem zajęć muzycznych w mojej przyszłej pracy. Pokazało mi też (udział w zajęciach muzycznych, na których nie było słów krytyki, a jedynie mocne wsparcie ze strony prowadzącego zajęcia, przyp. E.Sz.), jak wiele emocji można ukazać poprzez muzykę. Zajęcia pozwoliły mi też świetnie bawić się z moją grupą.

Niezwykłą radość przyniósł mi też projekt zaliczeniowy w zespołach. Praca nad nim co prawda zajęła trochę czasu, gdyż każda osoba w grupie troszkę inaczej sobie go wyobrażała. Toteż dużo czasu zajęło nam dojście do wersji, która odpowiadała każdej osobie w grupie. To była naprawdę najtrudniejsza rzecz w tym zadaniu. Ale szczerze mówiąc, świetnie się bawiliśmy przy układaniu owego projektu. Pamiętam to do dzisiaj jeszcze.

Wypowiedzi studentek są odzwierciedleniem ich stanów emocjonalnych towarzyszących wspólnym projektom — radości, lęku, niepewności — czy ukazaniem różnorodności postępowania — zdolności do negocjacji i osiągnięcia kompromisów, a także odpowiedzialności za wspólną pracę. Takie doświadczenia zapewne będą się przekładały w przyszłości na sposób prowadzenia zajęć z dziećmi, będą wynikiem autorefleksji nad własnymi kompetencjami.

Autorefleksja i samokształcenie

Studentki zdecydowanie podkreślają przyrost własnych kompetencji. Nieliczne, które kształciły się w szkołach muzycznych, większy nacisk kładą na rozwój w zakresie dydaktyki i metod edukacji muzycznej. Druga grupa (większość studentek) wskazuje na kompetencje w zakresie elementarnej wiedzy muzycznej, której wcześniej nie zdobyły, a powinno to nastąpić w szkole podstawowej (odniesienie do programów nauczania). O kompetencjach mówią ogólnie, nie wskazują, co jest podstawą oceny, jaka wiedza czy umiejętności. W wypowiedziach przebija jednak refleksja i chęć doksztalcenia się. Charakterystyczne są wypowiedzi:

Mogę śmiało uznać, że kompetencje się zwiększyły.

Przed rozpoczęciem studiów — wiedza na poziomie zerowym. Po zakończeniu — mówiąc obiektywnie — 30% więcej.

Uważam, że najlepszym dowodem na to, że te zajęcia pozostaną w mojej świadomości na długo, jest to, że mam czasem potrzebę odsłuchania jakiejś klasycznej kompozycji, odpowiadającej mojemu nastrojowi, a czasami bez żadnych specjalnych postanowień, np. w domu w czasie wykonywania codziennych czynności bądź w drodze na tramwaj ćwiczę emisję głosu poznanymi na zajęciach ćwiczeniami. Myślę, że będę bardziej dbała o to u moich uczniów.

Przed zajęciami tych kompetencji właściwie nie było — jak już wspomniałam, w mojej głowie istniały tylko puste pojęcia. Obecnie jestem w szczycie mojej formy muzycznej. Jestem zaskoczona, tym, że potrafię COŚ zagrać. Widząc prosty zapis nutowy, potrafię go rozszyfrować — nie jest już dla mnie wyłącznie zbiorem znaków, ma swoje znaczenie.

Studentki podejmują próbę oceny przyrostu własnych kompetencji, tworząc skalę:

Moje kompetencje na początku studiów można by było przyrównać do 0 na osi. Miałam wiele chęci, jednak też wiele obaw, że nie poradzę sobie, że to już za późno. Myślę, że teraz jestem na punkcie 4 i choć do 10 jeszcze daleko, to wiem, że jestem na dobrej drodze, ponieważ zniknął strach, a zamiast tego pojawiły się jeszcze większe chęci. A to w połączeniu z wiedzą, jaką zdobyłam, i świadomością, jak dużo niosą za sobą zajęcia muzyczne, powoduje, że czuję się odpowiedzialna za to, żeby zajęcia pod moim kierunkiem rozwijały uczniów i dały im możliwości dalszego rozwoju.

Przytoczone wypowiedzi są znaczące — studentki mają świadomość własnego rozwoju. W innych wypowiedziach wskazują możliwość dalszej pracy nad sobą, gdyż zauważają na praktykach studenckich zaangażowanie uczniów podczas realizacji zadań muzycznych, szczególnie w tych klasach, w których nauczyciel-wychowawca sam w programie pomija edukację muzyczną. Studentki zaczynają dostrzegać wagę aktywności muzycznej w pracy z uczniami i wyrażają wolę dalszego samokształcenia. Własne kompetencje uważają za bardzo ważne dla jakości kompetencji swoich przyszłych uczniów. Wskazują możliwości zmian:

Zajęcia profilaktyczne można wzbogacić świetnymi pomysłami muzycznymi.

Przede wszystkim zauważyłam, że muzykowanie może sprawiać radość, a to dobry początek dla każdego działania — również profilaktycznego czy terapeutycznego. Mam też znajomych, którzy stosują muzykoterapię, i wiem, że efekty są zaskakujące.

Do tej pory uważałam, że przedmioty muzyczne powinnam pozostawić dla specjalistów z tej dziedziny. Dalej uważam, że najlepiej, aby takie zajęcia prowadził ktoś kompetentny, jednak jeśli chodzi o nauczanie początkowe, czuję, że poradziłabym sobie z tym zadaniem. Dałoby, myślę, mi i uczniom wiele pozytywnych doświadczeń.

Do dzisiaj chętnie szukam w Internecie innych klasyków muzycznych i ich utworów, głównie w celu posłuchania. Poza tym mam skłonność do rozpowiadania np. o świetnych klasykach i ich dorobku innym osobom.

Na pewno poprawił mi się nawyk samokontroli i autokorekty.

Kiedy musiałam zrozumieć, czym jest metrum i w jaki sposób je określić, czytałam bardzo dużo stron internetowych, słuchałam utworów, w których metrum było wyraźne, oraz poszukiwałam informacji wśród koleżanek.

Podsumowanie

Analiza i porównanie odpowiedzi pokazały, że wyróżnione kategorie w większości się powtarzały. Odstępstwo można zauważyć w przypadku osoby, która w dzieciństwie uczyła się w szkole muzycznej, i dotyczyło ono komunikacji werbalnej oraz „języka muzyki”. Dla tej jednej osoby terminologia muzyczna nie jest nowym zagadnieniem, nie musi ona uczyć się nowych określeń, by rozmawiać o muzyce i ją interpretować. Narracje studentów pokazują, że studiowanie wiele wniosło do postrzegania przez nich własnych kompetencji kluczowych, i za najważniejsze dla rozwoju uważają porozumiewanie się w różnych sytuacjach, negocjowanie i rozwiązywanie problemów, prezentację własnego punktu widzenia, a także godzenie się na odmiennosc poglądów innych ludzi nie tylko w tematach związanych z muzyką i edukacją muzyczną. Stali się bardziej refleksyjni, uświadomili sobie potrzebę samokształcenia, doskonalenia w celu podnoszenia kompetencji muzycznych, efektywnego współdziałania w zespole i budowania więzi międzyludzkich. Rozwijanie własnych kompetencji kluczowych postrzegają w kontekście przyszłej pracy w dzieciach. Mimo że dopiero wchodzi w zawód nauczyciela, dzięki doświadczeniom związanym z praktykami studenckimi zdają sobie sprawę z wagi własnych kompetencji, wiedzą, do czego będą dążyć i czego będą próbowali unikać. Kompetentny student/nauczyciel to także człowiek refleksyjny. Postrzeganie własnych kompetencji kluczowych poprzez doświadczenia z okresu studiów może znacząco różnić jednych studentów od drugich. Dlatego czasami wskazują proste rozwiązanie wymuszające poprawę jakości rozwoju kompetencji muzycznych:

Jedyną rzeczą, jaką bym zmieniła, to wymiar godzin, ponieważ jest ich na studiach stanowczo za mało. Czuję wielki niedosyt. Żałuję, że nie było ich więcej w naszym planie. Szkoda, że jest ich tak mało w szkole.

Rozwój własnych kompetencji kluczowych studentów wczesnej edukacji nie nastąpi jedynie przez samo zwiększenie liczby godzin kształcenia (jak postulują w wypowiedziach badane studentki). To bardzo ważny postulat, ale nie wystarczy dla zasadniczej zmiany. Istotne jest przygotowanie muzyczne dziecka na początkowym etapie — w przedszkolu i szkole — a ono nadal jest zaniedbywane.

Music education and understanding its meaning for the development of their key competencies of students of early childhood education

Abstract

In the discourse on education toddler common problem is inadequate implementation, neglect or even abandonment content of music education of children in school. Presented text of this phenomenon brings perception by students of early childhood education. They collide with this problem on two levels: study subjects for which they were not adequately prepared for the first and second stages of education and self-education of forced cash on subjects course of academic study. Students are suitable importance of music education and competencies that are key to them.

Keywords: university student, key competencies, early childhood education

Bibliografia

- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M. (2000), *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Język a kultura*, t.13: Językowy obraz świata i kultura, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Bonna B. (2009), *Efektywność edukacji muzycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym — relacja z badań*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakreśców wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Czerepaniak-Walczak M. (2005), *Pedagogika u schyłku czy u progu? Dylematy i pytania o współczesne nauki o wychowaniu i kształceniu pedagogów*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert (red.), *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.

- Goriszowski W., Kowolik P. (1994), *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, ZNP, Kielce.
- Jabłonowska M. (red.) (2013), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kalinowska A. (2006), *Rozwiązywanie problemów matematycznych przez młodszych uczniów — prorozwojowa szansa czy fikcja edukacyjna*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Klim-Klimaszewska A. (red.) (2004), *Mity dzieciństwa — dramaty socjalizacji*, cz. I i II, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Klus-Stańska D. Bronk D., Malenda A. (red.) (2011), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kmita J. (1987), *Rozwój poznania naukowego*, [w:] Z. Cackowski (red.), *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Ossolineum, Wrocław.
- Limont W., Cieślukowska J. (red.) (2005), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. I, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Nowicka M. (2006), *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej — pozór czy rzeczywistość?*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Suświłło M. (red.) (2006), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Szatan E. (2006), *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka*, [w:] M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Szatan E. (2006), *Profesjonalizm nauczyciela a nabywanie kompetencji muzycznych przez uczniów*, [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, (red.) *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szatan E. (2013), *Narracje studentów wczesnej edukacji i nauczycieli o „zaprzepaszczonych” szansach uzdolnionych muzycznie dzieci*, [w:] M. Jabłonowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa.
- Weiner A. (2010), *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394/10.

Barbara Dudel

Uczniowskie koncepcje uczenia się matematyki. Jak trzecioklasiści widzą swoją edukację matematyczną?

Matematyka jako przedmiot nauczania jest jednym z najważniejszych i najbardziej wykluczających przedmiotów szkolnych (Kopciewicz 2013, s. 15), sprawia wiele trudności uczniom już od pierwszych lat nauki (Gruszczyk-Kolczyńska 2008; Papert 1996, s. 65–67), ale także stwarza ogromne możliwości do rozwijania wielu kompetencji (Papert 1996; Klus-Stańska, Kalinowska 2004). Jej abstrakcyjny charakter powoduje, że odnaleźć ją można „w praktycznie każdym przejawie realności i myśli. Matematykę można uprawić na przykładzie każdego właściwie zjawiska, każdego pytania, każdej wątpliwości” (Kordos 1995, s. 8). Matematyka, zdaniem Stanisława Nalaskowskiego (2003, s. 70), „wprowadza ucznia w świat nieubłaganej konieczności prawdy i ukazuje jej obiektywność oraz możliwość bezwzględnego odróżniania od błędu i fałszu”. Nasza cywilizacja w ogromnym stopniu wykorzystuje matematykę wszyscy ludzie są jej użytkownikami, ale jest ona umieszczona daleko za kulisami i nie wszyscy są świadomi jej istnienia (Stewart 2008, s. 18).

Już na etapie wczesnej edukacji szeroko pojmowana aktywność matematyczna, której różne rodzaje wyzwala nauczyciel w sytuacjach matematycznych, może konstruować postawy ucznia niezbędne do jego funkcjonowania w grupie rówieśniczej, społeczeństwie i przyszłym życiu dorosłym (Klakla 2013). Jest to jeden z wielu powodów, dla których powinno się stymulować uczniów do odkrywania matematyki, zadawania pytań o jej tajemnice, podtrzymywania jak najdłużej dziecięcej ciekawości poznawczej i szukania od-

powiedzi na nurtujące ich wątpliwości. Umiejętności matematyczne są dużo cenniejsze we współczesnym świecie, stwierdza Wood (2006), niż wytrwałość i pracowitość w uczeniu się matematyki.

Na temat niskiego poziomu osiągnięć matematycznych uczniów, w tym także uczniów klas 1–3, mówi się coraz więcej, dostrzega się wręcz zagrożenie analfabetyzmem matematycznym jako problem społeczny i cywilizacyjny. Przyczyn takiego stanu rzeczy najczęściej upatruje się w sposobie pracy nauczyciela, jego przygotowaniu merytorycznym (Federowicz, Sitek red. 2011) oraz postawie, a także w braku zainteresowania edukacją matematyczną środowisk społecznych i gospodarczych (Szwajkowski 2011). Analiza wyników badań umiejętności matematycznych trzecioklasistów prowadzonych w skali lokalnej (Dudel 2013), krajowej (Dąbrowski 2008, 2013) i międzynarodowej (Konarzewski, 2012) pokazuje dosyć smutny obraz efektów matematycznego kształcenia na pierwszym etapie edukacji¹. Jest to tym bardziej zatrważające, że dzieci rozpoczynające edukację szkolną wnoszą duży potencjał do uczenia się matematyki. Zdaniem Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej „zakres szkolnej edukacji matematycznej mogą opanować uczniowie, których rozwój umysłowy mieści się w szeroko pojętej normie” (Gruszczyk-Kolczyńska 2012, s. 19).

Przedmiotem zainteresowania uczyniono dziecięce koncepcje uczenia się matematyki. Badacze „dziecięcych teorii umysłu” (Białecka-Pikul 2004, s. 305) podkreślają, że dzieci już w wieku przedszkolnym tworzą systemy reprezentacji, spójne koncepcje, które pozwalają im rozumieć i wyjaśniać zachodzące w ich otoczeniu zdarzenia. Reprezentacje te „wywodzą się z poprzednich doświadczeń, a równocześnie służą zdobywaniu nowych” (Lachowicz-Tabaczek 2004, s. 39). Jak wyjaśnia Kinga Lachowicz-Tabaczek, naiwne koncepcje stanowią „rodzaj podstawowych założeń wpływających na treść i formę poznawanych obiektów. Mogą tworzyć warstwę ontologicznego naiwnego poznania” (2004, s. 235). Spotkania uczniów z matematyką i sposobami jej poznawania, które proponuje na początku ich drogi edukacyjnej nauczyciel, są najczęściej jedynym wzorcem tego rodzaju działalności. Jak uzasadnia Kinga Lachowicz-Tabaczek (2004, s. 45), takie doświadczenia są kluczowym determinantem budowania schematów uczenia się, które wy-

¹ Absolwenci edukacji wczesnoszkolnej ujawniają niezbyt wysoki poziom umiejętności matematycznych. Wśród 50 krajów biorących udział w badaniu TIMMS Polska znalazła się na 34. pozycji pod względem wyników uczenia się matematyki, lokując się za wszystkimi krajami europejskimi (Konarzewski 2012, s. 27–40). Relatywnie najniższe wyniki Polacy osiągnęli w geometrii.

znaczącą sposoby „sposzrzegania, myślenia, zapamiętywania, a także działania” (Trzebiński 1985, s. 264). Dorota Klus-Stańska podkreśla, że „zindywidualizowane kontekstowe doświadczenia poznawcze jednostki” decydują o „możliwych sposobach ich używania w przyszłości, gdyż jednostka używa i zagospodarowuje je w kontekście rozpoznawanych jako podobne” (2010, s. 310). Warunki, w których uczeń zdobywa doświadczenia związane z aktywnością w dziedzinie matematyki, budują jego stosunek do tej dziedziny wiedzy oraz koncepcje jej uczenia się.

Zaprezentowane w artykule wyniki badań zostaną zinterpretowane w kontekście ideologicznego rozumienia matematyki. Lucyna Kopciewicz (2010a), powołując się na rozważania Paula Ernesta, badacza społecznego tworzenia znaczeń matematyki wychodzących poza jej tradycyjne rozumienie, dokonała oglądu funkcjonowania społecznego matematyki jako zjawiska kulturowego. Autorka pisze: „mimo, iż matematyka wciąż bywa definiowana jako obiektywna i neutralna, to uważniejsze przyjrzenie się ideologicznym sposobom rozumienia matematyki prowadzi do wniosku, że zawarte są w niej wartości, przekonania i hierarchizacje. (...) matematyka jest nasycona wartościami — myślenie abstrakcyjne jest wartościowane wyżej niż konkretne, formalne bardziej niż nieformalne, obiektywne bardziej niż subiektywne, uzasadnienie przedkładane nad odkrywanie, racjonalność nad intuicję rozum nad emocje, ogólne nad jednostkowe, teoria nad praktykę, praca umysłowa nad pracą rąk” (Kopciewicz 2013, s. 34–35). Punktem wyjścia czyniąc rozumienie istoty matematyki, Lucyna Kopciewicz wyodrębnia pięć stanowisk ideologicznych opisujących pogląd na naturę matematyki oraz widocznych w sposobie pojmowania nauczania matematyki. Są to następujące interpretacje ideologiczne: funkcjonalizm związany z ideologią prawicy, funkcjonalizm technokratyczny, matematyka „starej” szkoły humanistycznej, progresywizm i radykalizm. Matematyka w ujęciu zwolenników funkcjonalizmu związanego z ideologią prawicy jest rozumiana jako „zbiór zdekontekstualizowanych twierdzeń, procedur, wzorów do zastosowania i techniki obliczeniowych” (Kopciewicz 2010b, s. 41). Tylko naturalne uzdolnienia matematyczne jednostki, które będą rozwijane pod kontrolą i w posłuszeństwie wobec nauczyciela wyposażonego w kredę, tablicę i władzę, są warunkiem osiągnięcia wyżyn matematycznego rozumowania.

Funkcjonalizm technokratyczny, drugi nurt myślenia o ideologicznym uwikłaniu matematyki, także nie dopuszcza kwestionowania obiektywnej wiedzy matematycznej, ale uznaje konieczność nauczania matematyki użyteczniej z punktu widzenia rozwoju współczesnych gospodarek i technolo-

gii komunikacyjnych. Nauczanie matematyki może odbywać się poprzez doświadczenie, praktykę w realnych sytuacjach.

Z kolei konserwatywni matematycy związani z tradycją starej szkoły humanistycznej traktują matematykę jako elitarną dziedzinę nauki, która „posiada wartość samą w sobie jako najdonioślejszy z wytworów kultury i najznamienitsze dzieło ludzkiego umysłu” (Kopciewicz 2013, s. 19). W tym nurcie nauczyciel jest osobą wprowadzającą uczniów w świat uporządkowanej wiedzy matematycznej, którą trzeba zrozumieć. Ważną rolę w procesie nauczania przypisuje się obecności prostych środków dydaktycznych.

Koncepcja liberalna w centrum uwagi stawia twórczość i samorealizację poprzez matematykę jako wartości kluczowe. Dziecko jako badacz we współpracy z innymi dziećmi w optymalnych do jego potrzeb i możliwości warunkach stworzonych przez nauczyciela podejmuje próby poszukiwania rozwiązań, uogólniania, wyciągania wniosków.

Zdaniem Lucyny Kopciewicz najciekawszą perspektywą namysłu nad tym, czym jest matematyka oraz jakie cele przyświecają jej nauczaniu, jest stanowisko radykalne. Koncepcja uznająca matematykę za wytwór kultury, efekt różnorodnych działań człowieka, powstała pod koniec lat 80. XX wieku. Zdaniem zwolenników krytyczno-radykalnego podejścia wiedza matematyczna jest niepewna, konstruowana społecznie w działaniach matematycznych o charakterze historycznym. Celem jej nauczania jest „odkrycie udziału matematyki w procesie wytwarzania społecznych wartości »pozamatematycznych«, które następnie stają się matematycznymi symbolami, regułami i procesami. Uczący się muszą być świadomi tego, szczególnie w sytuacjach, gdy matematyczne lub techniczne działania są traktowane jako racjonalne i obiektywne. Muszą być zdolni do dostrzeżenia ukrywających się za nimi wartości i interesów, jak również osiąść kulturową umiejętność transformacji własnych interesów oraz nadawać im matematyczną wartość” (Kopciewicz 2013, s. 24). Proces uczenia się w ujęciu krytyczno-radykalnym jest skoncentrowany na kwestionowaniu, podejmowaniu decyzji, negocjowaniu w pracy grupowej. Uczniowie mają możliwość dyskusowania, ustalania rozwiązań i współpracy nad różnymi projektami i problemami, co pozwala na uczenie się we wzajemnych relacjach. Sugerowana jest także praca indywidualna uczniów, rozwijająca ich samodzielność, kreatywność i zaangażowanie. Zróznicowanie, otwartość, uwzględnianie realnie istniejących informacji, odwoływanie się do kontekstu zjawisk życiowo istotnych i wykorzystywanie naturalnych materiałów jako środków dydaktycznych to cechy radykalnego podejścia w nauczaniu matematyki (Kopciewicz 2013).

Możliwość wykorzystania matematyki jako dziedziny edukacji realizowanej w klasach 1–3 szkoły podstawowej do kształtowania kompetencji do świadomego i kreatywnego uczestnictwa w kulturze dostrzega Marzenna Nowicka. Zdaniem badaczki aktualne szkolne nauczanie matematyki na tym poziomie blokuje rozwijanie tego typu umiejętności (Nowicka 2013, s. 39). Autorka nie wyjaśnia przyczyn tej sytuacji w interpretacji wyników swoich badań nad relacją matematyki i socjalizacji jako — wydawałoby się — niezwiązanych ze sobą obszarów współbycia nauczyciela i uczniów w kontekście ideologicznego ujęcia „królowej nauk”, ukazuje natomiast społeczne konsekwencje sposobów działania nauczycieli uczących matematyki. Przyjmuje, że w warunkach szkolnych oddzielenie socjalizacji od kształcenia nie jest możliwe, ponieważ uczeń gromadzi swoje doświadczenia poznawcze zawsze w określonych ramach procesów społecznych zachodzących w klasie szkolnej, również na matematyce (Nowicka 2013, s. 38). Uzyskane przez Nowicką dane i ich analiza pokazały, że nauczanie matematyki jest prowadzone w jednowariantowy i sztywny sposób, co pozwala autorce na określenie zajęć matematycznych mianem „skansenu socjalizacyjnego”. Stosowane przez nauczycieli sposoby pracy nie uwzględniają przemian kulturowych, a uczniowie gromadzą doświadczenia o niskim poziomie użyteczności we współczesnym życiu pozaszkolnym (Nowicka 2013, s. 52). W tym samym nurcie pozostają konstatacje Aliny Kalinowskiej (2013), która dostrzega ścisły związek nauczania matematyki z teoretycznym kontekstem interpretacji jej natury, podkreśla natomiast niedostatki jego egzemplifikacji praktycznych.

Projekt badań

Prosząc trzecioklasistów o ich propozycje zajęć matematycznych, chciałam uzyskać informacje o tym, co ich interesuje, jakie widzą cele w uczeniu się matematyki, jaki sposób jej uprawiania proponują, czyli jakie koncepcje uczenia się matematyki znają. Przy założeniu, że w propozycjach uczniów można odnaleźć wiele rekonstrukcji ich doświadczeń (Klus-Stańska 2002, s. 211), zebrane koncepcje pozwalają także odczytać uczniowskie postrzeganie matematyki jako dziedziny nauki, wyniesione ze spotkań z nauczycielem — osobą, która w znaczącym stopniu przyczynia się do budowania uczniowskiej wizji matematyki jako dziedziny wiedzy oraz edukacji matematycznej.

Pytania szczegółowe, na których koncentrowała się uwaga, przyjęły następującą postać:

1. Jakie tematy proponują uczniowie do realizacji w ramach zajęć z edukacji matematycznej?
2. Jakie cele przyświecają proponowanej przez trzecioklasistów tematyce zajęć?
3. Jakie metody i formy pracy proponują/preferują trzecioklasiści?
4. Jakie środki dydaktyczne uznają za niezbędne do realizacji zaproponowanych tematów zajęć?

Przyjęcie takiej koncepcji postępowania badawczego jest efektem indywidualnego wyobrażenia o tym, kim jest dziecko. W moim rozumieniu uczeń jest osobą kompetentną intelektualnie i mającą prawo zgłaszania swojej koncepcji edukacji matematycznej. Stanowisko to jest efektem uznania obecnego zarówno w teorii, jak i praktyce edukacji dyskursu dziecka kompetentnego (Klus-Stańska 2007, s. 92–106).

Podjmując próbę rozpoznania i opisu problemu badawczego, wykorzystałam formę badań diagnostycznych.

Trzecioklasiści przedstawili swój pomysł na zajęcia matematyczne w czerwcu 2014 roku. Badani uczniowie (63 osoby) uczą się w trzech szkołach: szkole publicznej (41 osób), szkole społecznej (15 osób) w Białymstoku i w małej szkole wiejskiej (7 uczniów). W wyniku analizy zebranego materiału badawczego została dostrzeżona różnica pomiędzy propozycjami przedłożonymi przez uczniów ze szkoły wiejskiej a pozostałymi koncepcjami edukacji matematycznej trzecioklasistów. Przyczyną odmienności oferty jest prawdopodobnie udział uczniów ze szkoły wiejskiej w dodatkowych zajęciach z geometrii. Propozycje zawierały informacje dotyczące czterech kwestii: tematu zajęć (tematyki), uzasadnienia swego wyboru oraz celu zajęć. Kolejna kwestia przedstawiona przez trzecioklasistów odnosiła się do sposobu realizacji zaproponowanego tematu (Jak proponujesz zorganizować zajęcia? W jaki sposób powinna pracować klasa?) oraz środków dydaktycznych niezbędnych do realizacji tematu. Dane zbierano za pomocą ankiety z pytaniami otwartymi, a analiza polegała na łączeniu w wiązki znaczeniowe poszczególnych, dość rozbudowanych wypowiedzi słownych. Podane w następnej części tekstu przykłady opinii dzieci są zgodne z oryginalną wersją ich zapisu.

Analiza zebranych danych

Pierwszą analizowaną kwestią są zgłoszone **propozycje tematów zajęć**, które uczniowie formułowali w różny sposób. Dominowały hasła, z którymi spotykają się podczas zajęć, np. *rozwiązywanie zadań, dodawanie i odej-*

mowanie, tworzenie różnych obrazów z figur geometrycznych, obliczanie obwodu figur geometrycznych. W taki sposób najczęściej nauczyciele podają tematy zajęć.

W 7 przypadkach na 63 dzieci sformułowały swoją propozycję w postaci pytania (*Jak zrobić superpizzę? Jak podzielić prostokąt na cztery części? Jak można zmierzyć obwód dwóch dużych kół leżących obok siebie i w jednym działaniu zapisać ich wynik? Jak podzielić prostokąt na cztery części? Jak zbudować kulę z papieru? Co to znaczy ćwiartka? — jak różne przedmioty podzielić na 4 równe części? Jak wyglądają różne kształty? Co to jest metr kwadratowy?*).

Analizując treść tych tematów, wyraźnie widać, że dotyczą one zarówno kwestii wskazanych w podstawie programowej, która jest często wyznacznikiem zakresu proponowanych uczniom tematów zajęć jako obligatoryjnych do opanowania w klasach 1–3, jak i nieprzewidzianych przez ten dokument. Propozycje w postaci pytań mogą być interpretowane jako wyraz ciekawości poznawczej uczniów, ich refleksji. Pytanie jest zaproszeniem do namysłu i do odpowiedzi (Fisher 1999, s. 87).

Jeśli przyrzeć się wypowiedziom dzieci z uwzględnieniem działu matematyki jako kryterium podziału zgłoszonych tematów, wyraźnie widać dominację zagadnień arytmetycznych i geometrycznych (po 20 tematów). Tematy z zakresu arytmetyki dotyczą czterech działań, które są uwzględnione do realizacji w ciągu trzech pierwszych lat nauki w szkole. W swojej treści właściwie nie wychodzą poza znany dzieciom zakres i są związane z doskonaleniem techniki rachunkowej. Tylko w jednym przypadku można zauważyć odejście od zagadnień standardowych. Jeden uczeń ujawnił zainteresowanie tematem z dziedziny algebry (*uczymy się iksów (X)*).

Można pokusić się o wniosek, że jest to obraz spraw, do których nauczyciele w codziennej pracy przywiązują dużą wagę, i to one odcisnęły piętno na propozycjach uczniowskich — w zgłoszeniach uczniów ujawnia się monotematyczność zajęć i akcentowanie umiejętności rachunkowych.

Wśród dwudziestu zgłoszonych przez uczniów tematów odnoszących się do geometrii jest siedem tematów sformułowanych przez uczniów uczestniczących w dodatkowych zajęciach matematycznych. Analiza tematów z zakresu geometrii nasuwa inne wnioski. Oczywiście znajdują się wśród nich takie, które można odnaleźć w podstawie programowej czy programach kształcenia (np. *mierzenie obwodu figur geometrycznych; figury geometryczne — obliczanie obwodów; układanie figur geometrycznych i mierzenie ich obwodów; praca nad figurami geometrycznymi; obliczanie obwodu figur geometrycznych; mierzenie obwodów figur geometrycznych*), ale są też

i takie propozycje, których trudno szukać we wspomnianych dokumentach, np. *budowa brył geometrycznych; jak zbudować kulę z papieru; rysowanie zwierząt z figur geometrycznych, figury jednobieżne (to takie, które można kreślić jednym pociągnięciem ołówka, nie prowadząc go nigdy po linii już narysowanej); jak podzielić prostokąt na cztery części; jak można zmierzyć obwód dwóch dużych kół leżących obok siebie i w jednym działaniu zapisać ich wynik; mierzę wielkie obwody; jak wyglądają różne kształty; plakat z figur geometrycznych; figury geometryczne wokół nas; tworzenie różnych obrazów z figur geometrycznych*. Zainteresowanie geometrią ujawniane przez trzecioklasistów wychodzi poza wyznaczony, a coraz bardziej ograniczany (Dąbrowski 2013) zakres zagadnień wskazany w podstawie programowej. W większości autorami tych tematów są dzieci objęte dodatkowymi zajęciami z geometrii.

Trzecia wyodrębniona grupa tematów została powiązana z tradycyjnie wyodrębnianym działem treści matematycznych *wiedomości i umiejętności praktyczne*. Uczniowie proponują (tylko w 10% przedstawionych propozycji) tematy związane z mierzaniem temperatury, obliczeniami pieniężnymi, ważeniem i mierzaniem. Ta problematyka jest realizowana na zajęciach matematycznych i swoimi zgłoszeniami badani nie wychodzą poza ofertę programową szkoły.

W czwartej, zróżnicowanej grupie propozycji, znalazło się 14 tematów, co stanowi 22% wszystkich przedstawionych przez trzecioklasistów projektów. W tej kategorii dominuje propozycja rozwiązywania zadań tekstowych, zagadek matematycznych, bez wskazania, jakich treści mają dotyczyć. W czterech przypadkach oferta odbiega w swojej tematyce od podanych wcześniej. *Połączyłabym matematykę z plastyką; ochrona środowiska — oszczędne wykorzystanie wody; tworzenie ciekawej biżuterii; praca z patyczkami* — tak sformułowali tematy uczniowie, którzy dostrzegają możliwości wiązania wiedzy matematycznej z codziennym życiem i swoimi zainteresowaniami.

Drugie zadanie, jakie postawiono przed uczniami, wymagało sformułowania **celu realizacji wcześniej sformułowanego tematu**. Wszyscy uczniowie w różny sposób to zadanie wykonali. Na użytek analizy zebranego materiału skategoryzowano podane uzasadnienia i uzyskano cztery grupy: cele o charakterze dydaktycznym, nawiązujące do zainteresowań uczniów, odkrywające dostrzeganie praktycznego aspektu matematyki, uwzględniające trudności w uczeniu się matematyki.

Pierwsza grupa celów została nazwana „celami dydaktycznymi”, ponieważ należące do niej stwierdzenia (65% wszystkich propozycji) w swojej treści wiążą się ze szkolnym rozumieniem celu uczenia się matematyki.

W zdecydowanej większości dominują stwierdzenia: *nauczyć się, poznać, utrwalić, przypomnieć, powtórzyć, doskonalić*, które są znane wszystkim uczącym i uczącym się. Analiza treści wskazanych celów pokazuje, że są one ściśle powiązane z wcześniej podanymi tematami, np. *przypomnieć, jak się liczy obwody figur; można nauczyć się rysować figury i łączyć je ze sobą; nauczyć się mnożenia, dodawania i mierzenia; można utrwalić różne działania (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie); nauczyć się innych sposobów mnożenia i dzielenia, aby lepiej poznać liczby; można utrwalić i nauczyć się trudniejszych działań na mnożenie i dzielenie; można ćwiczyć pamięć, szybkość liczenia w pamięci; nauczyć się rozróżniać figury geometryczne, bo figury geometryczne są dziwne i różnorodne*.

Kolejna wyodrębniona grupa celów odwołuje się do zainteresowań uczniów i ich motywacji do nauki. W ośmiu przypadkach uczniowie upatrują możliwość zaspokojenia swojej ciekawości poznawczej. Piszą, że jest to *ciekawny sposób nauki trudnych działań; lubię mnożyć, więc można nauczyć się mnożyć; lubię tabliczkę mnożenia i dodawania, i dzielenie i chętnie poćwiczyć; temat ciekawy i nie robiliśmy tego jeszcze na zajęciach; bardzo interesujący temat, bo kształt kuli mi się podoba, chcę ją poznać; mam w domu książkę z zagadkami i można byłoby to wykorzystać na zajęciach — byłoby ciekawie*.

Na praktyczne wykorzystanie matematyki zwrócono uwagę w 1/6 propozycji. Zastosowanie umiejętności matematycznych, zdaniem uczniów, jest przydatne w różnych sytuacjach życiowych, np. *poćwiczyć umiejętność płacenia pieniędzmi, bo jadę na kolonie; każdy powinien umieć liczyć pieniądze i robić zakupy; często piekę ciasto i wykorzystuję zamianę jednostek (np. 1 kostka margaryny = 25 dag) lub zwiększenie wagi (robię półtora porcji ciasta — w przepisie są 4 jajka, a ja daję 6 jajek); lubię pizzę i można nauczyć się, ile gramów to dekagram i ile dekagramów to kilogram; przypomnieć i utrwalić wiedzę na temat mierzenia temperatur powyżej i poniżej zera; ułamki są pożyteczne; pokazać łączne codzienne zużycie wody przez jedną osobę; powiem, jak oszczędnie gospodarować wodą. Martwię się o środowisko naturalne, a każdy uczeń ma wpływ na poprawę stanu ochrony środowiska na poziomie swojego domu rodzinnego; można rozwinąć zdolności manualne*.

Praktyczny aspekt uczenia się matematyki został także zaakcentowany w kontekście przyszłej edukacji trzecioklasistów. Zwracano uwagę, że *gdyby dzieci nauczyły się kombinacji, byłoby im łatwiej rozwiązywać normalne działania, łatwiej byłoby w 4 klasie; ten temat w przyszłości może bardzo się przydać; dzieci uczą się obliczać obwody, poznają różne wzory i sposoby*

obliczania; nauczyć się rozwiązywać zadania z treścią i rysować do nich ilustracje. Może przydać się w następnych klasach.

Wypowiedzi uczniów w nielicznych, bo tylko czterech, przypadkach ujawniają świadomość trudności w uczeniu się matematyki. W swoich propozycjach dzieci upatrują szansę na udzielenie pomocy nie tylko sobie, ale także kolegom i koleżankom z klasy. Piszą, że *wiele osób ma kłopoty z obliczaniem obwodów oraz dlatego, że w życiu dorosłym to będzie potrzebne. Można poznać figury geometryczne i nauczyć się obliczania obwodu; miałam problem z nauczeniem się tabliczki mnożenia, dużo dzieci ma takie problemy; wiele osób z naszej klasy ma z tym problem, można nauczyć się mierzenia figur, obwodów; mam problem z tym tematem i chcę go powtórzyć.*

Wyodrębniona grupa uczniów, z racji ich udziału w dodatkowych zajęciach geometrycznych, w formułowanych celach akcentuje poznawczy aspekt swojej edukacji matematycznej, co znalazło odzwierciedlenie w grupie celów dydaktycznych. Charakterystyczny dla tych sformułowań jest termin „nauczyć się” (*nauczyć się figur, nauczyć się rozróżniać figury geometryczne, bo figury geometryczne są dziwne i różnorodne, można nauczyć się obliczać objętość brył, bo kształt kuli mi się podoba, chcę ją poznać; nauczyć się wpisywać jedne figury geometryczne w drugie figury, łączyć bokami; można nauczyć się rysować figury i łączyć je ze sobą*).

Analiza zaproponowanych przez uczniów klasy trzeciej celów uczenia się matematyki pokazuje dosyć jednostronne, scholastyczne widzenie korzyści z udziału w tym procesie. Trudno więc się dziwić, że poziom ich kompetencji jest daleki od oczekiwanego.

Najbardziej zróżnicowane wypowiedzi uczniów uzyskano w pytaniu o **sposób realizacji zaproponowanych tematów**. Analiza zebranego materiału dała możliwość skonstruowania sześciu kategorii propozycji. Nie jest to podział przyporządkowujący każde stwierdzenie do jednej kategorii, niektóre wypowiedzi z racji odniesienia do kilku kwestii zostały umieszczone w dwóch kategoriach.

W swoich wypowiedziach uczniowie wyraźnie wskazali znane im z codzienności szkolnej trzy formy pracy. W ponad połowie propozycji akcentowano pracę zbiorową jako najtrafniejszy sposób realizacji zaproponowanych tematów. Świadczą o tym następujące wypowiedzi: *klasa powinna pracować razem; pokazanie tabel z rozpisanymi czynnościami i zużyciem wody podczas tych czynności, klasa musi obliczyć łączne użycie wody; wszyscy uczniowie wspólnie mierzą długość i szerokość boisk szkolnych, zapisują, a potem obliczają ich obwód; cała klasa robi to samo — cięcie, składanie; całą klasą pracujemy; figury geometryczne są wszędzie i klasa powinna opisywać*

przedmioty w sali; dzieci wspólnie wymyślałyby różne przedmioty do zbudowania z figur; na podwórku mierzymy linijką obwód boiska; wszystkie dzieci powinny mierzyć obwód linijką figur na podwórku.

W kategorii propozycji uwzględniających pracę zbiorową została wyodrębniona podgrupa odpowiedzi odnosząca się do atmosfery, która zdaniem badanych powinna towarzyszyć procesowi uczenia się matematyki. W dziewięciu propozycjach zaakcentowano, że *klasa powinna być uważna, ponieważ nauczyłyby się nowego liczenia; klasa powinna zachowywać się grzecznie i cicho; klasa powinna pracować grzecznie, cicho i aktywnie; klasa powinna pracować pilnie; klasa powinna współpracować i pomagać sobie; praca powinna przebiegać w ciszy i skupieniu; pracować mądrze i cicho na zajęciach; pokazywać na tablicy i pracować uważnie; cicho i sprawnie.* W żadnym przypadku nie napisano, że dobrze widziana byłaby dyskusja czy dopuszczalny jest twórczy hałas.

W blisko ¼ wypowiedzi dostrzeżono wartość pracy grupowej jako zalecanego sposobu do realizacji tematu. Najczęściej uczniowie piszą, że *klasa może pracować w grupach.* W kilku przypadkach pojawiła się propozycja konkretnej liczby dzieci w grupie (*dzieci powinny pracować grupowo po 4–5 osób; praca w parach; po dwie osoby w jednej ławce.*)

W nielicznych propozycjach zwrócono także uwagę na możliwość różnicowania pracy grupowej (*praca w grupach — praca zróżnicowana; praca w grupach — każda grupa robi pizzę na inną liczbę osób (praca zróżnicowana); klasa powinna podzielić się na grupy, jedna grupa powinna rysować potrzebne elementy, druga wycina, trzecia grupa skleja wycięte elementy*) oraz dostrzeżono wartość pracy grupowej z punktu widzenia rozwijania umiejętności współpracy (*klasa powinna pracować w małych grupkach, ponieważ każdy będzie sobie pomagał.*)

W ośmiu przypadkach, co stanowi tylko 1/8 wszystkich wypowiedzi, respondenci widzą możliwość indywidualnej pracy na zajęciach. Swoje propozycje formułują w następujący sposób: *dzieci mają robić samodzielnie; dzieci pracowałyby zgodnie, każdy robi samodzielnie; każdy uczeń rysuje na swojej kartce to, co jest narysowane na tablicy; każde dziecko ma owoce; dzieci samodzielnie wybierają zwierzę i rysują je, wybierając dowolne figury geometryczne; każdy powinien zrobić bryłę sam, czasami przy pomocy pani; każdy indywidualnie rozwiązuje; każde dziecko dostanie przepis na ciasto i samo będzie zamieniało proporcje.* Zaproponowana samodzielna działalność uczniów w zasadzie nie uwzględnia aktywności twórczej dziecka, tylko w dwóch przypadkach można podejrzewać, że uczeń ma prawo do własnego pomysłu (*dzieci samodzielnie wybierają zwierzę i rysują je, wybierając do-*

wolne figury geometryczne; każde dziecko dostanie przepis na ciasto i samo będzie zamieniało proporcje).

W podobnej liczbie propozycji (8) w bardzo jednoznaczny sposób została wskazana kierownicza rola nauczyciela w realizacji tematu. Zdaniem badanych *nauczyciel wytłumaczy, co to jest i jak oblicza się obwód; klasa powinna słuchać nauczyciela i zachowywać się cicho; klasa pracuje tak, że nauczyciel podaje liczby, a uczniowie liczą; pani podaje jakieś działanie i wybiera ucznia, który odpowiada; nauczyciel wytłumaczy i pokaże na tablicy; nauczyciel podaje nazwę figury i jej wymiary, dzieci budują figurę, mierzą jej obwód i podają odpowiedź; dzieci podchodzą do tablicy, a nauczyciel zadaje im zagadkę.*

Ostatnia wyłoniona kategoria (nieliczna) uwzględnia zaproponowane przez uczniów metody. Dostrzegają oni znaczenie wyjaśnienia (*tłumaczenia*) przez nauczyciela (*nauczyciel wytłumaczy, co to jest i jak oblicza się obwód; nauczyciel wytłumaczy i pokaże na tablicy*) czy to kwestii merytorycznych, czy sposobu działania, ale wyraźnie ujawniają potrzebę stosowania zabaw i gier w uczeniu się matematyki. W ich propozycjach realizacji zaproponowanych tematów znajdują się następujące pomysły: *zabawa w sklep; wycieczka do sklepu; gry matematyczne, zabawy w piłkę; gry i zabawy, pomiary odległości; zorganizować nietypowe gry i zadania z nagrodami (cukierki); wychodzić na podwórko, organizować zabawy z liczeniem; gry ruchowe z nagrodami; chodzić do sklepu, do parku i liczyć, a także bawić się w sklep; będziemy wychodzić na boisko i grać w różne gry.*

Odmienne od pozostałych propozycji są oferty trzecioklasistów uczestniczących w dodatkowych zajęciach z geometrii. W pięciu przypadkach na siedem została zaakcentowana praca indywidualna (*dzieci mają robić samodzielnie; każdy powinien zrobić bryłę sam, czasami przy pomocy pani; dzieci samodzielnie wybierają zwierzę i rysują je, wybierając dowolne figury geometryczne*), w dwóch zaproponowano pracę grupową zróżnicowaną (np. *klasa powinna podzielić się na grupy, jedna grupa powinna rysować potrzebne elementy, druga wycina, trzecia grupa skleja wycięte elementy*).

Czwarta analizowana w wypowiedziach uczniowskich kwestia to **środki dydaktyczne**, które zdaniem trzecioklasistów są potrzebne do realizacji proponowanej przez nich tematyki. Analiza propozycji prowadzi do jednego wniosku. Podstawowym środkiem dydaktycznym, zdaniem badanych, dzieci jest długopis i kartka lub zeszyt. Tylko w 12 przypadkach, co stanowi blisko 1/5 wszystkich propozycji, wśród zestawów środków dydaktycznych zaproponowanych przez uczniów zostały wymienione przedmioty merytorycznie związane z proponowanym tematem, np. *zabawki, nieużywane stare banknoty, kartka, ciasto do pizzy i dodatki do pizzy, zwykły termometr, za-*

bawkowe pieniądze, artykuły do sklepów, małe dekoracje, napisy do sklepów oraz ceny, owoce, cukierki, ciasto, rodzynki, orzechy, żelki, nóż, pieniądze na zakupy, kartka, ołówek, dobry humor. Niewiele ponad 20% propozycji zakłada zastosowanie jako środka dydaktycznego, narzędzia albo materiału do pracy różnych przedmiotów o bardziej uniwersalnym charakterze. Są to np. *nożyczki, kolorowe kartki, duża biała kartka, ołówek, linijka; ołówek, linijka, różne przedmioty; kartka, blok techniczny, klej, linijka, ekierka, cyrkiel; klej, nożyczki, balon, gazety, cyrkiel, linijka, szklanka, talerzyk, pudełko, ekierka, klocki i inne; linijki, piłki, kartki, torebki.* Przedmioty te można wykorzystać jako ilustrację podanych w tematach zajęć zagadnień, wówczas ich rola jako środka dydaktycznego jest jak najbardziej zasadna. Ale są wśród nich uwzględnione także materiały i narzędzia. Zakwalifikowano je do kategorii pomocy, ponieważ zostały podane wraz z przedmiotami, którym w procesie uczenia się jest przypisana funkcja ilustratywna. Fakt ten wzbudza wątpliwość co do rozumienia przez dzieci funkcji różnych przedmiotów w procesie uczenia się matematyki.

Na tym tle wyraźnie wyróżnia się grupa propozycji uczniów uczestniczących w dodatkowych zajęciach matematycznych. W żadnym zestawie środków nie wskazano długopisu. Ołówek jako środek dydaktyczny pojawił się w trzech propozycjach (na siedem). Zdecydowanie dominują te przedmioty, którym trzecioklasiści przypisują funkcję poglądową w swoich koncepcjach zajęć matematycznych.

Jeśli przyjrzyć się zestawom przedmiotów potrzebnych, zdaniem badanych, do realizacji zaproponowanych tematów, a zakwalifikowanych do grupy materiałów i narzędzi, wyraźnie widać, że dominująca rola przypadła narzędziom pisarskim: 24 razy (co stanowi 40% wskazań) został wymieniony długopis, 16 razy (25%) pojawiły się ołówek i linijka, 22 razy (35% wskazań) — zeszyt lub kartka. Zaproponowane przez uczniów przedmioty uniemożliwiają tak cenną z punktu widzenia kształtowania pojęć i umiejętności matematycznych manipulację na tych przedmiotach, badanie i odkrywanie matematyki. Można pokusić się o stwierdzenie, że uczniowie są „przeszkoleni” w uczeniu się z wykorzystaniem narzędzi, a nie środków dydaktycznych.

Refleksje końcowe

Analizując przedłożone przez trzecioklasistów koncepcje zajęć matematycznych, można wyraźnie odczytać ich preferencje oraz doświadczenia. Widoczne jest standardowe i dosyć jednolite podejście do zagadnień mate-

matycznych i sposobów ich realizacji. Homogeniczność propozycji uczniów jest zapewne świadectwem schematycznego, opartego na podobnych źródłach sposobu oddziaływania nauczycieli, którzy, jak pisze Agnieszka Nowak-Łojewska (2011, s. 319), tkwią w „gorsetach nawyków metodycznych”. Do wykorzystania podobnego motywu w celu wyjaśnienia zebranych propozycji skłaniają wyniki badań uzyskane przez Monikę Wiśniewską-Kin. Jak pisze autorka, uczniowie „zakorzenieni w ich zrytualizowanym odgrywaniu i nauczaniu, zrytualizowanych sposobach komunikowania się oraz wykorzystania przestrzeni klasowej, nie znajdują możliwości wyjścia poza formę tradycyjnej szkoły, «nie są w stanie pomyśleć» innej szkoły” (Wiśniewska-Kin 2013, s. 239).

Odnosząc zebrane dane do przedstawionych wcześniej ideologii edukacyjnych, trudno jest jednoznacznie przypisać określone przekonania w tym zakresie koncepcjom edukacji matematycznej trzecioklasistów. Zaproponowana przez dzieci tematyka w znacznej mierze odpowiada propozycji szkolnej a ta, mimo że nauczycielom w tej kwestii formalnie zostawiono dużo swobody, wynika z zapisów w podstawie programowej. Tylko w przypadku propozycji uczniów uczestniczących w dodatkowych zajęciach geometrycznych, które w swojej tematyce wychodziły poza zakres wyznaczony formalnymi dokumentami, widać inne spojrzenie na koncepcje tematyki matematycznej. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że dzieci w znacznej większości nie zgłaszają oryginalnych propozycji w odniesieniu do swojej edukacji matematycznej. Trudno by w tym względzie szukać zbieżności z ideologiami edukacyjnymi uwzględniającymi prawo uczestników procesu edukacyjnego do przedkładania swoich nieformalnych propozycji. Analiza wskazanych celów nauczania matematyki pokazuje, że respondenci w dominującej większości uznają, że matematyka nie powinna służyć celom pozamatematycznym, co podkreślają tzw. puryści związani z tradycją starej szkoły humanistycznej. Przyglądając się natomiast propozycjom uczniów z punktu widzenia proponowanych koncepcji nauczania-uczenia się matematyki, należy stwierdzić, że nie ma w nich wątków, które pozwalałyby mieć nadzieję, że edukacja matematyczna przyczyni się do rozwijania krytyczno-emancypacyjnych kompetencji uczniów. Przedłożone przez badanych trzecioklasistów propozycje odwołują się w tym zakresie do założeń funkcjonalizmu związanego z ideologią prawicy, funkcjonalistyczno-reformatorskiego podejścia związanego z myśleniem technokratycznym, matematyki „starej szkoły” humanistycznej oraz w nielicznych przypadkach do stanowiska liberalnego.

Jednoznaczna interpretacja nasuwa się także w odniesieniu do postulowanych przez uczniów zasobów uczenia się. Ubogość środowiska uczenia

się, podobnie jak koncepcje nauczania uczenia się matematyki, lokuje wizje edukacji matematycznej trzecioklasistów w tych samych nurtach myślenia.

Podsumowując, przedłożone przez uczniów kończących pierwszy etap edukacyjny koncepcje edukacji matematycznej wykazują wiele zbieżności z podejściem funkcjonalistycznym, związanym z ideologią prawicy, mieszczą się w ramach funkcjonalistyczno-reformatorskiej ideologii związanej z myśleniem technokratycznym, lokują się w nurcie matematyki „starej szkoły” humanistycznej oraz w nielicznych przypadkach ujawniają liberalne stanowisko wobec matematyki i sposobu jej uczenia się. Uczniowie uczestniczący w badaniach nie widzą możliwości samodzielnego, aktywnego, twórczego, innowacyjnego uczenia się. Brak widocznej jednej ideologii matematyki i jej uczenia się nie jest czymś wyjątkowym. Jak wyjaśnia Lucyna Kopciewicz, „najczęściej obserwuje się współlistnienie ideologicznych elementów” (2010c, s. 34), ale należałoby zatroszczyć się, by na etapie wczesnej edukacji ukazać uczniom oblicze matematyki i sposób jej uczenia się mieszczący się w podejściu krytyczno-radykalnym, bo to podejście nie uwidacznia się w uczniowskich propozycjach.

Prawdopodobnie źródłem małej oryginalności propozycji dzieci są ich dotychczasowe doświadczenia szkolno-matematyczne. Model edukacji, z jaką uczniowie spotkali się przez pierwsze trzy lata pobytu w szkole, przyczynił się do skonstruowania takiej, a nie innej ich wizji uczenia się matematyki.

Nad matematyką, sposobami i efektami jej nauczania na wszystkich szczeblach kształcenia toczy się obecnie gorąca dyskusja. Przyczyn obecnego stanu rzeczy upatruje się w rozmaitych czynnikach. Prowadzone są badania, opracowywane raporty i koncepcje edukacyjne. O ile na poziomie teorii i prawnych wyznaczników edukacji wiele w tej kwestii się dzieje, o tyle na poziomie praktyki edukacyjnej ciągle dominują wzorce postępowania opisane w poradnikach metodycznych. „Istnieje uzasadniona obawa, że to właśnie nauczyciele są największymi »zamrażaczami« edukacyjnej zmiany” (Nowak 2012, s. 39).

Students' ideas of learning mathematics. How the third-graders see their mathematical education

Abstract

Mathematical education, also at the level of 1–3 grades of primary school, is currently the subject of interest of many people. The presented material shows the ideas of mathematical education of third grade students of primary school interpreted

in the context of ideological recognition of mathematics. Submitted by 63 students completing the first educational stage, structured expression allowed to state that their mathematical education ideas have many similarities with functionalist, related with the ideology of right-hand approach, find their place in functional-reformist ideology associated with technocratic thinking, are located in the mainstream of mathematics of humanistic “old school” and in a few cases reveals the liberal attitude towards mathematics and the way of learning it. On the other hand, monitored students do not see the possibility of independent, active, creative, innovative learning of mathematics. Critical-radical approach has no place in students’ proposals.

Keywords: ideas of learning mathematics, early primary education, common students’ ideas, educational ideologies

Bibliografia

- Białecka-Pikul M. (2004), *Nabywanie wiedzy społecznej z perspektywy badań nad dziecięcymi teoriami umysłu*, „Przegląd Psychologiczny” t. 47, nr 3.
- Dąbrowski M. (2013), „(Za) trudne, bo trzeba myśleć?” *O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Dąbrowski M. (2008), *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Dudel B. (2013), *Kompetencje matematyczne uczniów klas trzecich — próba diagnozy*, [w:] A. Kalinowska (red.), *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna — ograniczenia i ich przełamywanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Federowicz M., Sitek M. (red.) (2011), *Spółczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Fisher R. (1999), *Uczymy, jak myśleć*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2008), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2012), *Nieporozumienia dotyczące uzdolnień matematycznych dzieci oraz młodszych i starszych uczniów*, [w:] E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Nowa Era, Warszawa.
- Kalinowska A. (2013), *Matematyczny wymiar zindywidualizowanego nauczania w klasach najmłodszych*, [w:] A. Kalinowska (red.), *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna — ograniczenia i ich przełamywanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Klakła M. (2013), *Sterowanie aktywnością uczniów w procesie uczenia się matematyki*, [w:] M. Jagodzińska, L. Tomaszewska, A. Głowala (red.), *Nauczanie i uczenie się w działaniu*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock.
- Klus-Stańska D. (2002), *Narracja w szkole*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1/2 (5/6).
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Kalinowska A. (2004), *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszego ucznia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Konarzewski K. (2012), *Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Kopciwicz L. (2010a), *Matematyka i problem gender*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2 (12).
- Kopciwicz L. (2010b), *Matematyka w ideologiach, ideologie w matematyce — badanie szkolnego funkcjonowania matematyki jako pola wytwarzania kultury*, „Forum Oświatowe” 1(42).
- Kopciwicz L. (2010c), *Analfabetyzm matematyczny — pytanie o ideologiczne uwarunkowania zjawiska „niematematyczności”*, [w:] D. Wajsprych (red.), *Przekraczanie kręgu ubóstwa kulturowego. Konteksty społeczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kopciwicz L. (2013), *Matematyczne niepowodzenia dziewcząt i mniejszości etnicznych. Przyczyny, wyjaśnienia, środki zaradcze w świetle ideologii edukacyjnych*, [w:] A. Kalinowskiej (red.), *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna — ograniczenia i ich przełamywanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Kordos M. (1995), *Przedmowa*, [w:] J. Górnicki, *Okruchy matematyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004), *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Nalaskowski S. (2003), *Ideał wychowania i proces kształcenia. Wybrane koncepcje. Opis, analiza, krytyka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nowak J. (2012), *Edukacja ku kompetencjom — jak wykształcić kreatywnych myślicieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 1(16).
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowicka M. (2013), *Szkolna matematyka jako skansen socjalizacji ucznia w klasach młodszych*, [w:] A. Kalinowska (red.), *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna — ograniczenia i ich przełamywanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Papert S. (1996), *Burze mózgow. Dzieci i komputery*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stewart I. (2008), *Listy do młodego matematyka*, przeł. P. Strzelecki, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Szwajkowski W. (2011), *Matematyczny analfabetyzm — problem społeczny i cywilizacyjny*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2 (14).
- Trzebiński J. (1985), *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych*, [w:] M. Lewicka (red. nauk.), J. Trzebiński (kierownictwo naukowe), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.

- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Katarzyna Winiecka, Joanna Borowik

Kompetencje psychospołeczne dziecka w przestrzeni szkolnej na przykładzie migrantów i reemigrantów polskich

Wprowadzenie

Kompetencja... W dzisiejszych czasach wydaje się, iż ten termin jest kluczowy praktycznie na każdej płaszczyźnie życia społecznego i osobistego. Mówi się o kompetencjach społecznych, psychospołecznych, indywidualnych, zawodowych, emocjonalnych, intelektualnych i innych. Można powiedzieć, iż zbiór czy zakres posiadanych przez danego człowieka kompetencji określa jakość jego jestestwa, a zarazem możliwości realizacji czy rozwoju we wciąż zmieniającym się społeczeństwie. Jednocześnie zauważalna jest ogólnospołeczna presja na doskonalenie już posiadanych bądź pozyskiwanie nowych umiejętności. Współczesny człowiek jest poddawany wielozakresowej społecznej perswazji w kierunku tak bardzo dziś popularnego podejścia *life long learning* (uczenie się przez całe życie). To stanowisko można traktować z rozległej perspektywy. Nie tylko jako świadomy wybór, często nastawiony na realizację określonych celów, ale także jako pewnego rodzaju „naturalny przymus”. Ten „naturalny przymus”¹ wynika z uwikłania w różne sytuacje

¹ W odniesieniu do problematyki funkcjonowania dzieci w szkole należy odwołać się do koncepcji „przemocy symbolicznej” Pierre’a Bourdieu. Autor ów zakłada, iż istnieje grupa niejawnych elit dysponująca, zarządzająca pewnym określonym kapitałem edukacyjnym i kulturowym, który poprzez działania tej grupy jest bezdyskusyjnie narzucany szerszym kręgom społecznym w m.in. przestrzeni szkolnej. Tego rodzaju działania mają na celu kształtowanie społeczeństwa w taki sposób, aby elity mogły realizować swoje

i działania społeczne, a zarazem jest konsekwencją usytuowania w konkretnym miejscu struktury społecznej. Determinuje sposób i zakres rozwoju człowieka bądź wręcz przeciwnie — stanowi podstawę tzw. ograniczonych szans życiowych. Można zatem stwierdzić, iż posiadanie lub nieposiadanie „pożądanych” dla danej rzeczywistości społecznej kompetencji jest funkcją jakości czy poziomu życia.

W przypadku podejmowanej problematyki migracji/reemigracji, w tym przystosowania się do przestrzeni szkolnej, kwestia kompetencji dziecka jawi się jako zasadnicza w kontekście jakości funkcjonowania w nowym środowisku edukacyjnym.

W tym momencie ujawnia się cel niniejszego artykułu. Jest nim zaprezentowanie uwarunkowań, jakie towarzyszą zmianie przestrzeni życiowej w kontekście migracji. Główną kwestią poruszoną w tekście jest znaczenie kompetencji psychospołecznych dziecka w procesie „wchodzenia” w nowe środowisko szkolne. Dla ogółu rozważań istotne jest, iż „nowe środowisko szkolne” jest traktowane z dwóch perspektyw — migranta i reemigranta, kulturowo-społecznego *novum* i powrotu do korzeni nierzadko okazującego się reemigracyjnym szokiem kulturowo-społecznym.

Prezentowane dociekania są oparte na badaniach przeprowadzonych w grupie polskich dzieci i młodzieży w wieku szkolnym mieszkającej w Londynie oraz w Czarnej Białostockiej. Podjęcie tej problematyki wynika nie tyle z faktu, iż rola kompetencji w procesach adaptacyjnych jest zagadnieniem nowym, ile stąd, iż znacząco wzrosła migracja Polaków po akcesji naszego kraju do Unii Europejskiej. To zdarzenie spowodowało liczną falę wychodźstwa, co uwypukliło problem kompetencji w grupie polskich migrantów — kompetencji, które są ważne z punktu widzenia mobilności przestrzennej i osiedlania się w nowej przestrzeni życiowej. Choć nadal najczęściej migrują pojedynczy przedstawiciele konkretnych grup społecznych, nie ulega wątpliwości, iż możliwość legalnego wyjazdu, osiedlenia się i podjęcia pracy (legalnej tylko w niektórych krajach UE) w znaczącym stopniu zdeterminowała migrację całych rodzin, w tym dzieci. W związku z tym poruszana problematyka nabiera nowego znaczenia zarówno w kontekście ilościowym, jak i jakościowym. W tym miejscu pojawia się pytanie, czy wyjściowe kompetencje ukształtowane w środowisku silnie homogenicznym są adekwatne do wymagań społeczeństwa przyjmującego, a przede wszystkim społeczności szkolnej? Jak pobyt

cele. Tak więc nacisk na osiągnięcie lub rozwijanie pewnych kompetencji jest niejako narzucony z góry, przy czym jest nieuświadomiany. Zob. Bourdieu, Passeron, 1979.

za granicą wpływa na kształtowanie się kompetencji i ich adekwatność w kontekście powrotu do miejsca wyjścia?

W tekście między innymi zostaną zawarte odpowiedzi na postawione pytania.

Podstawa teoretyczna

Punktem wyjścia rozważań teoretycznych związanych z zagadnieniem kompetencji psychospołecznych dziecka w przestrzeni szkolnej w kontekście migracji i reemigracji jest przybliżenie podstawowych pojęć, a także wybranych ujęć teoretycznych.

Trzon dyskusji stanowią kompetencje psychospołeczne dziecka. W ostatnich latach obserwuje się wzrost zainteresowania problematyką dotyczącą ich znaczenia w efektywnym funkcjonowaniu człowieka. Dzieje się tak przede wszystkim ze względu na dokonujące się intensywne przemiany społeczno-kulturowe.

Kompetencje społeczne w ujęciu Michaela Argyle'a to „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądaną wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych” (1999, s. 133–141). Natomiast Urszula Jakubowska podkreśla, że są one zależne zarówno od psychicznych dyspozycji jednostki, jak i posiadanych przez nią umiejętności odbioru i nadawania komunikatu, który musi być jednocześnie zgodny nie tylko z obranym przez nią celem, ale również z wzorcem konkretnej sytuacji (1996, s. 29–40). Również Paweł Smółka podkreśla istotne znaczenie kompetencji społecznych w nawiązywaniu relacji interpersonalnych, stwierdzając, że są one „podstawą dla adekwatnych reakcji interpersonalnych i rozwoju potencjałów społecznych” (2008).

Ważnymi elementami, które mogą stać się podstawą efektywnego funkcjonowania społecznego, są cechy osobowości jednostki oraz posiadana przez nią wiedza dotycząca kontekstu społeczno-kulturowego, pozwalająca na podejmowanie właściwych decyzji związanych z konkretnymi zachowaniami społecznymi. Należy zatem stwierdzić, że kompetencje społeczne to pewnego rodzaju umiejętności przejawiające się w zachowaniach człowieka, które są zależne przede wszystkim od kontekstu. Jednak jak zauważa wielu autorów, decydujące znaczenie w takich sytuacjach ma trening społeczny bezpośrednio związany z przebywaniem w konkretnym środowisku.

Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęliśmy definicję kompetencji społecznych zaproponowaną przez Annę Matczak (2007, s. 7), która twierdzi, że są to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia so-

bie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”. Tego rodzaju umiejętności stają się szczególnie ważne w sytuacji, gdy młodzi ludzie zmieniają miejsce zamieszkania i osiedlają się w krajach odmiennych zarówno pod względem językowym, jak i kulturowym.

W przypadku kompetencji psychologicznych są one definiowane w kontekście postawy wobec samego siebie związanej między innymi ze znajomością własnego charakteru, świadomością dotyczącą charakterystycznych zachowań, posiadanych zasobów osobistych, a także wad oraz sposobów zachowania prezentowanych w toku interakcji z innymi ludźmi. To od znajomości siebie w tym zakresie zależy poziom kompetencji reagowania, szczególnie w sytuacjach trudnych i nieprzewidywanych (Smółka 2008). Jednakże odwołując się do rozwoju osobowości człowieka oraz jego samopoznania, pragniemy zwrócić uwagę na wpływ czynników kulturowo-społecznych na kształtowanie się jednostki, w przypadku młodych migrantów bowiem odgrywają one szczególną rolę. Zagadnienie to nabiera jeszcze większego znaczenia i staje się wyrazistsze w sytuacji, gdy mamy do czynienia z członkami grup, którzy co jakiś czas zmieniają miejsce zamieszkania. W odniesieniu do tożsamości należy pamiętać, że nie jest ona po prostu dana, tzn. nie pojawia się automatycznie. Jest to niezwykle istotne w sytuacji, gdy mamy do czynienia z kształtowaniem tożsamości osób młodych będących migrantami. Wobec tego należy stwierdzić, że jednostka może doświadczać siebie, będąc obiektem obserwacji zarówno członków grupy, z którą się utożsamia, jak i tych, którzy do danej grupy nie należą, ale proces ten może także zachodzić poprzez autoidentyfikację.

W związku z tym, iż mowa jest o kompetencjach psychospołecznych dziecka w przestrzeni szkolnej i dodatkowo w warunkach migracji i reemigracji, teraz uwaga zostanie skupiona na zagadnieniach związanych z przestrzenną mobilnością człowieka.

W tekście zostało przyjęte klasyczne rozumienie pojęcia „migracja” — za Samuelem N. Eisenstadtem: „migracja jest to fizyczne przejście jednostki lub grupy z jednego społeczeństwa do innego. Przejście to wymaga zwykle porzucenia pewnego otoczenia społecznego i wejścia w inne, o odmiennym charakterze” (1953, s. 167). W związku z tym, iż w przeprowadzonych badaniach wzięli udział migranci poakcesyjni, warto dodać, że rozpatrywana mobilność przestrzenna ma w tym przypadku charakter ekonomiczny. Zofia Kawczyńska-Butrym, biorąc pod uwagę ekonomiczne kryterium podziału migracji z perspektywy celów, mówi o: 1) migrantach przeżycia, którzy poszukują jakichkolwiek środków do egzystencji życiowej; 2) migrantach

mobilnych, zmierzających do podniesienia standardu życia poprzez zgromadzenie funduszy na inwestycje, tj. dom, samochód; 3) migrantach zarobkowych, chcących zgromadzić fundusze bez konkretnych planów (Kawczyńska-Butrym 2009).

Choć mowa jest tu ogólnie o migrantach, należy pamiętać, że status społeczny dzieci, które doświadczyły wychodźstwa, jest zdeterminowany przez m.in. sytuację życiową rodziców. Dzieci nie są decydentami w kwestiach wyjazdowych, ale są zależne od motywacji rodziców, którzy — zgodnie z typologią Kawczyńskiej-Butrym — mogą się znaleźć w każdej z podgrup migrantów ekonomicznych.

Natomiast termin „reemigracja” jest traktowany synonimicznie z pojęciem „migracji powrotnych”. Oznacza to, iż reemigrację należy rozumieć jako wyjazd z kraju tymczasowego osiedlenia i powrót do kraju wyjazdu. Jak stwierdza Krystyna Iglicka, „choć pojęcie migracji zawiera w sobie zawsze ewentualność powrotu, to jednak migracje powrotne do dnia dzisiejszego nie doczekały się wielu ujęć teoretycznych” (2010, s. 28), a co za tym idzie — konkretnych, ustrukturyzowanych semantycznie definicji. Nie można jednak pominąć powstałych na gruncie badań typologii migracji powrotnych. Francesco Cerase mówił, na przykład, o modelu powrotów z emigracji, na który składają się powroty z powodu porażki, z powodów zachowawczych (ciągle nastawienie na powrót), z powodów innowacyjnych (migrant odniósł sukces, lecz czuje się obcy w społeczeństwie przyjmującym, więc postanawia wrócić) i na starość lub emeryturę (1974). Russell King wymienił natomiast powroty okazjonalne, cykliczne, sezonowe i na stałe (1986).

Zestawiając ze sobą problematykę migracji i emigracji, należy się powołać chociażby na stworzone przez Ernesta Ravensteina już w XIX wieku prawa migracji. Autor, konstruując owe prawa, zwrócił uwagę nie tylko na uwarunkowania geograficzne, demograficzne i ekonomiczne rządzące ludzką mobilnością, ale także na pewnego rodzaju prawidłowość logiczną. Jedno z jego praw mówi o swoistym „determinizmie”, choć sam Ravenstein tak tego nie ujmuje. Jego zdaniem każdy ruch — przepływ — wywołuje ruchy — przepływy powrotne (1885). Należy jednak zaznaczyć, iż nie można jednoznacznie określić, jaka zależność istnieje pomiędzy skalą wyjazdów i powrotów.

Skala poakcesyjnych migracji w Polsce osiągnęła próg niemal 2 mln. Według sondażu przeprowadzonego przez CBOS w listopadzie 2013 roku na temat poakcesyjnych migracji Polaków 14% dorosłych obywateli wyjechało do pracy za granicę lub nadal tam pracuje. Dodatkowo co ósmy badany (13%) przyznał, że ktoś z jego gospodarstwa domowego podejmu-

je działalność zarobkową za granicą (CBOS 2013). Wskazuje to na wciąż duży odsetek osób, którym poakcesyjne migracje nie są obce, wliczając w to całe rodziny. Jednakże Iglicka stwierdza, iż: „nie ma żadnych wiarygodnych statystyk dotyczących migracji powrotnych, ani brytyjskich, ani polskich, ani irlandzkich, bo takich się po prostu nie prowadzi” (Iglicka 2009, s. 3). Ponadto dostępne dane na temat powrotów często uwzględniają migracje wahadłowe, czyli inaczej cyrkulacyjne, co także zaburza obraz zjawiska.

Nie można też zapomnieć o istocie kompetencji rozpatrywanej z punktu widzenia adaptacji szkolnej. Jako że dziecko w szkole spędza najwięcej czasu z grupą rówieśników w klasie, uwaga zostanie zwrócona na procesy przystosowawcze w tej grupie społecznej. Ewa Jackowska (1980) prezentuje kryteria, które są właściwe w procesie adaptacji dzieci w młodszym wieku szkolnym (9–11 lat). Należy jednak zauważyć, iż są one właściwe także dla starszych uczniów. Autorka wymienia następujące kryteria:

- zewnętrzne (behawioralne) — to formy zachowania się ucznia względem całej nowej grupy społecznej, poszczególnych członków oraz uznanych norm;
- wewnętrzne (introspekcyjne) — odnoszą się do przeżyć dziecka związanych z uczestnictwem w życiu grupy społecznej.

W następnej części opracowania zostanie przedstawiona metodologia badań.

Metodologia badań własnych

Dyskusja na temat kompetencji psychospołecznych dzieci w przestrzeni szkolnej w warunkach migracji i reemigracji jest prowadzona na podstawie dwóch niezależnych badań, które zostały przeprowadzone w warunkach wychodźstwa i warunkach powrotu do społeczeństwa pierwotnie wysyłającego. Wspólnym mianownikiem obu badań jest badana grupa, tzn. dzieci w wielu szkolnym, miejsce pochodzenia — Polska, a także zastosowanie podejścia jakościowego, którego celem było ukazanie charakteru badanego zjawiska.

Wyniki badań dotyczące psychospołecznych kompetencji w nowej przestrzeni szkolnej uczniów mieszkających w Londynie stanowią część materiału badawczego pochodzącego z szerszej analizy, realizowanej w ramach pracy doktorskiej. Analiza ta dotyczyła strategii adaptacyjnych rodzin młodych migrantów polskich, które opuściły kraj po 1 maja 2004 roku. Natomiast dane na temat uczniów-reemigrantów zostały zebrane w wyniku przeprowadzenia badań w gimnazjum w Czarnej Białostockiej.

W londyńskich badaniach wzięło udział 31 osób, w tym trzynaścioro dzieci. Jako że artykuł dotyczy dzieci, poniżej zostaną wzięte pod uwagę dane pochodzące z wywiadów przeprowadzonych z młodymi migrantami.

W grupie badawczej znalazły się osoby pomiędzy 13. a 18. rokiem życia. Wybór takiego przedziału wiekowego był podyktowany tym, że z wcześniejszych doświadczeń badawczych wynikało, iż młodsze dzieci nie zawsze były w stanie odpowiedzieć na pytania w sposób, który zapewniłyby materiały nadające się do analizy. Inne kryteria doboru próby to: czas pobytu — minimum 6 miesięcy, data opuszczenia Polski — po 1 maja 2004, miejsce zamieszkania — Londyn, posiadanie doświadczeń szkolnych w kraju pochodzenia.

Miejsce pochodzenia respondentów było zróżnicowane. W Polsce zamieszkiwali wsie, małe i średnie miasta, a także największe aglomeracje miejskie. Status zawodowy rodziców był zróżnicowany.

Badania zrealizowano w Londynie w roku 2011 przy wykorzystaniu ustrukturalizowanego wywiadu pogłębianego, który jest kompilacją kwestionariusza wywiadu i wywiadu narracyjnego. Do badanych docierano za pomocą techniki kuli śniegowej (*snow ball*). Poszukiwania rozpoczęły się w kilku niezależnych miejscach, aby uniknąć sytuacji, w której np. przeprowadza się wywiady w jednej grupie znajomych.

Badania reemigrantów zostały przeprowadzone w Gimnazjum im. Jana Pawła II w Czarnej Białostockiej w okresie od kwietnia do czerwca 2014 roku. W grupie badawczej znalazło się 12 osób — była to młodzież w wieku 13–17 lat. Narzędziem wykorzystanym w trakcie rozmów z respondentami był scenariusz wywiadu pogłębianego.

Kompetencje psychospołeczne dziecka w przestrzeni szkolnej z perspektywy migracyjnej i reemigracyjnej — wyniki badań

Młodzi migranci polscy mieszkający w Londynie w momencie przyjazdu stanęli nie tylko przed wyzwaniem egzystencji w nowej, odmiennej w wielu aspektach przestrzeni życiowej, ale także w obliczu rozpoczęcia nauki w nowym środowisku edukacyjnym. Znaczący jest fakt, iż trajektoria migracji prowadziła od środowiska silnie homogenicznego do środowiska silnie heterogenicznego, tym „wyraźniejszy” był więc przebieg procesów przystosowawczych. Badani przeszli/przechodzą te procesy na wielu płaszczyznach: społecznej, kulturowej oraz indywidualnej — psychologicznej i innych.

Ze względu na fakt, że większą część „sformalizowanego” życia respondenci spędzają w szkole, część wywiadów stanowiła rozmowa na temat przystosowania do nowego środowiska edukacyjnego. Wyniki badań ujawniły, iż w kontekście adaptacyjnym i jakości przebywania w nowej placówce edukacyjnej, która *de facto* jest reprezentantem norm, wartości społeczeństwa przyjmującego, ważną rolę odgrywa posiadanie pewnych kompetencji psychospołecznych, a przede wszystkim ich rozwój.

Generalnie można powiedzieć, że jakość przebywania w nowym środowisku szkolnym jest uzależniona od zasadniczej kompetencji, jaką jest znajomość języka angielskiego. Badani deklarowali, iż w przededniu wyjazdu stan ich znajomości języka angielskiego był na poziomie zerowym lub słabym. Fakt ten był postrzegany jako największa przeszkoda w odnalezieniu się w przestrzeni szkolnej oraz jako taki, który powodował dalsze utrudnienia, tj. w nawiązaniu nowych znajomości, zrozumieniu poleceń ze strony nauczyciela, odrabianiu lekcji.

Znajomość języka jest podstawowym narzędziem w komunikacji międzyludzkiej, jednak prawie wszyscy młodzi respondenci podkreślali, iż przed wyjazdem z kraju nie podejmowali żadnych aktywności w celu rozwinięcia kompetencji językowych. Na uwagę zasługuje fakt, podkreślany przez badanych, iż system edukacyjny, a w tym przede wszystkim nauczyciele, był bardzo dobrze przygotowany do pracy z uczniami, którzy nie znają języka angielskiego. Jedna z badanych mówi:

Nauczyciele, nauczyciele byli tacy... najbardziej pomocni. Im się powiedziało, że nie znam angielskiego i oni pomagali. Była taka nauczycielka. Była moją nauczycielką angielskiego. Boże! Ona była jak moja babcia! Ona wiedziała, że nie znam angielskiego i że irytowałam się przez to. Więc to, co miały dzieci na lekcji zadane, to ona mi przynosiła na kartce albo inne kartki z ćwiczeniami prostszymi na ten sam temat i dodatkowo jeszcze kartkę z wypisanymi słowami po angielsku, które se muszę przetłumaczyć na polski i powinnam się ich nauczyć. Bo to było do przerabianego tematu. Ona nie traktowała mnie jak jakiegoś odludka. Nie dawała mi tam... nie wiem... kolorowanki, żebym powiedziała, jaki to kolor czy cokolwiek. Prowadziła ten sam program co inni, tylko naprawdę na niskim poziomie, ale to mi w sumie bardzo pomogło. Byli też nauczyciele, którzy stwierdzili, że dobra nie znasz angielskiego — ok, dobra. Ale nie było tak, że oni dawali jakąś taryfę ulgową. (...) Ale to właśnie też było dobre. Siedziałam ze słownikiem, żeby mieć jak najwyższe oceny. (...) Pół roku temu znalazłam te notatki moje z pierwszego czasu. Ja po prostu się tak śmiałam, bo to było tak niegramatyczne, tak w ogóle... praktycznie nie wiem, jak ten koleś się orientował, co ja w ogóle napisałam, ale nie miałam nigdy najgorszej oceny w klasie. (D14)

Co ciekawe, badani nie dostrzegli, żeby w momencie zdobycia kompetencji językowych — co nastąpiło mniej więcej po upływie pół roku — pojawiły się problemy z kulturowym zrozumieniem toku rozmowy pomiędzy rówieśnikami. Można postawić hipotezę, że angielski system szkolnictwa już na początkowym etapie nauki i przynajmniej w stopniu podstawowym wprowadza zagranicznych uczniów w meandry norm i wartości społeczeństwa przyjmującego, także na poziomie językowym.

Kolejną grupą umiejętności są kompetencje międzykulturowe. Ze względu na młody wiek, a także charakter państwa pochodzenia — *stricte* homogeniczny — młodzi respondenci nie mieli szans na ich rozwój czy w ogóle wykształcenie. Jak sami przyznają, wielość kultur budziła w nich zdziwienie, a także początkowo problemy z zainicjowaniem interakcji. Jednakże wielu z nich podkreślało, iż zróżnicowanie kulturowe było pomocne w przystosowaniu się do nowej przestrzeni szkolnej. Dzięki temu dzieci nie czuły się „inne”, „obce” itp., ponieważ oprócz nich w szkole przebywało wielu przedstawicieli różnych grup narodowościowych. Generalnie zróżnicowanie kulturowe i narodowościowe postrzegały jako coś pozytywnego pomimo początkowych problemów ze zrozumieniem wybranych aspektów kulturowych. Jedno z dzieci opowiada:

Jak tu przyjechałem, to najpierw pomyślałem, że nie będzie tak źle, że będzie ok. Ale później to ja zobaczyłem, jaka to różnica i jakie to będzie posunięcie się do przodu. (...) Największa różnica to... To ludzie są inni. Więcej jest tu kultur i ras. (...) Z czymś takim to ja nigdy nie miałem do czynienia. Tak na żywo z takimi osobami, i to było takie nowe. Nie przerażało mnie to, chyba bardziej ciekawiło. (D5)

Kolejną grupą kompetencji są kompetencje psychologiczne. Należy podkreślić, iż ten obszar nie jest ukształtowany tylko przez fakt migracji. Czynnikiem, który je kształtuje jest przede wszystkim środowisko domowe. Natomiast poziom ich rozwoju oddziałuje zarówno na relacje i w środowisku szkolnym, jak i na samopoczucie dzieci.

Badani podkreślali, iż takie cechy osobowościowe, jak uprzejmość, otwartość, bezproblemowość, bezkonfliktowość, wyrozumiałość itp., pomagają w procesie adaptacji szkolnej. Za wspierające uznali też odwzajemnianie tego typu postaw w środowisku przyjmującym.

Nie bez znaczenia jest też kwestia oddziaływania samej szkoły na rozwój kompetencji. Prawie wszyscy badani uczniowie podkreślali, iż angielski system szkolnictwa, w porównaniu z polskim, w o wiele większym stopniu wpływa na ich rozwój, a tym samym na rozwój kompetencji. Respondenci stwierdzają:

Jak zobaczyłam w szkole, jaki jest poziom wszystkiego, to pomyślałam sobie, że ja mogę tutaj zdobyć więcej niż w Polsce, bo w Polsce było trudno. Za dużo nauki było i myślałam, że do niczego się nie nadaję. A tu nawet jak nie znałam jeszcze języka i np. była matematyka, były liczby, to rozumiałam coś i łatwiej mi było. Łatwiej było mi się tu uczyć niż w Polsce i wiem, że coś w życiu osiągnę. (10a)

Ja jak przyjechałam, to od razu zobaczyłam, o ile więcej mogę. (...) Zaczęłam uczyć się japońskiego, ćwiczę aikido. Zdałam już trzy pasy. Na lekcjach sztuki — dużo maluję, śpiewam, piszę własną książkę, tworzę poezję, gram na gitarze basowej, na pianinie, czyli tyle nowych rzeczy zaczęłam robić. Wszystko! Dokładnie tu. (...) W szkole w Polsce było dużo pisania, do malowania zadawano coś do domu. Tutaj ma się własną sztalugę, własną rzecz do narysowania, wyobrażenia i to mnie zainteresowało, i dlatego chciałam więcej robić. Szkoła rozwinęła wszystko. Po prostu zwiększyła moje wyobrażenia o życiu. Zrobiła mnie bardziej kreatywną. No bo jak nie mieszkalam w mieście, to miałam daleko na jakiejkolwiek kursy. Tutaj mam wszystko po drodze. Mam autobusy, gdzie dojadę, mam przyjaciół, z którymi mogę to robić. Mama mi kupiła pianino. (D13)

Z relacji badanych wynika, iż angielska szkoła stwarza możliwości, dzięki którym dzieci znajdują dogodny obszar zainteresowań, a także zaczynają wierzyć w siebie. Oferta szkolna jest rozbudowana, stawia na rozwój potencjału drzemiącego w młodych ludziach i na rozwój kompetencji w większym stopniu niż szkoła polska.

Jako że młodzi migranci od razu po przyjeździe musieli wejść w bardzo konkretną strukturę społeczeństwa goszczącego, jaką jest szkoła, wszystkim badanym zadano pytanie o przebieg przystosowania się do tej przestrzeni społecznej. Jest to obszar szczególny (jak już zostało podkreślone), ponieważ dzieci po przyjeździe praktycznie bez kompetencji kulturowych, a przede wszystkim językowych musiały podjąć aktywność w zastanym, ustrukturyzowanym i rządzącym się swoimi prawami środowisku społecznym.

Reasumując, narratorzy najczęściej wskazywali na niski poziom znajomości języka angielskiego jako największą przeszkodę w odnalezieniu się w przestrzeni szkolnej i wynikające z tego faktu dalsze utrudnienia. Zaliczali do nich problemy z:

- nawiązaniem nowych znajomości,
- zrozumieniem poleceń nauczyciela,
- odrabianiem lekcji.

To wszystko sprawiało, że początkowy okres pobytu był postrzegany jako ciężki i „nie do przejścia” (D2).

W grupie utrudnień w przystosowaniu się do nowych realiów szkolnych niewynikających z poziomu znajomości języka angielskiego znalazły się:

- zróżnicowanie kulturowe,
- zbyt duża liczba Polaków w szkole,
- wyjściowa obawa, iż przynależność do polskiej mniejszości narodowej może być źle postrzegana (uczucie wstydu, obawa przed wyśmianiem),
- wiek — im osoba starsza, tym trudniej jest się przystosować.

Wyniki badań przeprowadzonych w Czarnej Białostockiej pozwalają stwierdzić, że w grupie badanej młodzieży znalazły się osoby, które wróciły do Polski po kilkuletnim pobycie za granicą z rodzicami, jak również ci, którzy urodzili się za granicą, a kraj pochodzenia znają jedynie z krótkich pobytów z okazji rodzinnych uroczystości i dorocznych świąt.

Młodzi reemigranci polscy w momencie powrotu do kraju pochodzenia mieli do pokonania wiele barier na drodze ku pełnej stabilizacji oraz odnalezieniu się w nowej rzeczywistości. Choć mogłoby się wydawać, że nie powinni mieć żadnych problemów z funkcjonowaniem w Polsce, to jednak przeprowadzone wywiady pokazują, że proces adaptacji do nowych warunków miał różny, często burzliwy przebieg.

Kompetencje językowe związane ze znajomością języka polskiego w tym przypadku stają się ważnym czynnikiem decydującym o możliwościach adaptacyjnych. Na uwagę zasługuje fakt, że chociaż badani twierdzili, iż na emigracji w ich domach posługiwano się językiem polskim, to po powrocie do ojczyzny mimo wszystko napotykali wiele problemów związanych z dostosowaniem się i nauką w tym języku. Jeden z gimnazjalistów stwierdza:

Kiedy mieszkaliśmy w Anglii, rodzice w domu rozmawiali ze mną po polsku i wydawało mi się, że znam język polski, ale kiedy wróciliśmy do Polski, to okazało się, że w szkole, siedząc na lekcjach, wielu rzeczy nie rozumiałem, wiele terminów, powiedzonek — to była jakaś abstrakcja. Przez to nie udało mi się skończyć szkoły podstawowej, bo nauczyciele powiedzieli, że z taką znajomością języka polskiego w gimnazjum sobie nie poradzę. (M14)

Młodzi ludzie zwracali również uwagę na różnice występujące w sposobie nauczania oraz relacjach pomiędzy uczniami i nauczycielami. Wśród najczęściej pojawiających się rozbieżności wymieniali stosowane metody nauczania, sposób komunikowania się oraz zwracania do nauczyciela. Z relacji badanych wynika, że nauczyciele nie są w pełni przygotowani do pracy z reemigrantami. Dzieje się tak, ich zdaniem, przede wszystkim dlatego, że nie są świadomi, iż zachowanie uczniów, którzy powrócili do Polski, może

odbiegać od wzorca „grzecznego” ucznia. Przyzwyczajenia dotyczące różnorodnych zachowań nabytych podczas nauki za granicą mogą przejawiać się, ich zdaniem, między innymi w bardziej swobodnym i głośnym zachowaniu podczas lekcji. W swoich wypowiedziach badani stwierdzają:

Do Polski wróciłem, mając 9 lat, i zacząłem się uczyć w trzeciej klasie. Moje problemy rozpoczęły się już od pierwszych dni nauki w szkole, kiedy po raz pierwszy zwróciłem się do nauczycielki na TY. Było to dla mnie zupełnie normalne i nie widziałem w tym nic niestosownego. W Szwecji każdy z nas w ten sposób zwracał się do nauczyciela. Natomiast moja wychowawczyni potraktowała to jako obelgę i brak szacunku. Jej reakcja bardzo mnie zaskoczyła: wpisała mi uwagę do zeszytu, a tego samego dnia w szkole musieli pojawić się rodzice. Pamiętam też, że w trakcie rozmowy z nimi nie chciała słuchać żadnych wyjaśnień. Moje relacje z wychowawczynią do końca nauki w klasie trzeciej nigdy nie były nawet poprawne. (K14)

W polskiej szkole najbardziej zaskoczyło mnie tempo przerabiania materiału. Ucząc się wcześniej w szkole angielskiej, byłam przyzwyczajona, że nauczyciel zwraca uwagę przede wszystkim na to, żeby każdy uczeń zrozumiał nową partię materiału. Był to jeden z powodów, dla których bardzo trudno było mi się odnaleźć, a do tego dochodziły jeszcze problemy z posługiwaniem się językiem. Chociaż wydawało mi się, że znam polski całkiem dobrze, to w szkole przekonałam się, że wcale tak nie jest, co sprawiło, że szybko z piątkowej uczennicy stałam się bardzo przeciętna. To był kolejny powód, który sprawił, że źle się czułam w nowej rzeczywistości. (P15)

Zdaniem respondentów polska szkoła nie jest przygotowana do przyjmowania dzieci i młodzieży powracającej do Polski z emigracji. Ich zdaniem dzieje się tak z wielu powodów. Jednym z nich jest traktowanie dzieci polskich migrantów jako obywateli naszego kraju i przekonanie, że znają one język polski w stopniu niezbędnym nie tylko do komunikowania się, ale również do kontynuowania nauki. Kolejny powód to ogromne, ich zdaniem, różnice w wymaganiach edukacyjnych związanych z podstawą programową i brak pomysłu na pomoc w nadrobieniu ewentualnych zaległości w momencie powrotu do kraju. Brak styczności z językami obcymi, np. językiem niemieckim czy francuskim nauczonymi w polskich szkołach, to kolejny problem zauważany przez badanych.

Nauczyciele tu, w Polsce, nie wiedzieli, co mają zrobić. No bo ja tam to nie uczyłam się niemieckiego, a tutaj, jak przyjechałam, to poszłam do drugiej klasy w gimnazjum i inni to już ten niemiecki trochę umieli, a ja nic. No i tak siedziałam

na tych lekcjach, bo nic nie rozumiałam, a pani to udawała, że mnie po prostu nie ma. Jakby mnie nie widziała. (J16)

Jak już wcześniej wspominałyśmy, sytuacja dzieci reemigrantów w polskiej szkole wiąże się z przeżyciem szoku kulturowo-społecznego, który ma wpływ na ogólne funkcjonowanie młodego człowieka, obejmujące sferę psychiczną, fizyczną oraz społeczną. Powrót do korzeni często staje się podłożem negatywnych emocji spowodowanych nową, nieznaną sytuacją, co niejednokrotnie powoduje pogorszenie się samopoczucia oraz wpływa na postrzeganie samego siebie (Grzymała-Moszczyńska 2005).

Kiedy przyjeżdżałam do dziadków na święta, wydawało mi się, że fajnie by było wrócić i mieć całą rodzinę na wyciągnięcie ręki, przy sobie. Słuchając opowieści kuzynów, wydawało mi się, że w polskiej szkole szybko bym się odnalazła, i kiedy rodzice poinformowali mnie o tym, że wracamy do kraju, nawet się ucieszyłam. Jednak po powrocie przeżyłam szok, wszystko było nowe: sąsiedzi, koleżanki, nauczyciele. W pierwszym momencie miałam ochotę po prostu uciec; to trwało chyba z miesiąc i dopiero wtedy zaczęłam się przyzwyczajać. (A14)

Wróciłem do Polski, chociaż moja mama ze swoją nową rodziną została za granicą. Ja wróciłem, bo sam tego chciałem, ale nie wiedziałem, że będzie tak ciężko. W szkole nikt mi nie wytłumaczył, jak ma być, i wciąż byłem zaskakiwany nowymi rzeczami, których ode mnie wymagali. Pamiętam, jak któregoś dnia, zaraz po powrocie, nie poszedłem na jakieś dwie lekcje, bo w tym czasie pracowałem w bibliotece, i zrobiło się z tego ogromne zamieszanie. Wszyscy mnie szukali, a wychowawczynie wezwała mnie na rozmowę i oskarżyła o wagarowanie. Byłem zaskoczony, zacząłem się tłumaczyć, że nie wiedziałem, że chciałem się przygotować do kolejnych zajęć, i dopiero wtedy dowiedziałem się, jakie są zasady i o czym muszę pamiętać. (D15)

Zdaniem badanych pomocna w pokonaniu skutków „powrotnego szoku kulturowego” jest nie tylko przychylność środowiska, ale również odnalezienie w nim osób, które mają podobne doświadczenia związane z powrotem z emigracji. Pomocne okazuje się także wsparcie ze strony wszystkich innych uczniów, którzy poprzez własną postawę i nastawienie do nowo przybyłego są w stanie już w pierwszych dniach jego pobytu pomóc mu w integracji z rówieśnikami.

Bałam się powrotu do Polski, bo jak wyjechałam na początku podstawówki, to potem nie miałam kontaktu z koleżankami. No i jak miałam iść już do szkoły, no wtedy, ten pierwszy dzień, to źle się czułam, bolał mnie brzuch i głowa. To pewnie

z nerwów, a jak zaszłam do szkoły, to od razu było lepiej, koleżanki cały czas chciały, żebym opowiadała, jak było za granicą i w ogóle. No i tak fajnie mi się zrobiło. I później, jak nie umiałam czegoś, to one mi pomagały i teraz cały czas trzymamy ze sobą. (M15)

Istotną grupą kompetencji mających wpływ na jakość funkcjonowania młodzieży po powrocie do kraju są kompetencje społeczne. Badani podkreślali, iż posiadanie takich umiejętności, jak empatia, asertywność, konstruktywne rozwiązywanie problemów, ale również doświadczenia wyniesione z przebywania za granicą w grupach zróżnicowanych kulturowo, pomogły im odnaleźć się w zespole klasowym i grupach rówieśniczych.

Będąc za granicą, uczyłam się w klasie, w której większość stanowili uczniowie z różnych stron świata. Wydaje mi się, że ta sytuacja nauczyła mnie tolerancji, ale też rozumienia innych. Każdy z nas widział świat swoimi, takimi innymi oczami, ale to powodowało, że stawał się on ciekawszy. I jak sobie przypominam, to my byliśmy bardzo różni, ale nie pamiętam, żebyśmy się kłócili. I teraz, jak uczę się w polskiej szkole, często pomagam innym rozwiązywać ich problemy, jestem takim, no tym, powiernikiem. (D13)

Jak przyjechaliśmy z rodzicami do Polski, to ja miałem 13 lat. No i jak zacząłem chodzić do gimnazjum, to zobaczyłem, że tutaj, w Polsce, to nie ma tolerancji, każdy, kto jest jakiś taki inny, to taka osoba zaraz staje się wrogiem. Ja to tak myślę, że to dlatego, że tutaj nie ma tylu innych, i wtedy to jest trochę tak, że łatwo jest nienawidzić kogoś, jak go nie znamy, jak on nie ma twarzy, imienia... (B15)

Podsumowanie

Podsumowując, należy stwierdzić, iż w warunkach wychodźstwa największy problem w zakresie kompetencji psychospołecznych stwarzają umiejętności językowe. Można przypuszczać, iż szybkie wejście w strukturę społeczeństwa przyjmującego na poziomie formalnym zwiększa prawdopodobieństwo nabycia kompetencji kulturowych lub przynajmniej ogranicza problemy na tym polu. Natomiast poziom posiadanych kompetencji emocjonalnych/psychologicznych odpowiada za jakość egzystencji szkolnej, lecz nie można stwierdzić, iż jest on tylko konsekwencją zmiany przestrzeni życiowej. Jednocześnie nie można wykluczyć, iż nie jest on czynnikiem wzmacniającym.

Warto natomiast podkreślić, że w przypadku powrotu do kraju i podjęcia nauki w polskiej szkole decydującą rolę również odgrywają umiejętności psychospołeczne związane z kompetencjami językowymi. W tym przypad-

ku mają one związek z ewentualnymi zaległościami w nauce szkolnej, których nadrobienie stanowi zazwyczaj ogromną trudność, szczególnie zważywszy na brak w naszym kraju programów wspierających, mających na celu wyrównywanie braków edukacyjnych. Tymczasem porażki edukacyjne badanych często stają się przyczyną stanów depresyjnych i gorszego funkcjonowania związanego z niższym poczuciem własnej wartości oraz spadkiem samooceny.

W tym przypadku równie ważne są kompetencje psychologiczne, które uczniowie rozwijają przede wszystkim poprzez kontakt z rówieśnikami. Niezwykle pomocne w tym zakresie są umiejętności zdobyte w społeczeństwie heterogenicznym. Zdaniem badanych doświadczenia zdobyte za granicą w znacznym stopniu poprawiły jakość ich relacji międzyludzkich nawiązywanych po powrocie do kraju.

Psychosocial child's competencies in the school environment on the example of Polish migrants and remigrants

Abstract

In consequence of Polish accession to the European Union the extent and nature of migration of citizens of our country have changed. Not only have the migrations of representatives of various social groups increased, but also the migration of whole families, including children. The purpose of this article is to present the conditions which are associated with the change of living space in the context of migration. In the article particular emphasis has been placed on the importance of competence in an educational environment. The results of the study show the importance of competencies in various sociocultural contexts as determinants of quality of school life. The issue is considered from two points of view. On the one hand, we present the situation of children who emigrated from the Poland and continued education in London's schools. On the other hand, we analyze the cases of the students — remigrants — who returned from abroad to their home country and started education in a "new" school environment. In both cases it appears that different competencies, skills and capabilities of their use in various areas of life are important determinants of school adaptation. The article is based on the results of studies that have been conducted among young Polish migrants living in London and among young remigrants attending high school in the Czarna Białostocka.

Keywords: migration, re-emigration, adaptation, competencies, school

Bibliografia

- Argyle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1979), *The inheritors: French students and their relation to culture*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Cerese F. (1974), *Nostalgia or disenchantment: Considerations on return migration*, [w:] S.M. Tomasi, M.H. Engel (red.), *The italian experience in the United States*, Centre for Migration Studies, New York.
- Eisenstadt S.N. (1953), *Analysis of patterns of immigration and absorption of immigrants*, „Population Studies”, vol. 7, nr 2.
- Grzymała-Moszczyńska H. (2005), *Szok kulturowy — zło konieczne?*, „Alma Mater” nr 71.
- Iglicka K. (2010), *Powroty Polaków po 2004 roku. W pętli pułapki migracji*, Scholar, Warszawa.
- Jackowska E. (1980), *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Jakubowska U. (1996), *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” — ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 39.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2009), *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- King R. (1986), *Return migration and regional economic problems*, Croom Helm, London.
- Matczak A. (2007), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych*, Warszawa.
- Ravenstein E.G. (1885), *The law of the migration*, „Journal of the Statistical Society of London”, vol. 48, nr 2.
- Smółka P. (2008), *Kompetencje społeczne*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków.
- Raporty**
- Komunikat z badań nr BS/166/2013, *Poakcesyjne Migracje Polaków*, CBOS, listopad 2013, Warszawa.
- Iglicka K. (2009), *Powroty Polaków w okresie kryzysu gospodarczego. W pętli pułapki migracyjnej. Raport z badań*, „Raporty i Analizy”, nr 1.

Małgorzata Łączyk

Potrzeba hubrystyczna i kompetencje twórcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym a współczesne wyzwania edukacyjne

Podstawowym celem dzisiejszej edukacji wczesnoszkolnej jest wyposażenie uczniów w rekomendowane przez Parlament Europejski kompetencje kluczowe. Te, uzupełnione o konkretne wskaźniki, ukierunkowują nauczycieli na rozwijanie zasobów dzieci będących gwarantem ich satysfakcji, szczęścia i samorealizacji w dorosłym życiu. Nabyte w trakcie edukacji wczesnoszkolnej kompetencje, ujęte w kategorii dyspozycji, wiedzy, umiejętności i postaw (Dudel 2013), należy traktować jako niezbędny kapitał, który w procesie kształcenia będzie podlegał dynamicznej rekonstrukcji i aktualizacji.

Współcześnie swoistą misją realizowaną w szkole na każdym etapie kształcenia jest przygotowanie uczniów do radzenia sobie w takich sytuacjach, które wcześniej nigdy nie były składową ich doświadczenia. Mam tu na uwadze sytuacje nowe, zaskakujące, naznaczone koniecznością podejmowania wyzwań, takie, w których niezbędne jest uruchomienie twórczego myślenia i twórcze zachowanie. Dzisiaj doskonałą podstawę organizowania nauki w sposób umożliwiający rozwijanie myślenia dywergencyjnego i nabywanie kompetencji kreatywnych tworzy konstruktywistyczny model kształcenia. Dzięki aktywnemu wdrażaniu jego założeń pojawia się szansa na to, iż szkoła pozbędzie się odium skostniałej i impregnowanej na zmianę twierdzy z kości słoniowej. Obecnie jej status jest silnie skojarzony z tym, w jakim stopniu odpowiada na bieżące potrzeby uczniów oraz realizuje perspektywiczne cele, uwzględniając podstawowy imperatyw przygotowania do całościowego uczenia się, rozwoju i samodoskonalenia.

W trakcie nauki dziecko nabywa nowe kompetencje lub podlegają one transformacji i przy jasnych kryteriach oczekiwań, które ma spełnić, dość łatwo można dokonać ewaluacji jego wiedzy, umiejętności i postaw. Potwierdzone osiągnięciami efekty kształcenia na każdym etapie stają się niejednokrotnie punktem docelowym, lecz nie można zapomnieć, że w kontekście rozwijania kompetencji do uczenia się przez całe życie należy szczególnie i permanentnie troszczyć się o autoteliczną motywację dziecka do nauki, która zbiega się z potrzebą autoafirmacji, potrzebą potwierdzania własnej wartości, którą Józef Koziński (2002) określa mianem hubrystycznej. Ta potrzeba wydaje się fundamentalna dla podsycaenia chęci dziecka do poznawania, odkrywania, eksperymentowania. Wydaje się kluczowa zwłaszcza w przypadku tych dzieci, które częściej od innych doświadczają niepowodzeń i które w związku z tym są bardziej narażone na unikanie, wycofanie, niechęć do działań. Niestety, taka tendencja może się ujawnić bardzo wcześnie, a niezauważona w porę może skutecznie przyczynić się do zmniejszenia szans edukacyjnych dziecka.

Przestrzeń ekspansji dzieci oraz dynamika ich rozwoju są w dużym stopniu determinowane ich potrzebami, oczekiwaniami, dążeniami osobistymi. Początkowo, w pierwszym okresie rozwoju, granice świata dziecka i możliwości w zakresie realizacji dziecięcych potrzeb ustanawiają osoby dorosłe. Małe dzieci poznają świat trochę z perspektywy „cudzoziemców” — nieufnych i obcych, jeżeli doświadczają zdystansowania czy bezradności ze strony jego reprezentantów, czyli np. rodziców. Mogą jednak również od wczesnego dzieciństwa rozwijać poczucie sprawczości, autonomii, niezależności zawsze wtedy, gdy rodzic jest wrażliwy na potrzeby dziecka, opiekuńczy, rozsądnie kochający. Od samego początku dziecko w kontakcie z innymi uczy się czegoś oczekiwać, tworzy pewne nastawienia wobec rzeczywistości, siebie samego czy innych ludzi. Dowiaduje się również o tym, co jest mu niedostępne lub co pozostaje „dobrem reglamentowanym” albo deficytowym. Te specyficzne okoliczności sprawiają, że czasami potrzeba tego „dobra” zanika, dziecko przestaje oczekiwać lub przeciwnie, niezrealizowana potrzeba jako pewna „działająca w mózgu siła fizykochemiczna” (Murray, za: Lisowska 2008, s. 87) nabiera tym większej mocy, stając się regulatorem i determinantem jego funkcjonowania.

Początkowo wewnętrzna reprezentacja rodzica, znaczącego dorosłego, wzmacniana obserwacją, spostrzeżeniami i doświadczeniami gromadzonymi przez dziecko, zdaje się pierwotnym i fundamentalnym podłożem jego wnioskowania o świecie i ufności do niego, budowania podstaw samowiedzy, reagowania na sytuacje trudne, motywacji do działania, w tym ukie-

runkowanego na własny rozwój i nabywanie nowych kompetencji (Bowlby 2007). Do pewnego momentu rozwoju dziecko podlega bardziej intencjonalnemu wychowaniu, którego pokłosiem są zasoby charakterologiczne, wartości, wiedza, umiejętności, doświadczenia i potrzeby. Wszystko, co się wydarzyło we wczesnym dzieciństwie, będzie tworzyło albo promienne, albo ponure tło dla obrazu siebie w przyszłości. W trakcie tego procesu dziecko coraz bardziej świadomie „wyodrębnia siebie”, staje się zdolne do refleksji nad sobą, ale jej kierunek czy treść jest zawsze wtórna wobec wczesnodziecięcych doświadczeń.

Wiedza o sobie i umiejętność świadomej oceny samego siebie jest, jak pisze Justyna Pawlak (2009), warunkiem koniecznym do tego, by można było rozważać intencjonalną autokreację. W tym celu człowiek musi posiadać tzw. metateorię siebie, rozumieć samego siebie, widzieć horyzont swoich wartości, ustanawiać cele (Pawlak 2009, s. 13–14). Identyfikacja w tym obszarze, refleksja na temat tego, co stanowi o aktualnym lub perspektywicznym „kształcie” osoby, jest warunkiem autokreacji. W rozwoju momentem kluczowym dla świadomego otwarcia się na proces autokreacji jest „moratorium psychospołeczne”, ale to właśnie wszystkie poprzedzające ten moment etapy rozwoju będą istotnie stanowiły o kierunku rozważań zawartych w fundamentalnych pytaniach: „kim jestem” i „kim mogę być” czy wreszcie „kim chciałbym być”. Oczywiście z perspektywy pedagogiki ważne są dla nas odpowiedzi, jakich udzieli sobie na te pytania nastolatki, ważna jest towarzysząca im interpretacja, sposób realizacji osobistych projektów, otwarcie się na możliwości oraz zrozumienie istoty i znaczenia samorealizacji. Zanim jednak do tego dojdzie, istotne jest, w jakim stopniu młody człowiek miał szansę wcześniej realizować w nieskrępowany sposób własne potrzeby i aktualizować swój potencjał.

Sposobność ku temu wyznacza model edukacji kulturowej zaproponowany przez Katarzynę Krasoń (2013, s. 47–48), na który składa się kilka komponentów. Pierwszy z nich obejmuje „rozpoznanie potrzeb i predylekcji wychowanków”, co jest niezbędne do wyrównywania szans kulturowych. Kolejny obejmuje „określone sposoby organizowania kontaktu z dziełem” i jest fundamentalny dla „naznaczonego” intersubiektywnie działania opartego na ekspresyjnym interpretowaniu tekstów kultury, co stanowi następny komponent. Tu, zdaje się, zachodzi najbardziej oczekiwany moment autorefleksji zorientowanej na odkrycie i zmianę w sobie, a więc kreację i doskonalenie jednocześnie, ale Krasoń, powołując się na Karola Tarnowskiego, wskazuje, iż aktualizowanie potencjału jest determinowane „sposobem rozumienia świata i koncepcją człowieka, jaką każdy w sobie nosi” (Tarnow-

ski, za: Krasoń 2013, s. 48). Ostatni komponent omawianego modelu odnosi się do możliwości wypowiedzi i ekspresji, co stanowi fundament budowania poczucia sprawstwa dziecka, ucznia, wychowanka (Krasoń 2013, s. 47–48). Prawdopodobnie będzie ono pełniło, podobnie jak potrzeba hubrystyczna, istotną funkcję regulacji zachowania w kierunku umocnienia w przekonaniach typu: „wiem, że mogę”, „wiem, że się uda”, „chcę” i wreszcie aktywnej postawy „działam”.

W kontekście podjętej tematyki warto zwrócić uwagę, iż potrzeba hubrystyczna, stając się trwałym nastawieniem czy oczekiwaniami, będzie siłą napędową do działań o znaczeniu „osobotwórczym”. Uwzględniając jej rolę w procesie samorealizacji czy autokreacji, można by ją uznać za potrzebę fundamentalną, gdyż jej zaspokojenie nie prowadzi do „odcięcia się”, ale wręcz przeciwnie, powinno motywować do doskonalenia się, do permanentnego „przekraczania siebie”. Potrzeba ta, odczuwana jako konieczność potwierdzania własnej wartości, stanowi klucz do autoafirmacji, zadowolenia z własnych „wyczynów”, osiągnięć, co z pewnością motywuje i otwiera człowieka na przekraczanie dotychczasowego pułapu osiągnięć, niejako zwiększając „zachłanność” na dowody własnej skuteczności. W tym rozumieniu będzie ona jednym z ważniejszych determinantów osiągnięć dziecka, będzie fundamentalna dla rozważania efektywności procesu uczenia się dziecka, nauczania, nabywania przez nie nowych kompetencji, w tym również kompetencji kreatywnych.

Według Józefa Kozielskiego (2002, s. 118–119) potrzeba hubrystyczna bywa różnie określana. Nazywa się ją potrzebą wzrostu, samopotwierdzenia, samowyywyższenia. Jej funkcją jest dynamizowanie ludzkich działań w zakresie „samopromocji”. Zgodnie z koncepcją Kozielskiego potrzeba ta przyjmuje dwie formy. Jedna z jej odmian ma charakter rywalizacyjny i wynika z podejmowania porównań społecznych, druga zaś wyraża się dążeniem do doskonałości wynikającym z motywów bardziej autotelicznych (Kozielski 2002, s. 119–120). Oczywiście trudno pominąć fakt, iż zinternalizowane standardy siłą rzeczy muszą mieć związek z życiowymi doświadczeniami, na bazie których człowiek od najmłodszych lat konstruuje swój wewnętrzny model „ja”. Wypełnia go wiedza o sobie lub, inaczej ujmując, samowiedza. Zgodnie z teorią dotyczącą samowiedzy mieszczą się w niej składowe, które mają charakter stałych i fundamentalnych „filarów” wiedzy o sobie, ale podlega ona zmianom w ciągu życia (Wysocka 2009). U osób dojrzałych te filary będą między innymi tworzyły zróżnicowane wartości, które w dużym stopniu określają standardy ludzkiego zachowania czy kryteria doskonałości. Rozważając uwarunkowania działań zorientowanych na

cel w postaci samopotwierdzenia, nie można jednak przyjmować, iż wartości i wewnętrzne standardy będą jedynymi determinantami takich zachowań. Istotne mogą tutaj być również inne zmienne osobowościowe zawarte w obszarze jej składowych poznawczych (konstrukty osobiste, atrybucje, schematy, przekonania) czy też zaliczane do jej motywacyjnych składników potrzeby (Pervin 2002). Poza tym nie można pominąć zmiennych kontekstualnych, które tworzą tło i scenerię dla zachowań określanых jako transgresyjne albo bardziej adaptacyjnych (Kozielecki 2002).

Podjęcie w dalszej części artykułu problematyki dotyczącej potrzeby hubrystycznej u dzieci ze względu na jej rolę w nabywaniu innych kompetencji prowadzi do ustanowienia kilku zasadniczych założeń, które przyjmują charakter prekonceptualizacji:

1. Potrzeba hubrystyczna będzie skojarzona z motywacją do osiągnięć i będzie się objawiała różnymi formami ekspresji dziecka i aktywnym działaniem w różnych, preferowanych przez dzieci obszarach (przestrzeń doświadczeń afirmacyjnych).
2. Dzieci o niskiej potrzebie hubrystycznej będą prawdopodobnie bardziej wycofane i mniej ekspresyjne.
3. Dzieci o wysokiej potrzebie hubrystycznej będą się wykazywały większą otwartością, „ekspansją” i niezależnością oraz będą w mniejszym stopniu determinowane „kontekstualnie”. Będą nastawione bardziej rywalizacyjnie, a także będą bardziej dominujące.
4. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym, oceniając efekty własnych działań (a przez to doświadczając zadowolenia lub niezadowolenia z siebie), będą wykazywały skłonność do bazowania na informacji zwrotnej, pochodzącej z zewnętrznego źródła, i prawdopodobnie od tego w dużym stopniu będzie uzależnione ich poczucie zadowolenia z siebie. Jednocześnie niektóre dzieci mogą ujawniać wyższy wskaźnik niezależności od zewnętrznego źródła oceny.
5. Standardy samooceny dokonywanej przez dzieci będą również wynikały z porównań społecznych (porównanie efektów własnej pracy z efektami innych) oraz z przekonania o zrealizowaniu zadania według udzielonych wskazówek.
6. Sfera, w której dziecko będzie „najbardziej wyraziste” i najbardziej ekspansywnie zawalczy o jakość wykonania zadania, będzie prawdopodobnie związana z preferowaną modalnością.
7. Dzieci ogólnie bardziej zadowolone z siebie będą wykazywały wzmoczoną skłonność do transgresji, zmiany oraz do zachowań twórczych i kreatywności. Bliższe im będą tzw. wyczyny.

8. Wycofanie dziecka, nastawienie na działania rutynowe czy wprost adaptacyjne, będzie symptomatyczne dla dzieci, których potrzeby: miłości, szacunku, uznania, bezpieczeństwa, sprawstwa, autonomii, samodzielności i inne, niekoniecznie zostały właściwie zrealizowane. Odwaga, niezależność dziecka, determinacja i konstruktywne działania wzmacniające jego poczucie wartości będą skorelowane z nastawieniem transgresyjnym.
9. Potrzeba hubrystyczna (w odniesieniu do dzieci) będzie traktowana jako wskaźnik dziecięcych potrzeb wyższego rzędu (podobnie jak samorealizacja u dorosłych).

Rozwijanie i nabywanie przez dzieci nowych kompetencji (również tych kluczowych) staje się dzisiaj priorytetem, podstawowym wyzwaniem edukacyjnym. Jakkolwiek podlegają one aktualizacji, trwale pozostaje założenie, iż docelowo dzięki nim człowiek ma przyjąć imperatyw dążenia do doskonałości. Zdobywanie kompetencji, budowanie wiedzy, kształtowanie charakteru w pewnych okolicznościach może i powinno naturalnie „wpisać” się w codzienność, stając się nawykiem, swoistym automatyzmem kluczowym dla autokreacji i samorealizacji. Dorota Kamińska (2011) wskazuje, iż priorytetem powinno być rozwijanie już od najmłodszych lat głównych umiejętności, w tym np. efektywnego komunikowania się, kreatywnego i logicznego myślenia, inteligencji emocjonalnej, współdziałania. Zwraca uwagę na to, iż dla rozwoju dziecka niezbędne staje się stworzenie warunków zapewniających mu bezpieczeństwo, poczucie więzi, wsparcia i zwiększających jego motywację do działania. Ta oczywiście jest skorelowana z poczuciem sukcesu, zatem nade wszystko warto zatroszczyć się o to, aby dziecko nie zatraciło chęci, potrzeby działania, potrzeby samopotwierdzenia, czyli potrzeby hubrystycznej. Przywołane umiejętności najbardziej są skojarzone z kompetencjami uczenia się, ale nie mogą rozkwitać bez równoległe nabywanych kompetencji społecznych, które umożliwiają dziecku realizowanie potrzeb zarówno wspólnotowych, jak i jednostkowych, tworzenie podstaw rozwoju interpersonalnego i intrapersonalnego.

Wymiary hubrystycznej ekspansji dzieci – na podstawie obserwacji ich aktywności podczas warsztatów

W dalszej części tekstu zostaną przedstawione działania podjęte w ramach projektu realizowanego w Szkole Podstawowej nr 1 w Mysłowicach. Kierownikiem projektu jest Katarzyna Krasoń. Jego ogólny cel sprowadza się

do działań ukierunkowanych na podnoszenie skuteczności kształcenia w szkole w zakresie optymalizacji procesu edukacyjno-wychowawczego poprzez uruchamianie symultanicznie działań artystycznych — z zamiarem holistycznego (uwzględniającego indywidualną modalność) aktualizowania potencjału ucznia w sferach: poznawczej, emocjonalnej, społecznej oraz aksjologicznej. Projekt przyjął formułę eksperymentu i pierwszym jego etapem było przeprowadzenie przez Katarzynę Krasoń pokazowego warsztatu z dziećmi uczęszczającymi do wymienionej szkoły. W zajęciach tych uczestniczyło wówczas 24 dzieci.

Na podstawie osobistych obserwacji podejmowanych w trakcie zespołowych badań w działaniu (*action research*) dokonano specyfikacji określonych, różnych form zachowań dzieci, wskazujących na nasilenie ich potrzeby hubrystycznej. Dobór wskazanej metody, rozpatrywanej jako szczególna postać badań przypadku indywidualnego (*case study*) (Czerepaniak-Walczak 2010), uzasadniały cele nadrzędne, ukierunkowane na eksplorację, diagnozę, a przede wszystkim na zmianę dyspozycji i zachowań uczniów.

Poniżej zostanie zaprezentowana wstępna, rekonesansowa wersja przejawianych postaw i zachowań. Przy założeniu, iż potrzeba potwierdzenia własnej wartości może przejawiać się w różnych okolicznościach i w różnym nasileniu, wyodrębniono:

1. Dzieci, które niemal permanentnie i wręcz kompulsywnie korzystają z nadarzających się ku temu okazji i są aktywne zarówno w sytuacjach wymagających kreatywności, jak i w zadaniach wymagających działań odtwórczych. Zaliczono do tej grupy dzieci o silnej motywacji hubrystycznej — najbardziej typowy jest dla nich zupełny brak zachowań adaptacyjnych i ochronnych. Przejawiane przez nie zachowania wskazują na wymiar: **pozytywnej afektywnej ekspansji „ja”** (PAE), czyli dominują u nich zachowania twórcze i spontaniczne; zachowania asekuracyjne obserwuje się w znikomym stopniu lub wcale. Dzieci charakteryzuje m.in. duża aktywność, częste konfrontacje z różnymi formami zadań, brak lęku przed odpowiedzialnością, otwartość, zdecydowanie, dominacja, determinacja, płynność, giętkość ideacyjna i skojarzeniowa, oryginalność w sferze myślenia i działania, ale również wysoka emocjonalność.
2. Dzieci, które preferują specyficzne okazje do zaspokojenia potrzeby hubrystycznej, a decyzje o wyborze „momentu” i okazji do autopromocji są w mniejszym stopniu afektywne (niejako bardziej zrównoważone i przemyślane). Efektem owego namysłu nacechowanego swoiście powściągliwością (podobnie jak w przypadku typu pierwszego, PAE) są rozwiązania oryginalne w przypadku zadań otwartych lub trafne odpowiedzi w przy-

- padku zadań o charakterze zamkniętym. Przejawiane zachowania wskazują na wymiar: **pozytywnej zracjonalizowanej ekspansji „ja” (PZE)**.
3. Dzieci, które preferują okazje do zaspokojenia potrzeby hubrystycznej wyłącznie w trakcie działań naznaczonych reprodukcyjnie, ale sporadycznie (kierowane lub stymulowane) dokonują ekspansji „ja” w aktach działań twórczych. Te wymagają inspiracji ze strony osoby prowadzącej. Przejawiane zachowania wskazują na wymiar: **ambiwalentnej ekspansji „ja” (AE)**.
 4. Dzieci, które zachowują się pasywnie w różnych okolicznościach oraz unikają wszelkich konfrontacji, nie podejmują aktywności twórczej nawet o charakterze reproduktywnym. Dominują u nich zachowania adaptacyjne i ochronne. Czasami uwidaczniają się w ich reakcjach także symptomy zniechęcenia, zakłopotania związane z koniecznością podjęcia aktywności. Wycofują się i stają się niewidoczne na tle klasy. Przejawiane zachowania wskazują na wymiar **orientacji pasywnej (OP)**.
 5. Dzieci, które wykazują się aktywnością i ekspansją, ale te cechy mają podłoże afektywne, spowodowane „klimatem” działania grupowego lub chęcią „wyodrębnienia się z tłumu”, nie przekłada się to jednak na oryginalną działalność, a ich intencją jest zwrócenie na siebie uwagi za wszelką cenę. Bywa, że dzieci te nawet kosztem samoosmieszenia wolą pełnić funkcję błazna klasowego niż być w strefie „niezauważenia”. Przejawiane zachowania wskazują na wymiar **ekspansji pozornej (EP)**.
 6. Wreszcie można wyodrębnić grupę dzieci, które podobnie jak w przypadku opisanym powyżej kompulsywnie podejmują się realizacji potrzeby hubrystycznej, ale przyjmuje to częstokroć postać zachowań nieakceptowanych czy nawet zaczepnych względem pozostałych uczestników zajęć lub nauczyciela. Potrzeba hubrystyczna przyjmuje tu zatem kształt odwrócony, trudno bowiem zyskać szczerą akceptację, jeśli działa się wbrew zasadom. Ten wymiar określono mianem **ekspansji konfrontatywnej (EK)**¹.

Przedstawiona powyżej klasyfikacja powstała na bazie elementarnego założenia, iż potrzeba hubrystyczna jest silnie skojarzona z działaniami twórczymi, transgresyjnymi, jej brak zaś jest bardziej typowy dla osób, którym bliższa jest adaptacja i asekuracja. Na tej podstawie (i na podstawie obserwacji dzieci podczas działań warsztatowych) uznano również, iż typ PAE będzie prawdopodobnie najsilniej ujawniał potrzebę ekspozycji sie-

¹ Wymiar został wyodrębniony przez kierownika projektu Katarzynę Krasoń i dodany po konsultacji naukowej.

bie (potrzebę hubrystyczną) i dodatkowo wykaże się dużą efektywnością w zakresie osiągnięć. Typ PZE będzie przejawiał równie często zachowania wskazujące na potrzebę hubrystyczną i podobnie jak typ PAE wykaże się wysokimi osiągnięciami w zadaniach typu otwartego oraz zamkniętego, ale zachowania dzieci będą bardziej zrównoważone. Typ AE zasadniczo charakteryzuje przypadkowość wyboru sytuacji umożliwiających autoafirmację, choć prawdopodobnie może on preferować zadania typu zamkniętego, ekspozycja siebie występuje tu raczej sporadycznie. Typ OP w najmniejszym stopniu, zwykle sprowokowany lub ukierunkowany, korzysta z sytuacji do zaspokojenia potrzeby hubrystycznej. Możliwa jest tu również sytuacja swoistej „inercji”. W przypadku typu EP dziecko podejmuje aktywne działania, ale mają one charakter nieintencjonalny, pojawiają się jakby „na fali” działań innych osób. Dziecko nie jest nastawione w sposób rywalizacyjny, a zatem zasadniczo nie rozważa dogłębnie oczekiwań innych czy kryteriów, jakie powinno spełniać.

Badania indywidualne z dziećmi – cele i procedura

W dalszym etapie podjęto indywidualne rozmowy z dziećmi, ukierunkowane na pozyskanie bardziej dogłębnych informacji i rozpoznanie motywacji dzieci do działań, jej uwarunkowań, preferencji obszarów, w których realizują potrzebę hubrystyczną. W związku z tym cele tej części badania sprowadzały się do:

- określenia nastawienia dzieci wobec zadań i wskazania preferowanych przez dziecko aktywności, co pozwoliłoby na wytypowanie głównego „pola” doświadczeń afirmacyjnych;
- ustalenia przestrzeni typowej dla możliwych „wyczynów” dzieci i potencjalnej reakcji na porażkę;
- ustalenia stopnia nasilenia dumy z własnych osiągnięć na podstawie oceny rysunków wykonanych podczas warsztatów;
- określenia rangi i przypisywanego sobie znaczenia oraz wstępnej diagnozy kompetencji kreatywnych na podstawie rysunków dzieci (element modułu 4).

W dalszej części tekstu zostaną przedstawione fragmenty wywiadów z pięciorgiem dzieci. Ze względu na ograniczony zakres niniejszego opracowania w tym miejscu przedstawię jedynie zarys wywiadu przeprowadzonego z dziećmi. Jego przebieg realizowano w 4 modułach.

Moduł 1 obejmował zagadnienia dotyczące preferowanych przez dziecko aktywności i nastawienia wobec zadań lub czynności „koniecznych”,

mieszczących się w kategorii obowiązków, oraz „swobodnych”, mieszczących się w kategorii zabawy. Na podstawie tej części zmierzano do rozpoznania czynności ulubionych, które mogą dla dziecka stanowić przestrzeń „autoafirmacji” i realizacji potrzeby hubrystycznej. Przykładowe zadania: Wymień rzeczy, które najbardziej lubisz robić: w domu, na dworze, kiedy jesteś z rodzicami, w szkole, z kolegami; W co często się bawisz np. gdy jesteś z koleżankami/kolegami; Co robisz lub w co się bawisz, gdy zostajesz sam/sama (itp.).

Moduł 2 obejmował pytania zamknięte dotyczące różnych form aktywności typowych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, stanowiących okazję do porównań społecznych, a tym samym do tworzenia podstaw przekonań o sobie, własnej skuteczności, umiejętnościach, skłonności do rywalizacji, do refleksyjnej oceny.

Moduł 3 zawierał kilka pytań dotyczących jakości rysunków wykonanych przez dzieci w grupach podczas opisanych wcześniej zajęć warsztatowych. Wszystkie dzieci w trakcie indywidualnych rozmów miały za zadanie ocenić rysunki, udzielając odpowiedzi na pytania: Co powiesz o waszym rysunku? Czy Ci się podoba? Co można by w nim zmienić? Co myślisz o innych rysunkach? Czy wasz rysunek był najładniejszy? A może inny? Rozmowa powinna stanowić podstawę wytypowania dzieci, które mają trudności z dokonywaniem oceny, są niepewne, wykazują skłonność do zaniżania własnych umiejętności.

Moduł 4 — historyjka. Ostatni etap projektu² stanowiła historia (fragment) skonstruowana w celu zebrania od dzieci wypowiedzi, które mogą być wskaźnikiem myślenia twórczego oraz stanowić podstawę do wyłonienia cech czy umiejętności, które dziecko przypisuje sobie. Jej finalnym efektem jest praca plastyczna. Historia została przedstawiona tutaj w wersji skróconej i „pilotażowej”. Treść: Wyobraź sobie, że kiedyś w szkole Ciebie i twoich dwóch najlepszych kolegów (twoje dwie najlepsze koleżanki) spotkała niesamowita przygoda. (Kto jest twoim najlepszym kolegą/koleżanką?) Razem z najlepszym kolegą/koleżanką znaleźliście/znalazłyście w szkolnej bibliotece książkę zamkniętą na kłódkę. Była to bardzo stara książka. (Jak myślisz, o czym mogła być?) Każdy/każda z was był(a) tak samo ciekaw(a), o czym ona jest i dlaczego ją zamknięto. Na stronie tytułowej było napisane, iż klucz do książki znajdziecie, tylko jeżeli ustalicie który(a) z was jest

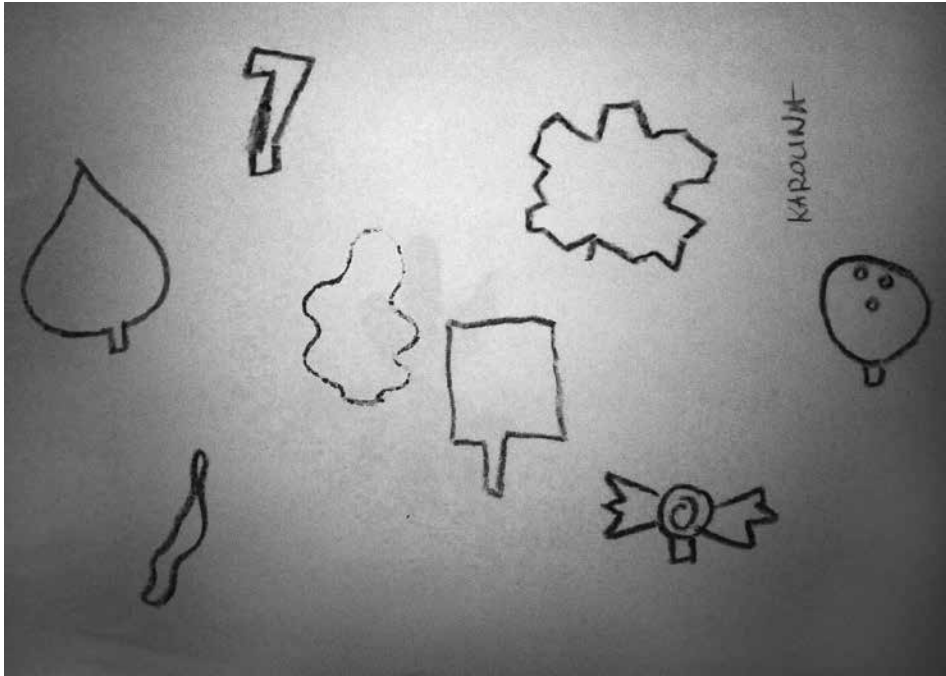
² Zapropionowane w niniejszym tekście etapy diagnozy (moduł 1–4) zostały opracowane i zrealizowane na użytek tego opracowania, dlatego należy przypisać im jedynie status badań wstępnych (dotyczy to również wykorzystanych technik).

najodważniejszy(a). (Czy to będziesz Ty? Czy to będzie twój kolega/koleżanka?) Kiedy zastanawialiście się nad tym, podeszła do was pani bibliotekarka i powiedziała, iż treść tej książki poznacie, gdy odnajdziecie do niej klucz. (Gdzie może być schowany?) Pani zdradziła wam tajemnicę, że niedaleko szkoły odkryła kiedyś drzewo, które było tak potężne, iż można było wejść do jego pnia. Stoi tam nadal i żeby znaleźć klucz do książki, trzeba je odszukać. Drzewo poznacie po tym, iż ma bardzo dziwne liście — są niespotykane i każdy ma inny kształt. Aby odnaleźć drzewo, trzeba narysować jego liście. Narysuj, jakie to mogą być liście — tyle, ile zdołasz.

W następnej części tekstu zostaną przedstawione fragmenty wywiadów z pięciorgiem dzieci. Pierwotnie zaplanowano dobór celowy (z uwzględnieniem wyłonionych wymiarów ekspansji dzieci), ale ze względów niezależnych od autorki nie zrealizowano tego założenia. Zebrany w trakcie badania materiał empiryczny zostanie tutaj zaprezentowany w formie krótkiego jakościowego studium przypadku każdego dziecka. Analizie zostaną poddane zarówno wypowiedzi dzieci, jak i ich wytwory w postaci rysunków.

Opis wstępnych wyników badań zebranych na podstawie wywiadów z dziećmi

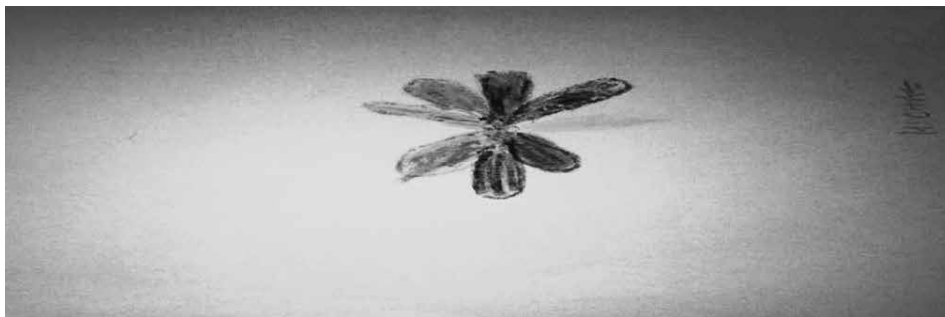
Pierwsza dziewczynka, która uczestniczyła w badaniu, wykazywała się od początku dużą śmiałością i pozytywnym nastawieniem do rozmowy. Była bardzo swobodna, uśmiechnięta i jednocześnie skoncentrowana na odpowiedziach. W trakcie całego badania nie ujawniła zniechęcenia czy niecierpliwości. Na pytania o preferowane zajęcia odpowiedziała ze śmiechem, iż w domu *najbardziej lubi się lenić, leżeć sobie na łóżku i grać w gry komputerowe*, na dworze według niej dzieci najczęściej grają w piłkę, ale ona sama *do piłki nie jest za bardzo stworzona*, za to najbardziej lubi tańczyć i śpiewać. Dziewczynka wyraźnie potrafiła określić, co sprawia jej przyjemność. Z czynności typu: rysowanie, kolorowanie i zabawy plasteliną, preferowała rysowanie, otwarcie (śmiejąc się) przyznała się, iż nie lubi czytać książek, na pytanie dotyczące tańca, stwierdziła, iż *jest to pytanie retoryczne oraz że najbardziej lubi śpiewać solo*. Zapytana o to, jaka umiejętność odróżnia ją od innych, odpowiedziała: śpiewanie i strzelanie fochów (śmiech). Dziewczynka uznała, że nie przejęłaby się przegraną o charakterze sportowym: *cieszyłabym się, gdyż nie chce mi się biegać*. Refleksyjnie podeszła do zadania „Najlepsza historia” — nie była jednoznacznie pewna wygranej, ale nie była też bardzo sceptyczna wobec możliwości uzyskania najlepszego wyniku, dodała jednak, że jest ekspertką w smutnych historiach. Warto w tym



Rysunek dziewczynki (nr 1)

Źródło: badania własne w ramach projektu

miejscu zauważyć, iż podczas pierwszego warsztatu dziewczynka stworzyła doskonałą historię, wykazując się wysokim poziomem kompetencji kreacyjnych. Ponadto uznała, że szybko czyta, choć wymieniła też inne dzieci, które mogą z nią konkurować, i to samo dotyczyło umiejętności liczenia. W części poświęconej analizie rysunków dziewczynka za najlepszy uznała rysunek innej grupy, podając jako kryterium jego humorystyczną treść (*która rozbawiłaby pierwszaków*). W odniesieniu do własnego rysunku stwierdziła, że niczego by w nim nie zmieniła i że *wszystko jest ok*. W zakresie zadania z modułu 4 dziewczynka odpowiedziała m.in., iż książka jest o *krainie z cukierków*, siebie uznała za osobę najodważniejszą, ale wyróżniła również w trakcie opowiadania swoją przyjaciółkę ze względu na zaufanie do niej. Podsumowując, można uznać, iż dziewczynka wykazuje się dość stabilnymi przekonaniami na swój temat. Wie doskonale, jakie czynności sprawiają jej radość, i potrafi przywołać je w kontekście typowych dla siebie preferowanych zajęć. Zaliczyła do nich taniec, śpiew, nieco ostrożnie podjęła tematykę opowiadania historii, choć zajęcia wcześniejsze dowiodły jej twórczych zdolności w tym zakresie. Dziewczynka nie ujawniła negatywności wobec sytuacji potencjalnej porażki, ale też prawdopodobnie nie

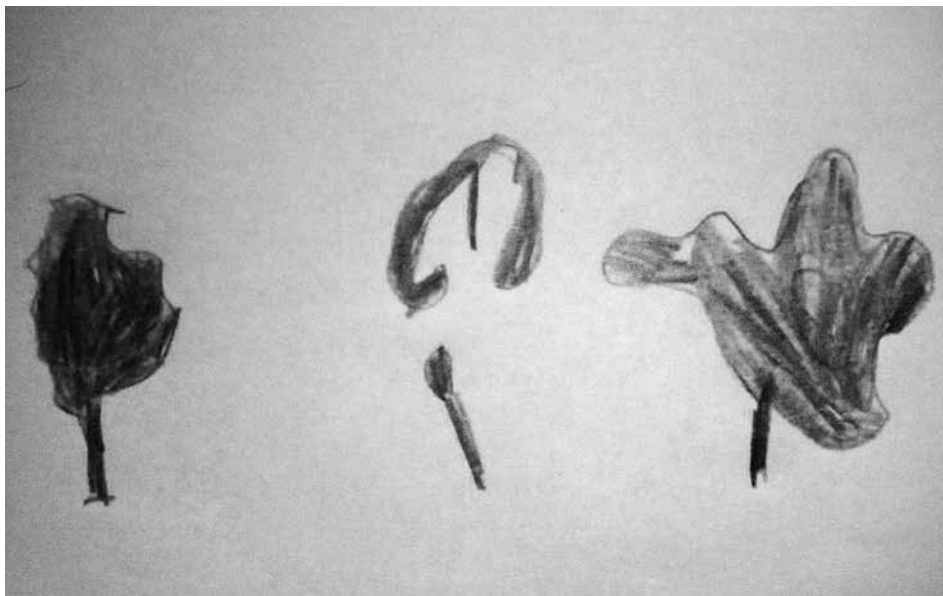


Rysunek chłopca (nr 2)

Źródło: badania własne w ramach projektu

jest to doświadczenie, które byłoby jej bardzo bliskie. Dziewczynka wyjątkowo racjonalnie i obiektywnie rozpatrywała jakość rysunków, ale również bez wahania uznała swój za dobry. Przyznała sobie cechę najodważniejszej, ale doceniła walory koleżanki ze względu na to, iż można jej zaufać (otrzymała klucz). Jako jedyna dziewczynka wykazała się największą płynnością i różnorodnością, realizując zadanie wymagające narysowania nietypowych liści. Nazywała liście w trakcie czynności rysowania. Przeprowadzony wywiad oraz obserwacja podczas zajęć warsztatowych pozwalają wstępnie zakwalifikować dziewczynkę do wymiaru pozytywnie zracjonalizowanej ekspansji „ja” (PZE).

Drugim dzieckiem, z którym przeprowadzono rozmowę, był chłopiec, który długo zastanawiał się nad każdą odpowiedzią. Z reguły nie potrafił odpowiadać na zadane pytania. Uśmiechał się, ale jednocześnie wydawał się mało skupiony. Najczęściej na pytania odpowiadał: *nie pamiętam*, choć zdarzało się, że naprowadzony wybierał jakąkolwiek odpowiedź, która mogła być zupełnie przypadkowa. Dziecko stwierdzało, iż pomaga rodzicom np. w sprzątaniu, a w zakresie „pola doświadczeń afirmujących” nie było przekonane do żadnej z czynności. Podobnie nie potrafiło wybrać żadnej czynności, której realizacja odróżniałaby je od innych dzieci, ale szybko wymieniło kolegę, który byłby lepszy od niego. Chłopiec nie potrafił również ocenić swoich zdolności (przestrzeń „wyczynów”). Bywało, że na pytanie dotyczące tego, czy jest w czymś lepszy, najczęściej odpowiadał: *trochę*. W odniesieniu do rysunku swojej grupy stwierdził: *podoba mi się średnio*. Na pytanie, co sam narysował, odpowiedział: *trochę nieba*, a za ładniejsze od własnego uznał cztery inne rysunki, choć nie potrafił powiedzieć dlaczego. Chłopcu trudno było ustalić, za co lubi wybranych przez siebie najlepszych kolegów. Nie potrafił wymyślić tematyki książki (moduł 4), a po cza-

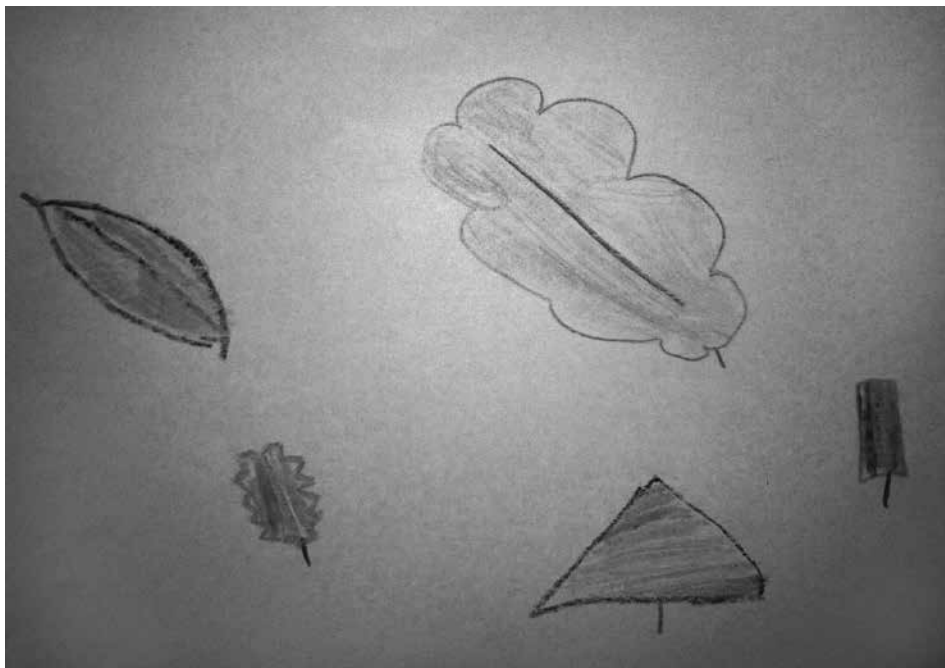


Rysunek chłopca (nr 3)

Źródło: badania własne w ramach projektu

się odpowiedział, iż mogła być *o wszystkim*, za najbardziej odważnego zaś uznał swojego kolegę. Chłopiec reprezentuje typ orientacji pasywnej (OP).

Kolejnym dzieckiem, z którym przeprowadzono rozmowę, był również chłopiec. Ten w trakcie działań warsztatowych był aktywny, ale jego zachowanie wskazywało na potrzebę zwrócenia na siebie uwagi. Chłopiec do ulubionych czynności zaliczył gry komputerowe, a co do pobytu w plenerze uznał, że bardzo często wychodzi na dwór i preferuje grę w piłkę nożną. Jest to jego ulubiona gra. Chodzenie do szkoły, jak stwierdził: *nie sprawia mi problemu*, rodzicom rzadko pomaga, gdyż *się spieszą*. Chłopiec lubi malować, kolorować, śpiewać (*nawet bardzo*), ale nie lubi czytać książek, uświadamia sobie swoje zdolności sportowe i wie, że jest najlepszy w klasie. W sytuacji porażki na tle sportowym byłby niezadowolony i trudno byłoby mu z nią sobie poradzić. W kontekście zadania związanego z historią uznał, że mógłby być najlepszy, choć wymienił też dwie osoby, które mogłyby być porównywalnie dobre w tym zakresie. Jeśli chodzi o ocenę rysunku, stwierdził, że na własnym zmieniłby wielkość kota, *gdyż jest on nieproporcjonalnie duży (w porównaniu z domem)*. Potrafił ustalić kryteria oceny rysunków. Własnemu przypisał charakter najbardziej *humorystyczny*, ale docenił też staranność wykonania innych oraz przypomniał sobie stworzoną historię którą uznał za *tajemniczą* (doceniając ten walor). Podejmując rozmowę



Rysunek dziewczynki (nr 4)

Źródło: badania własne w ramach projektu

dotyczącą odwagi, sobie przypisał tę cechę. Podczas rysowania liści zadał pytania wymagające konkretyzacji: zapytał, czy mają być na drzewie oraz czy ma to być jeden liść, czy kilka. W końcu narysował trzy liście, bardzo do siebie podobne pod względem kształtu i w monochromatycznej kolorystyce. Chłopcu trudno jednoznacznie przypisać jeden z wymiarów. Wydaje się, iż w tym wypadku wskazana byłaby dokładniejsza diagnoza. Chłopca ulokowano między wymiarem EP a EA, a w kontekście zebranych danych i obserwacji istnieje prawdopodobieństwo, iż brakuje mu zainteresowania rodziców, stąd potrzeba zwrócenia na siebie uwagi (wyrażna podczas działań warsztatowych). Spostrzeżenie niniejsze należy jednak traktować jako hipotetyczne.

Przedostatnia dziewczynka na początku była dość zainteresowana, jednak po chwili zaciekały ją czynności podejmowane przez koleżankę. Dziewczynka powiedziała, iż uwielbia chodzić do szkoły, uwielbia śpiewać i grać w piłkę nożną. Ujawniła, że lubi rysować, kolorować, a najbardziej bawić się plasteliną. Lubi czytać i chętnie śpiewa w grupie. Nie wie, w czym jest najlepsza, choć po czasie dodała, że *jest najlepsza z matematyki*. Jednocześnie nie była pewna możliwości swoich „wyczynów” w różnych zakresach.



Rysunek dziewczynki (nr 5)

Źródło: badania własne w ramach projektu

Wymieniła wiele koleżanek, które mogłyby być lepsze od niej. Oceniając rysunki, określiła zakres korekty własnego, ale jednocześnie bez większej refleksyjności wskazała palcem wszystkie inne rysunki, które jej się podobały. Własnego nie zaliczyłaby do najlepszych. W ostatniej części zadania atrybut odwagi przypisała sobie, wyjaśniając, iż niczego się nie boi, *nawet robaków*. Dziewczynka również zadała pytania w części rysunkowej. Wątpliwości dotyczyły tego, czy liście mają być duże, czy małe, oraz czy mają się znaleźć na drzewie. Rysując, nie kolorowała liści, były one dość schematyczne, dość wyraźna była jej niepewność w trakcie zadania. Wymyślanie kształtów wydawało się działaniem dość przypadkowym. Tworzyła je bez namysłu. Zachowania i wypowiedzi dziewczynki zaklasyfikowano do wymiaru ambiwalentnej ekspansji (AE).

Ostatnia dziewczynka, podobnie jak drugi chłopiec, okazała się najmniej pewna własnych preferencji, ulubionych czynności. Z entuzjazmem mówiła jedynie o tańcu, nie ujawniła skłonności rywalizacyjnych. W zakresie oceny rysunku uznała, że nie jest on najlepszy. Zawstydziała się nieco, wyjaśniając, iż wymyśliła historię dotyczącą rysunku. Nie zaliczyła siebie do najbardziej odważnych, przypisała zaś tę cechę koleżance. W zadaniu wymagającym

narysowania liści dziewczynka rysowała pojedyncze liście, oczekując po każdym ewidentnie sygnału wskazującego, iż wykonała zadanie. Narysowała w sumie 3 liście. Dziewczynka reprezentuje prawdopodobnie wymiar orientacji pasywnej (OP).

Podsumowanie

Na podstawie zebranych spostrzeżeń można zauważyć, że dzieci ujawniają różne nasilenie potrzeby hubrystycznej, wyrażonej poprzez zakres dokonywanej ekspansji. Dzieci, które są bardziej aktywne, częściej doceniają siebie, wykazują większą dumę z własnych osiągnięć, lepiej znają własne preferencje. To orientuje je na działania, „wyczyny”, gdyż są motywowane założeniem „wiem, że mogę”. Te dzieci częściej uznają siebie za odważne i przekonanie takie jest w nich mocniej zakorzenione. Dzieci o niskiej motywacji hubrystycznej wykazywały się niewielką samoświadomością, a ich odpowiedzi zdawały się mieć charakter przypadkowych. Odległa im była perspektywa działania sprawczego oraz w mniejszym stopniu wykazywały kompetencje kreatywne. Ten ostatni wniosek wymaga jeszcze gruntownego potwierdzenia i będzie stanowił jeden z kolejnych celów projektowanych w tym obszarze badań.

Obecnie ważnym wyzwaniem, któremu muszą sprostać nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, jest tworzenie optymalnych warunków umożliwiających proces samodzielnego uczenia się dziecka oraz nabywanie „nawyku” konstruowania wiedzy i korzystania z własnych doświadczeń w perspektywie całego życia. Potrzeba wzrostu (rozpatrywana w tym kontekście), wyrażana przez dzieci w celu „autopromocji”, stanowi wyraz ich afirmacji siebie i jest wskaźnikiem tego, iż dziecko dopuszcza nas do zasobów tych doświadczeń, chcąc się nimi dzielić. Taka postawa jest wymarzoną „platformą” realizowania procesu nauczania i uczenia się w nawiązaniu do idei konstruktywizmu. Ujawnianie potrzeby hubrystycznej stanowi sygnał, że dziecko nie jest bierne czy obojętne, ale otwarte na współdziałanie i interakcję, bez czego nie można podjąć skutecznej edukacji.

Potrzeba hubrystyczna jest źródłem samorealizacji, w którą wpisana jest transgresja. Może być czynnikiem motywującym dążenie do mistrzostwa i doskonałości, a najważniejsze, iż ma znaczenie osobotwórcze, głównie dlatego iż jest równoznaczna ze zgodą na zmianę, na przełamywanie własnych barier, unikanie rutyny, poszerzanie granic ludzkich możliwości. Towarzyszy temu zwykle swoista zachłanność na nowe doświadczenia. Wzmacnianie takich osobowościowych inklinacji wyrażonych tendencją do „wzrostu” motywowanego względami autotelicznymi i uniwersalnymi wartościami

należy potraktować jako priorytet również w perspektywie społecznej, gdyż współlistnieją one zwykle z zaangażowaniem, postawą „do”, a nie „od”, inicjatywą, przedsiębiorczością, innowacyjnością i innymi cechami, których nie sposób tu wymieniać, a które stanowią konstytutywne nieraz składowe wielu kompetencji kluczowych.

Hubristic need and creative power of children during early school education and the contemporary educational challenges

Abstract

The article is a theoretical and empirical contribution. The observations presented are the outcome of investigations focused on identification of manifestations of the hubristic need in children at the early school age. In order to recognize the problems a test procedure was implemented throughout the real time activities, attempting to find the answers regarding the specific nature of expansion of children participating in this experimental project. The overriding objective of the ongoing experiment has been actualization and stimulation of the modal and creative potential of grade I–III pupils, considered in the categories of key competences. Aware of the dynamic developmental changes of children at that age as well as the pilot nature of the study, the author formulated all the conclusions presented convinced that the issues are crucial for the forecast of acquisition of new competence, appearing as the personal capital and grounds for any transgressive activities.

Keywords: early school education, hubristic need (confirmation of self-worth), transgression, creative power

Bibliografia

- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Badanie w działaniu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dudel B. (2013), *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kamińska D. (2011), *Czym skorupka za młodu nasiąknie... czyli rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu*, http://meritum.mscdn.pl/meritum/moduly/egzempl/22/22_22_abc.pdf, dostęp 25.04.2014.
- Kozielecki J. (2002), *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

- Krasoń K. (2013), *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Lisowska E. (2008), *Diagnostyka pedagogiczna w pracy z dzieckiem i rodziną*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
- Pawlak J. (2009), *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Pervin L.A. (2002), *Psychologia osobowości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Wysocka E. (2009), *Doświadczenie życia w młodości — problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Noty o autorach

Józefa Bałachowicz, dr hab., prof. APS — Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Barbara Bilewicz-Kuźnia, dr — Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Joanna Borowik, dr — Uniwersytet w Białymstoku

Andrzej Dakowicz, dr — Uniwersytet w Białymstoku

Barbara Dudel, dr — Uniwersytet w Białymstoku

Małgorzata Głowska-Sołdatow, dr — Uniwersytet w Białymstoku

Monika Jurewicz, dr — Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Małgorzata Łaczyk, dr — Uniwersytet Śląski

Marzenna Nowicka, dr hab., prof. UWM — Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Agnieszka Pawluk-Skrzypek, dr — Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Barbara Surma, dr — Akademia Ignatianum Kraków

Małgorzata Suświłło, dr hab., prof. UWM — Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Jolanta Szada-Borzyszkowska, dr — Uniwersytet w Białymstoku

Ewa Szatan, prof. zw. dr hab. — Uniwersytet Gdański

Janina Uszyńska-Jarmoc, dr hab., prof. UwB — Uniwersytet w Białymstoku

Katarzyna Winiecka, mgr — Uniwersytet w Białymstoku

Lidia Wollman, dr — Uniwersytet Śląski

Monika Wróblewska, dr — Uniwersytet w Białymstoku

Dorota Zdybel, dr — Społeczna Akademia Nauk w Łodzi

Jolanta Zwiernik, dr hab., prof. DSW — Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

„(...) Zadane polskiej oświacie tzw. kompetencje kluczowe uruchomiły potężne nakłady organizacyjne i finansowe o charakterze wdrożeniowo-upowszechniającym oraz wprowadziły do języka edukacji i pedagogiki kategorię kompetencji kluczowych. Autorzy zgromadzeni w recenzowanym zbiorze tekstów uczynili z nich rodzaj centralnej idei, wyznaczającej kierunki ich poszukiwań i analiz. Otworzyli pewną perspektywę namysłu nad celami edukacji najmłodszych i możliwym jej przekształcaniem.

(...) Do głównych zalet książki należy zaliczyć wyraźne osadzenie teoretyczne tekstów składających się na jej pierwszą część oraz badawczy charakter pozostałych, co dla pedagogiki wczesnej edukacji nie zawsze było typowe. Borykała się ona z nacechowaniem wąsko pojmowaną metodycznością i publikacjami na poziomie popularnym. Natomiast w zdecydowanej większości przesłanych mi do recenzji tekstów nie napotyamy ani na naiwny instrumentalizm, ani na płytkie upracticznienie, pozbawione refleksji i rozumienia istoty procesów edukacyjnych. Wiele z nich wyraźnie nawiązuje do najnowszych nurtów badawczych i teoretycznych na świecie i wnosi do nauki interesujące dane. (...)”

*Z recenzji wydawniczej
prof. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej*

ISBN 978-83-62015-92-4



9788362015924