

WARSZTATY BADAWCZE DOKTORANTÓW

między
teorią a praktyką metodologiczną

redakcja naukowa
Magdalena Cieślikowska
Marcin Szostakowski



Wydawnictwo
Akademii
Pedagogiki Specjalnej

**WARSZTATY
BADAWCZE
DOKTORANTÓW**

WARSZTATY BADAWCZE DOKTORANTÓW

między
teorią a praktyką metodologiczną

redakcja naukowa
Magdalena Cieślikowska
Marcin Szostakowski



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2019

Recenzent
dr hab. Jacek Kulbaka, prof. APS

Projekt okładki
Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce
Amicabel/Shutterstock

Redakcja
Agnieszka Przednowek

Korekta
Zespół

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową

Copyright © by
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2019



Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne 3.0 Polska

ISBN 978-83-66010-18-5

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Spis treści

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

Część 1. TEORIA

Miłosz Wawrzyniec Romaniuk – <i>Wybór metod w badaniach pedagogicznych na przykładzie pracy doktorskiej</i>	10
Urszula Karwałajtys, Hanna Kurian-Harkowiec – <i>Mały odkrywca w interaktywnym centrum nauki</i>	19
Małgorzata Minchberg – <i>Interdyscyplinarna metoda edukacji przez sztukę – powody podjęcia tematu i metodologiczne podstawy badań własnych</i>	28
Magdalena Cieślukowska – <i>Wewnątrzrodzinne relacje w obliczu zagrożeń technologicznych. Projekt badawczy</i>	39
Hubert Oręziak – <i>Metody manipulacji odrzuceniem w badaniach eksperymentalnych</i>	51
Agnieszka Sojka – <i>Osobowość marki/brand personality – w poszukiwaniu nowych wyzwań dla badań pedagogicznych</i>	60
Anna Skwarka – <i>Tutoring jako czynnik zmiany edukacyjnej w środowisku szkolnym</i>	70
Edyta Żebrowska – <i>Obraz nauczyciela szkoły rydzyskiej. Projekt badawczy</i>	80
Wioletta Zagrodzka – <i>Kształcenie osób dorosłych w Polsce w systemie formalnym i pozaformalnym w latach 2011–2016</i>	89
Emilia Ozga – <i>Analiza zachowań i postaw społeczności lokalnej miasta Żyrardowa w kontekście istotnych zmian warunków życiowych</i>	104
Marcin Lerka – <i>Kampanie społeczne w modyfikowaniu postaw młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością</i>	114
Marta Trusewicz-Pasikowska – <i>Projekt badawczy dotyczący programowego kształcenia licealistów w zakresie samopoznania</i>	124

Karolina Zdziechowska-Dzierzgwa – <i>Ograniczenia i możliwości przedszkolaków ze spektrum autyzmu w zakresie opanowania umiejętności liczenia – założenia teoretyczne i metodologiczne</i>	133
--	-----

CZĘŚĆ 2. BADANIA

Katarzyna Nosek – <i>Zastosowanie strategii studium przypadku w badaniach aspiracji życiowych młodzieży pochodzącej z domów dziecka</i>	152
Konrad Krystian Kuźma – <i>Eksploracja opuszczonego miasta</i>	162
Michał Krawiec – <i>Przygotowanie dzieci w zakresie społeczno-emocjonalnym w domu i przedszkolu. Prezentacja badań własnych</i>	178
Anna Górka-Strzałkowska – <i>Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły – nowe stanowiska i obszary działania</i>	189
Monika Żak-Skalimowska – <i>Rozwijanie umiejętności świadomego uczenia się w procesie twórczym</i>	208
Judyta Kuglasz – <i>Bezpieczeństwo Przystanku Woodstock w odbiorze jego uczestników</i>	226
Magdalena Kołodziejska – <i>Zespół deficytu natury jako znak nowych czasów</i>	239

Wprowadzenie

Oddajemy w Państwa ręce czwartą monografię pt. *Warsztaty badawcze doktorantów – między teorią a praktyką metodologiczną* pod redakcją Magdaleny Cieślikowskiej oraz Marcina Szostakowskiego. Pierwsza część publikacji składa się z przedstawienia teoretycznych założeń badań autorów, którzy zdecydowali się napisać artykuł. Druga natomiast przedstawia analizę przeprowadzonych badań. Warsztaty badawcze cieszą się coraz większym zainteresowaniem adeptów nauki oraz młodych doktorów. Ci pierwsi z jednej strony zdecydowali się napisać artykuł naukowy, aby podzielić się swoimi doświadczeniami badawczymi, z drugiej zaś chcieli przedstawić swoje wyniki badań pochodzących z wcześniejszych okresów kariery naukowej. Z kolei młodzi doktorzy, przedstawiając etapy procesu badawczego, chcieli uświadomić, jak z wielkim trudem i mozolem dochodzili do wniosków swoich badań. Często obserwując z boku osobę, która uzyskała stopień doktora, wydaje się nam, że osiągnęła go w sposób łatwy i szybki, jednak rzeczywistość okazuje się całkiem inna. Napisanie rozprawy doktorskiej jest związane z ogromem wyrzeczeń i przeciwności. Czytelnik otrzymujący artykuł widzi tylko jego finalny efekt. Dzięki pokazaniu poszczególnych etapów badań naukowych ta seria cieszy się tak wielką popularnością wśród doktorantów i doktorów. Redaktorzy musieli zmierzyć się z wyzwaniem, które polegało na wyborze najbardziej wyrazistych i nowatorskich artykułów – ujęcia starego problemu w nowej perspektywie, sprawnego redefiniowania pojęć i nadawania im nowych sensów i znaczeń. Założeniem całej serii od samego początku oprócz przedstawienia wyników badań, pokazanie drogi dochodzenia od konceptualizacji do operacjonalizacji.

Monografia ukazuje się w nowej rzeczywistości dla szkolnictwa wyższego, w którym jest więcej pytań niż odpowiedzi. Zmieniająca się perspektywa kształcenia przyszłych doktorantów w szkołach doktorskich oraz ocena ich jakości postępów w pracy naukowej stawia przed osobami wybierającymi ścieżkę naukową liczne szanse i obawy. Jako redaktorzy mamy świadomość, że monografie pod redakcją nie są wysoko cenione i punktowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jednakże uważamy, że wydawanie tego typu publikacji dla doktorantów, którzy często mają utrudniony dostęp do możliwości publikowania w czasopiśmie punktowanych, jest zasadne. Pokazuje to bogactwo i różnorodność podejmowanej tematyki oraz daje możliwość szlifowania, a w konsekwencji

doskonalenia warsztatu badawczego. W przyszłości ma to prowadzić do tego, że zdobyte kompetencje pisarskie i badawcze przyczynią się do poprawy jakości artykułów badawczych. Mamy przeświadczenie, że przedstawione i opisane metody badawcze, jak również strategia badawcza – ilościowa lub jakościowa – oraz interpretacja wyników badań przyczynią się do prowadzenia badań triangulacyjnych, które pokazują głębiej badany problem. Mamy również nadzieję, że prezentowana monografia zainspiruje niejedną osobę do wstąpienia na drogę kariery naukowej, aby odkrywać, zmieniać i badać otaczającą rzeczywistość.

Prezentowana monografia liczy łącznie 20 artykułów teoretycznych i badawczych. Przedstawia różnorodność problemów, jakie występują na polu pedagogiki. Młodzi badacze wykorzystują różne metody, techniki i narzędzia, dążąc do odkrycia, zrozumienia oraz nadania nowego znaczenia odkrywanej rzeczywistości. Zauważyliśmy, że od kilku lat coraz bardziej popularne stają się badania prowadzone w strategii jakościowej. Ten trend potwierdza ta publikacja, gdyż znajduje się w niej aż 13 artykułów, których autorzy wykorzystali tę strategię badawczą. Trzech autorów przedstawia badania prowadzone metodą mieszaną, gdzie – jak wiadomo – również wykorzystywane są badania w strategii jakościowej. Najmniej reprezentantów stanowią badania prowadzone w strategii ilościowej.

Jako redaktorzy, a zarazem doktoranci Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie dziękujemy wszystkim autorom za chęć wzięcia udziału w tworzeniu tej monografii. Być może stanie się ona inspiracją dla młodszych kolegów i koleżanek doktorantów, a także drogowskazem na pełnej zakrętów drodze do osiągnięcia celu – obrony pracy doktorskiej. Chcielibyśmy podziękować recenzentowi dr hab. prof. APS Jackowi Kulbace za chęć zapoznania się z warsztatem badawczym doktorantów i rzetelne recenzje. Swoją wdzięczność składamy również dr hab. prof. APS Grzegorzowi Szumskiemu Kierownikowi Studiów Doktoranckich i dr hab. prof. APS Jarosławowi Roli Prorektorowi ds. Nauki za umożliwienie wydania książki pod naszą redakcją

*Magdalena Cieślikowska
Marcin Szostakowski*

CZĘŚĆ 1

TEORIA

Miłosz Wawrzyniec Romaniuk¹

WYBÓR METOD W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH NA PRZYKŁADZIE PRACY DOKTORSKIEJ

ABSTRAKT

Opisuję proces wyboru metod badawczych wykorzystanych w swojej pracy doktorskiej, uzasadniając swoje decyzje oraz formułując wnioski wysnute z doświadczeń związanych z implementacją wybranych metod.

Słowa kluczowe: metodologia badań pedagogicznych, dysertacja, badania mieszane

ABSTRACT

I describe the research methods selection process used in my doctoral thesis, justify my decisions and formulate conclusions drawn from experience related to the implementation of selected methods.

Keywords: methodology of pedagogical research, PhD thesis, qualitative and quantitative research

¹ Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Zgodnie z Art. 13. 1. Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym „Rozprawa doktorska, przygotowywana pod opieką promotora albo pod opieką promotora i promotora pomocniczego, powinna stanowić oryginalne rozwiązanie problemu naukowego lub oryginalne rozwiązanie problemu na podstawie opracowania projektowego, konstrukcyjnego, technologicznego, lub oryginalnych dokonań artystycznych, oraz wykazywać ogólną wiedzę teoretyczną kandydata w danej dyscyplinie naukowej lub artystycznej oraz umiejętność samodzielnego prowadzenia pracy naukowej lub artystycznej”. W przypadku doktorantów będących uczestnikami studiów kierunków humanistycznych, takich jak pedagogika, socjologia czy psychologia, można uznać, że oznacza to konieczność przeprowadzenia badań naukowych. Otrzymane wyniki analizuje się pod kątem wybranych teorii oraz potwierdza lub odrzuca postawione hipotezy. Cały proces wyboru metod badawczych i jego uzasadnienia należy umieścić w pracy doktorskiej. Rozprawa ma w założeniu dowodzić umiejętności dostrzegania, formułowania oraz rozwiązywania problemów badawczych przez doktoranta, który musi opanować metody badawcze specyficzne dla danej dyscypliny naukowej, być w stanie się nimi posługiwać w prawidłowy sposób, posiadać aktualną i szeroko zakrojoną specjalistyczną wiedzę dotyczącą teorii z danej dziedziny. Wszystko to prowadzi do osiągnięcia samodzielności w kompetentnym prowadzeniu badań naukowych, które będą oryginalne, krytyczne, innowacyjne, uzasadnione, udokumentowane, udowodnione oraz obiektywne.

Przygotowując się do pisania rozprawy doktorskiej, opracowuje się jej koncepcję, w której doktorant uzasadnia, dlaczego podjął dany temat, umieszcza go w istniejącej już literaturze przedmiotu, przedstawia jego znaczenie dla nauki, cel rozprawy, jej tezę i postawione hipotezy badawcze, a także precyzuje zakres planowanych prac badawczych i wskazuje metody, którymi będzie się posługiwał przy zbieraniu danych oraz ich analizie. W toku pracy nad rozprawą koncepcja zmienia się i ewoluuje w stronę coraz dokładniej dopracowanej formy, stanowiąc najpierw zapisany pomysł na dysertację, a później przekształcając się w samą rozprawę. Nieodłącznym elementem rozprawy jest zawarta w niej i, na podstawie wiedzy ogólnej z zakresu danego tematu zawartej w literaturze przedmiotu, wyraźnie sformułowana teza badawcza, stanowiąca twierdzenie, dla którego przedstawia się uzasadnienie i udowadnia się je na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych dotyczących podjętego zagadnienia. Twierdzenie to jest związane z wycinkiem niewiedzy o podejmowanym zagadnieniu, który doktorant zamierza wypełnić, zdobywając nową wiedzę. Przygotowaniem do tego jest sformułowanie hipotez badawczych, które są rozwinięciem tezy i jednocześnie przypuszczeniami zakładającymi spodziewaną relację pomiędzy danymi zjawiskami lub propozycjami twierdzenia naukowego zakładającego prawdopodobną naturę związku, podlegającym konfirmacji lub falsyfikacji. Gdy problem badawczy i cel badania są sformułowane i uzasadnione, zostały postawione pytania

badawcze, tezy i hipotezy, a także określono przedmiot badania i zdefiniowano badane cechy oraz ich charakter, należy dokonać wyboru metod, technik i narzędzi badawczych.

Aby podjąć próbę rozwiązania postawionego problemu, należy wybrać odpowiednią metodę badań, to jest przyjąć powtarzalny i systematyczne uporządkowany sposób postępowania, który umożliwi realizację zamierzonego celu. W szerszym znaczeniu oznacza to ogólne określenie charakteru i zakresu danych badań. W znaczeniu węższym oznacza określenie powtarzalnych sposobów rozpatrywania zagadnień związanych z realizacją podjętych badań za pomocą przyjętej metody w szerokim znaczeniu. Aby uporządkować terminologię, doprecyzowano zakres terminu „metoda” i używano go dla oznaczenia dyrektyw i reguł opartych na założeniach ontologicznych, wskazujących konkretne sposoby postępowania badawczego. Technika badawcza to zespół szczegółowych czynności związanych z różnymi sposobami przygotowania i przeprowadzania badań cząstkowych, które pozwalają gromadzić, porządkować i przechowywać dane (Sztumski, 1995). Wybór metody badawczej powinien być podporządkowany problematyce badania. Celem określającym kryteria doboru metod stosowanych w badaniu naukowym jest jak najtrafniejsze uzasadnienie twierdzeń stanowiących odpowiedzi na postawione przez badacza pytania. Trafność uzasadnienia zależy od wielu czynników, wśród których ważną rolę odgrywają empiryczna zasadność i maksymalna dokładność (Nowak, 2011).

Najbardziej znanym młodym badaczom kryterium podziału metod badawczych jest ich podział na metody ilościowe i jakościowe. Metody ilościowe wykorzystują w procesie badawczym przede wszystkim metody statystyczne, ekonometryczne i narzędzia modelowania matematycznego. Badane zjawisko lub obiekt jest charakteryzowany poprzez parametry liczbowe wyskalowane w odpowiednich jednostkach. Metody jakościowe wykorzystują w procesie badawczym przede wszystkim techniki oparte na wywiadzie, obserwacji lub analizie wytworów. Nie określa się w nich parametrów liczbowych, lecz opierają się na pogłębionej analizie mniejszej liczby przypadków zgodnie z założeniem, że dogłębne zrozumienie zjawisk pozwala pełniej odpowiedzieć na pytanie „dlaczego?”. W zależności od potrzeb badacza, uwarunkowanych podjętą tematyką oraz chęcią otrzymania konkretnych danych pozwalających na udzielenie odpowiedzi na nurtujące go pytania badawcze, wybiera on odpowiednie metody. W wielu pracach stosowane są oba rodzaje metod, zarówno ilościowe, jak i jakościowe. Badania prowadzone metodą badań mieszanych pozwalają na ujęcie problemu z dwóch różnych punktów widzenia, które dają synergiczną możliwość pogłębienia rozumienia tematu. Takie rozwiązanie umożliwia zastosowanie różnych narzędzi badawczych, czyli instrumentów służących do realizacji technik badań, czyli czynności związanych z używaniem narzędzia. Wybrane narzędzia są wykorzystywane do zbierania, rejestrowania i przechowywania badanych zjawisk, procesów, faktów i informacji.

Uzasadniony i przemyślany wybór narzędzi badawczych pozwala na sprawną realizację całego procesu badawczego. Z jednej strony, ważne jest, aby badany wycinek rzeczywistości nie był zbyt wąski, a zdobyta wiedza była przydatna w praktyce. Z drugiej strony, próba realizacji zbyt szeroko zakrojonych badań może rozciągnąć się w czasie, spowodować konieczność napisania pracy o zbyt dużej objętości lub nawet skończyć fiaskiem. Zachowanie złotego środka jest dobrym rozwiązaniem. Dokonam rekonstrukcji procesu wyboru metod badawczych wykorzystanych we własnej pracy doktorskiej oraz opiszę sposób ich zastosowania, napotkane trudności, a także wnioski wysnute z perspektywy czasu.

Badalem młodzież w wieku lat piętnastu uczestniczącą w pełnomorskim rejsie na pokładzie STS *Pogoria* w ramach *Szkoły Pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego*. To ona stanowiła całą próbę badawczą, obejmującą 16 chłopców i 16 dziewcząt w dwóch równych grupach narodowych, polskiej i rosyjskiej. Grupę polską stanowiło szesnaścioro finalistów procesu rekrutacyjnego, grupę rosyjską stanowiła młodzież z Rżewa w obwodzie twerskim. Razem z młodzieżą na statku było czterech oficerów wachtowych, ośmiu asystentów oficerów, kapitan, kucharz, mechanik i bosman, czyli 16 osób dorosłych. W trakcie dwumiesięcznego rejsu spędzono 950 godzin na pełnym morzu, przepłynięto 4625 mil morskich (8565,5 km), odwiedzone 13 portów w 5 państwach. Postanowiłem sprawdzić, jakie motywacje do udziału w rejsie kierowały uczestnikami, jakie zmiany w zachowaniu uczestników powoduje rejs morski, czy i na ile rejs morski wpływa na samoocenę, wiarę we własne siły i twardość psychiczną uczestników, w jakim zakresie uczestnictwo w rejsie morskim wpływa na rozwój cech społecznych uczniów oraz czy specyfika warunków rejsu ułatwia identyfikację jednostek uzdolnionych wśród uczestników rejsu. Sformułowano następujące hipotezy badawcze: Głównymi motywacjami młodzieży chcącej wziąć udział w rejsie jest pragnienie doświadczenia nowych rzeczy, zwiedzenia nowych miejsc, poznania nowych ludzi, zmierzenia się z wyzwaniem oraz ciekawość. W trakcie rejsu morskiego następuje wykształcenie i wzmocnienie w młodzieży takich cech, jak: obowiązkowość, zorganizowanie, radzenie sobie z problemami, pracowitość. W trakcie rejsu morskiego następuje wzrost samooceny, wiary we własne siły oraz twardości psychicznej młodzieży. W trakcie rejsu morskiego następuje rozwój takich cech społecznych, jak: kierowanie i współdziałanie z grupą, umiejętność życia w grupie oraz komunikacja w grupie. Specyfika życia i pracy na żaglowcu podczas rejsu morskiego powoduje, że wyszukiwanie jednostek zdolnych oraz praca z nimi jest łatwiejsza. Stawianie pytań badawczych i formułowanie hipotez poprzedzono uprzednimi studiami dostępnej literatury oraz własnymi doświadczeniami związanymi z żeglugą pełnomorską z młodzieżą.

Chciałem uzyskać możliwie pełny obraz zmian, które zachodziły w młodzieży podczas rejsu. Aby zebrać dokładne dane, zastosowałem zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe. Zastosowanie wielości metod pozwoliło na uzyskanie pełnego i wielostronnego obrazu działania wychowania morskiego, czyli

metody oddziaływania na uczniów *Szkoły Pod Żaglami*. Wybrane metody pomogły w poznaniu środowiska wychowawczego na statku i rzeczywistości statkowej oraz pozwoliły zarejestrować zmiany konkretnych cech uczniów leżących w granicach moich zainteresowań.

Przygotowałem kwestionariusz, który składał się z pytań zamkniętych wielokrotnego wyboru, pytania otwartego, pytań wykorzystujących skalę Likerta oraz z metryczki. W kwestionariuszu zawarłem także Skalę Samooceny Rosenberga, Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności Schwarzera oraz Skalę Twardości Psychicznej. Badanie kwestionariuszem przeprowadzono dwukrotnie. Pierwszy pomiar odbył się po wyruszeniu autokarem w drogę na statek, drugi zaś po zejściu z pokładu, już w drodze powrotnej. W autokarze każdy uczestnik miał własne miejsce z rozkładanym stolikiem, na którym wypełniał kwestionariusz. Wszyscy uczniowie byli zebrani w jednym miejscu, byli wolni od obowiązków, a badacz posiadał możliwość wygzekwowania odpowiedzi oraz mógł interweniować w razie potrzeby. W trakcie posttestu zaletą badania w autokarze było to, że uczniowie wypełniali kwestionariusz „na świeżo”. Dzięki takiemu zabiegowi osiągnięto stuprocentową stopę zwrotu w pełni wypełnionych kwestionariuszy. Wybrane narzędzia mierzyły cechy, które chciałem zbadać.

Zastosowana Skala Samooceny Rosenberga (*The Rosenberg Self-Esteem Scale*, SES) jest jednowymiarowym narzędziem umożliwiającym ocenę poziomu samooceny ogólnej, rozumianej jako świadoma postawa wobec własnego ja, jako przekonanie o własnej wartości, ujawnianej w samoopisie traktowanej jako stała właściwość danej osoby. Składa się z dziesięciu stwierdzeń diagnostycznych, a badany na czterostopniowej skali wskazuje, w jakim stopniu zgadza się z każdym z nich. Wybrane narzędzie posiada wysoką zgodność wewnętrzną dla większości skal (α Cronbacha od 0,81 do 0,83), a wskaźnik stabilności narzędzia mierzony metodą test – retest wynosił 0,83 (dla pomiarów wykonanych z odstępem jednego tygodnia) i 0,50 (dla pomiarów wykonanych z odstępem jednego roku). Polska adaptacja SES jest trafna, co potwierdzają wyniki uzyskane m.in. poprzez zastosowanie eksploracyjnej i confirmacyjnej analizy czynnikowej oraz korelacji SES z kwestionariuszami mierzącymi inne konstrukty (takie jak temperament, umiejscowienie kontroli, kompetencje społeczne). Skala posiada opracowane normy stenowe dla kobiet i mężczyzn również w wieku 14–18 lat, a więc w takim, w jakim są uczestnicy rejsu. Im wyższy wynik, tym wyższa samoocena. Przy liczeniu punktów odwraca się twierdzenia sformułowane pozytywnie (1, 2, 4, 6, 7) tak, aby wyższa wartość punktowa była przyznawana za odpowiedzi wyrażające wyższy poziom samooceny (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna, 2008).

Zastosowana przez autora Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności Schwarzera (*Generalized Self-Efficacy Scale*, GSES) składa się z dziesięciu stwierdzeń diagnostycznych, a badany na czterostopniowej skali wskazuje, w jakim stopniu zgadza się z każdym z nich. Stwierdzenia składają się na jeden czynnik i mierzą

siłę ogólnego przekonania jednostki o skuteczności radzenia sobie z przeszkodami i trudnymi sytuacjami, związanymi z kontrolą własnych działań. Skuteczność może odnosić się do konkretnych obszarów aktywności lub też wyrażać ogólne przekonanie w stosunku do szczególnej roli w sytuacjach nowych lub problemowych. Spostrzeganie własnej skuteczności to wyznacznik zamiarów i działań jednostki w różnych obszarach zachowań zdrowotnych. Przekonania dotyczące poziomu własnej skuteczności bezpośrednio wpływają na ocenę osobistych zasobów jednostki oraz projektowanie własnych działań w sytuacji stresowej. Im silniejsze jest przekonanie jednostki o własnej skuteczności, tym wyższe są stawiane przez nią cele i tym większe staje się jej zaangażowanie w ich osiągnięcie, nawet pomimo trudności i poniesionych porażek. Wiara we własne możliwości jest wyzwaczem dodatkowej energii sprzyjającym osiągnięciu sukcesu. Do sprawnego działania potrzebne są jednak umiejętności i kompetencje. Aby przekonania dotyczące własnej skuteczności mogły pełnić rolę regulacyjną, potrzebne jest uwzględnienie rzeczywistych możliwości danej osoby, bo przecenienie własnych możliwości najczęściej prowadzi do rozczarowań. Wybrane narzędzie posiada wysoką zgodność wewnętrzną (α Cronbacha 0,85), a wskaźnik stabilności narzędzia mierzony metodą test – retest wynosił 0,78 (dla pomiarów wykonanych z odstępem pięciu tygodni). Polska adaptacja SES jest trafna, co potwierdzają wyniki uzyskane m.in. za pomocą porównania wyników badań polską wersją GSES z kryteriami powiązаныmi z pojęciem kompetencji osobistej. Skala posiada opracowane normy stenowe. Im wyższy wynik, tym większe poczucie własnej skuteczności (Juczyński, 2009, s. 89–94).

Zastosowana przez autora Skala Twardości Psychiczej składa się z trzydziestu stwierdzeń diagnostycznych, a badany na czterostopniowej skali wskazuje, w jakim stopniu zgadza się z każdym z nich. Skala mierzy trzy czynniki: zaangażowanie, poczucie kontroli i otwartość na wyzwania, których wyniki składają się na ogólny poziom twardości psychicznej, rozumianej jako źródło odporności w zetknięciu ze stresującą sytuacją (Kobasa, 1979). W związku z tym za osoby twarde psychicznie uważa się te, które w sposób świadomy angażują się w działania osobiste i zawodowe niezależnie od skali ich trudności, posiadają poczucie kontroli i sprawstwa oraz są przekonane o poważnej roli własnego wpływu na wydarzenia, a także są otwarte na wyzwania i nie boją się zmian, które zawsze postrzegają jako możliwości własnego rozwoju, a nie przeszkody, niezależnie od tego, czy konsekwencje tychże zmian będą pozytywne, czy negatywne. Ze względu na specyfikę rejsu morskiego, w trakcie którego żegluga wiąże się z pewnymi ograniczeniami przestrzeni życiowej, wymagającymi obowiązkami, koniecznością walki ze zmęczeniem i chorobą morską, pokonaniem lęku wysokości oraz strachu przed potęgą żywiołów w trakcie sztormu, twardość psychiczna to cecha, która rozwija się przez cały rejs. Wykształcona w trakcie żeglugi twardość wychodzi poza pojedyncze postawy, stając się stylem osobowości i sposobem funkcjonowania na wszystkich trzech poziomach (behawioralnym, emocjonalnym i poznawczym), który obejmuje nie tylko podejście do życia czy samego siebie,

ale również fundamentalny sposób radzenia sobie z problemami napotkanymi w życiu (Bartone, 2012). Koncepcja twardości psychicznej dobrze wyjaśnia uwarunkowania wewnętrzne badanych osób (Grabowska, 2015).

Nie wszystko, co interesuje autora, da się precyzyjnie zmierzyć. To powód, dla którego uzupełniłem dane otrzymane za pomocą przedstawionych metod ilościowych metodami jakościowymi. Przez cały rejs prowadziłem dokładne i bezpośrednie obserwacje młodzieży z załogi szkolnej. Dzięki temu poznałem głębszy kontekst sytuacji zachodzących na statku. Próbkę zdarzeń były obserwowane bezpośrednio w sytuacjach kluczowych. Posiłkowałem się uprzednio przygotowanym arkuszem obserwacji, służącym jako pomoc przy zbieraniu danych. Uzupełnieniem było codzienne prowadzenie dziennika zdarzeń oraz notowanie sposobu zachowania się młodzieży. Na jego podstawie można było w prosty sposób zobaczyć zmiany zachodzące w uczniach i momenty ich występowania (Łaszczyk, 1989). Dokonałem również analizy wytworów uczniów, którymi był prowadzony w trakcie rejsu blog oraz pisemne wypowiedzi formułowane około pół roku po rejsie. Teksty zostały umieszczone na stronie internetowej (Robak i Grubecki, 2016). Dodatkowo w trakcie rejsu prowadziłem wywiady z uczniami dotyczące życia na statku i bieżących sytuacji. Młodzież była pytana o to, czego im brakuje na statku, co ich męczy, czy chcą wracać do domu.

Wybrane narzędzia ilościowe w połączeniu z jakościowymi pozwoliły na sprawdzenie, czy cel *Szkoły Pod Żaglami* został zrealizowany, a w konsekwencji także potwierdziły postawione hipotezy badawcze i umożliwiły udzielenie odpowiedzi na zadane pytania badawcze. Skala Twardości Psychicznej wskazała, że młodzi ludzie są bardziej otwarci na wyzwania, wykształcili postawę proaktywną oraz zracjonalizowali swoje poczucie kontroli. Skala Samooceny Rosenberga wskazała wzrost poczucia samooceny wśród uczniów. Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności dostarczyła informacji na temat postrzegania własnej siły sprawczej. Uzyskane wyniki potwierdziły, że rejs pozytywnie wpłynął na kształtowanie charakteru oraz rozwój młodzieży.

Analizę statystyczną przeprowadziłem za pomocą programu IBM SPSS Statistics 22. Aby wyszczególnić przypadki kluczowe wśród uczniów, za pomocą programu BENTAB przeprowadziłem analizę czynnikową podobieństwa rezultatów uzyskanych w wyniku zastosowania wspomnianych skal. Wykorzystuje się w nim metodę osi głównych odniesioną do macierzy odległości międzyobiektowych metryki χ^2 . Szerszy opis metody (Góralski, 1979, s. 44–51) oraz sposobu działania programu BENTAB (tamże, s. 91–101) podaje Andrzej Góralski. Wynikiem analizy jest odwzorowanie struktury zbioru danych w przestrzeni wielowymiarowej. Odwzorowanie zostaje określone przez wyznaczenie osi głównych układu, które określają wzajemnie niezależne czynniki oraz współrzędne analizowanych obiektów i opisujących je cech w przestrzeni czynników. Świadectwem kodeterminacji staje się bliskość punktu-obiektu (np. respondenta badanego pod względem

konkretnej cechy) i punktu-kategorii w układzie. Położenie danego punktu na osi głównej świadczy o możliwości wyjaśnienia jego właściwości za pomocą właściwości czynnika tworzącego oś. Łącząc w grupy obiekty położone blisko siebie, można podjąć próbę ich taksonomii (tamże, s. 51). Analiza czynnikowa pozwoliła na wyodrębnienie z całej załogi szkolnej jednostek wyróżniających się i jednocześnie będących przykładami wpływu działania wychowania morskiego realizowanego w trakcie rejsu na uczestnika.

Z perspektywy czasu uznaję wybrane metody za odpowiednie. Zastosowane metody pozwoliły na zebranie konkretnych danych, które pozwoliły stworzyć pogłębiony obraz zmian zachodzących w młodzieży w trakcie *Szkoły Pod Żaglami Krzysztofa Baranowskiego*. Dostarczyły one wystarczającą do potwierdzenia hipotez ilość danych. Nie wszystkie zebrane dane zostały w pełni wykorzystane. Chęć wnioskowania z całości materiału spowodowałaby konieczność zdecydowanego powiększenia objętości pracy, wynikającej nie tylko z przeprowadzenia dodatkowych analiz, ale także ujęcia ich w ramy teoretyczne. Nie oznacza to pobieżnego ujęcia tematu przez autora, lecz chęć konkretnego i syntetycznego przedstawienia wyników badań i przystępnej prezentacji nowej wiedzy.

W trakcie procesu wyboru metod badawczych warto posiłkować się nie tylko literaturą, ale skorzystać z wiedzy i doświadczenia pracowników naukowych uczelni. Specjaliści i uczeni, stale używający wielu różnych narzędzi badawczych i są z nimi na bieżąco, będą potrafili wskazać młodemu badaczowi te, które najlepiej pomogą mu zebrać interesujące go dane, a potem sprawnie je przeanalizować. Warsztat młodego badacza będzie stawał się lepszy z każdym kolejnym przeprowadzonym badaniem i napisanym artykułem, a solidne podstawy teoretyczne poparte doświadczeniami praktycznymi zaowocują wysokiej jakości wiedzą.

Bibliografia

- Bartone, P.T. (2012). Psychological hardiness and coping style as risk/resilience factors for alcohol abuse. *Military Medicine* 177, 500–517.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Góralski, A. (1979). *Algorytmy i programy statystyki jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Grabowska, E. (1989). Ankieta. W: A. Góralski, *Metody badań pedagogicznych w zarysie* (s. 64–70). Warszawa: WSPS.
- Grabowska, E. (2015). Twardość psychiczna w sytuacji stresowej i traumatycznej. W: S. Jaronowska, *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne* (s. 106–120). Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji PIB.

- Juczyński, Z. (2009). *Narzędzia Pomiaru w Promocji i Psychologii Zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11.
- Łaszczyk, J. (1989). Metoda obserwacji bezpośredniej. W: A. Góralski, *Metody badań pedagogicznych w zarysie* (s. 19–38). Warszawa: WSPS.
- Nowak, S. (2011). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: WN PWN.
- Robak, K., Grubecki, K. (2016). *Żeglujmy Razem*. Pobrano z lokalizacji Witryna sieci Web Żeglujmy Razem. <http://www.zeglujmyrazem.com/>; dostęp: 17.10.2018.
- Sztumski, J. (1995). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: „Śląsk” Sp. z o.o.
- Ustawa z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (2003). Warszawa: Kancelaria Sejmu.

Urszula Karwalajtys¹

Hanna Kurian-Harkowiec²

MAŁY ODKRYWCA W INTERAKTYWNYM CENTRUM NAUKI

ABSTRAKT

Tekst dotyczy naszych planów oraz przemyśleń badawczych, które mają nam pomóc w zrealizowaniu doktoratu. Opisujemy warunki zdobycia nowych doświadczeń naukowych poprzez stanowiska interaktywne. Przedstawiamy nowe formy edukacji pozaszkolnej, mające na celu utrwalenie i poszerzenie wiedzy uzyskanej w szkole. Pokazujemy korzyści płynące ze współpracy środowiska szkolnego ze środowiskiem naukowym. Próbujemy znaleźć odpowiednie metody, które pozwolą nam na jak najlepsze przeanalizowanie działań twórczych dzieci. Opisujemy własne doświadczenie uzyskane w Centrum Przyrodniczym w Zielonej Górze.

Słowa kluczowe: centrum nauki, zajęcia pozalekcyjne, uczenie się, zainteresowania

ABSTRACT

The text concerns our plans and research thoughts that are to help us complete our PhD. We describe the conditions for gaining new scientific experiences through interactive positions. We present new forms of out-of-school education aimed at consolidating and broadening the knowledge gained at school. We show the benefits of cooperation between the school environment and the scientific community. We are trying to find appropriate methods that will allow us to analyze the creative activities of children as well as possible. We describe our own experience obtained at the Nature Center in Zielona Góra.

Keywords: science center, extracurricular activities, learning, interests

¹ Magister ochrony środowiska, Centrum Nauki Keplera Centrum Przyrodnicze w Zielonej Górze, zainteresowania naukowe: rozwój poznawczy człowieka, zajęcia manualne, metodologia badań pedagogicznych, edukacja nieformalna, e-mail: u.karwalajtys@gmail.com.

² Magister ochrony środowiska, Centrum Nauki Keplera Centrum Przyrodnicze w Zielonej Górze, zainteresowania naukowe: centra nauki, zajęcia pozalekcyjne, edukacja plastyczna, kompetencje animatorów, e-mail: hania_20@o2.pl.

Wstęp

W XXI wieku przekształca się nasze otoczenie, przemiany dokonują się z niespotykaną prędkością. Ich najistotniejszym napędem jest rozwój wiedzy i technologii. Nie możemy przeciwdziałać tym zmianom, a ich kierunek jest trudny do przewidzenia. Należy zatem zadbać o kompetencje zaadaptowania się do nich. Potrzebne są kompromisowość, otwarty umysł oraz ciągle pozyskiwanie wiedzy. Istotą staje się pokazanie młodemu osobom, jak uczyć się niezależnie w różnych okolicznościach i przez całe życie. Jednym z rezultatów oraz siłą przynoszącą zmiany jest ogólny dostęp do wiadomości. Aktualnie wyzwaniem dla każdego staje się zdolność do selekcjonowania wiadomości, opiniodawcza analiza oraz odpowiednie spożytkowanie. Nauka, nie tylko szkolna, lecz także pozaszkolna, stawia sobie nowe cele. Opracowywane są metody edukacyjne, które pomagają w kształtowaniu światopoglądów i kompetencji ważnych dla działania we współczesnym świecie: umiejętności krytycznego myślenia, twórczego rozwiązywania problemów oraz pracy zespołowej (<http://www.kopernik.org.pl/dla-nauczycieli/jak-sie-uczyc/>).

Obecnie dąży się do integracji procesu kształcenia z nauką, ponieważ jest to jedna z ważniejszych dróg unowocześniania nauczania. Wykorzystanie różnorodnych przestrzeni edukacyjnych i zastosowanie metod badawczych w nauczaniu kształtuje odwagę, przygotowuje do różnych nieprzewidywalnych sytuacji. Rolą naukowca jest mierzenie się z nieznanym. Potrafi on sobie z tym radzić: pyta, stawia hipotezy, testuje, błądzi, wyciąga wnioski, poprawia. Należy teraz to przenieść na grunt samokształcenia ucznia, który poznając świat z pasją i odwagą, zaczyna działać jak naukowiec, samodzielnie szuka rozwiązań i bez obaw stawia czoła wyzwaniom, jakie czekają go w dorosłym życiu. Współczesna edukacja powinna reagować na zachodzące zmiany. Przyszłość należy do ludzi kreatywnych, odważnych i odpowiedzialnych, a nie tych, którzy postępują zgodnie z instrukcją i działają na komendę (<http://www.kopernik.org.pl/dla-nauczycieli/jak-sie-uczyc/>).

Rozszerza się również zakres przedmiotu zainteresowań pedagogiki: „Obecnie obejmuje on nie tylko problematykę wychowania dorastającego pokolenia, ale również wychowania i kształcenia ludzi dorosłych. Rodzice świadomie uczą dzieci języka oraz zachowania się w czynnościach życia codziennego (socjalizacja pierwotna). Z kolei dzieci uczą się nawzajem, obserwują funkcjonowanie osób dorosłych i starają się je naśladować. Niezależnie od działalności wychowawczej szkoły w kolejnych fazach życia oddziałuje na uczniów szeroki zespół bodźców i podmiotów mających wpływ na ich rozwój, takich jak: rodzina, otoczenie społeczne, grupy rówieśnicze, lektury, teatr, film, mass media (radio, telewizja, internet), wydarzenia sportowe i turystyczne” (Zarzecki, 2012, s. 15).

Ponieważ zmienia się otoczenie, coraz więcej bodźców ma wpływ na ludzkie zachowania. U podstaw procesu kształcenia leżą różne teorie i założenia. Jedną z nich jest powstanie kierunku związanego z tzw. koncepcją poznawczą. Osobowość

potraktowana zostanie jako systemem struktur poznawczych, które zawierają zakodowaną informację o świecie, o interakcjach między otoczeniem a jednostką oraz o cechach własnego ja. Dlatego praca nad kształtowaniem osobowości polega na rozwijaniu tych struktur, na zwiększaniu ich złożoności, abstrakcyjności i aktywności (Okoń, 2003, s. 130–131).

Przyjmuje się, że stosowane dotychczas dwie procedury: dedukcyjną – podążającą od tezy do reguły zaczynającą od praktyki do teorii, należy ze sobą połączyć, ustanawiając całość, która będzie wiodła od praktyki do teorii i z powrotem do praktyki (Nowacka, 1999–2000–2001, s. 617).

Patrząc na okres dzieciństwa naszych rodziców i dziadków zauważamy, że wiedzę formalną zdobywali w szkole, natomiast wszystkie predyspozycje przydatne w codziennej egzystencji rozwijali, obserwując swoich najbliższych. Dziś szkoła nie może i nie powinna stanowić jedyne miejsce zdobywania wiedzy i umiejętności przez młodzież. Obecna oferta zajęć pozalekcyjnych w szkole i poza nią jest tak bogata, że trudno jest zdecydować, na co warto uczyć się. Rodzice mają duży wybór. Mogą wybrać taką formę, gdzie wraz z podopiecznym będą partycypować w poznawaniu i zdobywaniu nowych wiadomości.

Centra nauki

Między innymi z takim przeznaczeniem powstają w Polsce i na świecie centra nauki. Są to instytucje promujące nowoczesną komunikację naukową, mającą na celu „zachęcenie do zaciekawienia się nauką, rozpoczęcia rozmów o tematach naukowych wspomaganie samodzielnego uczenia się oraz wspieranie systemu szkolnictwa. W odróżnieniu od standardowych muzeów, w centrum nauki stanowiska są zaprojektowane w sposób interaktywny, aby zwiedzający mogli sami, w bezpiecznych warunkach, realizować eksperymenty i analizować fakty z różnych dziedzin nauki” (https://pl.wikipedia.org/wiki/Centrum_nauki).

W naszym kraju taki model prezentacji wiedzy staje się coraz popularniejszy. Koncepcja tego typu instytucji przybyła do nas z Ameryki („Chociaż pierwowzorem formuły science center była Urania założona w 1888 roku w Berlinie, to przyjmuje się, że pierwszym centrum nauki w pełnym tego słowa znaczeniu było Exploratorium, powstałe w San Francisco w 1969 roku. Jego założycielem był fizyk Frank Oppenheimer. (...) Obecnie na całym świecie działa ponad 2420 centrów nauki, głównie w Europie Zachodniej, Ameryce Północnej i Azji. Liczba osób korzystająca z tych ośrodków nieformalnej edukacji już w 2000 roku przekroczyła 190 mln”) (Podgórski, Charzyński, 2014, s. 205–219).

W Polsce działa ponad 14 instytucji tego typu i z roku na rok ich liczba stale wzrasta. Dzieje się tak dlatego, że u dzieci i młodzieży coraz częściej pojawia się chęć do samodzielnego poznawania, badania czy wyjaśniania zjawisk przyrodniczych

oraz przeprowadzania doświadczeń. Taką właśnie rolę spełniają nowoczesne centra nauki posiadające nowoczesne, interaktywne osprzęty. Ich rolą jest również poszukiwanie narzędzi ułatwiających uczenie się oraz poznawanie otaczającego nas świata. Zadaniem centrów nauki jest propagowanie rozsądnego myślenia oraz uczenie pragmatycznego zachowania. Najbardziej znanym i największym jest warszawskie Centrum Nauki Kopernik.

Zgromadzone w centrach nauki stanowiska bazują na koncepcji interaktywności. Zakłada ona bezpośrednie oddziaływanie użytkownika ze specjalnie przygotowanym eksponatem w celu samodzielnego wykonania przez niego eksperymentu. Stanowiska konstruuje się również w ten sposób, aby użytkownik nie musiał postępować i eksperymentować w jeden, ściśle określony sposób. Może próbować wykorzystywać eksponat na różne sposoby i badać jego własności, używając wszystkich zmysłów. Takie działanie jest spowodowane niechęcią do czytania instrukcji, które zawsze znajdują się tuż obok każdego eksponatu (Podgórski, Charzyński, 2014, s. 205–219).

Dlaczego tak się dzieje, że zwiedzający chętnie wybierają taką formę zdobycia jakiejś porcji wiedzy? Na co stawiają nowoczesne centra nauki? Odpowiedź na te pytania nie jest jednoznaczna. Najczęściej kładzie się przymus na trzy wymiary w rozwoju nauczania:

- mentalny, czyli proces konstruowania wiedzy w głowie odwiedzającego;
- społeczny, czyli uczenie się przez kooperację i dialog;
- materialny, czyli budowanie rzeczywistych wytworów wyimaginowanych idei.

Wynikiem racjonalnego podejścia jest subiektywność osoby kształcącej się, która jest kreatorem, a nie tylko adresatem swojej erudycji – formułuje problemy, poszukuje nowych prób i eksploatuje nowe zasoby, które zapewnia innowacyjna współczesność. Zatem każdy może wejść w rolę naukowca. Aby było możliwe zainteresowanie widza, centra nauki bazują na akonstrukcjonizmie, czyli zaangażowaniu w tworzone koncepcje. To, czego człowiek się naucza, co poznaje, co buduje, musi mieć dla niego indywidualne postrzeganie, musi być urzeczywistnieniem własnych marzeń i konieczności. Mówiąc wprost, zdecydowanie efektywniej i szybciej uczymy czegoś, co nas ciekawi, uaktywnia i dotyczy dyscyplin naszego egzystowania (<http://www.kopernik.org.pl/dla-nauczycieli/jak-sie-uczyc/>). Dlatego instytucje te stawiają na tematy związane z człowiekiem, podejmują problemy, które cieszą się zainteresowaniem większości społeczeństwa.

Od niecałych trzech lat Zielona Góra także posiada placówkę promującą nowoczesny styl zwiedzania, połączonego z eksperymentowaniem. Centrum Przyrodnicze, razem z Planetarium Wenus, wchodzi w skład Centrum Nauki Keplera i jest filią Zielonogórskiego Ośrodka Kultury. Powstało w ramach idei „Współpraca miast Zittau i Zielonej Góry w zakresie nauk przyrodniczych”, dofinansowanego z Programu Operacyjnego Współpracy Transgranicznej Polska–Saksonia 2007–2013. Głównym kooperantem był Zielonogórski Zakład Gospodarki Komunalnej i Mieszkaniowej,

a partnerami projektu byli: Miasto Zittau, Zwierzyniec w Zittau oraz Miasto Zielona Góra i Uniwersytet Zielonogórski (<http://centrumprzyrodnicze.pl/>).

Centrum Nauki Keplera Centrum Przyrodnicze to nowoczesna instytucja edukacyjna. Znajdują tu się ekspozycje stałe i czasowe. Stała ekspozycja to stanowiska interaktywne, które odnoszą się do różnych dziedzin nauki: fizyki, biologii, nauki o człowieku i Ziemi. Każde ze stanowisk pobudza umysł zwiedzającego, wywołuje skojarzenia, tłumaczy zjawiska zachodzące w przyrodzie, skłania do zadawania pytań. Oprócz sali stanowisk interaktywnych, w Centrum są prezentowane także wystawy czasowe. Niedawno odwiedzający mogli oglądać wystawę „Połącz się”. Ekspozycje pozwalały na lepsze poznanie historii rozwoju i metod komunikowania się. Od początków dziejów ludzkość wykorzystuje różne formy porozumiewania się. Do dyspozycji gości były dodatkowe materiały edukacyjne, które miały za zadanie utrwalić zdobytą wiedzę. W marcu 2018 roku została wypożyczona wystawa pt. „Zmysły”. Ekspozycja ta to interaktywne doświadczenia ukazujące zmysły posiadane przez człowieka. Stanowiska zaprojektowane przez firmę Ekspozycje składają się z 11 elementów, które w atrakcyjny sposób pozwalają zapoznać się z tym tematem. Na wystawie osoby zwiedzające mogą ocenić zakres swojego wzroku, rozpoznać niewidzialny przedmiot, odgadnąć różne zapachy lub sprawdzić stan swojego słuchu. Ekspozycje dzięki swojej tematyce i budowie w wysokim stopniu angażują zwiedzających do doświadczania i odkrywania ciekawych zagadnień.

Centrum Nauki Keplera Centrum Przyrodnicze ma na celu stworzenie warunków pomagających w nauce poprzez eksperymentowanie oraz samodzielne wykonywanie doświadczeń przez uczniów różnych typów szkół.

Współcześnie nie ma większego problemu z pozyskaniem wszelkiego rodzaju informacji. Ważną umiejętnością jest dokonanie odpowiedniej selekcji uzyskanych wiadomości. W Centrum Przyrodniczym opracowujemy różne rozwiązania edukacyjne, które mają wspierać profilowanie szkolnych podstaw programowych. Nasze działania służą rozwiązywaniu problemów badawczych, uczyć pracy w zespole, nabywania umiejętności krytycznego myślenia. Własne scenariusze edukacyjne są efektem interakcji świata badawczego ze światem teoretycznym (<http://www.kopernik.org.pl/dla-nauczycieli/jak-sie-uczyc/>).

Dziecko na co dzień jest badaczem, poznaje świat z zaciekawieniem, pasją i odwagą, ma szansę być twórcze i krytyczne. Rolą edukatora jest pokazać młodemu człowiekowi różne drogi poznawcze, uczyć go, jak sobie dawać radę samodzielnie, żeby w dorosłym życiu umiał stawiać czoła wyzwaniom, jakie na niego czekają. Współczesna edukacja musi ulegać ciągłym zmianom, powinna być udoskonalana i dostosowywana do obecnych potrzeb ucznia (<http://www.kopernik.org.pl/dla-nauczycieli/jak-sie-uczyc/>).

Zajęcia w placówce wymagają wyobraźni oraz kreatywności, pobudzają wrażliwość na otaczający nas świat. Centrum Przyrodnicze stara się wejść w kooperację z nauczycielami, która ma na celu wzbogacenie zajęć szkolnych. Staramy się

uzupełniać podstawy programowe z nauk przyrodniczych. Instytucja oferuje zajęcia oparte na podstawie programowej, uzupełnia ofertę o tematy ciekawe i innowacyjne. Realizujemy tematy związane z luminescencją, skamieniałościami, minerałami, pajęczakami itp. Są to treści dostosowane odpowiednio do wieku uczestników. Zajęcia są przeprowadzane w grupach przy użyciu nowoczesnego sprzętu laboratoryjnego oraz multimedialnego. W każdym semestrze szkolnym następuje zmiana tematów.

Wychodząc naprzeciw placówkom szkolnym, jak i samym nauczycielom, centra oferują możliwość zdobycia nowych doświadczeń. Pogłębienie kompetencji uczniów jest możliwe dzięki zaangażowaniu edukatorów, którzy przez cały czas podnoszą swoje kwalifikacje. Coraz więcej osób deklaruje chęć współpracy. Jest szansa, że również na lekcjach pojawi się więcej działań zmierzających do stymulowania rozwoju zainteresowań młodego człowieka nauką.

W ciągle rozwijanym pakiecie edukacyjnym, stosowane są aktywne metody nauczania, tj.:

- Sala interaktywna – swobodne korzystanie przez uczniów z eksponatów, dające możliwość samodzielnego poznania zjawisk przyrodniczych; możliwość użytkowania bez ograniczeń sprzętów, co pozwala na obserwację, słuchanie, doświadczanie. Sensoryczne doznania wspierają zaangażowanie, lepsze poznanie rzeczywistości, jest to skuteczna metoda uczenia się.
- Sale fakultatywne – pod okiem edukatorów uczniowie samodzielnie wykonują kwerendy. W Centrum Przyrodniczym są realizowane zajęcia chemiczne, fizyczne, matematyczne oraz biologiczne.

Centrum dodatkowo oferuje wiele aktywności cyklicznych:

- „Akademia Młodego Biologa” (AMB) – spotkania z tego cyklu mają na celu przybliżenie tematyki przyrodniczej i są skierowane dla wszystkich pasjonatów, zainteresowanych otaczającym światem. Zajęcia poruszają problemy związane z biologią i przyrodą, np. są to tematy dotyczące genów, zjawisk migracji ptaków oraz przybliżające świat pajęczaków. Jednak równie chętnie są prezentowane tematy dotyczące fizyki, jak choćby wyjaśnienie zjawisk związanych z próżnią lub elektrycznością. Zajęcia są prowadzone przez doświadczonych naukowców, którzy opowiadają o swoich pasjach.
- „Duże podróże za pieniądze nieduże” – są to spotkania z globtroterami podróżującymi po całym świecie. Podróżnicy prezentują pamiątki z wypraw, opowiadają o przyrodzie z różnych krańców świata i prezentują dorobek fotograficzny. Bardzo często uczestnicy mogą usłyszeć ciekawe anegdoty oraz dowiedzieć się, jak przygotować się do swoich „wielkich podróży”.
- Projekt „Świat nauki” – nowe standardy edukacji w szkołach zielonogórskiego Miejskiego Obszaru Funkcjonalnego” – są to zajęcia warsztatowe, interaktywne, obserwacje mikroskopowe i eksperymenty itp. Uczniowie dwa razy w roku według określonego harmonogramu odwiedzają jednostki Centrum

Nauki Keplera (<http://www.zachod.pl/radio-zielona-gora/wiadomosci/swiat-nauki-dla-uczniow-miejskiego-obszaru-funkcjonalnego>). W tym roku kalendarzowym szkoły biorące udział w projekcie realizują zajęcia związane z przyrodą, dotyczy to klas czwartych szkoły podstawowej. Klasy starsze pracują z tematem związanym ze sztuką komunikacji – poznają mechanizm komunikowania się, badają sposoby rozprzestrzeniania się fal akustycznych w różnych ośrodkach sprężystych, a także mają możliwość poznania i wykorzystania międzynarodowych kodów sygnalizacyjnych, jak kod Morse’a lub kod flagowy, wykorzystywany m.in. w żegludze.

- Piknik Naukowy Centrum Nauki Keplera – jest to coroczna impreza, która ma na celu przybliżyć świat nauki. Skierowany jest dla wszystkich, którzy chcą zobaczyć interesujące eksperymenty, poznać ciekawostki naukowe i przy okazji dobrze się bawić. W wydzielonych strefach tematycznych są realizowane liczne pokazy, eksperymenty naukowe i wiele innych atrakcji.
- Warsztaty tematyczne, np. związane z tematyką świąteczną. Te zajęcia mają na celu pobudzenie nieszablonowości uczestników oraz wypracowanie zdolności manualnych.

Wspomaganie rozwoju dziecka od pierwszych lat życia polega na umożliwieniu mu pełnego wykorzystania jego wrodzonego, ogromnego potencjału. „Jeżeli coś można nazwać zabranieniem dzieciństwa, to jest nim usadzanie berbecia przed ekranem, zredukować obecność na dworze, ukarać pociechy poprzez samotne przebywanie w otoczeniu głośnych zabawek, które nie mają nic wspólnego z edukowaniem.. Jest nim również posyłanie podopiecznego na codzienne zajęcia poza-lekcyjne: balet, trzy języki, karate, lekcje rysunku itp., oraz uniemożliwianie mu spędzenia czasu z najważniejszymi w tym okresie ludźmi – rodzicami, rodzeństwem czy rówieśnikami. Wczesne dzieciństwo to okres, w którym maluchy poznają, co to znaczy kochać i być kochanymi. Pozyskują zdolność do nauki i zabawy. Rodzice, przedszkole oraz inspirujące zajęcia są bardzo ważne do opanowania tych rzeczy. Nawet najlepsza szkoła, przedszkole czy zajęcia dodatkowe nie są w stanie tego zapewnić (Minge, Minge, 2011, s. 13).

Kierując się tą zasadą, że dziecko najlepiej się rozwija, wykonując różne zadania z osobami starszymi, najczęściej swoją rodziną, stawiamy w Centrum Przyrodniczym na zajęcia rodzinne, warsztaty manualne. Uczestnicy takich zajęć mają swoje określone role i zadania do wykonania. Niekiedy rodzice z dziećmi pracują razem nad wspólnym projektem, w innych przypadkach każde z nich tworzy własną pracę, pod okiem edukatora.

Podsumowanie

Jesteśmy na początku drogi rozwoju naukowego. Chciałybyśmy wykorzystać swoje doświadczenie zdobyte w pracy w Centrum Przyrodniczym i możliwość analizy działań licznej grupy odwiedzających nas gości do badań związanych z rozwojem dzieci oraz samorealizacją procowników takich placówek, jak nasza. Aktualnie w Centrum pracujemy z grupami od wieku przedszkolnego po osoby dorosłe. Prowadzimy cykl warsztatów plastycznych, manualnych skierowanych do dzieci w wieku 4–16 lat. Staramy się gromadzić materiał w postaci dokumentacji fotograficznej oraz zbieramy materiały do stworzenia kwestionariuszy ankiet. W swojej pracy chciałybyśmy wykorzystać metodę indywidualnych przypadków, analizę wytworów uczniów (badania jakościowe) oraz wspierająco metody i techniki ilościowe, na przykład wywiad (kwestionariusz wywiadu), obserwacja (arkusz obserwacji).

Analiza wytworów plastycznych to metoda, która jest cennym źródłem poznania dziecka. Prace wykonane przez uczestnika oraz obserwacja zachowania podczas ich wykonywania dają bogaty obraz jego rozwoju umysłowego, społecznego, wskazują na posiadane zdolności (<https://blizejprzedszkola.pl/analiza-wytworow-dziecka,4,598.html>).

Obserwacje podopiecznych podczas wykonywania prac pokazują, że dzieci cieszą się każdą wykonaną czynnością lub zakończonym elementem pracy. Pragną uznania i pochwały. Potrzeba ta jest tak silna, że mały twórca nie jest w stanie dalej pracować, dopóki nie usłyszy od edukatora uznania, że jego praca jest bardzo ładna. Twórczy edukator powinien wykorzystywać możliwości i naturalną ciekawość wychowanka poprzez szeroki warsztat pracy i zdolności pedagogiczne (<http://www.edukacja.edux.pl/p-18669-analiza-wytworow-plastycznych-dzieci-pieciolletnich.php>; dostęp: 03.04.2018).

Bibliografia

https://pl.wikipedia.org/wiki/Centrum_nauki; dostęp: 29.03.2018.

<http://www.kopernik.org.pl/dla-nauczycieli/jak-sie-uczyc/>; dostęp: 04.04.2018.

<http://centrumprzyrodnicze.pl/>; dostęp: 05.04.2018.

<http://www.zachod.pl/radio-zielona-gora/wiadomosci/swiat-nauki-dla-uczniow-miej-skiego-obszaru-funkcjonalnego>; dostęp: 05.04.2018.

<https://blizejprzedszkola.pl/analiza-wytworow-dziecka,4,598.html>; dostęp: 03.04.2018.

<http://www.edukacja.edux.pl/p-18669-analiza-wytworow-plastycznych-dzieci-pieciolletnich.php>; dostęp: 03.04.2018.

Minge, N., Minge, K. (2011). *Jak kreatywnie wspierać rozwój dziecka?*. Warszawa: Samo Sedno.

Nowacka, U. (1999–2000–2001). Funkcje praktyki pedagogicznej w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli w teorii pedagogicznej. *Prace Naukowe. Pedagogika 8–9–10*, 617.

- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Podgórski, Z., Charzyński, P. (2014). Rola centrów nauki w przyrodniczej edukacji nieformalnej na przykładzie Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu. W: E. Szkurłat, A. Głowacki (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy. Prace Komisji Edukacji Geograficznej*, t. 3 (s. 205–219). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Zarzecki, L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania teoria i praktyka w zarysie*. Jelenia Góra: Wydawnictwo KPSW.

Małgorzata Minchberg¹

INTERDYSCYPLINARNA METODA EDUKACJI PRZEZ SZTUKĘ – POWODY PODJĘCIA TEMATU I METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

ABSTRAKT

W nowoczesnej edukacji nauczanie przez sztukę i doświadczenie wypiera naukę przez zapamiętywanie. *Interdyscyplinarna metoda edukacji przez sztukę* jest tego przykładem. Podjęte badania mają potwierdzić skuteczność metody zaimplementowanej na starcie procesu edukacji, czyli w placówkach wczesnego wychowania – żłobkach. Skoro kluczem do sukcesu, zamiast posiadania i produkowania, jest tworzenie idei i pomysłów, należy przebudować metody nauczania i przywrócić poczesne miejsce edukacji kulturalnej i metodom nauczania przez sztukę, które pielęgnują kreatywność i wrodzone postawy twórcze. Wielu naukowców podejmowało wcześniej zagadnienia twórczego nauczania (np. idea STEAM – Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics), w ślad za tym pojawiła się nowa koncepcja – konektywizm, dziś zajmuje się tym kreatologia. W artykule zostaną ujęte powody, ważne dla opracowania *interdyscyplinarnej metody edukacji przez sztukę* (skrót: IMEPS). Ponadto zostaną opisane podstawy metodologiczne podjętych badań.

Słowa kluczowe: edukacja przez sztukę, edukacja artystyczna, edukacja kulturalna, postawa twórcza, twórczość, metoda, STEAM, konektywizm, kreatologia, badania naukowe, wychowanie estetyczne, żłobki

¹ Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Artystka wizualna, specjalista d/s edukacji artystycznej, animatorka kultury, stypendystka Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w dziedzinie upowszechniania kultury, twórczyni wielu projektów edukacyjnych. Edukuje do sztuki i przez sztukę. Z pasją zajmuje się pielęgnowaniem postaw twórczych ludzi niezależnie od wieku, wykształcenia czy zdolności.

Wstęp

Jako czynna artystka zgłębiłam pojęcie twórczości, osobiście przeżywając akt twórczy, a jako edukator przyglądam się procesowi kreacji w trakcie procesu kształcenia. Interdyscyplinarne projekty z dziećmi i młodzieżą, realizowane przy współpracy z różnymi instytucjami kultury i edukacji, przyniosły zaskakująco pozytywne efekty, bo dzięki sztuce poszerzyliśmy świat doświadczeń i wiedzy także w innych dziedzinach. Tak narodziła się idea opracowania *interdyscyplinarnej metody edukacji przez sztukę* (skrót: IMEPS).

Od lat wychowuję świadomych odbiorców kultury, aby czynić świat bardziej przyjaznym i zrozumiałym, przy poszanowaniu indywidualności ucznia. Zrealizowałam wiele projektów, które popularyzowały naukę w kontekście sztuki. Sprawdzonym czynnikiem łączącym przeróżne wiadomości i umiejętności okazała się sztuka. Pracując na wszystkich etapach edukacji szkolnej, zobaczyłam, że w rozwoju kreatywności i wrażliwości na sztukę najlepsze efekty przynosi możliwie wczesne osvajanie z kulturą, sztuką współczesną i instytucjami kultury. Taka wypracowana baza jest w późniejszym okresie edukacji dziecka skutecznym gruntem dla jego umiejętności chętnego odbioru kultury i sztuki.

Doświadczenia te pozwoliły myśleć w kierunku sformułowania metody, która nie dzieli na dziedziny i przedmioty, a wykorzystuje w pracy edukacyjnej symultanicznie wszystkie zmysły dla holistycznego rozwoju podmiotów procesu edukacyjnego.

W swojej pracy doktorskiej chciałabym opisać, jak zmienia się środowisko estetycznego wychowania w wyniku podejmowania edukacji przez sztukę w placówkach wychowawczych. Głównym podmiotem obserwacji będą opiekunki wprowadzające interdyscyplinarne działania artystyczne już na pierwszym etapie edukacji, czyli w żłobkach. Badania pozwolą na sformułowanie rekomendacji do opracowania autorskiej *interdyscyplinarnej metody edukacji przez sztukę*.

Uzasadnienie podjętych badań

„Człowiek – poprawiacz świata, ma potencjalną szansę wyjaśnienia praw rządzących tym światem, ale także tworzenia ciągle nowych idei i rzeczy, których wcześniej nikt nie odnotował i nie wytworzył” (Popek, 2009, s. 15). Przytoczone motto odnosi się do sensowności podejmowania twórczych działań, co immanentnie jest powiązane z **początkowym wyposażeniem** każdego człowieka jako istoty kreatywnej. W tych rozważaniach będzie to miało podwójne znaczenie, bo praca doktorska będzie dotyczyć pielęgnowania i kształtowania postawy twórczej przez edukowanie przez sztukę i podejmowanie twórczych metod w procesie nauczania przez wykwalifikowany personel placówek edukacyjno-wychowawczych. Te działania

przyczynią się do kształtowania odpowiednich warunków dla estetycznego wychowywania dzieci i młodzieży.

Praca doktorska będzie potwierdzać sensowność edukacji przez sztukę, a planowane badania miałyby prowadzić do uzasadnienia skuteczności *interdyscyplinarnej metody edukacji przez sztukę* (dalej IMEPS), która została opracowana w odpowiedzi na następujące problemy w polu edukacji:

- brak w Polsce programów edukacji przez sztukę, wykorzystujących symultanicznie wszystkie zmysły;
- brak holistycznego podejścia do nabywania wiedzy i umiejętności w procesie edukacji, zwłaszcza na wczesnym etapie (dzielenie na przedmioty);
- stosowanie w przeważającej ilości odtwórczych metod w nauczaniu;
- brak programów interdyscyplinarnej edukacji dla dzieci w wieku 0–3.

Dziecko jest pełną, twórczą jednostką, która nie boi się doświadczać, która samodzielnie szuka rozwiązań, która używa wszystkich swoich zmysłów jednocześnie. Każde dziecko ma *jakiś talent*, wystarczy go odkryć i pielęgnować. Celem edukacji powinno być dostrzeżenie w każdym dziecku jego indywidualnych predyspozycji i umożliwienie mu ich rozwijania. Jeden może zostanie znakomitym szefem kuchni, inny fizykiem, jeszcze inny sportowcem. Ważne, aby każde dziecko było szczęśliwe i rozwijało się zgodnie ze swoją pasją. W pracy pedagogicznej potrzeba więc uważności i podążania za dzieckiem, aby negatywnie nie naruszyć jego naturalnej i nieskrępowanej potrzeby rozwoju. Niestety nasz system jest nastawiony w większości na wyrównywanie szans, a nie wspieranie indywidualnych zdolności.

Neuropsycholodzy i psychologowie rozwoju od dawna podkreślają, że okresy niemowlęcy i poniemowlęcy to najważniejsze okresy w życiu każdego człowieka. Dynamiczne zmiany rozwojowe zachodzące w tym czasie stanowią fundament dla późniejszej postawy człowieka, która decyduje o późniejszej jakości życia. Okres 0–3 lata to najbardziej progresywny etap w życiu człowieka. W tym czasie kształtują się wszelkie podstawy naszych późniejszych umiejętności poznawczych, językowych, społecznych i emocjonalnych według teorii skryptów Rogera C. Schanka i Roberta P. Abelsona z 1977.

Dlaczego system edukacyjny w Polsce obejmuje dopiero dzieci przedszkolne? Tak ważny wczesny etap rozwoju – 0–3 lata życia dziecka – pozostaje pomijany. Żłobki w Polsce są nazywane instytucjami opiekuńczymi, a ich pracownicy opiekunami. Warszawskie placówki żłobkowe podlegają nie wydziałowi Oświaty, a Biuru Pomocy i Projektów Społecznych. Dla zwiększenia przyszłych efektów edukacji należałoby włączyć placówki zajmujące się wychowywaniem dzieci najmłodszych do systemu oświaty, a opiekunkom dać narzędzia do rozwoju ich kompetencji jako edukatorek. Brak jest na polskim rynku programów dla najmłodszych dzieci, więc kadra żłobków jest zmuszona do wykorzystywania i modyfikowania na potrzeby swojej pracy edukacyjnej programów przeznaczonych dla przedszkolaków. Propozycja wprowadzenia IMEPS wychodzi temu problemowi naprzeciw.

Istnieje przekonanie o światowym kryzysie edukacji i potrzebie reformowania wszelkich obecnie obowiązujących systemów.

„W obszarze wczesnej edukacji pojawia się wiele nowych pomysłów na tworzenie i stosowanie strategii, struktur i metod kształcenia dostosowanych do nowych wyzwań. (...) Wielowymiarowość jest pojęciem, które charakteryzuje różnorodność, zróżnicowanie, ale i niejednoznaczność opisywanego procesu. W przypadku edukacji najmłodszych jej wielowymiarowość wiąże się z próbami poszukiwania odpowiedzi na pytania o jej model, organizację i sposoby realizacji” (Juszczak-Rygałło, 2015, s. 10).

Trzeba podkreślić, że przytoczona wypowiedź odnosi się do edukacji dzieci powyżej trzeciego roku życia w Polsce. Są kraje, jak Łotwa, Estonia, Norwegia, Finlandia, Szwecja czy Islandia, gdzie edukację przedszkolną dzieci rozpoczynają w pierwszym roku życia.

Za psychologami i pedagogami twórczości należy stwierdzić, że zdolność do tworzenia jest powszechna (G. Clero, M. Debesse, R. Gloton, G. Lewis, K. Nęcka, S. Popek), a zdolności twórcze nie są genetycznie uwarunkowanymi własnościami, nie są też zależne wyłącznie od zdolności ogólnych (inteligencji) czy uzdolnień specjalnych (kierunkowych), a ich podstawowym źródłem jest wrodzony potencjał twórczy, właściwy każdej normalnej jednostce, dlatego warto go pielęgnować od samego początku. „Potencjał twórczy może uaktywniać się, ujawniać i rozwijać już w bardzo wczesnym dzieciństwie, ale tylko przy spełnieniu określonych warunków” (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 9), dlatego należy dołożyć wszelkich starań, aby te warunki stworzyć. Za Paulem Lewisem, Janina Uszyńska-Jarmoc stwierdza, że „każde niemowlę przychodzi na świat z załączkiem geniuszu oczekującym na pełny rozkwit”.

Co takiego się dzieje, że tylko kilkanaście procent dzieci wykorzystuje ten potencjał? – pytał Lewis (1985). Dlaczego możliwości twórcze w pewnych warunkach niszczej? „Niezaprzeczalnie istnieją określone przez badaczy warunki, które będą sprzyjać wychowaniu do twórczości” (Limont, 2004, s. 58), dlatego podejmując wyzwanie działania na rzecz budowania przyjaznych warunków dla twórczości dzieci od samego początku życia przez opracowanie IMEPS i sprawdzenie jej przydatności. Badania będą dotyczyć głównie placówek opiekuńczo-wychowawczych, ale też warto pamiętać, że domy rodzinne są fundamentem tworzenia środowiska estetycznego wychowania. Nie tylko więc kadry placówek wychowawczych mają ważną rolę do spełnienia, ale także, świadomi swych działań, rodzice.

Najważniejszym czynnikiem stymulującym aktywność twórczą ucznia i jej rozwój jest – za Robertem Sternbergiem – modelowanie. Nauczyciel twórczości powinien być sam jednostką kreatywną, ponieważ „dzieci rozwijają swoją twórczość nie wtedy, gdy im się powie, aby to robiły, ale wtedy, gdy im się pokaże, jak to robić” (Sternberg, 1988, s. 16). Stąd pomysł, aby swoje działania edukacyjno-artystyczne skierować do kadry wychowującej dzieci najmłodsze, czyli do opiekunek żłobków.

Koncepcja Sternberga zakłada możliwość rozwijania i kształcenia zdolności do twórczego działania, co daje podstawy do tworzenia praktycznych programów rozwijających zdolności twórcze. Warto stworzyć i wdrożyć metodę, która wprowadzona na samym początku edukacji, czyli na starcie życia dziecka, nie zniszczy jego potencjału twórczości i wykorzysta rozbudowaną pajęczynę dziecięcych neuronów do działania. Nie chodzi tu o narzucenie systemowego programu, ale zaszczepienie postawy gotowej do twórczości wśród kadr placówek dla małych dzieci. Podmiotem działań artystyczno-edukacyjnych są edukatorki pracujące z dziećmi, aby przez zmianę ich podejścia do swojej pracy, mogły zobaczyć siebie oraz swoich wychowanków w nowym, twórczym kontekście. Realizacja wszelkich programów jest zazwyczaj działaniem odtwórczym, IMEPS jest propozycją zachowania permanentnego stanu gotowości do twórczości i to w przeróżnych kierunkach, zgodnych z predyspozycjami podmiotów nauczania.

Zgodnie z *Inwestycyjną teorią twórczości Sternberga* „należy kształcić w wychowanku motywację do działania, umiejętność i odwagę podejmowania decyzji, a także umiejętność rozpoznawania i wykorzystania możliwości własnych oraz tych dostarczanych nam przez otoczenie zewnętrzne” (Sternberg, 1988, s. 112). Jednak „wydaje się, że podstawowa zmiana, jaka musiałaby zajść, dotyczy samej postawy nauczyciela wobec twórczości jako zjawiska samego w sobie oraz twórczości dzieci” (Galewska-Kustra, 2012, s. 295).

Najważniejszym źródłem czy motywem twórczej działalności dziecka jest ciekawość poznawcza (Berlyne, 1969; Freinet, 1965; Kielar, 1992; Tokarz, 1985), ale też równie ważna może być forma samorealizacji prowadzącej do samospelnienia (Kozielecki, 1992), stąd teza, że wprowadzenie edukacji przez sztukę w działania edukacyjne wpłynie pozytywnie na jakość pracy kadry przez zmianę z postawy z raczej odtwórczej na twórczą. Spełni się też podstawowa idea edukacji przez modelowanie – przez twórczą postawę nauczyciela do twórczej postawy ucznia/wychowanka. „Każde twórcze działanie musi być poprzedzone twórczym myśleniem, czyli dywergencyjnym” (wielokierunkowym, płynnym, giętkim, oryginalnym, wrażliwym na problemy) – zauważa Joy Paul Guilford, dlatego chciałabym zaobserwować sposób pracy i postawy twórcze opiekunek przed i po implementacji IMEPS.

„Twórcza działalność pedagogiczna wydaje się niemożliwa do urzeczywistnienia bez autorefleksji (...) Postawa twórcza nauczyciela powinna przejawiać się w dążeniu do pełniejszego rozumienia otaczającej go rzeczywistości oraz samego siebie, wyrażającym się m.in. w poszerzaniu wiedzy o świecie zewnętrznym i wewnętrznym osoby, poszukiwaniu własnego stylu pracy, transformowaniu dotychczasowych metod, udoskonalaniu oddziaływań wychowawczych. Nauczyciel (...), aby mógł stwarzać warunki do samorealizacji uczniów, powinien zadbać w pierwszej kolejności o własny rozwój. Twórcze działania nauczyciela wyzwalają bowiem kreatywność uczniów i wychowanków, a jego postawa otwartości jest

ważnym elementem kształtowania się ich twórczej osobowości. W rozwijaniu własnej indywidualności jako wartości nadrzędnej dla każdego człowieka z całą pewnością ważną jest samoświadomość” (Wiśniewska, Lebuda, 2009, s. 276).

Kreatywność, dziś bardzo ceniona przez pracodawców i kulturę współczesną, pozwala tworzyć nowe, oryginalne, dotąd nieznanne dzieła w sensie obiektywnym lub subiektywnym. IMEPS stawia na twórcze edukowanie, czyli przez sztukę do nauki i do postawy twórczej. Taką też wartość może mieć twórczość dziecięca, a wspierana prowadzi do wzrostu jednostki twórczej. Nieutracona twórcza postawa napawa poczuciem szczęścia, i to warto zaproponować edukatorom i ich wychowankom.

Każdy człowiek może być twórcą, ale tylko nikły odsetek populacji postępuje twórczo. Dlaczego? Witold Dobrołowicz (1995) zauważył problem konwersji inhibitorów w katalizatory kreatywności. Określa je jako bariery psychiczne i psychospołeczne i wymienia niektóre z nich jako obiegowe mity, lęki, doświadczenia hamujące odwagę twórczego myślenia. IMEPS ma zapobiec negatywnym czynnikom, zabijającym postawę twórczą. Nie bez znaczenia jest tu estetyka środowiska, w jakim przebiega proces wychowawczy.

Czy interdyscyplinarna metoda edukacji przez sztukę wpływa pozytywnie na kształtowanie estetycznego środowiska wychowania? Rozpoczęte już badania mają zweryfikować skuteczność IMEPS.

Założenia metodologiczne badań empirycznych

Głównym celem badań jest poznanie, czy wprowadzenie IMEPS do procesu edukacji w instytucjach wychowawczo-edukacyjnych zmienia estetyczne środowisko wychowania małych dzieci. Autorka wprowadzając metodę hipotetyczno-dedukcyjną, oceni stan wyjściowy środowiska estetycznego w placówkach. Następnie wprowadzi zmienną niezależną, czyli IMEPS, do dydaktyki opiekunek w żłobkach. Badanie jakości pracy wychowawców i wyglądu środowiska estetycznego miałyby potwierdzić skuteczność metody bądź jej brak.

Drugoplanowym celem działań związanych z wprowadzeniem interdyscyplinarnej metody i badań nad jej skutecznością jest krzewienie idei edukacji przez sztukę przez jej możliwie szerokie upowszechnianie. Służyć temu będzie stworzenie narzędzia pomocnego w pracy i przestrzeni edukacji kulturowej – platformy wymiany doświadczeń, dobrych praktyk i możliwości komunikacji pomiędzy wychowawcami małych dzieci na portalu społecznościowym. Intencją autorki jest stworzenie nieformalnego miejsca spotkania myśli, doświadczeń i opinii praktyków edukacji kulturalnej w myśl *Deklaracji Otwartej Edukacji* (Kapsztad, 2008), w której czytamy o cyfrowej edukacji: „Znajdujemy się u progu światowej rewolucji w nauczaniu i uczeniu się. Nauczyciele z całego świata tworzą w Internecie

niezliczone materiały edukacyjne, dostępne dla otwartego i wolnego użytku. Nauczyciele ci współtworzą świat, w którym każda osoba na ziemi może nie tylko korzystać z sumy ludzkiej wiedzy, ale także przyczyniać się do jej wzbogacania. Jednocześnie tworzą oni podwaliny dla nowego modelu pedagogiki”.

Przedmiotem badań będzie estetyczne środowisko wychowania ze szczególną uwagą położoną na wygląd otoczenia wychowania dzieci i standardy pracy opiekunek dzieci w żłobkach przed i po wprowadzeniu interdyscyplinarnej metody.

Główny problem badawczy zasadza się na wyjaśnieniu, czy implementacja IMPES oddziałuje na estetyczne środowisko wychowawcze.

Pytania szczegółowe badań:

1. W jakim środowisku estetycznym przebywają dzieci w instytucjach wychowawczych przed implementacją IMEPS?
2. Czy badane edukatorki postrzegają swoją rolę w procesie rozwoju zdolności kreatywnych dzieci?
3. Co się zmienia po wprowadzeniu IMEPS?
4. Czy zmienia się środowisko wychowania po zaimplementowaniu IMEPS?
5. Czy zmieniły się metody pracy i świadomość opiekunek na temat twórczych metod po implementacji IMEPS?
6. Czy wprowadzenie twórczych metod do codziennej pracy opiekunek w żłobkach wpływa na ich satysfakcję z wykonywania zawodu?
7. Czy to nowe środowisko sprzyja rozwojowi dziecka?

Hipoteza główna:

Edukacja przez sztukę pozytywnie kształtuje estetyczne środowisko wychowania, a zastosowanie IMEPS w procesie edukacji jest na to skutecznym sposobem.

Hipotezy szczegółowe:

1. Ze względu na niską świadomość i odtwórcze metody pracy kadr placówek opiekuńczo-wychowawczych, środowisko wychowania estetycznego nie wygląda najlepiej, co już zaobserwowano w trakcie pretestu. (szczegółowy opis środowiska wychowania w Zespole Żłobków miasta Warszawy przez wprowadzeniem IMEPS znajdzie się w pracy doktorskiej).
2. Edukatorki nie są świadome, jak ważna jest ich rola w procesie tworzenia środowiska estetycznego wychowania i wpływu stosowanych środków dydaktycznych i metod na późniejszy gust i udział w życiu kulturalnym wychowanków.
3. Istnieje zależność pomiędzy twórczymi metodami i edukacją przez sztukę a wzrostem kompetencji kreatywnych u wszystkich uczestników szkoleń, zarówno edukatorek, jak i dzieci. Twórczy nauczyciele wychowują kreatywne dzieci, dlatego postawa twórcza edukatorek modeluje postawy twórcze u dzieci.
4. Następuje zmiana w wyglądzie otoczenia, eksponowanych pracach i środkach dydaktycznych po wprowadzeniu IMEPS.

5. Twórczość stymuluje wszelką edukację, dlatego zastosowanie IMEPS zmienia metody pracy opiekunek na twórcze nauczanie.
6. Istnieje zależność pomiędzy twórczymi metodami i edukacją przez sztukę a satysfakcją pracy opiekunek i ich rozwojem osobistym.
7. Twórcze metody w pracy edukacyjnej i środowisko, sprzyjające rozwojowi estetycznego wychowania, pozytywnie wpływają na rozwój dzieci i ich późniejsze świadome wybory i udział w życiu kulturalnym.

Zastosowanie metody hipotetyczno-dedukcyjnej pozwoli na sprawdzenie prawdziwości postawionych hipotez. Będzie to schemat eksperymentu z jedną ujednoliconą grupą. Oceniono, że najskuteczniejszym sposobem na ocenę stanu wyjściowego będzie dogłębna obserwacja środowiska wychowawczego. Taki schemat pretestu będzie najbardziej obiektywny. Wyniki pretestu w postaci ankiet czy wywiadów byłyby skazane na duży margines błędu, ze względu na bardzo dużą rotację osób zatrudnionych w żłobkach oraz znaczące różnice pomiędzy edukatorkami. Logistyczna organizacja szkoleń pozwalałaby na wcześniejszy przepływ informacji pomiędzy respondentkami, co wpływałoby na znajomość testu i zakłamania w wynikach z tego powodu. Zaproponowany sposób badania uniemożliwia jednak obserwację zmian na poziomie jednostek, ale za to pokazuje zmiany na poziomie grupy. Niestety nie zbada się przez to skali wpływu bodźca. W pierwszej fazie badania polegać będą więc na obserwacji naturalnego stanu zastanego, podejmowanych metodach edukacyjnych i wyglądu pomieszczeń placówek edukacyjnych, zwłaszcza tzw. dekoracji okolicznościowych i ekspozycji prac dziecięcych. Pretestem będzie opis procesów czasowych, czyli technika próbek zdarzeń (Creswell, 2013). Następnie, w głównej części badania zostanie zastosowany eksperyment, który zarejestruje skutki manipulacji badacza, czyli skutki wprowadzenia IMEPS. Eksperyment jest reakcją na sytuację problemową, a w tym wypadku, na brak twórczych metod w systemowej edukacji, co przekłada się na hamowanie rozwoju postaw twórczych dzieci i nauczycieli (Sulek, 1979). Zasadniczo przeprowadzenie eksperymentu podwyższy jakość obserwacji i opisu zjawisk, ponieważ jest doświadczeniem uprzednio zaplanowanym, świadomym i celowym wywołaniem zjawisk, zarówno oczekiwanych, jak i niespodziewanych. W ten sposób zostanie połączona teoria z danymi empirycznymi, a rozum z doświadczeniem.

„Eksperyment służy odkrywaniu nowych zjawisk i stawianiu nowych hipotez” (tamże, s. 178). W tym eksperymencie nie wystarczy tylko rejestracja spontanicznych zachowań i wypowiedzi, ale też zastosowana zostanie interrogacja jako sposób na uzyskanie nowych, nieznanych badaczowi odpowiedzi. Głównym celem eksperymentu będzie obserwacja następstw manipulacji eksperymentatora, co ma dotyczyć zwłaszcza hipotez przyczynowych. Działanie będzie nosić znamiona eksperymentu heurystycznego, bo dzięki niemu zostanie zaobserwowane, jakie zmiany zajdą po wprowadzeniu zmiennej. W tym przypadku przeprowadzenie eksperymentu pozwoli odpowiedzieć na zadane pytania, ale też mogą pojawić się

nowe w trakcie jego trwania. Zostanie być może odsłonięta ukryta rzeczywistość, co doprowadzi do nieoczekiwanej diagnozy.

W celu uzyskania danych empirycznych przy zastosowaniu schematu eksperymentu szeregu czasowego, wspomaganego obserwacją z posttestem, zostaną podjęte działania badawcze w następującym porządku chronologicznym:

1. Obserwacja placówek wychowawczych małych dzieci i pracy dydaktycznej opiekunek. Analiza stanu przed wprowadzeniem IMEPS.
2. Wprowadzenie zmiennej niezależnej przez wprowadzenie IMEPS drogą warsztatowych szkoleń dla kadry żłobków.
3. Wywiad pogłębiony z edukatorkami w trakcie i po warsztatach.
4. Przeprowadzenie ankiety własnego opracowania wśród opiekunek po implementacji IMEPS.
5. Wywiad z kadłą kierowniczą w trakcie wdrażania metody i po upływie minimum 1 roku.

Trudnością będzie ustalenie kryteriów kategorii zmiennych do wywiadu pogłębionego z punktu 3. Doświadczenie pokazało, że w większości niemożliwa jest praca w sytuacji 1:1, czyli jeden respondent i jeden badacz. Okoliczności organizacji pracy w placówkach żłobkowych wymuszają najczęściej spotkania grupowe (nawet do kilkunastu osób).

Zauważa się już pewne czynniki wpływające na zakłócenia bodźca w procesie badań, jak równoległe wprowadzenie innych szkoleń, informacje o nowych trendach w pedagogice napływające z mediów czy podnoszenie kompetencji pracowników w trakcie eksperymentu przez edukację na poziomie studiów wyższych.

Zebrany materiał empiryczny zostanie poddany analizie ilościowej i jakościowej, co pozwoli na uogólnienia spoza sytuacji eksperymentalnej.

Równoległe po wprowadzeniu metody, dla lepszych rekomendacji pedagogicznych, planuję jakościowe wybranych efektów pracy opiekunek (impres okolicznościowych, występów, spektakli dziecięcych), stworzonych według IMEPS, przez zastosowanie analizy typu *etnvideo*. Nagrany materiał wideo będzie analizowany wspólnie z grupą opiekunek.

Jeśli zostanie potwierdzona skuteczność IMEPS, będzie można szerzej wprowadzać edukację przez sztukę, a wtedy nauczanie innych przedmiotów i umiejętności twórczymi sposobami stanie się praktyką powszechną. Może wówczas uda się wprowadzić systemowe zmiany w skali kraju dla skutecznej interdyscyplinarnej edukacji przez sztukę i budowania korzystnego środowiska wychowania estetycznego.

Bibliografia

- Aleksander, T. (2001). *Myśl pedagogiczna przełomu wieków*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.

- Chrzanowska, I. (2014). Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania. *Studia Edukacyjne*, 30.
- Cresweel, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Cudowska, A. (2011). *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- De Bono, E. (2001). *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*. Poznań: Rebis.
- Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki. Wrocław: Ossolineum.
- Dobrołowicz, W. (1995). *Psychodydaktyka kreatywności*. Warszawa: WPSW.
- Falkowski, A. (2000). *Spostrzeganie jako mechanizm tworzenia doświadczeń za pomocą zmysłów*. W: J. Strelau, *Psychologia t. 2. Podręcznik akademicki*. Sopot: GWP.
- Franc, M. (2014). *Trening Twórczości jako współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*. Warszawa: praca doktorska, APS.
- Galewska-Kustra, M. (2012). *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gardner, H. (1993). *Creative Minds*. New York: Basic Books.
- Gloton, R., Clero, C. (1976). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Góralski, A. (2003). *Teoria twórczości*. Warszawa: APS.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2005). *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupienia uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: WSiP.
- Gurycka, A. (1986). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Lublin: Biblioteka Pedagogiczna.
- Ingarden, R. (1957). *Studia z estetyki*. Warszawa: PWN.
- Juszczyk-Rygallo, J. (red.) (2015). *Wielowymiarowość współczesnej edukacji dziecka*. Częstochowa: AJD.
- Klus-Stańska, D., Kruk, J. (2009). *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. Warszawa: WAIp.
- Korczak, J. (1993). *Dzieła, t. 7: Jak kochać dziecko*. Warszawa: Latona.
- Koschany, R., Skórzyńska, A. (red.) (2014). *Edukacja kulturowa. Podręcznik*. Poznań: Centrum Praktyk Edukacyjnych.
- Krauze-Sikorska, H. (2006). *O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lewis, P. (1985). *Jak nauczyć dziecko sztuki życia?* Warszawa: Wydawnictwo Rodzinny Krąg.
- Limont, W. (2004). *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Impuls.
- Maldis, K. (2015). www.wpek.pl; dostęp: 12.12.2017.
- Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Mass, V.F. (1998). *Uczenie się przez zmysły*. Warszawa: WSiP.
- Miller, L., Steinem, D., Reid, S. (red.) (1996). *Od niemowlęcia do dwulatka*. Warszawa: Świat Książki.
- Montessori, M. (2014). *Odkrycie dziecka*. Łódź: Palatum.
- Murzyn, A. (2013). *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*. Kraków: Impuls.

- Olbrycht, K., Głyda, B., Matusiak, A. (2013). *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Olczak, M. (2010). *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*. Kraków: Impuls.
- Popek, S. (red.) (2009). *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*, tłum. H. Tarnowska. Wrocław: Ossolineum.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. Chichester, West Sussex: Capstone Publishing.
- Schank, R.C., Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. USA: the University of Michigan.
- Schiller, F. (1972). *O estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, tłum. I. Krońska, J. Prokopiuk. Warszawa: Czytelnik.
- Semek, J. (red.) (2006). *Sztuka i pedagogika*. Kraków: Krakowskie Sesje Naukowe.
- Skutnik, J. (2016). *Uczestnictwo w kulturze z pozycji personalistycznej*. W: *Edukacja kulturalna. Podręcznik by Bardzo Młoda Kultura*. Poznań: Instytut Socjologii im. A. Mickiewicza.
- Sternberg, R.J. (1988). *The nature of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suchodolski, B. (1974). *Problemy wychowania w cywilizacji współczesnej*. Warszawa: PWN.
- Sulek, A. (1979). *Eksperyment w badaniach społecznych*. Warszawa: PWN.
- Szmidt, K.J. (2009). *W kierunku kreatologii. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości (Weisberg, Runco, Sawyer)*. Lublin: UMCS.
- Śleziński, K. (2011). *Edukacja w kontekście globalizacji ekonomiczno-kulturowej*. W: *Polska myśl pedagogiczna, Rok II (2016) nr II*, Kraków.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.
- Świgulska, M. (2009). *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk*. Lublin: UMCS.
- Tanaś, M. (red.) (2005). *Pedagogika @ środki informatyczne*. Kraków: Impuls.
- Urszyńska-Jarmoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*. Białystok: Trans Humana.
- Wiśniewska, E., Lebuda, I. (2009). *Psychologiczne predykatory postrzegania własnej kreatywności przez nauczycieli*. W: S. Popek (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wojnar, I. (1965). *Wychowanie przez sztukę*. Warszawa: PZWS.
- Wojnar, I. (2000). *Etos edukacji w XXI wieku*. Warszawa: Elipsa.
- Zaczyński, W. (1999). *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa: WSiP.
- Zalewska-Pawlak, M., Pikała, A. (2011). *Szkoła XXI wieku szkołą edukacji estetycznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Żebrowska, M. (1986). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka: Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UM.

Magdalena Cieślikowska¹

WEWNĄTRZRODZINNE RELACJE W OBLICZU ZAGROŻEŃ TECHNOLOGICZNYCH. PROJEKT BADAWCZY

ABSTRAKT

Siła oddziaływania nowych technologii na całość życia społecznego nieustannie poszerza swój zakres. W wielu gospodarstwach domowych urządzenia oprzyrządowane w sieć zajmują centralne miejsce, wokół którego koncentruje się całe życie zawodowe i prywatne domowników.

W artykule została zarysowana koncepcja badań własnych realizowana w nurcie ilościowym. Poruszany główny problem badawczy skupia się wokół pytania: Jak w dobie nowych technologii funkcjonuje współczesna rodzina oraz w jaki sposób obecność urządzeń oprzyrządowanych w sieć oddziałuje na relacje wewnątrzrodzinne?

Słowa kluczowe: rodzina, relacje, nowe technologie, sieć

ABSTRACT

The power of the impact of new technologies on the whole of social life is constantly expanding its scope. In many households, networked appliances occupy a central place around which the whole professional and private lives of the household members are concentrated.

The article outlines the concept of own research carried out in the quantitative current. The main research problem raised focuses on the following question: How, in the era of new technologies, a modern family functions and how the presence of networked devices affects intra-family relations.

Keywords: family, relationships, new technologies, network

¹ Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Wstęp

Problematyka wychowania i funkcjonowania najmłodszego pokolenia w dobie powszechnego dostępu do Internetu coraz częściej jest podejmowana przez szerokie grono naukowców, zarówno z perspektywy Polski, jak i całego świata. W tym wszystkim specyficzną rolę odgrywa środowisko życia rodzinnego, gdzie codzienne funkcjonowanie dzieci i rodziców ma istotne znaczenie dla próby zdiagnozowania problemu, przed jakim staje współczesna podstawowa komórka życia społecznego, jaką jest rodzina.

Od niespełna dwóch dekad komputery wraz z siecią, tuż obok takich używek, jak alkohol czy narkotyki, stały się istotnymi wytworami, pewnymi „tworami”, od których bardzo łatwo można się uzależnić (Miechowicz, 2013). Poszerzająca się w zawrotnym tempie powszechność i atrakcyjność bogatej oferty Internetu sprawia, że sieć jawi się jako doskonała forma spędzania wolnego czasu, z łatwością zastępując możliwości zarezerwowane dla płaszczyzny świata realnego. Pomimo stale prowadzonych analiz, badacze nie są w stanie wskazać jednoznacznej odpowiedzi dotyczącej bezpośredniego, i pośredniego, wpływu sieci na jej użytkownika. Istota problemu jawi się głównie w niejednoznaczności określenia, czym jest owe uzależnienie od Internetu oraz jak je zdiagnozować. Nadal brakuje jednoznacznego terminu, który by wyjaśniał pewne podporządkowanie czy zniewolenie „używką”, jaką jest współcześnie sieć. Aktualnie w dyskursie naukowym, podejmując tego typu zagadnienia, stosuje się następujące określenia (Pospiszyl, 2009):

- sieciorholizm bądź siecioletność;
- cybernałóg lub cyberzależność;
- internetoholizm, internetozależność, uzależnienie od Internetu bądź uzależnienie internetowe;
- uzależnienie komputerowe;
- zaburzenia spowodowane zależnością od Internetu;
- infoholizm, infozależność
- netoholizm.

Nowy rodzaj uzależnienia, którym niewątpliwie stał się Internet, jest interesujący nie tylko z perspektywy oddziaływania na indywidualnych odbiorców. Przyglądając się szerzej temu problemowi, warto postawić pytanie o jakość funkcjonowania rodziny w dobie ekspansji nowych technologii. Aktualnie w wielu gospodarstwach domowych urządzenia oprzyrządowane w sieć zajmują centralne miejsce, wokół którego koncentruje się całe życie zawodowe i prywatne domowników. Problem okazuje się bardziej złożony. Postępujący rozwój nowych technologii przynosi nie tylko zmiany jakościowe, ale i ilościowe. Coraz niższe ceny nośników nowych technologii powodują coraz większe ich upowszechnienie oraz indywidualizację sposobu ich użytkowania. Wskutek rozwoju technologii i spadku cen już telewizor – na co zwraca uwagę Desmurget (2012) w *Teleoglupaniu* – przestaje być w domu

rodzinnym jeden. Obecnie, w przytłaczającej większości rodzin, każdy jej członek może posiadać własny odbiornik TV, co powoduje, że rodzina nie musi wspólnie oglądać kanału, na który zdecyduje się głowa rodziny, czy ten, kto akurat trzyma pilota. Podobnie jest z komputerem, który każdy z członków rodziny – w formie laptopa, netbooka czy iPoda – posiada na wyłączność. Wielu badaczy zdumiewa fakt, w jak szybkim tempie PC zdobywa w domu honorowe miejsce, z czasem przejmując funkcje dotąd zarezerwowane wyłącznie dla ludzi. Zaopatrzony w internetowe łącze staje się źródłem rozrywki, przyjacielem, dzięki któremu można rozwiązać życiowe problemy (poczawszy od zarabiania pieniędzy, płacenia rachunków, aż do pozyskiwania wiedzy czy komunikowania się). Zdaniem M. Jędrzejko i D. Morańskiej (2013) konstrukcja nowych cyfrowych technologii zaopatrzona w niezbędne aplikacje (pamięć zewnętrzna, aparat, budzik, przeglądarka internetowa) wpływa na ich nieustanną przydatność i praktyczność w całym cyklu dobowym.

Problem oddziaływania nowych technologii na relacje i wzajemne międzyludzkie stosunki stanowił przedmiot zainteresowania badaczy, zarówno z gruntu nauk pedagogicznych, społecznych, jak i samych neurologów czy psychologów. Zdaniem naukowców potęga mózgu tkwi, a właściwie zasadza się na jego plastyczności, co stanowi o umiejętności dostosowania komórek nerwowych i synaps do zmieniających się okoliczności. Michael Merzenich – pionier w dziedzinie neuroplastyczności – zauważył, że w chwili, gdy człowiek przystosowuje się do nowego zjawiska kulturowego – a do takiego zdaniem badacza zalicza się korzystanie z nowego medium komputera – jego mózg ulega pewnemu przeprogramowaniu (Carr, 2013). W codziennych okolicznościach jednostka zaczyna korzystać z tych samych ścieżek neuronowych związanych z wielozadaniowością, schematycznie odsuwając i omijając te, które wiążą się głębokimi przemyśleniami czy budowaniem zażytych kontaktów i znajomości. W 2010 roku naukowcy z Uniwersytetu Stanforda dostrzegli sygnały wskazujące na wysokie zaawansowanie tej zmiany. Przeprowadzili dużą liczbę badań, zarówno wśród osób obytych w multitasking (pracy w trybie wielozadaniowym), jak i na grupie ludzi, którzy sporadycznie pracowali w ten sposób (Carr, 2013). Jak się okazało, wielozadaniowcy bardzo często mieli rozproszoną uwagę, ciężko im było zapanować nad tak zwaną pamięcią roboczą, dużo wysiłku kosztowało ich skupienie się na poszczególnych zadaniach, w tym na układaniu i tworzeniu głębokich relacji z otoczeniem. Merzenich wysnuł jeszcze jeden wyraźny wniosek – osoby wykonujące przy komputerze wiele czynności naraz tresują swój mózg w ten sposób, aby koncentrował się on na zbędnych – śmieciowych informacjach.

Amerykański socjolog Barry Wellman (2001) już na początku XXI wieku stwierdził, że nowe sposoby komunikacji, jak telefon i Internet, oddziałują na charakter interakcji międzyludzkich, zmieniają dotychczasowe normy zachowań oraz sposoby podtrzymywania i nawiązywania wzajemnych kontaktów. Wyniki ukazujące pozytywne oddziaływanie Internetu na użytkowników uzyskał w przeprowadzonym

wspólnie z Hampton badaniu w 2000 roku. Badacze udostępniali respondentom – w zamian za udział w badaniu – stały dostęp do sieci. Jak się okazało, po okresie dwóch lat od pierwszego pomiaru – korzystanie z sieci przyczyniło się do wzmocnienia kontaktów dalszych, jak i tych z lokalną społecznością. Nowsze badania Wellmana i jego asystentów (Behrens, Glain, Wellman, 2007) pokazały, że osoby częściej korzystające z Internetu, w dużej mierze chętniej spotykały się bezpośrednio ze znajomymi niż osoby nieobecne w sieci. Można zatem stwierdzić, że komputery i łącze internetowe ułatwiają kontakty tradycyjne – twarzą w twarz i mogą pełnić funkcję katalizatorów społecznych spotkań. Internet nie okazał się być narzędziem, które w szybki i prosty sposób zastępuje bezpośrednie kontakty, wręcz przeciwnie, ujawnił się jako nowa możliwość, poprzez którą można uzupełnić interakcje społeczne i wzajemne powiązania. Badacze wykazali, że im więcej było kontaktów online, tym więcej było późniejszych bezpośrednich relacji.

W dyskursie społecznym pojawiły się przekonania, że cyfrowa technologia, która miała sprzyjać budowaniu i podtrzymywaniu społecznych kontaktów, w rzeczywistości powoduje ich osłabianie. Głos w dyskusji w tej kwestii zabrali LaRose, Eastin i Gregg (2001), sugerując, że negatywne oddziaływanie Internetu może wiązać się z umiejętnością, którą określili jako skuteczność, wprawność korzystania z nowego typu narzędzia. W momencie, gdy osoba korzystająca z komputera napotyka nowe trudności, związane ze stroną techniczną, doznaje negatywnych odczuć, w tym głównie pogłębiającego się stresu, frustracji czy depresji. Warto przytoczyć przykład prowadzenia samochodu. Młody kierowca za kierownicą stale musi myśleć o kolejnych czynnościach i procedurach, co często wyzwała w nim poczucie stresu i zdenerwowania. Wraz z czasem i nabywaniem doświadczenia, czynność kierowania staje się schematyczna, kierowca działa automatycznie, a stres może zamieniać się w samą przyjemność. Bardzo podobnie jest z użytkowaniem komputera wyposażonego w łącze internetowe, gdy człowiek nabiera wprawy w obsłudze, przestaje się denerwować, a napięcie i stres ustępują miejsca zadowoleniu. Ucząc się, zyskuje coraz większą przewagę i kontrolę na urządzeniem, nie wyobrażając sobie rzeczywistości społecznej bez dostępności do świata nowych technologii.

Jednym z pionierów badania wpływu Internetu na życie codzienne był znany amerykański psycholog społeczny Robert Kraut. Badacz ten w 1995 roku wraz ze swoim doświadczonym zespołem rozpoczął analizy empiryczne wśród osób stawiających pierwsze kroki w sieci. Jak się okazało, po roku wśród osób stale korzystających z Internetu zauważono wzrost poczucia osamotnienia, spadek liczby znajomych ze świata realnego, podatność na depresję i większe poczucie rozdrażnienia i stresu. Przytoczone wyniki w dużej mierze ucieszyły grono ortodoksyjnych przeciwników nowych technologii, którzy od samego początku tworzyli negatywne prognozy ich wpływu na psychikę i osobowość jednostki. Kraut wraz ze swoim zespołem badawczym chciał potwierdzić te wyniki, które jawiły się wówczas jako zaskakująco sprzeczne z powszechnymi opiniami. W 2002 roku

łącznie zostały opublikowane analizy trzech dotychczasowych pomiarów: pomiar z lutego i sierpnia 1998 roku oraz pomiar z lutego 1999 roku, które umożliwiły zrozumienie pewnego mechanizmu. Jak się okazało, symptomy depresyjnego myślenia mogą znacząco wzrastać, gdy człowiek zaczyna korzystać z nowych technologii, jednak wraz z upływem czasu zaczynają słabnąć. Warto przy tym aspekcie wskazać, że podobne wyniki można odnaleźć w analizach polskich naukowców. Leszczyńska, zainspirowana badaniami Krauta i jego asystentów, wykazała zależność między korzystaniem z sieci i psychicznym dobrostanem. Jak się okazało, okres użytkowania Internetu oraz wprawa – umiejętność sprawnego posługiwania się tym narzędziem – mają istotny wpływ na całokształt dobrostanu psychicznego osób korzystających z cyfrowych technologii. Pierwszy moment zetknięcia się z siecią przeważnie zawsze pociąga za sobą negatywne skutki. Wraz z nabieraniem wprawy i umiejętności siła negatywnego efektu zaczyna słabnąć, a w konsekwencji zanika całkowicie. Dopiero po pewnym okresie – różnym dla każdej jednostki – pojawia się poczucie zadowolenia. Respondenci wykazujący stosunkowo większe umiejętności techniczne, pozytywniej oceniali jakość swojego życia.

Wpływ korzystania z Internetu na relacje i styczności społeczne wydaje się być niejednoznaczny, gdyż samo zjawisko jest dosyć złożone. Badania przeprowadzone przez Moody'ego (2001) sugerują, że wraz ze wzrostem ilości spędzonego czasu w sieci wzrasta poziom emocjonalnej samotności, z kolei poziom samotności społecznej obniża się. Sieć z jednej strony zmniejsza izolację i sprzyja podtrzymywaniu kontaktów społecznych m.in. na forach dyskusyjnych, przez e-maile czy komunikatory. Umożliwia kontakty z osobami oddalonymi w przestrzeni społecznej, przezwyciężając tym samym przeszkody i dystanse czasowe. Z drugiej strony jednostka zaangażowana tylko w kontakty wirtualne może nie mieć czasu i chęci na tworzenie więzi bezpośrednich. Sposób oddziaływania nowych technologii, w tym przede wszystkim sieci, jest bardzo złożony i niejednoznaczny. Zdaniem Moody'ego stała obecność w świecie wirtualnym może zarówno wzmocnić, jak i osłabić wzajemne relacje, w zależności od tego, jak wielkie znaczenie człowiek przypisuje cyberprzestrzeni.

Warto przytoczyć wyniki badań ukazujące negatywny wpływ Internetu na kontakty międzyludzkie jego użytkowników. Badacze Nie i Erbring (2002) szukali ścisłego związku pomiędzy ilością czasu spędzoną w sieci a intensywnością społecznych kontaktów. Wyniki analiz pokazały, że im więcej czasu badani spędzali na płaszczyźnie internetowej, tym ich kontakty bezpośrednie z osobami najbliższymi były słabsze i bardziej powierzchowne. W innych badaniach Nie i Hillygus (2002) dowiedli, że to, jaki wpływ ma Internet na relacje bezpośrednie zależy od miejsca i czasu korzystania z sieci. W przypadku, gdy respondenci korzystali z Internetu w swoim miejscu zamieszkania, miało to negatywne oddziaływanie na ich kontakty z domownikami, rodziną i przyjaciółmi. Jeżeli natomiast byli użytkownikami sieci w miejscu pracy, to nie stwierdzono żadnej istotnej zależności.

Negatywny wpływ Internetu na grupę młodych użytkowników sieci – nastolatków wykazały badania przeprowadzone przez Sanders, Field, Diego i Kaplan (2000). Okazało się, że młode osoby stale obecne w świecie wirtualnym (ponad dwie godziny dziennie), mają o wiele słabsze kontakty i relacje z rodzicami i przyjaciółmi, niż ich rówieśnicy korzystający z sieci krócej (poniżej godziny dziennie). Z kolei inni badacze, Shklovski, Kraut i Rainie (2004), stwierdzili, że korzystanie z Internetu może znacząco wpływać na ograniczenie częstości odwiedzin znajomych i rodziny. Stała obecność w cyberprzestrzeni potęguje izolację, dając nieograniczone sposoby i możliwości spędzania czasu wolnego, bez wyraźnej konieczności wychodzenia z domu.

Do szerokiej dyskusji na temat konsekwencji użytkowania Internetu włączyli się Katz, Rice i Aspden (2001), podejmując wątek jego psychologicznego i społecznego wpływu. Jak pokazały wyniki prowadzonych analiz, osoby stale korzystające z sieci, w przeciwieństwie do niekorzystających, miały znacznie więcej przyjaciół, znajomych i wyższy odsetek kontaktów społecznych zarówno tych internetowych, jak i pozainternetowych. Medium Internetu okazało się narzędziem umożliwiającym podtrzymywanie i pogłębianie wzajemnych relacji, nie powodującym izolacji od społeczeństwa. Korzystający z zaplecza cyberświata okazali się o wiele bardziej zaangażowani politycznie i społecznie niż osoby poruszające się w przestrzeni świata realnego. Katz i Rice (2002) podkreślają, że otrzymane wyniki nie wskazują jednoznacznie braku jakichkolwiek negatywnych konsekwencji związanych z użytkowaniem Internetu, ale ujawniają pozytywną stronę jego wpływu na społeczne życie człowieka.

Na zakończenie warto przytoczyć analizy, jakich dokonał profesor psychiatrii G. Small, monitorując wpływ nowych technologii na mózg i społeczne funkcjonowanie człowieka. Jak pokazały badania, mózg koncentrujący się głównie na technologicznych umiejętnościach, zaczyna odsuwać się od wypełniania podstawowych zadań społecznych. Zdaniem profesora człowiek funkcjonujący w świecie wirtualnym ma problemy z odczytywaniem mimiki twarzy rozmówcy czy wychwytywaniem emocji i komunikatów niewerbalnych z twarzy drugiego człowieka. Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Stanforda wykazały, że każda z godzin spędzonych przy urządzeniu komputerowym zmniejsza o prawie trzydzieści minut interakcje tradycyjne – bezpośrednie – z innymi ludźmi.

Przytoczony obszar prowadzonych analiz, szczególnie przez amerykańskich badaczy, pokazuje, jak istotną rolę odgrywają urządzenia oprzyrządowane w sieć. W wielu aspektach działanie nowych technologii przynosi istotne zmiany w zakresie budowania kontaktów z innymi ludźmi. Niemniej ważne pozostaje pytanie o jakość funkcjonowania rodziny w dobie ekspansji nowych technologii. Jakie znaczenie dla współczesnej instytucji życia rodzinnego stanowią nowe urządzenia technologiczne? Do czego sprowadza się ich rola, w codziennym życiu oraz jak wielką użytecznością charakteryzują się dla poszczególnych członków rodzin? Próbą odpowiedzi na postawione pytania stanowi zarysowany projekt badań.

Problem główny i problemy szczegółowe

Główny problem badawczy realizowanego projektu będzie skupiał się wokół pytania: Jak w dobie nowych technologii funkcjonuje współczesna rodzina oraz w jaki sposób obecność urządzeń oprzyrządowanych w sieć oddziałuje na relacje wewnątrzrodzinne?

Z kolei problemy szczegółowe będą oscylowały wokół następujących pytań:

- Jak wygląda komputeryzacja badanych rodzin? Czy pojawia się tendencja do ekspansji nowych technologii w gospodarstwie domowym? Jaki kierunek i charakter przyjmuje zjawisko rozprzestrzeniania się nowych urządzeń komputerowych?
- Kto w rodzinie promuje zakup nowego sprzętu?
- Jaki charakter mają zakupy nowego sprzętu? Rodzinny czy indywidualny?
- Jaką rolę odgrywają urządzenia komputerowe w życiu rodziny? W jakim stopniu są one narzędziem nauki, pracy, konsumpcji i odpoczynku? W jakich kierunkach rozwija się wykorzystywanie wzbogacanej nieustannie oferty nowych technologii w obszarze życia rodzinnego?
- Czy mówiąc o braku urządzeń komputerowych w gospodarstwie domowym możemy mówić o wykluczeniu społecznym rodziny? Czy nie uczestniczenie w rozwoju nowych technologii jest możliwe z perspektywy rodziny określanej jako „normalna”?
- Czy stała obecność komputerów i Internetu w gospodarstwie powoduje osłabienie relacji wewnątrzrodzinnych?
- Czy relacja bezpośrednia traci na znaczeniu? Staje się mniej atrakcyjna, od tej zawieranej i podtrzymywanej w świecie wirtualnym? Czy uczestnictwo w świecie wirtualnym prowadzi do wycofywania się ze świata realnego? Czy izoluje i wyklucza?
- Jaką wartość dla rodziców i dzieci stanowią urządzenia komputerowe wyposażone w sieć? Czy współcześnie nie korzystanie z Internetu jest jeszcze możliwe?
- Jaki charakter mają relacje międzypokoleniowe w „skomputeryzowanej” rodzinie? Czy dzięki nim ulegają przyspieszeniu procesy wskazane w swoim czasie przez Margaret Mead w pracy *Kultura i tożsamość*?

Hipotezy badawcze

W realizowanym projekcie badawczym autorka posługuje się strategią badań ilościowych, dlatego na podstawie postawionych problemów badawczych skonstruowano następujące hipotezy.

Hipoteza główna:

Urządzenia komputerowe wyposażone w łącze internetowe stają się coraz ważniejszym elementem funkcjonowania rodziny. Obecność nowych technologii, w tym szczególnie urządzeń komputerowych, oddziałuje na relacje wewnątrzrodzinne. Obecność ta nieustannie rozszerza swój zakres. Perspektywa i możliwość stałego korzystania z komputera przyczynia się do osłabiania więzi i zależności pomiędzy jednostkami.

Hipotezy szczegółowe:

1. Współczesne gospodarstwa rodzinne posiadają wiele urządzeń komputerowych oraz stałe łącza internetowe. Wykazują duży poziom zadowolenia i chęć posiadania najnowszych urządzeń i gadżetów technologicznych.
2. Członkowie rodziny w coraz mniejszym stopniu konsultują i negocjują między sobą wybór nowego sprzętu technologicznego. Zakup netbooka czy iPoda przybiera charakter indywidualny na zasadzie własnych preferencji i upodobań.
3. Upowszechnienie się nowych technologii powoduje, że każdy ma swobodny dostęp do komputera, a niejednokrotnie każda osoba ma swoje własne urządzenie.
4. Nowe technologie, w tym komputery i łącza internetowe, zajmują ważne miejsce w życiu i funkcjonowaniu rodziny. Stanowią narzędzie pracy, konsumpcji oraz formę spędzania wolnego czasu.
5. Postępująca komputeryzacja gospodarstw domowych powoduje zmiany w relacjach wewnątrzrodzinnych. Sprzyja osłabieniu kontaktów bezpośrednich i częstotliwości spędzania wspólnego czasu.
6. Współcześnie młodzi ludzie kontaktują się ze sobą za pośrednictwem dostępnych urządzeń komputerowych. Interakcja bezpośrednia wymagająca zaangażowania i refleksji traci na znaczeniu, ustępując miejsca komunikatorom internetowym. Kontakty budowane i podtrzymywane za pomocą sieci mają charakter przelotny i niezobowiązujący.

Metoda, technika i narzędzie badawcze

W celu zebrania informacji dotyczących wewnątrzrodzinnych relacji w obliczu zagrożeń technologicznych posłużę się metodą badań ilościowych, w których zostanie wykorzystana technika sondażu diagnostycznego. Tadeusz Pilch (1995, s. 80) definiuje następująco „metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach, i poglądach wybranych zbiorowości, nasileniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawisk instytucjonalnie niezlokalizowanych – posiadających grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”.

W celu uzyskania interesujących danych zostanie skonstruowany specjalny kwestionariusz ankiety, zawierający zarówno blok pytań zamkniętych, jak i otwartych, umożliwiających precyzyjne uzyskanie opinii respondentów na badany temat. Na potrzeby badań stworzę dwa odrębne kwestionariusze, które pozwolą uzyskać informacje na temat współczesnej roli urządzeń komputerowych wyposażonych w sieć oraz ich oddziaływania na relacje wewnątrzrodzinne. Pierwszy kwestionariusz zostanie skierowany do osób dorosłych, tworzących wspólne gospodarstwo domowe, posiadających przynajmniej jedno wspólne dziecko. Z kolei drugi kwestionariusz zostanie skierowany do dziecka badanych osób, które znajduje się w ustalonym przedziale wiekowym 8–12 lat.

Kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców będzie skupiał się na charakterystyce trzech zasadniczych obszarów: omówienie roli urządzeń komputerowych i Internetu w gospodarstwie domowym, charakterystyka relacji i więzi rodzinnych oraz wychowanie dziecka. Kwestionariusz ankiety skierowany do dzieci będzie skupiał się na scharakteryzowaniu dwóch zasadniczych obszarów: percepcja i spostrzeganie rodziców, percepcja i odbiór urządzenia, jakim jest komputer.

Kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców będzie odnosił się do trzech zasadniczych bloków:

- **Obecności urządzeń komputerowych w rodzinie:** Jak wygląda poziom komputeryzacji rodziny? Ile znajduje się komputerów w gospodarstwie domowym? Czy obecny jest komputer stacjonarny/laptop/netbook/tablet/iPad/smartfon/? Czy jest mobilny dostęp do Internetu? Z jakiego urządzenia najczęściej korzystają domownicy? Gdzie znajduje się komputer? Jaką wartość stanowi komputer? Do jakich celów najczęściej jest wykorzystywany? Czy jest narzędziem pracy? Czy jest narzędziem nauki? Czy jest formą spędzania czasu wolnego, rozrywki? Czy służy dokonywaniu zakupów, opłacaniu rachunków? Czy jest narzędziem komunikacji? Czy rodzina wspólnie korzysta z Internetu? W jaki sposób rodzina korzysta z Internetu? Czy członkowie rodziny zabierają urządzenia komputerowe do swoich miejsc pracy? Ile przeciętnie czasu członkowie rodziny spędzają przy komputerze? Czy członkowie dostrzegają wydłużanie się czasu i nadmierne korzystanie z komputera i Internetu? Czy rodzice kontrolują dziecko w sieci? Czy ustalają granice czasowe korzystania z Internetu? Czy dostrzegają problemy związane z obecnością komputera i stałym łączem internetowym?
- **Relacje rodzinne:** Czy domownicy konsultują bieżące sprawy i pojawiające się problemy? Czy wspólnie udają się na zakupy? Kto w rodzinie kupuje urządzenia komputerowe? Czy zakup nowego sprzętu jest konsultowany? Czy rodzice rozdzielają wspólnie obowiązki domowe? Czy doradzają sobie w podejmowaniu decyzji? Czy rodzina jada wspólnie posiłki? Czy rodzina spędza wspólnie czas wolny? W jaki sposób rodzina spędza czas wolny? Czy rodzi-

ce rozmawiają z dziećmi? Ile czasu poświęcają na wspólną rozmowę? Czy domownicy lubią wspólne rozmowy? Czy dużo komunikują się z innymi za pośrednictwem Internetu? Czy wiedzą, co dzieci robią w czasie wolnym? Jak najczęściej rodzice komunikują się z dziećmi? Jak rodzice postrzegają swoje relacje z dzieckiem? Czy pamiętają, jak wyglądały ich relacje z rodzicami? Czy pamiętają, jak wyglądało ich życie, zanim pojawił się komputer? Jakie są dla nich najważniejsze wartości?

- **Dziecko w rodzinie:** W jakim celu dziecko najczęściej korzysta z komputera i Internetu? Jaką ilość czasu spędza przy komputerze? Czy potrafi samodzielnie kontrolować swój czas korzystania z sieci? Czy zamyka się w świecie wirtualnym? W jaki sposób komunikuje się ze swoimi rówieśnikami? Jak duże znaczenie mają dla dziecka komputer i Internet? Czy potrafi na długo zaprzestać korzystania z sieci? Czy sprawnie porusza się na płaszczyźnie wirtualnej? Czy chętnie opowiada, co robi w sieci? Czy sprawia trudności wychowawcze? Czy chętnie spędza czas wolny poza domem, z rówieśnikami? Czy ma dużo znajomych? Czy chętnie spędza czas wolny z rodziną? Czy zwierza się rodzicom z napotkanych trudności czy problemów? Co dziecko ciekawi? Jakie ma hobby?

Kwestionariusz ankiety skierowany do dzieci będzie odnosił się do dwóch zasadniczych bloków:

- **Postrzeżenie rodziców:** Co najczęściej robią rodzice w wolnych chwilach? Czy rodzice korzystają z komputera i Internetu? Kto najczęściej korzysta? Co interesuje mamę? Co interesuje tatę? Czy rodzice dużo rozmawiają ze sobą? Kto najczęściej podejmuje w domu decyzje? Kto kupuje nowe najczęściej nowe urządzenia, takie jak telefon/komputer/tablet/telewizor? Czy rodzice starają się organizować czas wolny dzieciom? W jaki sposób? Czy rodzice mają dużo czasu wolnego? Czy mają swoje zainteresowanie, niezwiązane z komputerem, telewizją? Czy rodzina jada wspólnie posiłki? Kto najczęściej gotuje w domu? Kto zajmuje się pracami domowymi? Czy rodzice pytają, co dziecko przegląda w Internecie? Czy rodzice rozmawiają o zagrożeniach związanych z komputerem i Internetem? Czy rodzice pozwalają spędzać wolny czas przy komputerze? Czy pomagają w odrabianiu lekcji?
- **Postrzeżenie komputera:** Czy komputer i Internet są bardzo ważne? Czy można żyć bez komputera i Internetu? W jaki sposób dziecko korzysta z komputera i Internetu? Czy dziecko komunikuje się z rówieśnikami za pomocą komputera? Czy ma konta założone na portalach społecznościowych? Czy zdarza się, że dziecko podaje nieprawdziwe dane w sieci? W jakich sytuacjach? Czy rodzice o tym wiedzą? Czy dziecko zawiera znajomości wirtualne z nieznanymi osobami? Czy dziecko ma dużo znajomych w sieci? Czy dziecko lubi spotykać się i rozmawiać z koleżankami i kolegami? Czy woli rozmawiać z nimi w sieci?

Czy dziecko ma dużo znajomych? Czy spędza ze znajomymi czas wolny? Jakie jest jego hobby? Jakie są zainteresowania? Czy lubi czytać książki? Czy dziecko woli spędzać wolny czas z rodzicami, czy przy komputerze?

Charakterystyka próby badawczej

Próba badawcza będzie liczyła sześćdziesiąt rodzin, w sumie zostanie przeprowadzonych sto dwadzieścia ankiet wśród rodziców oraz sześćdziesiąt ankiet wśród dzieci, które znajdują się w ustalonych granicach wieku. Drogą dotarcia do badanych respondentów będą instytucje szkoły.

W badaniu wezmą udział rodziny, które wspólnie tworzą gospodarstwo domowe i posiadają dzieci w przedziale wiekowym 8–12 lat. Ważne będzie dotarcie do rodzin nuklearnych, gdzie obecne są tylko dwa pokolenia – rodziców i dzieci. W metryczce poproszę o wskazanie takich zmiennych, jak: wykształcenie, zamożność, miejsce zamieszkania, charakter związku (formalny, nieformalny).

O wypełnienie kwestionariusza ankiety poproszę zarówno rodziców, jak i dzieci, znajdujące się w granicach ustalonego wieku. Przeprowadzone badanie, obejmujące dwa pokolenia, pozwoli zobrazować jakość wewnątrzrodzinnych relacji i zależności, jakie występują pomiędzy badanymi jednostkami.

Bibliografia

- Carr, N. (2010). Płychna: Co Internet robi z naszym mózgiem. *Internetowe wydanie Gazety Wyborczej*. http://wyborcza.pl/1,76842,8034362,Co_internet_rob_i_nam_z_mozgiem.html; dostęp: 01.05.2018.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Helion.
- Desmurget, M. (2012). *Teleożłopanie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji nie tylko przez dzieci*. Warszawa: Czarna Owca.
- Jędrzejko, M., Morańska, D. (2013). *Pułapki współczesności. Cyfrowo tubylcy socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*. Dąbrowa Górnicza–Warszawa: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej i Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Katz, J.E., Rice, R. (2002). *Project Syntopia: Social consequences of Internet use*. The MIT Press.
- Katz, J.E., Rice, R., Aspden, P. (2001). *The Internet, 1995–2000: Access, civic involvement, and social interaction*. <http://arxiv.org/html/cs/0109032>; dostęp: 12.05.2016.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1), 49–74.
- Krauze-Sikorska, H. (2010b). Specyfika relacji interpersonalnych w młodzieżowej „społeczności” Digital Natives. *Studia Edukacyjne*, 14, 2–5.

- LaRose, R., Eastin, M., Gregg, J. (2001). Reformulating the Internet paradox: Social cognitive explanations of Internet use and depression. *Journal of Online Behavior*, 1(2) <http://www.behavior.net/job/v1n2/paradox.htm>; dostęp: 02.05.2016.
- Miechowicz, B. (2013). Uzależnienie od Internetu – przegląd badań empirycznych uwzględniający cechy społeczno-demograficzne. W: M. Sitarczyk (red.), *Rodzina w mediach. Media w rodzinie* (s. 182–192). Warszawa: Difin.
- Moody, E.J. (2001). Internet use and its relationship to lone-liness. *CyberPsychology & Behavior*, 3(4), 393–401.
- Nie, N.H., Erbring, L. (2002). Internet and society: A preliminary report. *It & Society*, 1(1), 275–283.
- Nie, N.H., Hillygus, D.S. (2002). The impact of Internet use on sociability: Time-diary findings. *It & Society*, 1(1), 1–20.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pospiszyl, I. (2009). *Patologie społeczne. Resocjalizacja*. Warszawa: WN PWN.
- Sanders, C.E., Field, T.M., Diego, M., Kaplan, M. (2000). The relationships of internet use to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 35, 237–242.
- Shklovski, I., Kraut, R., Rainie, L. (2004). The Internet and social participation: Contrasting cross-sectional and longitudinal analyses. *Journal of Computer Mediated Communication*, 10(1). http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue1/shklovski_kraut.htm; dostęp: 02.05.2016.
- Small, G., Vorgan, G. (2011). *iMózg Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Vesper.
- Wellman, B. (2001). Physical lace and Cyberplace: The Rise of Personalized Networking. *International Journal of Urban and Regional Research*, 1, 2–3.

Hubert Oręziak¹

METODY MANIPULACJI ODRZUCENIEM W BADANIACH EKSPERYMENTALNYCH

ABSTRAKT

Odrzucenie osoby przez jednostki lub grupy jest powszechnie występującym zjawiskiem (Williams, 2009). Dlatego właśnie prowadzi się wiele badań nad wpływem odrzucenia na jednostki. Duża część badań opiera się na eksperymentach psychologicznych, w których manipuluje się zmienną niezależną, czyli odrzuceniem. Gdy chce się badać odrzucenie (i zjawiska pokrewne), ma się do wyboru bardzo wiele paradygmatów do wywoływania tego typu zjawisk. Celem publikacji jest przegląd najpopularniejszych technik manipulacji odrzuceniem.

Słowa kluczowe: odrzucenie, ostracyzm, wykluczenie, eksperyment, manipulacja eksperymentalna

ABSTRACT

Rejection of a person by individuals or groups is a common occurrence (Williams, 2009). That is why many studies are being conducted on the impact of rejection on individuals. A large part of the research is based on psychological experiments in which the independent variable is rejection. When you want to study rejection (and related phenomena), you have a lot of paradigms to choose from that type of phenomena. The purpose of the following publication is to review the most popular techniques of rejection manipulation.

Keywords: rejection, ostracism, exculsion, experiment, experimental manipulation

¹ Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Wstęp

Odrzucenie jest zjawiskiem, z którym mamy do czynienia na co dzień. Występuje ono zarówno wśród ludzi, jak i wśród zwierząt (tamże). Badania związane z odrzuceniem są istotne, ponieważ „reakcje innych ludzi wywierają silny wpływ na myśli, emocje, motywy i zachowania, a także fizyczny i psychologiczny dobrostan” (Smart Richman, Leary, 2009, s. 1).

Szukając artykułów powiązanych z odrzuceniem, dostrzegamy wiele pojęć, które wzajemnie się przelatają. Badania są poświęcone takim zjawiskom, jak wykluczenie, ostracyzm, ekskluzja, uprzedzenia, stygmatyzacja, nieodwzajemniona miłość, *bullying*, zdrada, odrzucenie przez rówieśników, poniżenie, samotność, brak zainteresowania, nostalgia, bliskość (tamże; Williams, 2009). Problemem w obszarze badań nad odrzuceniem jest przenikanie się tych pojęć. Przykładowo, ostracyzm jest „wykluczeniem bądź ignorowaniem przez jednostki lub grupy” (tamże, s. 2). W definicji tej pojawia się element wykluczenia, które samo w sobie jest oddzielnym elementem badań. Na potrzeby artykułu nie będą dodefiniowywane te pojęcia, ponieważ wszystkie one mieszczą się w szerszej kategorii badań na odrzuceniem i właśnie to pojęcie będzie się pojawiało w dalszej części artykułu.

Badania nad odrzuceniem są prowadzone w wielu różnych paradygmatach. Część badań jest korelacyjna (np. Kawamura, Kusumi, 2018), natomiast wiele badań jest eksperymentalnych (np. Ayduk, Gyurak, Luerssen, 2008; Kraines, Kelberer, Wells, 2018; Yttredahl i in., 2018; Zadro, Boland, Richardson, 2006), czyli w badaniach tych manipuluje się poczuciem odrzucenia u osób badanych, a następnie bada się, w jaki sposób działa to na osoby badane.

Dzięki badaniom eksperymentalnym wiemy już bardzo dużo o negatywnym wpływie odrzucenia na jednostkę. Na przykład wiadomo, że odrzucenie prowadzi do wzrostu poziomu złości oraz agresji w stosunku do osoby odrzucającej (np. Buckley, Winkel, Leary, 2004; Leary, Twenge, Quinlivan, 2006; Twenge, Baumeister, Tice, Stucke, 2001), a także że nieprzewidziane odrzucenie jednostki przez grupę sprawia, że osoba ta wykazuje jeszcze wyższy poziom agresji, niż w przypadku odrzucenia, które mogłaby przewidzieć (Wesselmann, Butler, Williams, Pickett, 2010). Okazuje się, że deprywacja kontroli pełni rolę moderatora pomiędzy odrzuceniem a agresją (Warburton, Williams, 2003; Williams, Govan, Case, Warburton, 2003), a metaanaliza (Gerber, Wheeler, 2009) wielu badań związanych z odrzuceniem, sugeruje, że agresywne zachowania, które występują po ekskluzji, mogą być wynikiem chęci odzyskania kontroli przez jednostkę. Sytuacja ekskluzji sprawia również, że osoba, która jej doświadcza, staje się mniej prospołeczna (Twenge, Baumeister, DeWall, Ciarocco, Bartels, 2007). Odrzucenie wpływa także na obniżenie nastroju, spadek poczucia własnej wartości, obniżenie poczucia przynależności, spadek poczucia kontroli (Gerber, Wheeler, 2009; Smart Richman, Leary, 2009).

Przytoczone wyniki badań udało się uzyskać, dzięki stosowaniu metod eksperymentalnych w badaniach nad odrzuceniem. Dlatego właśnie celem tej pracy jest przyjrzenie się metodom (i narzędziom) wykorzystywanym do manipulowania odrzuceniem. Dzięki temu badacz, który będzie zainteresowany prowadzeniem badań eksperymentalnych w obszarze odrzucenia, będzie mógł wybierać spośród wielu stosowanych już metod manipulowania odrzuceniem, bądź będzie mógł na podstawie obecnych metod, wypracować swoje własne, autorskie narzędzia.

Metody manipulacji odrzuceniem

Jednym z częściej używanych narzędzi, do wpływania na poczucie odrzucenia jest *Cyberball* (Williams, Cheung, Choi, 2000; Williams, Jarvis, 2006). Jest to program komputerowy, który opiera się na paradygmacie wirtualnego rzucania piłki (*a virtual ball toss paradigm*). Osoba badana myśli, że gra z innymi osobami w grę, w której rzuca się piłką pomiędzy poszczególnymi graczami. Tak naprawdę osoba badana jest jedynym graczem – pozostali gracze są botami zaprogramowanymi według potrzeb badacza. Eksperymentator może manipulować odrzuceniem (czy piłka trafia do osoby badanej, czy boty podają ją tylko między sobą), liczbą graczy, momentem, w którym wystąpi odrzucenie (od początku gry piłka może nie trafiać do badanego, ale równie dobrze na początku osoba badana może nie być wykluczana – dzieje się to dopiero po jakimś czasie), stałością odrzucenia (czy osoba jest cały czas wykluczana z gry, czy przez pewien moment jest wykluczana, ale potem włączana), czasem trwania gry. Zazwyczaj osoba badana myśli, że gra sama w sobie nie jest ważna – ma być tylko ćwiczeniem mentalnej wizualizacji (Williams, 2009). Można również modyfikować instrukcję, którą otrzymują osoby badane. Dzięki temu można np. zbadać, czy osoby będą czuły się odrzucone nawet w momencie, w którym za każde złapanie piłki będą traciły pieniądze (van Beest, Williams, 2006). Może być też tak, że zamiast piłką osoba badana będzie rzucać bombą (Williams, 2009). Zaletą tej metody (tego programu) jest jego darmowość, a także możliwość używania przez Internet. O popularności tej metody może świadczyć metaanaliza (Hartgerink, Beest, Wicherts, Williams, 2015) badań, w których wykorzystano *Cyberball* (uwzględniono w niej aż 120 badań).

Cyberball jest ewolucją wcześniej wykorzystywanego paradygmatu badawczego w wersji twarzą-w-twarz – gry w rzucanie piłką (*a ball toss game*) (Warburton, Williams, Cairns, 2006; Williams, 2009; Williams i in., 2002; Williams, Sommer, 1997). Metoda ta jest realnym odpowiednikiem wirtualnego rzucania piłką między graczami. W małej grupie, nieznaną się osób (tak naprawdę wszystkie osoby, poza osobą badaną, są pomocnikami eksperymentatora), odbywa się gra, w której uczestnicy rzucają między sobą piłkę. Kilukrotnie piłka ta trafia do osoby badanej, ale po pewnym czasie osoba badana piłki już nie otrzymuje – w ten sposób

jest ona odrzucana przez grupę. Nie występuje tu jawne odrzucenie przez grupę – nikt nie oznajmia osobie badanej, że inni nie chcą jej tu i/lub nie chcą z nią grać. Po prostu nikt nie podaje piłki do osoby badanej.

Cyberball nie jest jedyną metodą, w której wykorzystuje się Internet. Kolejnym taką metodą jest paradygmat pokoju czatowego (*chat room paradigm*) (Williams i in., 2002). Metoda ta wykorzystuje ideę popularnych niegdyś czatów internetowych. Osoba badana jest w pokoju czatowym z inną osobą (pomocnikiem eksperymentatora/bootem). Na początku odbywa się między nimi normalna konwersacja. Po pewnym czasie osoba badana jest ignorowana (warunek odrzucenia) lub rozmowa jest kontynuowana normalnie (warunek inkluzji). W oryginalnym badaniu (tamże) początkowa rozmowa trwała 4 minuty, a ekskluzja/inkluzja 5 minut (w warunku odrzucenia osoba badana nie dostała już ani jednej wiadomości).

Kolejnym paradygmatem wykorzystującym współczesne osiągnięcia techniczne jest paradygmat SMS (Smith, Williams, 2003; Williams, 2003). Metoda ta jest analogiczna do *chat room paradigm* z jedną tylko różnicą – wykorzystuje się w niej krótkie wiadomości tekstowe (powszechnie znane jako SMS-y) zamiast *chat roomów*.

Komputer jest również wykorzystywany w metodzie patrzenia w oczy (*eye-gaze paradigm*) (Wirth, Sacco, Hugenberg, Williams, 2010). W tym przypadku zadaniem osoby badanej jest patrzenie się na ludzką twarz wyświetlaną na monitorze komputera i wyobrażanie sobie, że z tą osobą prowadzi się rozmowę. W tym czasie oczy wyświetlanej osoby zmieniają kierunek patrzenia (w przód, w prawo lub w lewo). Z sytuacją odrzucenia mamy do czynienia, gdy występuje przewaga patrzenia w prawo i/lub w lewo.

Kolejną stosowaną metodą jest paradygmat rozmowy (*conversation paradigm*) (Williams, 2001; Zadro, 2005). Metoda ta jest związana z rozmową, w której bierze udział badana osoba oraz przynajmniej dwóch pomocników eksperymentatora. Na początku wszyscy rozmawiają ze sobą, natomiast w pewnym momencie – bez żadnej zauważalnej przyczyny – dwóch pomocników badacza rozmawia tylko ze sobą, osoba badana jest wykluczona z dalszej konwersacji.

Kolejna metoda jest wieloetapowa i nie wymaga udziału pomocników eksperymentatora (Leary, Terdal, Tambor, Downs, 1995; Nezlek i in., 1997; Twenge, Baumeister, Tice, Stucke, 2001; Twenge, Catanese, Baumeister, 2003). Jest to paradygmat zapoznania (*the get-acquainted paradigm*). Na początku osoby badane (zazwyczaj mała grupa od 4 do 6 osób) mają za zadanie poznać się i nauczyć się swoich imion. Aby ułatwić ten proces, mogą one dostać zestaw pytań jako pomoc (np. *Relationship Closeness Induction Task*) (Sedikides, Campbell, Reeder, Elliot, 1999). Po pewnym czasie (np. po 15 minutach) osoby są rozdzielane – każdy badany ma za zadanie wytypować po dwie osoby, z którymi chciałby współpracować w dalszej części badania. W kolejnym etapie osoby badane dostają informację zwrotną o tym, że zostały wybrane przez innych uczestników. Zamiast prawdziwej

informacji zwrotnej, osoby badane są losowo przydzielane do jednego z warunków – odrzucenia bądź akceptacji. W warunku odrzucenia osoba badana dostaje informacje, że nikt jej nie wybrał, a w warunku akceptacji – że każdy ją wybrał. Następnie każdy badany jest informowany, że ze względu na nietypowy wynik (bycie wybranym przez wszystkich bądź przez nikogo) w dalszej części badania, dana osoba będzie pracowała samodzielnie.

W paradygmacie samotny w życiu (*the life-alone paradigm*) u osoby badanej wzbudza się poczucie, że będzie samotna w przyszłości (Baumeister, Twenge, Nuss, 2002; Twenge, Baumeister, Tice, Stucke, 2001; Twenge, Catanese, Baumeister, 2002; 2003). Na początku osoba badana jest proszona o wypełnienie kwestionariusza badającego osobowość (np. *Eysenck Personality Questionnaire* (EPQ)). Następnie osoba badana dostaje informację zwrotną na podstawie wypełnionego kwestionariusza. W celu uwiarygodnienia manipulacji eksperymentalnej, najpierw dostaje prawdziwą informację dotyczącą ekstrawersji, a następnie właściwą informację – przydzieloną losowo – w zależności od warunku eksperymentalnego (samotny w przyszłości, pechowy w przyszłości, posiadający stabilne relacje w przyszłości). Dodatkowo w tej metodzie można utworzyć grupę osób, która nie dostanie żadnej informacji zwrotnej. Ta metoda manipulacji odrzuceniem znacząco różni się od pozostałych – nie wywołuje ona odczucia odrzucenia w momencie badania, ale przekonuje osobę badaną, że w przyszłości będzie samotna.

Kolejna metoda opiera się na wyborze osób badanych do drużyn (Bourgeois, Leary, 2001). Badanie odbywa się w grupach (w oryginalnym badaniu były to ośmioosobowe grupy). Dwie osoby w grupie są pomocnikami eksperymentatora. Osoby badane są informowane, że badanie dotyczy dynamiki pracy w grupie. Każdy badany dostaje kopertę, w której jest kartka z informacją, czy jest się kapitanem. Kapitanami zespołów zostają pomocnicy eksperymentatora. Następnie kapitanowie (na raz) rozmawiają indywidualnie z innymi uczestnikami – zadają im pytania, które otrzymali od eksperymentatora (w tym miejscu możliwa jest dodatkowa manipulacja rodzajem pytań, dzięki czemu możemy kontrolować/zbadać dodatkowe zmienne – np. poziom wiedzy kapitana o badanych). Każdy badany dostaje na kartce literę, którą ma zapamiętać – ma to być jego unikalny kod. Tak naprawdę jedna połowa osób badanych dostaje jedną literę, a druga połowa – drugą. Następnie są upubliczniane wyniki rekrutacji do zespołów, w wyniku których połowa badanych myśli, że została wybrana jako pierwsza (warunek akceptacji) lub jako ostatnia (warunek odrzucenia). Następnie odbywa się pomiar zmiennych zależnych.

W badaniach (Snapp, Leary, 2001) jest wykorzystywana również metoda, w której jednocześnie są badani dwaj uczestnicy badań wraz z jednym pomocnikiem eksperymentatora. Badani są informowani, że badanie dotyczy podejmowania decyzji odnośnie do spędzania czasu z innymi osobami. Jedna z osób (pomocnik eksperymentatora) będzie miała za zadanie wybrać, jaki okres będzie chciała spędzić z jednym badanym, a jaki z drugim. Osoby badane „losują” role, w których

będą miały mówić o sobie. Następnie każdy z badanych po kolei mówi o sobie pomocnikowi eksperymentatora, którego uważa za kolejnego badanego. W celu ustrukturyzowania schematu rozmowy mogą zostać użyte standardowe narzędzia, np. *Relationship Closeness Induction Task* (Sedikides, Campbell, Reeder, Elliot, 1999). Dodatkowo można manipulować rodzajem zadawanych pytań, dzięki czemu można kontrolować/manipulować kolejną zmienną. Następnie badani są umieszczani w oddzielnych pokojach. Zakładają słuchawki oraz mają przed sobą mikrofon. Mają za zadanie mówić o sobie, a trzeci badany (pomocnik eksperymentatora) będzie decydował, kogo słucha w danym momencie. Badany, którego ma słuchać trzeci badany, będzie o tym wiedział, dzięki świecącej się przy mikrofonie lampce. W zależności od proporcji słuchania/nie słuchania danego badania możemy manipulować poziomem bycia zaakceptowanym/odrzuconym.

Podsumowanie

Z dokonanego przeglądu widać, że istnieje do wyboru wiele narzędzi/paradygmatów, z których można skorzystać, jeśli chcemy eksperymentalnie badać odrzucenie/ekskluzyję/ostracyzm i tym podobne zjawiska. Przed każdym takim badaniem powinniśmy się zastanowić, która metoda w najpełniejszy i najbardziej prawdziwy sposób pomoże nam odpowiedzieć na zadane pytania badawcze. Kolejnym kryterium, które powinniśmy uwzględnić, są nasze możliwości organizacyjne (czas, jaki mamy na przeprowadzenie badania; dostęp do sprzętu komputerowego czy oprogramowania). Powinniśmy pamiętać również, że zawarty w tym tekście przegląd metod manipulowania odrzuceniem nie jest zamkniętym zbiorem – każdy badacz może dostosowywać aktualnie istniejące metody do potrzeb oraz może tworzyć nowe paradygmaty badawcze.

Bibliografia

- Ayduk, Ö., Gyurak, A., Luerksen, A. (2008). Individual differences in the rejection – aggression link in the hot sauce paradigm: The case of rejection sensitivity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 775–782. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.07.004>; dostęp: 12.04.2018.
- Ayduk, Ö., Gyurak, A., Luerksen, A. (2008). Individual differences in the rejection – aggression link in the hot sauce paradigm: The case of rejection sensitivity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 775–782. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.07.004>; dostęp: 12.04.2018.
- Baumeister, R.F., Twenge, J.M., Nuss, C.K. (2002). Effects of Social Exclusion on Cognitive Processes: Anticipated Aloneness Reduces Intelligent Thought. *Journal of Personality & Social Psychology*, 83(4), 817–827. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.4.817>; dostęp: 12.04.2018.

- Beest van, I., Williams, K.D. (2006). When inclusion costs and ostracism pays, ostracism still hurts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 918–928.
- Bourgeois, K.S., Leary, M.R. (2001). Coping with rejection: derogating those who choose us last. *Motivation & Emotion*, 25(2), 101–111.
- Buckley, K.E., Winkel, R.E., Leary, M.R. (2004). Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(1), 14–28. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00064-7); dostę: 12.04.2018.
- Buckley, K.E., Winkel, R.E., Leary, M.R. (2004). Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(1), 14–28. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00064-7); dostę: 12.04.2018.
- Gerber, J., Wheeler, L. (2009). On being rejected: a meta-analysis of experimental research on rejection. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of The Association For Psychological Science*, 4(5), 468–488. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01158.x>; dostę: 12.04.2018.
- Hartgerink, C.H.J., Beest, I. van, Wicherts, J.M., Williams, K.D. (2015). The Ordinal Effects of Ostracism: A Meta-Analysis of 120 Cyberball Studies. *PLOS ONE*, 10(5), e0127002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127002>; dostę: 12.04.2018.
- Kawamura, Y., Kusumi, T. (2018). The relationship between rejection avoidance and altruism is moderated by social norms. *Personality and Individual Differences*, 129, 24–27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.038>; dostę: 12.04.2018.
- Kraines, M.A., Kelberer, L.J.A., Wells, T.T. (2018). Rejection sensitivity, interpersonal rejection, and attention for emotional facial expressions. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 59, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2017.11.004>; dostę: 12.04.2018.
- Leary, M.R., Terdal, S.K., Tambor, E.S., Downs, D.L. (1995). Self-esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis. *Journal of Personality & Social Psychology*, 68(3), 518–530.
- Leary, M.R., Twenge, J.M., Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review: An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 10(2), 111–132.
- Nezlek, J.B., Kowalski, R.M., Leary, M.R., Blevins, T., Holgate, S. (1997). Personality moderators of reactions to interpersonal rejection: Depression and trait self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(12), 1235–1244. <https://doi.org/10.1177/01461672972312001>; dostę: 12.04.2018.
- Sedikides, C., Campbell, W.K., Reeder, G.D., Elliot, A.J. (1999). The Relationship Closeness induction Task. *Representative Research in Social Psychology*, 23, 1–4.
- Smart Richman, L., Leary, M.R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: A multimotive model. *Psychological Review*, 116(2), 365–383. <https://doi.org/10.1037/a0015250>; dostę: 12.04.2018.
- Smith, A., Williams, K.D. (2003). Ostracism through mobile phone SMS communication. *Australian Journal of Psychology*, 55, 61–62.
- Snapp, C.M., Leary, M.R. (2001). Hurt feelings among new acquaintances: Moderating effects of interpersonal familiarity. *Journal of Social & Personal Relationships*, 18(3), 315.

- Twenge, J.M., Baumeister, R.F., DeWall, C.N., Ciarocco, N.J., Bartels, J.M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 56–66.
- Twenge, J.M., Baumeister, R.F., Tice, D.M., Stucke, T.S. (2001). If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1058–1069.
- Twenge, J.M., Catanese, K.R., Baumeister, R.F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 606–615.
- Twenge, J.M., Catanese, K.R., Baumeister, R.F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion, and self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 409–423.
- Warburton, W.A., Williams, K.D. (2003). Ostracism Plus Control Deprivation Leads to Aggression. W *Program of the Seventy-Fifth Annual Meeting* (s. 30–31). Midwestern Psychological Association (MPA). <https://doi.org/10.1037/e416902005-097>; dostę: 12.04.2018.
- Warburton, W.A., Williams, K.D., Cairns, D.R. (2006). When ostracism leads to aggression: The moderating effects of control deprivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(2), 213–220. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.03.005>; dostę: 12.04.2018.
- Wesselmann, E.D., Butler, F.A., Williams, K.D., Pickett, C.L. (2010). Adding injury to insult: unexpected rejection leads to more aggressive responses. *Aggressive Behavior*, 36(4), 232–237. <https://doi.org/10.1002/ab.20347>; dostę: 12.04.2018.
- Williams, K.D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Williams, K.D. (2003). Ostracism neutralises other behaviour-governing factors. *Australian Journal of Psychology*, 55, 68–68.
- Williams, K.D. (2009). Chapter 6 Ostracism. A Temporal Need-Threat Model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 275–314. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)00406-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)00406-1); dostę: 12.04.2018.
- Williams, K.D., Cheung, C.K., Choi, W. (2000). Cyberostracism: effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 748–762.
- Williams, K.D., Govan, C., Case, T., Warburton, W. (2003). When does ostracism lead to aggression? W: *4th Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Los Angeles, California, February 6–8, 2003 [Abstracts]* (s. 21–21). APA Division 8, Society for Personality and Social Psychology. <https://doi.org/10.1037/e633872013-053>; dostę: 12.04.2018.
- Williams, K.D., Govan, C.L., Croker, V., Tynan, D., Cruickshank, M., Lam, A. (2002). Investigations Into Differences Between Social – and Cyberostracism. *Group Dynamics*, 6(1), 65–77. <https://doi.org/10.1037//1089-2699.6.1.65>; dostę: 12.04.2018.
- Williams, K.D., Jarvis, B. (2006). Cyberball: A program for use in research on interpersonal ostracism and acceptance. *Behavior Research Methods*, 38(1), 174–180.
- Williams, K.D., Sommer, K.L. (1997). Social ostracism by coworkers: Does rejection lead to loafing or compensation? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 693–706. <https://doi.org/10.1177/0146167297237003>; dostę: 12.04.2018.
- Wirth, J.H., Sacco, D.F., Hugenberg, K., Williams, K.D. (2010). Eye gaze as relational evaluation: Averted eye gaze leads to feelings of ostracism and relational

- devaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(7), 869–882. <https://doi.org/10.1177/0146167210370032>; dostęp: 12.04.2018.
- Yttredahl, A.A., McRobert, E., Sheler, B., Mickey, B.J., Love, T.M., Langenecker, S.A., Hsu, D.T. (2018). Abnormal emotional and neural responses to romantic rejection and acceptance in depressed women. *Journal of Affective Disorders*, 234, 231–238. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.02.083>; dostęp: 12.04.2018.
- Zadro, L. (2005). *Ostracism: Empirical studies inspired by real-world experiences of silence and exclusion*. ProQuest Information & Learning, US.
- Zadro, L., Boland, C., Richardson, R. (2006). How long does it last? The persistence of the effects of ostracism in the socially anxious. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(5), 692–697. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.10.007>; dostęp: 12.04.2018.

Agnieszka Sojka¹

OSOBOWOŚĆ MARKI/*BRAND PERSONALITY* – W POSZUKIWANIU NOWYCH WYZWAŃ DLA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

ABSTRAKT

W czasach obecnych, gdy prym wiodą media elektroniczne, a autorytety rodzą się poprzez nowoczesne technologie, warto przyrzeć się marce jako wyzwaniu dla nauczyciela i ucznia we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Realizując projekty w ramach współpracy Biznes+Rozwój, eksplorowałam dyscypliny zarządzania i komunikacji, w których poszukiwałam nowych pól badawczych dla pedagogiki. Odnalezienie inspirującego konstruktów zwanego osobowością marki (*brand personality*) oraz przeniesienie go z dziedziny psychologii i marketingu na grunt pedagogiki niesie ze sobą zasadnicze pytania, po co w ogóle to czynić oraz co można opisać, a zarazem zrozumieć dzięki niemu w dyscyplinie będącej na pograniczu społeczno-humanistycznym, która zajmuje się szeroko rozumianą edukacją, czyli nauczaniem i wychowaniem?

Słowa kluczowe: osobowość marki/*brand personality*, edukacja, szkoła, nauczyciel, uczeń, wartości, postawy

ABSTRACT

In education, the subject of brand personality is not yet a well-known or well-studied field. An American social psychologist, Jennifer L. Aaker (1997), defines brand personality as “the set of human characteristics associated with a brand”. Currently, the concept of brand personalities is a popular phenomenon in business psychology. However, in the near future this will most likely extend to become a field of study not only for business psychology but also for teachers, mentors, educators, coaches, and counselors.

Keywords: brand personality, education, teacher, students, values

¹ Pedagog, muzyk, manager, pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Pedagogiki UJ oraz Wydziału Pedagogicznego AH im. A. Gieyszтора, współpracownik WWSH im. B. Prusa w Warszawie, posiada doświadczenie w pracy z firmami komercyjnymi w zakresie wykorzystania animacji społeczno-kulturowej dla Public Relation (zrealizowane projekty w ramach współpracy Biznes+Rozwój), prowadzi m.in. autorskie warsztaty „Przemysły kultury i czasu wolnego” dla animatorów i menadżerów kultury.

Poszukując nowych pól badawczych dla pedagogiki, a zarazem wychodząc naprzeciw nowoczesnemu sposobowi uprawiania nauki, jakim jest interdyscyplinarność w zakresie badań, eksploruję dyscypliny zarządzania i komunikacji, w których odnajduję inspirujący konstrukt zwany osobowością marki (*brand personality*). Próba przeniesienia go z dziedziny psychologii i marketingu na grunt pedagogiki niesie ze sobą zasadnicze pytania, po co w ogóle to czynić oraz co można opisać, a zarazem zrozumieć dzięki niemu w dyscyplinie będącej na pograniczu społeczno-humanistycznym, która zajmuje się szeroko rozumianą edukacją, czyli nauczaniem i wychowaniem?

Wpisując się w badania nad osobowością marki o znaczącej pozycji we współczesnym rozumieniu psychologii biznesu oraz nowatorskim podejściu do marki, podejmuję próbę swoistej synergii. Łącząc wykształcenie pedagogiczne poparte doświadczeniem menadżerskim w zakresie kultury oraz marketingu medialnego i public relations, szukam możliwości aplikacji kategorii pochodzącej z dyscypliny, która wydawałoby się jest daleka od wyjaśniania skomplikowanej natury ludzkiej.

W pedagogice problem osobowości marki nie jest znany i interesujące byłoby poddanie go badaniom. Natomiast można wyrokować, że *brand personality* stanie się kategorią, którą będą się zajmować nie tylko psychologowie, coache, ale również nauczyciele, wychowawcy, szerzej mentorzy, a nawet mediatorzy. Podstawą takiego sądu jest jej obecność w kulturze popularnej na tyle znacząca dla młodego pokolenia, że konkuruje z treściami przekazywanymi przez tradycyjny nurt kształcenia i wychowania instytucjonalnego.

Zwróćmy uwagę, że wraz z niezwykle szybkim tempem rozwoju nowych technologii, szczególnie w ciągu ostatnich lat, w kulturze popularnej mamy do czynienia z rozlicznymi przekazami medialnymi, które niosą treści będące dla młodych ludzi niezaprzeczalnie źródłem wiedzy o sobie samym, ale i źródłem autorytetów. Zjawisko to ma swoje konsekwencje, bowiem atrakcyjność chociażby prasy czy muzyki młodzieżowej, a także sposób przekazu ich treści, stają się skutecznymi mechanizmami nie tylko komunikacji, ale i motywacji do podejmowania określonych decyzji w zakresie zachowań rozumianych jako konsumenckie, a także związanych z wartościami urzeczywistnianymi w postawach.

Przeszukując teksty kultury popularnej pod kątem aksjologiczno-antropologicznych podstaw kryjących się w ich treściach już od lat 90. XX wieku, analizowałam przekazy medialne, takie jak: pisma lifestylowe, reklamy (TV, billboard), muzyka młodzieżowa, bajki dziecięce. W związku z pojawieniem się po roku 1989 na rynku polskim wydawców niemieckich oferujących atrakcyjną, szczególnie pod względem estetyki wykonania, kolorową prasę młodzieżową mieliśmy do czynienia z lansowaniem kontentu odnoszącego się głównie do wartości hedonistycznych, witalnych oraz estetycznych. Przełom wieków przyniósł również namysł nad znaczeniem muzyki młodzieżowej w kontekście zasadniczych procesów zachodzących w środowiskach wychowawczych, a mianowicie podjęto badania nad muzyką jako jednym z głównych czynników socjalizacji współczesnej młodzieży. Kolejna ważna

dla pedagogiki dziedziną, bo wnosząca istotne informacje na temat procesów identyfikacji oraz rozwoju tożsamości osobowej i społecznej to prowadzone od połowy XX wieku na Zachodzie *womens'/mans' studies*. W Polsce można wskazać również na nurt badań nad kobiecością i męskością w zakresie kreowania wizerunku, a analizy wspomnianych wcześniej przekazów medialnych, prowadzone od dwudziestu lat, ujawniają konkretne trendy w tym zakresie.

W czasach obecnych, gdy prym wiodą media elektroniczne, a autorytety rodzą się poprzez nowoczesne technologie, niemalże podporządkowujemy rytm życia „wszechwładnej” konsumpcji. W tak zaprojektowanej rzeczywistości marki (*brands*) zrobią wszystko, by w jak najbardziej wydawałoby się naturalny sposób zdobyć lojalność klienta, a tym samym utrzymać wysoką pozycję na rynku. Służy temu m.in. konstrukt, jakim jest interesująca nas tu *brand personality*, zupełnie niepostrzeżenie konkurująca z różnorodnymi wartościami znajdującymi się w polu percepcji młodego człowieka. Coraz mocniej uświadamiamy sobie, że przestrzeń życia współczesnych pokoleń znajduje się na granicy dwóch światów *online* i *offline*. Doświadczamy uwikłania w funkcjonowanie w obu z nich, a zarazem prowadzenia swoistych mediacji pomiędzy światem realnym i wirtualnym. Sprzeczności, jakie mogą towarzyszyć temu stanowi, sprzyjają wzrostowi pozycjonowania konstruktowi marki wśród oferty tego, co może stać się cenne dla młodego człowieka.

Zwróćmy uwagę już na początku naszych rozważań, że opisywane zjawiska mogą budzić konkretne obawy na polu edukacji, bowiem istotną rolę w przekazie wiedzy zwykła mieć osoba nauczyciela. Głęboki sens owej misji oddał Jan Władysław Dawid w dziele *O duszy nauczycielstwa*, skąd można wywnioskować, że nauczyciel, który nie posiada swej własnej, inspirującej młodych osobowości, narażony jest na przegraną ze sztucznie wykreowaną rzeczywistością, w tym wypadku konstruktem, jakim jest osobowość marki. Dzieje się tak, bowiem *brand personality*, jak sama nazwa mówi, skonstruowana jest w taki sposób, by idealnie wpasować się w potrzeby i oczekiwania potencjalnego klienta, dostosowując się do cech jego osobowości, a tym samym stając się o wiele atrakcyjniejszą wartością dla współczesnego młodego pokolenia niż tradycyjne środowiska wychowawcze. Gdy uświadomimy sobie fakt, że marki prowadzą opracowane co do szczegółów kosztowne akcje marketingowe, które można metaforycznie porównać do ukrytych programów wychowawczych, nie można obojętnie przejść nad opisywanymi zjawiskami.

Czym jest i jak rozpoczęła swój żywot osobowość marki, a także w jaki sposób pojawiła się w obiegu społecznym, ukazuje historia komunikacji marketingowej. Pisałam o tym w zbiorze poświęconym procesom nauczania, uczenia się i wychowania w dobie obecnych przemian społecznych. Zwróciłam uwagę na to, że dotychczasowe działania w obrębie marki skupiały się na łączeniu wizerunku z osobowością, co było wystarczające dla realiów ówczesnego rynku korzystającego przeważnie z badania wizerunku. Pojawienie się osobowości marki jako elementu składowego

całej jej tożsamości nastąpiło wraz z przejściem od społeczeństwa przemysłowego do postindustrialnego, gdzie zaznaczył się z kolei pasaż od produktów wytwarzanych na masową skalę skierowanych do grupy anonimowego klienta do produkcji dla ściśle określonej grupy czy nawet indywidualnej klienteli. Oznacza to, że wybierając tę właśnie, a nie inną markę, konsument identyfikuje się z daną marką, która zarazem go charakteryzuje.

Przenosząc kategorię *brand personality* na grunt nauk o edukacji, stawiam m.in. pytania o znaczenie fenomenu osobowości marki w kształtowaniu procesów tożsamościowych u młodego pokolenia. Jak wspomniałam, istotne znaczenie odgrywała w nich osoba nauczyciela, który powinien z kolei być świadomy roli wspomnianego konstruktów w procesach nauczania i wychowania we współczesnej szkole i ten problem nakreśliłam w przytoczonym artykule. Tu dodam tylko, że nadaniu osobowości marce towarzyszą konkretne korzyści dla konsumenta, którego postrzegamy w tym wypadku jako ucznia – wychowanka. Jedną z nich jest wyrażanie własnego ja poprzez nabyte produkty odwołujące się do systemu przekonań na własny temat. Inna korzyść dotyczy aspiracji i przekonań na temat tego, kim chciałoby się być. Tym samym nabyty produkt wyraża pragnienia jego nabywcy. W końcu osobowość marki sprawia, że za posiadaniem produktu niejako w naturalny sposób przychodzi poczucie przynależności do danej grupy, co jest niezbywalne szczególnie w okresie dojrzewania.

Zastanawiające jest, czy marka z nabytymi cechami osobowościowymi jednostki ludzkiej w taki sam sposób, jak zdobywa swego klienta, może przejąć rolę wiodącą wręcz autorytarną wobec młodego konsumenta, w tym wypadku interesującego nas tu ucznia – wychowanka? Marki świadomie zdobywając klienta tworzą układ lojalnościowy wiążący konsumenta z wybranym producentem. Istotne wydają się wartości nabywane w procesie tworzenia związku między marką a jej potencjalną klientelą. Zwróćmy uwagę, że klient, otrzymując w zamian za swój wybór korzyści natury psychologicznej, utożsamia się z cechami nabytymi przez markę. Mamy tu do czynienia ze swoistym obiegiem zamkniętym, bowiem marka z kolei upodabnia się do cech osobowościowych swego klienta.

Mając na uwadze szeroko pojęty rozwój człowieka, w pedagogice pojawia się pytanie, w jaki sposób „sprzedać” wartości, które – wydawać by się mogło – nie potrzebują wyjątkowej reklamy, jak np. wiedza, inteligencja czy kultura osobista. A jednak obserwacja rzeczywistości współczesnych środowisk wychowawczych, począwszy od rodziny poprzez przedszkole, szkołę oraz instytucje kulturalne na grupie rówieśniczej kończąc, mogą nasuwać wątpliwości co do priorytetowej roli wspomnianych wartości. Nie można uogólniać, ale lansowane raczej są te z wielu różnorodnych dziedzin, które odwołują się do zaspokojenia niższych potrzeb, chociażby przyjemnościowych czy estetycznych, a na czoło wysuwają się wartości materialne. Stąd też tak łatwo o marginalizowanie czy nawet wykluczanie z grupy rówieśniczej członków nieposiadających markowej odzieży, czy różnego

rodzaju sprzętu z zakresu nowych technologii, ale i gadżetów z tym związanych. Myślę tu zarówno o częstokroć niezbędnej, jak i angażującej zmysły telefonii komórkowej, jaki o zabawnych akcesoriach wytwarzanych wyłącznie dla danego typu sprzętu.

Zaznaczam problem funkcji, jaką marki mogą odgrywać w procesie kształtowania się tożsamości społecznej i osobowej młodych ludzi, bowiem poszukiwanie wzorców życia połączone z konkretnymi wyborami i częstokroć kontestacją dotychczas cenionych wartości jest czymś naturalnym i nieuchronnym, a wręcz koniecznym dla prawidłowego rozwoju każdego człowieka. Dodatkowo wagę zasygnalizowanej problematyki wzmacnia pytanie o rozwój moralny w kontekście tak kreowanego sztucznego konstruktów, jakim jest *brand personality*. Z jednej strony poszukuję w osobowości marki znaczeń istotnych dla procesów wychowania i nauczania, z drugiej próbuję dostrzec w niej nowe wyzwanie dla sytuacji wychowawczej, czy w ogóle szeroko rozumianej rzeczywistości edukacyjnej nie tylko współczesnej szkoły, ale i powiązanych z nią pozostałych środowisk wychowawczych.

Badacze przedmiotu, tacy jak m.in.: T.J. Plummer (2000), McEnally i L. de Chernatony (1959) wyraźnie widzieli jej możliwości komunikacyjne, poprzez wykorzystanie emocji konsumenta, a tym samym jej personifikację. Cechy produktu porównywano do cech pochodzących z własnej osobowości (*self*) bądź przynależnych do grupy, z którą identyfikował się lub do której chciałby przynależać potencjalny klient. Tym samym marka w sposób celowy i świadomy idealnie wpasowuje się w pragnienie wyrażenia swojego „ja”. Dopóki wybory opierają się jedynie na zmieniających się trendach mody, rodzic czy nauczyciel może mieć nadzieję, że wychowanek wyrośnie i dojrzeje z wiekiem. Zwróćmy jednak uwagę, że marki chcą czegoś więcej, co kryje się w następujących pytaniach, kierowanych do konsumenta: Czy dany produkt jest dla mnie i co takiego powoduje, że go wybieram? Ile cech produktu, które wyrażają mnie samego znajduje się w tym, co wybieram? Na pozór abstrakcyjne, ale jednak pytania te wpisują się w myślenie współcześnie żyjących pokoleń, szczególnie młodych, przywykłych już od wieku dziecięcego do konsumpcyjnego stylu życia.

Jennifer Lynn Aaker – profesor Uniwersytetu w Stanford, tworząc definicję *brand personality* sięgnęła do dyscypliny, w której prowadzi badania nad wyborami dotyczącymi spędzania czasu i wydawania pieniędzy przez ludzi. Zadaje zatem pytanie: W jaki sposób działania te powodują, że ludzie są szczęśliwi? Interesujący nas konstrukt definiuje jako „zbiór cech ludzkich związanych z marką”. Podobnie jak osobowość rozumiana jako zręczność w kontaktach ludzkich, czy też wrażenie, jakie jednostka wywiera na innych ludziach, tak marka odczytywana jest poprzez jej pracowników, osoby promujące ją samą czy też jej produkt. Dochodzą do tego takie kategorie, jak: kategoria produktu, nazwa marki, logo, reklama, cena, sposób dystrybucji, ale również cechy demograficzne, jak: płeć, wiek, przynależność do określonej klasy społecznej. Usuwając z osobowości marki jej wyłączną przynależność do wymiaru

tożsamości marki, J.L. Aaker (1997) w stworzonym przez siebie kwestionariuszu określiła podstawowe wymiary osobowości *brand personality*. Bazując na pojęciu personifikacji osobowość marki, odwołując się do emocji, postaw oraz doświadczeń konsumentów, opisuje je na podstawie cech osobowości człowieka.

Aaker, budując konstrukt *brand personality* na podstawie Inwentarza Osobowości Wielkiej Piątki Paula Costy i Roberta McCrae, wychodzi dalej, próbując odpowiedzieć na pytanie: Kim byłaby marka, będąc człowiekiem? W wymienione kategorie wpisuje również charakterystyczne cechy konsumenta. Przyjrzyjmy się zatem rozpisany szczegółowo cechom mającym charakteryzować z jednej strony markę, a precyzyjniej ujmując jej osobowość, lecz z drugiej odnosić się bezpośrednio do cech nabywcy jej produktów.

Wielka Piątka Paula Costy i Roberta McCrae

NEUROTYZM

- Lęk
- Agresywna wrogość
- Depresja
- Impulsywność
- Nadwrażliwość
- Nieśmiałość

EKSTRAWERSJA

- Towarzyskość
- Serdeczność
- Asertywność
- Aktywność
- Poszukiwanie doznań
- Pozytywna emocjonalność

OTWARTOŚĆ NA DOŚWIADCZENIA

- Wyobraźnia
- Estetyka
- Uczucia
- Działanie
- Idee
- Wartości

SUMIENNOŚĆ

- Kompetencje
- Skłonność do porządku

Obowiązkowość
Samodyscyplina
Rozwaga

UGODOWOŚĆ

Zaufanie
Prostolinijność
Altruizm
Ustępliwość
Skromność
Skłonność do rozczulania się

Źródło: opracowanie A.M. Szarek na podstawie: Strelau (2000), Aaker (1997), Cichowska (Morawiecka) (2005)

J.L. Aaker

SZORSTKOŚĆ

Lubiący aktywność na świeżym powietrzu
Twardy
Otwarty na zewnątrz

WYRAFINOWANIE

Z wyższej klasycznej
Czarujący

KOMPETENCJA

Godny zaufania
Inteligentny
Odnoszący sukces

EKSCYTACJA

Śmiały
Uduchowiony
Pomysłowy
Nowoczesny – na czasie

SZCZEROŚĆ

Mocno stąpający po ziemi
Uczciwy
Zdrowy
Pogodny

Źródło: opracowanie A.M. Szarek na podstawie: Strelau (2000); Aaker (1997); Cichowska (Morawiecka) (2005).

Skala Osobowości Marki J.Aaker

(polska adaptacja językowa i czynnikowa O.Gorbaniuk, 2006/2010)

Instrukcja: Proszę wyobrazić sobie markę X jako osobę. Brzmi to niezwykle, ale proponuję pomyśleć o cechach, które kojarzą się Panu/i z tą marką. Na przykład, myśląc o marce Tchibo, mogą Panu/i przyjść na myśl takie specyficzne dla człowieka cechy jak przyjacielska, energiczna, elegancka, godna zaufania itd. Jestem ciekaw/a, jakie ludzkie cechy przychodzą Panu/i na myśl, kiedy myśli Pan/i o marce X? Proszę ocenić to na 5-stopniowej skali w zakresie każdej spośród wymienionych niżej cech, otaczając kółkiem właściwą odpowiedź i stopniując ją w razie potrzeby na skali od 1 (nie zgadzam się) do 5 (zgadzam się), gdzie poszczególne cyfry oznaczają:

1	2	3	4	5
nie zgadzam się	raczej się nie zgadzam	ani tak ani nie	raczej się zgadzam	zgadzam się

solidny/a	1 2 3 4 5	sentymentalny/a	1 2 3 4 5
szorstki/a	1 2 3 4 5	ekscytujący/a	1 2 3 4 5
przystojny/a	1 2 3 4 5	lojalny/a wobec firmy	1 2 3 4 5
modny/a	1 2 3 4 5	poszukujący/a przygód	1 2 3 4 5
fachowy/a	1 2 3 4 5	radosny/a	1 2 3 4 5
twardy/a	1 2 3 4 5	młody/a	1 2 3 4 5
łagodny/a	1 2 3 4 5	uczciwy/a	1 2 3 4 5
nowoczesny/a	1 2 3 4 5	pewny/a siebie	1 2 3 4 5
niezawodny/a	1 2 3 4 5	kobięcy/a	1 2 3 4 5
kowbojski/a	1 2 3 4 5	fajny/a	1 2 3 4 5
uroczy/a	1 2 3 4 5	odważny/a	1 2 3 4 5
współczesny/a	1 2 3 4 5	przyjazny/a	1 2 3 4 5
autentyczny/a	1 2 3 4 5	odnoszący/a sukces	1 2 3 4 5
przywódca/a	1 2 3 4 5	przyzwoity/a	1 2 3 4 5
szczerzy/a	1 2 3 4 5	wyjatkowy/a	1 2 3 4 5
oryginalny/a	1 2 3 4 5	natchniony/a	1 2 3 4 5
wytrzymały/a	1 2 3 4 5	ośniewający/a	1 2 3 4 5
męski/a	1 2 3 4 5	zaabsorbowany/a rodziną	1 2 3 4 5

Klucz:

Skala	Przymiotniki
Solidność	solidny/a, fachowy/a, niezawodny/a, autentyczny/a, wytrzymały/a, lojalny/a wobec firmy, uczciwy/a
Siła	szorstki/a, twardy/a, kowbojski/a, przywódca/a, mężczyzna/a, poszukujący/a przygód, pewny/a siebie, odważny/a, przystojny/a
Przyjazność	łagodny/a, uroczy/a, zaabsorbowany/a rodziną, sentymentalny/a, radosny/a, kobięcy/a, przyjazny/a, przyzwoity/a, natchniony/a, szczerzy/a
Stylowość	modny/a, nowoczesny/a, współczesny/a, oryginalny/a, ekscytujący/a, młody/a, fajny/a, odnoszący/a sukces, wyjątkowy/a, ośniewający/a

Sposób obliczania: wynik w skali oblicza się jako średnia porzeży wchodzących w skład skali

Po zapoznaniu się z podanymi narzędziami warto przedstawić egzemplifikację wyników badań poprzez zastosowanie ich w pracy badawczej. Na podstawie badań trzech wybranych marek piwa za Marią Sidoruk (2010) prezentuję w skrócie osobowość Perły, Żywca i Żubra. Pierwsza z nich jest ciepła, pogodna i optymistycznie nastawiona do świata, kolejna z wymienionych, poprzez dominującą rolę kategorii ekscytacji i kompetencji kojarzy się z sukcesem i nowoczesnością. Natomiast osobowość Żubra, charakteryzująca się szorstkością, odwołuje się do wizerunku twardego mężczyzny, reprezentowanego przez duże, silne dzikie zwierzę, choć wzbudzające pozytywne emocje.

Podsumowując, należy podkreślić, że zarówno Inwentarz Osobowości Wielkiej Piątki Paula Costy i Roberta McCrae pokazany wcześniej, jak i Skala Osobowości J.L. Aaker charakteryzują się posiadaną cechą i determinującymi ją czynnikami. Określenia szorstki(-a), wyrafinowan(-a), kompetentny(-a), ekscytujący(-a) i szczerzy(-a) to nazwy cech osobowościowych przypisywanych poszczególnym rodzajom produktów czy usług, które to mają docelowo stać się wyznacznikami określenia pewnej grupy społecznej, sławnej osoby, a także samego siebie – *self*. We wspomnianym artykule, ukazując markę jako wyzwanie dla nauczyciela i ucznia we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, staram się dostrzec ów problem w perspektywie obu podmiotów. W odwrocie wydaje się wciąż tradycyjnie pojmowana rola szkoły oraz nauczyciela przegrywająca z atrakcyjniej wyglądającym, nęcącym zapachem i smakiem, wabiącym przyjemnym dla zmysłów słuchu oraz dotyku towarem na wielkim rynku wymiany dóbr współczesnej cywilizacji.

Wspomniany J.Wł. Dawid pisał o duszy nauczycielstwa, dopominając się o misję i powołanie do tego zawodu. Przedstawiciel pedagogiki kultury B. Nawroczyński nawoływał do szukania człowieka, co miało oznaczać nieustanne poszukiwanie mistrzów, autorytetów, po to, by własny wizerunek kreować wobec pewnego wzorca, który można przejąć, modyfikować lub odrzucić. Stąd też moje zainteresowanie wprowadzoną tu kategorią *brand personality*, wobec której współczesne młode pokolenia, ale tym samym ich nauczyciele, są zmuszeni przyjąć określoną postawę.

Bibliografia

- Aaker, J.L. (1997). Dimensions of Brand Personality. *Journal of Marketing Research*, XXXIV.
- Chernatony de, L. (2003). *Marka. Wizja i tworzenie marki*. Gdańsk: GWP.
- Chlewiński, Z. (1987). *Postawy a cechy osobowości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Cichowska, E. (Morawiecka) (2005). *Osobowość marek prywatnych i publicznych*. Łódź: Uniwersytet Łódzki. (praca niepublikowana)
- Dawid, J. (1932). *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Doliński, D. (2003). *Psychologiczne mechanizmy reklamy*. Gdańsk: GWP.
- Ekel, J., Jaroszyński, J., Ostaszewska, J. (1965). *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Falkowski, A., Tyszka, T. (2009). *Psychologia zachowań konsumenckich*. Gdańsk: GWP.
- Fiske, J. (1999). *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Wrocław: Astrum.
- Gorbaniuk, O. (2011). *Personifikacja marki: perspektywa psychologiczna i marketingowa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gorbaniuk, O., Wolska, A., Wojsa, A., Wiercioch, M., Samorajczyk, M., Samborska, A., Libor, M., Kryj, T., Kowal, H., Kaniowska, A., Gajor, R., Długoborska, J. (2010). *Psychospołeczne uwarunkowania osobowego wizerunku marki: badania eksploracyjne*.

- W: O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec, D. Musiał, M. Wiechetek (red.), *Studia z Psychologii w KUL*, 16, 91–112.
- Grzegorzcyk, A. (2005). *Instrumenty kształtowania wizerunku marki*. Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji w Warszawie.
- Hall, C.S., Lindey, C. (2010). *Teorie osobowości*. Warszawa: WN PWN.
- Kall, J. (2004). *Silna marka. Istota i kreowanie*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka: perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Nawroczeński, B. (1964). *Szukajmy człowieka. Kwartalnik Pedagogiczny*, Z. 2.
- Patkowski, P. (2010). *Potencjał konkurencyjny marki*. Warszawa: POLTEXT.
- Plummer, T.J. (2000). How personality makes a difference. *Journal of Advertising Research*, 40(6), 79-83.
- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji – modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Sidoruk, M. (2010). Osobowość marki w preferencjach konsumenckich. Psychologiczne badania nad wyborem marek piwa. *Zeszyty Naukowe WSEI Ekonomia*, tom 2, nr 1.
- Siek, S. (1986). *Struktura osobowości*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Sojka, A. (2012). The Musical Culture of the Current Generation: Education Through Art. W: J. Posłuszna (red.), *Psychology of Art and Creativity* (s. 157–168). Kraków: Aureus.
- Sperling, A.P. (1995). *Psychologia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Strelau, J. (2000). Osobowość jako zespół cech. W: J. Strelu (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 2, Gdańsk: GWP.
- Szarek, A.M. (2012). *Brand Personality w zintegrowanym komunikowaniu marketingowym marki*. Warszawa, niepublikowana praca magisterska.
- Uppschaw, L.B. (1995). *Building Brand Identity*. New York: John Wiley & Sons.

Anna Skwarka¹

TUTORING JAKO CZYNNIK ZMIANY EDUKACYJNEJ W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy zmiany edukacyjnej, jaka zachodzi w środowisku szkolnym w efekcie zastosowania metody tutoringingu.

Tutoring jest metodą dydaktyczną stosowaną w krajach europejskich od dziesięcioleci, w Polsce jednak wciąż mało znaną. Jej istotą jest dążenie do pełnego wykorzystania przez podopiecznego jego potencjału rozwojowego pod przewodnictwem lidera (tutora), w kontekście osobistej relacji, opartej na zaufaniu i dialogu.

Słowa kluczowe: edukacja, zmiana edukacyjna, edukacja spersonalizowana, szkoła, środowisko szkolne, relacje

ABSTRACT

The article concerns the educational change that takes place in the school environment as a result of using the tutoring method.

Tutoring is a didactic method used in European countries for decades, but still little known in Poland. Its essence is to strive to fully use its developmental potential under the leadership of the leader (tutor) in the context of a personal relationship based on trust and dialogue.

Keywords: education, educational change, personalized education, school, school environment, relationships

¹ Doktorantka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Dyrektor przedszkola 422 w Warszawie.

Wstęp

Zapóżyczony z języka angielskiego termin „tutoring” jest związany ze słowem „tutor”, oznaczającym w kręgu kultury anglosaskiej zarówno opiekuna, jak i korepetytora oraz „tutee”, oznaczającym podopiecznego, ucznia. W terminologii pedagogicznej tutoring to metoda edukacyjna polegająca na regularnych spotkaniach (tutorial) opiekuna (tutor) z podopiecznym (*tuee*). W polskiej literaturze pedagogicznej przyjęły się angielskie terminy „tutoring”, „tutor” i „tutorial”, „tutee” jest jednak częściej zastępowany słowami „uczeń”, „student”, „podopieczny” (Przybyłska, 2015).

Tutoring jest jedną z metod edukacji zindywidualizowanej i jest najczęściej długofalowym (obejmującym co najmniej semestr) procesem współpracy, nakierowanym na integralny – obejmujący wiedzę, umiejętności i postawy – rozwój podopiecznego. Istotą tutoringów są indywidualne spotkania, na których w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi tutor pracuje z podopiecznym, pozwalając mu dogłębnie poznać określony obszar wiedzy, rozwinąć umiejętność samodzielnego jej zdobywania oraz rozwinąć sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów. W tutoringach możemy wyróżnić dwa obszary rozwoju podopiecznego: osobisty i naukowy. Przenikają się one wzajemnie: dzięki rzetelnemu i inspirującemu tutorialowi (spotkanie tutorskie) uczeń może robić postępy zarówno w wiedzy, jak i rozwoju osobistym, nabierając pewności siebie, a także rozwijając pozytywne cechy charakteru (Budzyński, 2009).

W rodzimej literaturze przedmiotu oraz w wymiarze praktycznym tutoring pojawia się również w kilku wymiarach: akademickim, szkolnym oraz środowiskowym. Tutoring akademicki jest uprawiany od kilku lat, np. w ramach międzywydziałowych studiów humanistycznych (tzw. MISH), które umożliwiają studentom dobieranie przedmiotów zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Tutoring szkolny przebiega w relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem (dzieckiem), gdzie ten pierwszy wciela się w rolę swoistego otwartego na dialog eksperta. Tutoring jest obecny także w działaniach podejmowanych przez organizacje pozarządowe, działających na rzecz rozwoju społeczności lokalnych. Przykładem jest tutaj Program „Liderzy” Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, realizowany przez Stowarzyszenie Szkoła Liderów założone przez prof. Zbigniewa Pełczyńskiego (pierwszego pochodzącego z Polski tutora w Oksfordzie). Celem programu „Liderzy” PAFW jest indywidualny rozwój liderów społeczności lokalnych, w którym pomaga tutor – osoba doświadczona w takim działaniu i wspierająca w indywidualnym rozwoju uczestnika (Budzyński i in. 2009, s. 7).

Tutoring szkolny jest oparty na pogłębionej relacji pomiędzy tutorem a uczniem, w ramach której tutor rozpoznaje szeroko rozumiany potencjał rozwojowy ucznia i podejmuje działania ukierunkowane na jego realizację. Tutoring szkolny w Polsce to przede wszystkim narzędzie pracy wychowawczo-opiekuńczej, które dzięki

relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem daje możliwość osiągnięcia głównego celu, jakim jest przygotowanie się ucznia do kolejnego etapu nauki lub podjęcia pracy. W Polsce najczęściej przyjmuje on formę pracy nauczyciela-tutora z grupą uczniów (do 10 osób) (Gogolik, 2015). W trakcie regularnych (cotygodniowych) indywidualnych spotkań z uczniami nauczyciele-tutorzy „pomagają im odkryć własne zdolności i zainteresowania, planować naukę szkolną, wspierają w sytuacji niepowodzeń, ukazują perspektywy dalszego rozwoju” (Budzyński, 2009, s. 15).

Badania prowadzone przez Adriannę Sarnat-Ciastko wskazują, że wprowadzenie systemu tutoringu przynosi wiele korzyści całemu środowisku szkolnemu. Wśród najważniejszych warto wymienić: zwiększenie poczucia bezpieczeństwa uczniów, ich rodziców i nauczycieli, wzrost zaufania rodziców do szkoły, wzmocnienie wszechstronnego rozwoju uczniów, wzrost samodzielności, odpowiedzialności i zdolności do podejmowania decyzji przez uczniów. Nauczyciele-tutorzy zyskują pogłębione umiejętności nawiązywania i budowania dobrych relacji międzyludzkich oraz szansę na refleksję i pracę nad własnym działaniem pedagogicznym, wzmacnia się ich autorytet pedagogiczny i rośnie satysfakcja z pracy. Dla wielu z nich doświadczenia tutorskie stają się okazją do nowego spojrzenia na edukację oraz relację nauczyciel–uczeń (Makowski, 2017). Metoda tutoringu szkolnego jest stosowana od 1995 roku w szkołach „ALA” – Autorskich Liceach Artystycznych i Akademickich, a od 2008 roku jest rozwijana w kilkuset szkołach publicznych i niepublicznych w Polsce (tamże).

Uzasadnienie wyboru tematu

Współczesna polska szkoła w swojej typowej postaci jest od ćwierćwiecza obiektem intensywnej krytyki pedagogów (m.in. Z. Kwieciński, M. Dudzikowa, B. Śliwerski). Szkolnictwo masowe zorientowane na wizję ucznia o przeciętnych uzdolnieniach i ambicjach, organizujące proces kształcenia w duchu behawiorystycznym, a przy tym ulegające trendom standaryzacyjnym i ograniczające nauczycielską autonomię (Robinson, Lou, 2015, s. 187), stoi w sprzeczności z ideałami współczesnej pedagogiki, której centralnymi postulatami są podmiotowość człowieka (w tym dziecka w roli ucznia/podopiecznego) i dążenie do realizacji jego osobowego potencjału w wymiarach indywidualnym i społecznym, a przy tym usuwanie rozmaitych barier stojących na przeszkodzie temu procesowi.

Szkoła dopasowana do sztywnych ram systemu oświaty „nie przyjmuje do wiadomości” także wniosków i postulatów badaczy oświaty w obszarze kultury i klimatu szkoły, relacji nauczyciel–uczeń czy procesów komunikacji interpersonalnej w szkole (m.in. B. Śliwerski, M. Śnieżyński, K. Olbrycht, K. Polak, M. Nowicka, M.B. Rosenberg). Współczesna szkoła powinna być miejscem edukacyjnej szansy i rozwijania indywidualności ucznia w zgodzie z innymi, w sposób wartościowy

społecznie (Bałachowicz, 2015, s. 46). Tymczasem uczęszczające do niej dzieci i młodzież doświadczają często obojętności i przemocy, znacznie częściej uczestniczą w praktykach rywalizacyjnych niż kooperacyjnych. Żyją w poczuciu osamotnienia we własnym środowisku i zagubienia we współczesnym świecie, mają problemy w formułowaniu samodzielnych, krytycznych opinii, w wytyczaniu ścieżki osobistego rozwoju, nie wierzą we własny sukces życiowy. W efekcie tych zjawisk szkoła, jako kluczowa instytucja wychowawcza, traci społeczne zaufanie – jest dyskredytowana przez Polaków w dyskursie publicznym i w prywatnej wymianie opinii, nawet jeśli jej edukacyjne osiągnięcia są doceniane w świetle międzynarodowych badań.

Tutoring szkolny jest zjawiskiem, które może przełamać impas pomiędzy postulatami nauk o wychowaniu a praktyką edukacyjną, a także przywrócić społeczne zaufanie do szkoły jako ważnej instytucji społeczno-kulturowej. Literatura przedmiotu (A. Sarnat-Ciastko, M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, K. Czayka-Chełmińska) pozwala na stwierdzenie, że wprowadzenie do szkoły tutoringu może zaowocować zmianą relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem nie tylko w zakresie opieki szkolnej i związanych z nią oddziaływań wychowawczych, ale również w obszarze dydaktyki. Zmiana relacji i idące za nią zwiększenie poczucia bezpieczeństwa w szkole są warunkiem gotowości do podjęcia zadania, jakim jest uczenie się. Szkolne środowisko rozumiane jako wspólnota edukacyjna to miejsce sprzyjające rozwojowi dziecka i dorosłego, dzięki pogłębionym relacjom międzyludzkim, atmosferze zaufania, szacunku i otwarcia na dialog. Uczeń ma tu szansę na kształtowanie poczucia własnej wartości, satysfakcję z uczenia się i odkrycie uzdolnień. Nauczyciel ma szansę na tworzenie wartościowego profesjonalnego warsztatu, zbudowanie autorytetu opartego na osobowości i kreowanie długofalowej wizji rozwoju zawodowego.

Tutoring przenika od kilku lat do środowisk szkolnych za sprawą aktywności wielu organizacji pozarządowych, m.in. Kolegium Tutorów (Towarzystwo Wiedzy Otwartej, Wrocław), „Szkoły Liderów” (Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Warszawa), Collegium Wratislaviense (Wrocław), Centrum Edukacji Pozytywnej (Warszawa), Centrum Kształcenia Ustawicznego (Sosnowiec), Stowarzyszeniu Wiosna – Akademia Przyszłości (Kraków) oraz środowisku szkół niepublicznych. Projekty tutoringowe pojawiają się zarówno w szkołach, jak i w przedszkolach, w placówkach niepublicznych i publicznych, w większych i mniejszych miejscowościach. O rosnącej popularności tutoringu świadczy też liczba szkoleń i kursów adresowanych do nauczycieli. Organizatorami tej formy doskonalenia zajmują się zarówno organizacje pozarządowe (Collegium Wratislaviense, Instytut Tutoringu Szkolnego we Wrocławiu), jak i szkoły wyższe (Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu, ASP w Katowicach) i instytucje systemu oświaty (Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku).

Badania nad tutoringami szkolnymi są prowadzone zaledwie od kilku lat, a wśród osób zainteresowanych badawczo tą tematyką należy wymienić A. Sarnat-Ciastko, prowadzącą badania na temat stosowania metody tutoringów w polskim systemie oświaty. W latach 2011–2013 autorka przeprowadziła badanie w 40 szkołach (publicznych i niepublicznych) różnego typu i ulokowanych w zróżnicowanych pod względem wielkości miejscowościach (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 213). Ustalenia stanowiące efekt tych badań wskazują, że stosowanie tutoringów w szkole może przyczynić się do jakościowej zmiany jej sposobu działania w wymiarze pedagogicznym.

Doświadczenia związane z wprowadzaniem tutoringów we wrocławskich gimnazjach opisała A. Zembruska w raporcie z realizacji programu „Wsparcie Tutoringu we Wrocławskich Gimnazjach nr 3, 8, 16 i 25” realizowanego w latach 2008–2011 przez Towarzystwo Edukacji Otwartej oraz finansowanego ze środków Wydziału Edukacji Urzędu Miejskiego we Wrocławiu. Raport ten stał się z kolei inspiracją do badań przeprowadzonych przez M. Sitko wśród wrocławskich tutorów i gimnazjalistów, w szkołach biorących udział w tym trzyletnim programie. Analizie zostały poddane relacje nauczyciel–uczeń i uczeń–uczeń oraz klimat szkoły, a wnioski z badań wskazują, że tutoring ma istotny pozytywny wpływ na zmiany w postawach i zachowaniu się uczniów oraz w procesie uczenia się (Sitko, 2011). Ważne jest kontynuowanie tego nurtu badań, co jest zamiarem autorki prezentowanej koncepcji pracy doktorskiej.

Polski system oświaty jest przedmiotem różnego rodzaju reform – strukturalnych, programowych, dotyczących wieku obowiązkowego szkolnego, nadzoru pedagogicznego czy rynku podręczników. Wobec tych niezwykle złożonych zmian wprowadzanych w skali makro, zmiany oddolne, zachodzące w skali szkoły, zdają się nieistotne. Warto jednak zwrócić uwagę na zmiany typu *multiple-nucleus* (Śliwerski, 2009), określane mianem „zmian wyspowych”. Są one efektem „oddolnego, podmiotowego nowatorstwa pedagogicznego, przenoszenia nowych, alternatywnych rozwiązań cząstkowych lub całościowych wzorów zmiany przez pojedynczych nowatorów (transformacyjnych liderów), naukowców, społeczników (rodziców, stowarzyszenia, wspólnoty) do systemu szkolnego na zasadzie indukcji (...) czy dyfuzji” (tamże, s. 31–32). Nowe zjawiska edukacyjne, nawet te o niewielkiej jeszcze skali, jak tutoring szkolny, powinny zatem interesować pedagogów, mogą się w nich bowiem kryć załączki przemiany całego systemu oświaty.

Cele pracy

Głównym celem pracy jest ukazanie metody tutoringów szkolnych, stosowanego w polskiej szkole, jako czynnika wielowymiarowej zmiany edukacyjnej. W części teoretycznej zostanie omówione pojęcie zmiany w ujęciu nauk społecznych

(P. Sztompka) oraz zmiany edukacyjnej jako istotnej kategorii we współczesnych naukach o wychowaniu (Cz. Kupisiewicz, Z. Kwieciński, T. Lewowicki, E. Potulicka, B. Śliwerski). W ramach prowadzonych rozważań zostanie zaakcentowana kwestia roli nauczyciela w inicjowaniu i pogłębianiu zmiany edukacyjnej w środowisku szkolnym (J. Bałachowicz, D. Klus-Stańska, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, J. Rutkowiak). Drugim wątkiem teoretycznym pracy będzie metoda tutoringu. Prezentacja metody rozpocznie się ukazaniem jej w kontekście historycznym (europejskie tradycje edukacyjne) i porównawczym (doświadczenia poszczególnych krajów). Następnie zostaną przedstawione współczesne koncepcje tutoringu i badania pedagogiczne poświęcone tej metodzie oraz tutoring szkolny jako jej szczególna postać. Część teoretyczną zakończy przedstawienie dotychczasowych doświadczeń tutoringu szkolnego w Polsce (centra promujące, „mapa” upowszechnienia tutoringu).

Przedmiotem badań własnych zaprojektowanych na użytek pracy doktorskiej będą doświadczenia nauczycieli i uczniów wybranych szkół podstawowych, będące efektem realizacji projektów tutoringowych. Celem ogólnym badań będzie natomiast odpowiedź na pytanie: W jaki sposób doświadczenie stosowania metody tutoringu zmienia środowisko szkolne w percepcji członków szkolnej społeczności?

Pytania szczegółowe będą brzmiały następująco:

- W jakich okolicznościach i w jaki sposób metoda tutoringu weszła w obszar zainteresowania szkoły?
- Jaki typ/odmianę metody tutoringu uznano za odpowiadający potrzebom uczniów? Jakie obszary zmian związanych z wprowadzeniem tutoringu są identyfikowane przez członków społeczności szkolnej? Jak oceniają wartość, rozległość i trwałość tych zmian?
- Jak członkowie społeczności szkolnej definiują własną rolę w zaistnieniu zmian w środowisku szkolnym?
- W jakim stopniu członkowie społeczności szkolnej są gotowi na innego rodzaju inicjatywy zmieniające ustalone wzory działania?

Aby lepiej poznać tematykę stanowiącą przedmiot badań, zdecydowałam się na uczestnictwo w szkoleniu tutorskim, które ukończyłam w maju 2017 roku. Zdobyta wiedza zbliżyła mnie do tematyki metody tutoringu i sposobów jej zastosowania w szkołach.

Warsztat metodologiczny badań własnych

Projektowane przeze mnie badania mają cel teoretyczno-praktyczny. Z jednej strony, poprzez eksplorację nowego zjawiska, istnieje możliwość budowania teorii zmiany środowiska szkolnego, z drugiej zaś badania mogą posłużyć rozwojowi praktyki edukacyjnej (Rubacha, 2008, s. 25). Ze względu na przedmiot badań

i sformułowany problem badawczy, projektowane badania będą miały charakter jakościowych badań pedagogicznych.

Termin „badania jakościowe” odnosi się do empiryczno-analitycznych czynności poznawczych opartych na bezpośrednim, osobistym doświadczeniu. Badacz osobiście gromadzi materiał empiryczny i poddaje go analizie oraz interpretacji, stosując na wszystkich etapach realizacji projektu badawczego adekwatne metody jakościowe (Kubinowski, 2016). Jakościowe badania pedagogiczne wpisują się w spektrum badań jakościowych w ogólności, korzystając z doświadczeń ich uprawiania na gruncie nauk humanistyczno-społecznych oraz wielu dyscyplin naukowych lokujących się poza nimi, ale dotyczących zawsze człowieka/ludzi i jego/ich świata/światów. Perspektywa pedagogiczna posiada jednak także swoją specyfikę, która pozwala na poszerzenie horyzontu wiedzy naukowej o człowieku i jego wychowaniu (tamże, 2016).

Metody, techniki, narzędzia badawcze

Wiodącą metodą projektu badawczego podjętego na użytek rozprawy doktorskiej będzie **studium przypadku**, które według K. Rubachy, mieści się w typie badań teoretycznych i praktycznych, odwołujących się do strategii jakościowej, operującej wyjaśnieniami idiograficznymi. Jednocześnie metoda ta umożliwia „pomiar zarówno zmiennych jakościowych (w głównej mierze), jak i ilościowych” (Rubacha, 2008). Techniki badawcze, które pozwolą w pogłębiony sposób naświetlić zjawiska zachodzące w środowisku szkolne, to: wywiady (indywidualne i grupowe), obserwacja uczestnicząca, analiza dokumentów. Zróżnicowane techniki badawcze, podobnie jak zróżnicowane grupy badanych osób (nauczyciele i uczniowie), służą celom triangulacyjnym, które pozwalają na uzyskanie trafności wewnętrznej badania.

W badaniach zastosuję **wywiad**, rozumiany jako kierowana przez badacza rozmowa z osobą badaną/osobami badanymi (tamże). Wywiady będą miały charakter indywidualny i grupowy, częściowo kierowany. Wypowiedzi respondentów zostaną zarejestrowane na nośnikach cyfrowych, a po zakończeniu nastąpi ich transkrypcja *in vivo*, która będzie niezbędna do przeprowadzenia jakościowej analizy zebranych treści. Wywiad posłuży do uzyskania obrazu założeń respondentów na temat istoty i celów tutoringów, stosowanych przez nich interpretacji, kluczowych pojęć i kategorii. W wywiadach zostaną ujęte również osobiste doświadczenia respondentów związane ze stosowaniem (nauczyciele) i uczestnictwem (uczniowie) w metodzie tutoringów, a także wizje i oceny zmian, jakie wywołuje zastosowanie tej metody w środowisku szkolnym.

Obserwacja uczestnicząca, określana przez K. Rubachę mianem **etnograficznej**, zakłada zbieranie „danych poprzez bezpośredni udział badacza w naturalnym środowisku społecznym (tamże). Dzięki temu udziałowi badacz ma ustanawiać

i podtrzymywać „adekwatne sytuacyjnie i wielostronne relacje z różnorodnymi związkami/grupami społecznymi w ich naturalnych układach w celu poszerzenia rozumienia tych związków/grup społecznych z perspektywy nauk (Lofland, 2009). Procedura obserwacji etnograficznej obejmuje dwa etapy:

- etap orientacji w terenie, który pozwala na poznanie środowiska, zebranie materiałów i ich analizę;
- etap zogniskowany, w ramach którego „badacz skupia swoją uwagę na określonych zdarzeniach (...) doszukuje się wskaźników znaczeń, jakie badani nadają rzeczywistości, pogłębia swój wgląd w badane środowisko, aż wypracuje sobie jakiś sposób jego rozumienia” (Rubacha, 2008).

Zastosowanie obserwacji pozwoli mi na lepsze poznanie badanego środowiska, rozpoznanie jego specyficznych cech. Pozwoli także na zestawienie treści wypowiedzi respondentów z ich codziennym pedagogicznym działaniem oraz na ujawnienie zjawisk i postaw nie ujętych w wywiadach. Przebywanie w towarzystwie osób badanych stworzy również korzystne warunki do prowadzenia wywiadów.

Analiza dokumentów jest rozumiana przeze mnie jako analiza „zastanych przez badacza zbiorów danych” (tamże). Dokonam wglądu w dostępne dokumenty opisujące działalność szkoły (statut, plany pracy, programy, regulaminy, protokoły organów szkoły, opis koncepcji funkcjonowania szkoły), a w szczególności działalność dotyczącą tutoringów (projekty, raporty, opracowania). Będę brała pod uwagę również treści zawarte na oficjalnych stronach internetowych badanych instytucji. Analiza badanych dokumentów pozwoli na uzyskanie „oficjalnego” obrazu działania pedagogicznego, jaki jest wytwarzany przez środowisko szkolne na użytek podmiotów zewnętrznych. Ten obraz będzie zestawiany zarówno z wypowiedziami respondentów, jak i materiałem uzyskanym na drodze obserwacji.

Teren badań i dobór próby badawczej

Badania będą obejmować dzieci, rodziców oraz nauczycieli około 5, 6 publicznych szkół podstawowych stosujących metodę tutoringów jako innowację pedagogiczną. Planuję zróżnicować dobór szkół pod względem terytorialnym (różne regiony kraju) oraz pod kątem ogólnych charakterystyk administracyjnych (typ i wielkość miejscowości) i społeczno-ekonomicznych ich otoczenia (wielkość populacji, struktura wiekowa, dominujące źródła utrzymania, poziom bezrobocia itp.). W ramach planowanych studiów przypadku, w badaniach wezmą udział nauczyciele, którzy stosują (lub stosowali) metodę tutoringów w swojej pracy z uczniami przez co najmniej rok, jak również dzieci uczestniczące w tutorialach (bez ograniczeń czasowych).

Bibliografia

- Bałachowicz, J. (red.) (2013). *Nowoczesny wychowawca – tutor mentor coach*. Warszawa: WSP im. Janusza Korczaka.
- Bałachowicz, J. (red.) (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Budzyński, M. (red.) (2009). *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: TEO.
- Czekierda, P. (red.) (2015). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Domalewski, J. (red.) (2011). *Zmiany w edukacji. Szkoła i jej społeczne otoczenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” uczniów. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Gogolik, M. (2015). *Tutoring nauczyciela i wychowawcy – nowe możliwości wychowania i wzmocnienia autorytetu nauczyciela*. Pelpin: Laboratorium Wychowania.
- Kaczarowska, B. (red.) (2007). *Tutoring – w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Klus-Stańska, D. (2015). *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Impuls.
- Kłakówna, Z.A. (2015). Czy polska szkoła ma szansę na zmianę? W: R. Nowakowska-Siuta, *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia* (s. 145–165). Kraków: Impuls.
- Kołodziejczyk, W. (red.) (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Kubinowski, D. (2016). *Jakościowe badania pedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. Kraków: Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAIp.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko–Białystok: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Lewowicki, T. (2002). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lofland, J. (red.) (2009). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Makowska, M. (2007). *Nowe trendy w kształceniu liderów*. W: *Tutoring – w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Polak, K. (2007). *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Potulicka, E. (2013). *Systemy edukacji w krajach europejskich*. Kraków: Impuls.
- Przybylska, L. (2015). *Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego – motywy zaangażowania w nową ofertę dydaktyczną*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Robinson, K., Lou, A. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Gliwice: Element.
- Rosenberg, M.B. (2006). *Edukacja wzbogacająca życie*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAIp.

- Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Difin.
- Sitko, M. (2011). Tutoring we wrocławskich gimnazjach. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 43–50.
- Śliwerski, B. (2001). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: WAiP.
- Śliwerski, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.
- Wollman, L. (2015). Społeczne i emocjonalne aspekty uczenia się – zaniedbane obszary polskiej szkoły. W: R. Nowakowska-Siuta, *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia* (s. 27–45). Kraków: Impuls.

Edyta Żebrowska¹

OBRAZ NAUCZYCIELA SZKOŁY RYDZYŃSKIEJ. PROJEKT BADAWCZY

ABSTRAKT

Szkoła Rydzińska, założona i prowadzona przez Tadeusza Łopuszańskiego w latach 1928–1939, zaliczona przez Okonia do jednej z dziesięciu szkół alternatywnych. Była to szkoła niewątpliwie znakomita pod wieloma względami, ale po wojnie nie doczekała się swojej reaktywacji, mimo wielu zabiegów jej nauczycieli i wychowanków. Szkoła Rydzińska i jej założyciel byli wnikliwie opisywani przez badaczy, ale niewiele miejsca poświęcono konkretnym nauczycielom. W opracowaniach naukowych nauczyciele są opisywani przez badaczy jako grupa i nie wyłaniają się w tych opisach ich indywidualne cechy. Wydaje się zatem zasadne przeprowadzenie badań historyczno-problemowych z pogranicza współczesnej pedeutologii, aby wydobyć nieodkryte jeszcze wątki, wydarzenia czy postaci tej Szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem jej nauczycieli.

Słowa kluczowe: pedeutologia, edukacja alternatywna, nauczyciel, szkoła eksperymentalna, szkoła internatowa, metoda projektów

ABSTRACT

Rydzyzna School, founded and led by Tadeusz Łopuszański in the years 1928–1939, was counted by Oko as one of ten alternative schools. This school was undoubtedly excellent in many ways, but after the war it was not reactivated despite many efforts of its teachers and pupils. Rydzyzna school and its founders were thoroughly described by researchers, but very little was devoted to specific teachers. In scientific studies teachers are described by researchers as a group and their individual characteristics do not appear in these descriptions. Therefore, it seems reasonable to conduct historical and problem research from the borderline of contemporary pedeutology in order to bring out undiscovered topics, events or forms of this School, with particular emphasis on its teachers.

Keywords: pedeutology, alternative education, teacher, experimental school, boarding school, project method

¹ Doktorantka Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie..

Wstęp

Moje zainteresowania oscylujące wokół Szkoły Rydzyńskiej wynikają z osobistych kontaktów z absolwentami tej szkoły. Niemalże przez dwie dekady miałam możliwość obserwowania ludzi, których ukształtowała Szkoła Rydzyńska i „natchnęła siłą tak wielką, że starczyło jej na całe bogate życie” (Julkowska, 2003, s. 67). Poznałam Byłych Rydzyńskich jako osiemdziesięciolatków, którzy mimo zasłużonej emerytury, pracowali nadal aktywnie zawodowo, społecznie, wykorzystując nieubłagalnie mijający czas, by reaktywować przedwojenną eksperymentalną szkołę. Widziałam, jak każdy z nich próbuje wypełnić testament Tadeusza Łopuszańskiego, aby do końca życia być wiernym ideom rydzyńskim. Miałam możliwość uczestniczenia w zebraniach Fundacji im. Tadeusza Łopuszańskiego – utworzonej staraniem Byłych Rydzyńskich, w zjazdach Byłych Rydzyńskich, a także w prywatnych spotkaniach rodzinnych i przyjacielskich. Można powiedzieć, że znam tę szkołę nie z tylko z opracowań, monografii, ale przede wszystkim z żywych relacji świadków, a także z listów i wspomnień, które przekazywali mi jej absolwenci. Czuję się również niejako spadkobiercą idei rydzyńskich, które zamierzam poprzez analizę materiałów ocalić od zapomnienia.

Absolwenci szkoły dbali o zachowanie pamięci o szkole, nauczycielach, a także uczniach. Jan Gliński – absolwent Szkoły Rydzyńskiej, przygotowując biogramy uczniów i nauczycieli, zgromadził pokaźną dokumentację dotyczącą szkoły (wspomnienia, listy). W ostatnim czasie również udało się dotrzeć do niepublikowanych w całości listów jednego z nauczycieli Szkoły Rydzyńskiej – Mariana Jasińskiego. Obszerna korespondencja, którą prowadził ze swoją narzeczoną podczas II wojny światowej, daje pogłębiony obraz nauczyciela – rozszerzony o jego wewnętrzne, duchowe życie. Listy te w całości nigdy nie były publikowane.

Szkołą Rydzyńską interesują się badacze nieprzerwanie niemalże od momentu jej powstania (Araszkiewicz, 1973; 1987; Brończyk, 1938; Julkowska, 2003; Koźmian, 2002; Nawroczyński, 1969; Nowacki, 1992; Okoń, 1988; 1997; Piwoń, 1978; Uniewska, 2000). Wincenty Okoń zaliczył ją do jednej z dziesięciu alternatywnych szkół, w której udało się osiągnąć „względną doskonałość w pracy wychowawczej i gdzie ukształtowano model szkoły nowoczesnej, spontanicznie upowszechniany, bez zarządzeń i nakazów ze strony władz” (Okoń, 1997, s. 8).

O ile Szkoła Rydzyńska i jej założyciel byli wnikliwie opisywani przez badaczy, o tyle niewiele miejsca poświęca się konkretnym nauczycielom. A przecież szkoła jest dokładnie tyle warta, ile wart jest jej nauczyciel, jak zwykł mawiać niemiecki pedagog Diesterweg. Oczywiście Arkadiusz Piekara znajduje swoje zasłużone miejsce wśród wielkich naukowców polskiej nauki, a którego udało się dla Rydzyńskich pozyskać, ponieważ zaproponowano mu możliwość pracy naukowej w doskonale wyposażonej pracowni fizycznej i jego osobie zazwyczaj poświęca się kilka wersetów wspomnień.

Opracowania dotyczące Szkoły Rydzyńskiej bardzo dogłębnie opisują szkołę, jej dyrektora, metody pracy, ale niestety nauczycielom poświęca się tam niewiele uwagi, a przecież to oni byli organizatorami życia szkolnego i pozaszkolnego. Spędzali z uczniami wiele czasu, pomagali rozwiązywać ich problemy, prowadzili kółka zainteresowań, obozy wakacyjne. Sam Łopuszański pisał, że praca nauczyciela jest dla tych, którzy mają „najtęższe i najgłębsze umysły” (Łopuszański, 1928, s. 6), a „misja nauczyciela szkoły powszechnej, a zwłaszcza nauczyciela, który wchłonął w siebie i wcielił w swą codzienną pracę nowego ducha wychowania, tego ducha, co wyrósł właśnie z głębokiej troski i myśli społecznej – urasta do rzeczywistego dostojeństwa” (tamże, s. 6).

Zatem, aby zapełnić istniejącą lukę, celem mojej pracy uczyniłam zebranie i usystematyzowanie danych do charakterystyki nauczycieli Szkoły Rydzyńskiej, które mogą stać się wskazówką dla współczesnych nauczycieli, w jaki sposób skutecznie budować autorytet i opinię o mistrzostwie pedagogicznym. Zasadne wydaje się przeprowadzenie badań historyczno-problemowych z pogranicza współczesnej pedeutologii, aby wydobyć wciąż nieodkryte wątki, wydarzenia czy postaci tej Szkoły. Współcześnie tym bardziej jest to pożądane, ponieważ w sytuacji narastającego kryzysu społeczno-moralnego w środowiskach i instytucjach wychowawczych, jak pisze Śliwerski we wstępie do książki Specka pt. *Być nauczycielem*, warto poddać się „pogłębionej refleksji i dyskusji nad moralnymi aspektami wychowania w czasie narastającej rezygnacji, pesymizmu i poczucia bezradności w toku oddziaływań pedagogicznych wielu wychowawców – rodziców, nauczycieli czy instytucjonalnych opiekunów dzieci i młodzieży” (Speck, 2005, s. 10). A przecież wychowanie moralne stanowiło podwaliny koncepcji wychowania Szkoły Rydzyńskiej.

Podstawy metodologiczne badań własnych

Badania oparłam na metodzie biograficznej, która ma swoją długą tradycję w pedagogice sięgającą początku XX wieku i jest związana głównie z nazwiskiem Williama Isaaca Thomasa i Floriana Znanięckiego, którzy jako jedni z pierwszych zastosowali tę metodę w książce pt. *Chłop polski w Europie i Ameryce (The Polishpeasant in Europe and America, 1958)* powstałej w Stanach Zjednoczonych w Chicago w latach 1918–1920. Badacze ci stworzyli teoretyczne podstawy badań opartych na bogatych materiałach biograficznych (Łobocki, 2010a, s. 301). Dzieło zostało zaliczone do najważniejszych prac, które zapoczątkowały metodę biograficzną (Lalak, 2010, s. 189). Omawiana metoda od lat 70. ubiegłego wieku przeżywa renesans w polskich naukach społecznych, a niedawno zaczęto ją stosować również w badaniach pedagogicznych. Trend ten jest wynikiem zachodzących zmian społecznych związanych z modernizacją i indywidualizacją życia, a tym samym osłabieniem roli małych społeczności lokalnych (tamże, s. 189). Rodzi się zatem potrzeba łączenia

badania pedagogicznych skierowanych na teraźniejszość z badaniami skierowanymi na przeszłość, ponieważ mogą one dać możliwość odkrycia „nowych sensów współczesności i przeszłości praktyki pedagogicznej – w tym praktyki edukacyjnej” (Palka, 2003, s. 42). Jednakże pojawiają się pytania: Czy potrzebna jest jeszcze komuś pedagogika, w sytuacji wątpienia „w moc intencjonalnych oddziaływań wychowawczych”? (Lalak, 2010, s. 43), a co za tym idzie: Czy teoria pedagogiczna oraz badania pedagogiczne mają jeszcze moc kształtowania – kreowania przyszłości, przekształcania rzeczywistości, budowania wiedzy o świecie?” (tamże, s. 44). Niewątpliwie nadszedł czas na transformację współczesnej pedagogiki. Obecnie poszukiwania nowych koncepcji wychowania koncentrują się nie na ideologiach, postulatach czy oczekiwaniach społecznych, ale przede wszystkim na indywidualnych doświadczeniach i działaniach (tamże, s. 44). A że bieg ludzkiego życia nie jest możliwy do przewidzenia w dobie postindustrialnego społeczeństwa, zatem badania biograficzne są wpisane w „badanie fenomenów wychowawczych” (tamże, s. 50). Jest to cenne, zwłaszcza dla studentów, nauczycieli, pedagogów, ponieważ bliższe im będą losy kogoś, kto wykonywał podobną do nich pracę, niż anonimowe procesy społeczne, których nie da się uzasadnić wpływami jednego zjawiska na inne (Majorek, 1996, s. 187). Warto zastanowić się nad skutecznością oddziaływań wychowawczych – „to nie programy instytucji i intencje podmiotów planujących działanie na jednostkę, ale zdolność nawiązania współdziałania w procesie kształtowania decydują o skuteczności tych procesów” (Lalak, 2010, s. 50–51). Jest to o tyle istotne, że właśnie pojęcie wychowania wymaga innego, nowego spojrzenia, aby wydobyć to, co w wychowaniu istotne – ukazanie wpływów i oddziaływań na podmiot biografii w tym procesie (tamże, s. 39).

Z tej perspektywy niezwykle ważne wydają się biografie nauczycieli – wychowawców i ich wpływ oraz oddziaływania na wychowanków. Jest to szczególnie widoczne w historii życia, która zawiera nie tylko to, co podają oficjalne źródła, ale również to, co próbuje się ukryć, uznając pewne zachowania za niechlubne, wstydlive (tamże, s. 49). Wykorzystanie przekazów pamiętnikarskich, do których zalicza się takie dokumenty, jak życiorysy, wspomnienia, dzienniki, pamiętniki, listy stanowią swoiste źródło wiedzy, ponieważ pozwalają na odkrycie tych stron życia człowieka, o których „milczą oficjalne źródła” (Szulakiewicz, 2007, s. 12). Dzięki takim dokumentom można uzyskać nie tylko całościowy obraz przeszłości, ale także to, co stało się motywem postępowania ludzkiej działalności i systemem jego wartości (tamże, s. 14). Informacje te są niezbędne przy tworzeniu psychologicznego portretu konkretnej osoby, jak również środowiska pedagogicznego. Wykorzystanie tego rodzaju źródeł jest, zdaniem Majorka, wołaniem o „tchnienie ducha w wyniki badań społecznych” i jednocześnie o indywidualistyczne podejście do tego typu badań (Majorek, 1996, s. 14). Dlatego portrety nauczycieli powinny zawierać również te aspekty jego osobowości, które znacząco wpłynęły na jego sukces wychowawczy, czyli ukazywać również inne dziedziny jego działalności.

W szczególności portret nauczyciela powinien zawierać charakteryzujące go przedmioty, ulubione książki, obrazy, utwory muzyczne, a także te miejsca na świecie (kraje, miasta, góry, lasy, rzeki), które najbardziej kochał, wśród których najlepiej się czuł (Nowicki, 1981, s. 17–18). Do takiej rekonstrukcji wydają się konieczne zarówno wspomnienia Byłych Rydzyńskich, jak i materiały biograficzne.

Analiza tekstów

Metoda analizy stanowi jedną z trzech metod poznawczego wyjaśniania w nauce (Kamiński, 1989, s. 158–159). Praca nad tekstami, zgodnie z tą metodą, przebiega dwuetapowo. Pierwszy to analiza zebranego materiału, której celem jest wydobycie najważniejszych pojęć i ustalenie problematyki badawczej. Na tym etapie posłużyć się trzeba metodą analityczno-porównawczą. Drugi zaś etap badania służy ustaleniu faktów oraz odkryciu ich sensu w kontekście rozpatrywanych problemów (Łobocki, 2010a, s. 212).

W obrębie technik analizy dokumentów należy wziąć pod uwagę analizę wewnętrzną i zewnętrzną tekstu. Według Mieczysława Łobockiego „**analiza wewnętrzna** polega na poznaniu treści dokumentu, właściwym ich zrozumieniu i wyjaśnianiu, w tym także na wyodrębnianiu z kontekstu składników pierwszoplanowych, myśli przewodnich i istniejących między nimi wzajemnych więzi. (...), **analiza zewnętrzna** dokumentu jest uzupełnieniem analizy wewnętrznej. Polega na ustaleniu czasu, warunków, okoliczności, w jakich powstał dokument, a także jego identyfikacji z autorem i adresatem, dla którego został sporządzony, czy ewentualnego jego wpływu, jaki wywarł na bieg określonych wydarzeń” (Łobocki, 2010b, s. 222–223).

Już w XIX wieku docenionymi przez badaczy dokumentami stały się listy prywatne, dzięki którym można spojrzeć na życie autora z zupełnie innej strony, z perspektywy jego życia wewnętrznego – „tajni serca” (Carlyle, 1892, s. 123–124). A im większy krąg nadawców – adresatów zebranych wokół omawianej osoby, tym więcej cech osobistych można wydobyć z prywatnej korespondencji. Podawane tam informacje, zwierzenia, myśli, przeżycia, czasem bardzo intymne, były kierowane właśnie do tej konkretnej osoby i zazwyczaj nie były szeroko rozgłaszane (Ihnatowicz, 1998). Badaczowi w takich sytuacjach towarzyszą dylematy natury etycznej: Czy można ujawniać te najbardziej intymne sprawy, które oprócz omawianej postaci również odsłaniają osoby postronne? Czy istnieje granica w eksplorowaniu źródeł i ujawnianiu intymnych szczegółów? Czy intencje badacza są jasne i służą pogłębianiu analizy, czy tylko dostarczają czytelnikom sensacji? (Kolbuszewska, 2016, s. 257). Dylematy natury etycznej pojawiają się również wtedy, gdy nie ma jasnych informacji co do woli zmarłego. Czy można wtedy upubliczniać, pośmiertnie udostępniać to, co było zakryte przed oczami świata? Przecież naraża się autora i „bohaterów” korespondencji na osąd ludzki, przypisując intencje, których być może nie mieli lub interpretuje

się słowa i myśli w sposób niezgodny z ich wolą. Czy zatem nie trzeba by się zgodzić z tymi, którzy twierdzą, że upublicznianie osobistej korespondencji jest swoistą „zdradą”? A może przeciwne głosy mówiące o tym, że „zdradą” może być również milczenie, czyli pozbawianie głosu tych, którzy odeszli? (Neyman, 2002, s. 6).

Zamierzam dokonać analizy biografii, wywiadów, pamiętników, wspomnień, listów nieżyjących już nauczycieli Szkoły Rydzyńskiej, a także uczniów Szkoły Rydzyńskiej. Archiwum mieszczące się w Zamku w Rydzynie posiada zgromadzone tam dokumenty, które wstępnie przejrzałam i sporządziłam listę interesujących mnie dokumentów; są to m.in. wspomnienia Byłych Rydzyniaków, które służyły do napisania przez B. Glińskiego książki *Gimnazjum i Liceum im. Sulkowskich w Rydzynie 1928–1939: wychowawcy i wychowankowie* (Gliński, 2005). Trzeba się zgodzić z Lalak, która pisze, że analiza tego typu materiałów jest najbardziej fascynującym obszarem badawczym (Lalak, 2010, s. 241). Miałam namiastkę tej fascynującej podróży w przeszłość, czytając listy Mariana Jasińskiego (nauczyciela Szkoły Rydzyńskiej) do swojej narzeczonej, które pisał podczas II wojny światowej, będąc wtedy nauczycielem i wychowawcą w szkole w Balatonboglar. Ten wychowawca, którego można z całą pewnością określić jako *Innego* (tamże, s. 55), był znaczącą postacią w życiu wielu swoich wychowanków, ponieważ właśnie *inni* wiele od niego otrzymali i z wdzięcznością go wspominają (tamże, s. 55). Innymi dokumentami są również gromadzone przez prof. Zbigniewa Wierzbickiego (Byłego Rydzyniaka) listy od osób, które miały bezpośredni kontakt z nauczycielami Szkoły Rydzyńskiej, rękopisy Tadeusza Łopuszańskiego (dyrektora Szkoły Rydzyńskiej), czy też pamiętnik z 1937 roku pisany przez Ludwika Rostworowskiego (ucznia Szkoły Rydzyńskiej).

Wiedzy na temat nauczycieli dostarczają również publikacje, które były wydawane z okazji organizowanych, przy współudziale Byłych Rydzyniaków, sympozjach czy konferencjach: *Gimnazjum/Liceum im. Sulkowskich w Rydzynie (1928–1939) kuźnią postępowej myśli pedagogicznej* (1978), *Nauka w Rydzynie i o Rydzynie* (1983), *Znaczenie doświadczeń dydaktycznych i wychowawczych dla współczesnych prac nad doskonaleniem polskiej szkoły* (1988), *Idee pedagogiczne Tadeusza Łopuszańskiego a postulaty wychowawcze w reformującej się szkole* (2000). Nauczyciele rydzyńscy – Arkadiusz Piekara i Oskar Żawrocki – brali w nich czynny udział.

Wywiad narracyjny

Kolejna technika, którą wykorzystam do zbierania danych, to wywiad narracyjny. Jest on najczęściej stosowany w celu gromadzenia informacji o charakterze biograficznym (tamże, s. 240). Celem wywiadu jest poznanie świata badanych. W literaturze wyróżnia się dwa typy prowadzenia wywiadu w omawianej technice: wywiad

swobodny oraz wywiad częściowo ustrukturyzowany. W mojej rozprawie wyko- rzystam wywiad częściowo ustrukturyzowany. Przeprowadzany jest on na podsta- wie wcześniej stworzonej przez badacza listy tematów oraz zagadnień. Tematy te odpowiadają konkretnym pytaniom, które badacz chce postawić, aby uzyskać odpo- wiedź na postawione problemy badawcze. Osoba prowadząca wywiad rozpoczyna go, zadając pytanie wprowadzające.

Scenariusz wywiadu

Wszystkie wywiady zostaną nagrane w postaci zapisu dźwiękowego na nośniku cyfrowym. Następnie dokonam ich transkrypcji w celu późniejszego zakodowania ich w kategorii umożliwiające analizę (Gibs, 2011, s. 92–94). Dobór rozmówców jest zaplanowany na zasadzie doboru celowego. Zakładam, że będzie to co najmniej dziesięć osób. Liczba przypadków będzie zależała od kondycji psychofizycznej badanych. Uczniowie Szkoły Rydzyskiej są osobami, które mają ponad dziewięć- dziesiąt lat, więc określona liczba osób może ulec zmianie.

„Analizując dorobek biografistyki edukacyjnej, należy stwierdzić, że większość prac nosi znamiona biografii konstrukcyjnych, niewiele jest biografii fenograficz- nych. Najczęściej prace kończą się na ostatnich latach życia bohatera. W niewielu publikacjach jest ukazany wpływ np. na rozwój danej dyscypliny środowiska naukowego, idei itp., czy kontynuacja dzieła opisywanego bohatera, przy czym trzeba jasno zaznaczyć, że jest to możliwe, gdy podmiot opisu jest wybitną indy- widualnością. Zdecydowanie zbyt mało jest biografii grup, pokoleń, czyli biografii zbiorowych, niewątpliwie ten rodzaj biografii wymaga od autorów dużej dojrzało- ści intelektualnej i doświadczenia, a także niekiedy interdyscyplinarnego podejścia badawczego. Za mało chyba opublikowano także biografii pretekstowych z zacho- waniem reguł pisarstwa naukowego. Wartość tego typu biografii wydaje się przy- datna w dydaktyce uniwersyteckiej i nie tylko” (Szulakiewicz, 2007, s. 33).

Bibliografia

- Araszkiewicz, F.W. (1973). Życie i działalność oświatowo-pedagogiczna Tadeusza Jana Łopuszańskiego. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–4, 498–511.
- Araszkiewicz, F.W. (1987). *Tadeusza Jana Łopuszańskiego koncepcja szkoły średniej ogólnokształcącej*. Rydzyna: Towarzystwo Miłośników Rydzyny.
- Bereźnicki, F. (1984). Szkolne ogniska wychowawcze. W: *Innowacje pedagogiczne w Polsce 1918–1939* (s. 36–52). Szczecin: Wydawnictwa Naukowe WSP.
- Brończyk, K. (1938). Recenzja: T. Łopuszański „Rydzyna”. Pierwsze ośmioletnie gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie. *Muzeum. Czasopismo pedagogiczne poświęcone sprawom wychowania, nauczania i organizacji szkolnictwa*, 3, 153–160.

- Carlyle, T. (1892). *Bohaterowie: cześć dla bohaterów i pierwiastek bohaterstwa w historii*. Warszawa: T. Paprocki.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Gliński, J. (2005). *Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie 1928–1939: wychowawcy i wychowankowie*. Warszawa: Fundacja im. Tadeusza Łopuszańskiego.
- Ihnatowicz, E. (1998). ...A jak będę zakochana prześlę Panu list i klucz. <http://archiwum.wiz.pl/1998/98073900.asp>; dostęp: 22.10.2018.
- Julkowska, V. (2003). Niezwykła szkoła w niezwykłym miejscu. Rydzyński eksperyment wychowawczo-dydaktyczny w latach 1928–1939. *Między historią a edukacją. Studia i szkice dedykowane Profesor Marii Kujawskiej*, 66–79.
- Kamiński, S. (1989). *Jak filozofować. Studia z metodologii filozofii klasycznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kolbuszewska, J. (2016). Listy prywatne jako źródło do badań nad przeszłością. Kilka uwag o potencjale informacyjnym, ograniczeniach, sposobach wykorzystania. W: *Przedmiot, źródła i metody badań w biografii* (s. 253–264). Lublin: Episteme.
- Koźmian, D. (2002). Tadeusz Łopuszański i jego koncepcja Gimnazjum w Rydzynie. W: *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku* (s. 153–166). Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lubańska, R. (2004). Tadeusz Łopuszański 1974–1955. *Kultura i Edukacja*, 2, 177–124.
- Łobocki, M. (2010a). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Łobocki, M. (2010b). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Łopuszański, T. (1937). *Rydzyzna. Gimnazjum im. Sułkowskich (1928–1936)*. Rydzyzna: Drukarnia Uniwersytetu Poznańskiego.
- Łopuszański, T. (1985). *Szkoła doświadczalna. Trzechlecie 1936–1939 Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie*. Rydzyzna: Polonia.
- Łopuszański, T. (1928). *Zawód nauczyciela*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Eugeniczne.
- Majorek, C. (1996). Biografia edukacyjna. W: *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych* (s. 178–187). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Nawroczyński, B. (1969). Tadeusz Łopuszański (1974–1955). *Ruch Pedagogiczny*, 1, 75–83.
- Nawroczyński, B. (1970). Rydzyzna. *Nowa Szkoła*, 9, 27–28.
- Neyman, E. (2002). Słowo wstępne. W: *Intymny portret uczonych. Korespondencja Marii i Stanisława Ossowskich*. Warszawa: Sic!
- Nowacki, T.W. (1992). Gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie jako szkoła doświadczalna. *Rozprawy z dziejów oświaty*, XXXV, 139–179.
- Nowicki, A. (1981). *Nauczyciele*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Okoń, W. (1988). Podsumowanie dyskusji. Zaprezentowano na Znaczenie doświadczeń dydaktycznych i wychowawczych Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie dla współczesnych prac doskonaleniem polskiej szkoły, Rydzyzna: Centrum Postępu Technicznego Stowarzyszenia Inżynierów i Techników Mechaników Polskich.
- Okoń, W. (1997). Rydzyzna – elitarnie gimnazjum Tadeusza Łopuszańskiego. W: *10 szkół alternatywnych* (s. 162–182). Warszawa: WSiP.

- Palka, S. (2003). Historia wychowania i myśli pedagogicznej a pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana. W: *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona profesorowi Czesławowi Majorkowi* (s. 41–45). Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Palka, S. (red.) (2008). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Sopot: GWP.
- Piekara, A.H. (1963). Gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie. W: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939* (s. 54–81). Wrocław–Warszawa–Kraków: Wydawnictwo PAN.
- Piekara, A.H. (1976a). O ordynacji książąt Sułkowskich i o konwikcie rydzyńskim. W: *Nayiaśnieyszemu y Naypotężnieyszemu Panu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Piekara, A.H. (1976b). Poglądy społeczne i pedagogiczne Tadeusza Łopuszańskiego. W: *Nayiaśnieyszemu y Naypotężnieyszemu Panu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Piwoń, A. (1978). Organizacja i działalność Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie. *Rocznik Leszczyński*, II, 93–122.
- Speck, O. (2005). *Być nauczycielem*. Sopot: GWP.
- Szulakiewicz, W. (2007). Biografistyka w polskiej historiografii edukacyjnej. W: *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej* (s. 9–33). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Thomas, W.I., Znaniecki, F. (1958). *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Dover Publ.
- Uniewska, U. (2000). Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie 1928–1939. *Amicus*, I(21), 23–30.
- Żebrowska, E. (2013). Szkoła Rydzyńska – jak współcześnie wykorzystać jej doświadczalny charakter? *Studia z Teorii Wychowania*, IV2(7), 181–193.

Wioletta Zagrodzka¹

KSZTAŁCENIE OSÓB DOROSŁYCH W POLSCE W SYSTEMIE FORMALNYM I POZAFORMALNYM W LATACH 2011–2016

ABSTRAKT

Głównym „celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy”². Jednym z przejawów dostosowania kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy jest stworzenie możliwości kształcenia w systemie szkolnym i pozaszkolnym. Artykuł koncentruje się na analizie zmian legislacyjnych, które tworzą nowy kontekst kształcenia dorosłych. W odniesieniu do tych rozważań artykuł porusza kwestie rzeczywistości formalnej ujętej w przepisach prawa i ich interpretacji do realnej rzeczywistości oświatowej – udziału osób dorosłych w szkolnych i pozaszkolnych formach kształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, polityka edukacyjna, kwalifikacyjne kursy zawodowe, kształcenie formalne, kształcenie pozaformalne

ABSTRACT

The main objective of vocational education is to prepare learners to live in the conditions of the modern world, to perform work and to function actively in the changing labor market. One of the manifestations of adapting vocational education to the needs of the labor market is to create educational opportunities in the school and non-school system. The article focuses on the analysis of legislative changes that create a new context for adult education. In relation to these considerations, the article addresses issues of formal reality included in legal regulations and their interpretation to the real educational reality – the participation of adults in school and out-of-school forms of education.

Keywords: adult education, educational policy, qualifying vocational courses, formal education, non-formal education

¹ Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r., poz. 184 z późn. zm.).

Wstęp

Do kwalifikacji i kompetencji absolwent może dochodzić różnymi drogami szkolnego i pozaszkolnego systemu kształcenia zawodowego. Obecnie osoby dorosłe – mające 18 lat i nieobjęte obowiązkiem nauki – mają możliwość uzyskania lub podwyższenia poziomu wykształcenia ogólnego w szkołach dla dorosłych: szkoła podstawowa, liceum ogólnokształcące. Natomiast w przypadku kształcenia zawodowego osoba dorosła może podjąć naukę w systemie szkolnym oraz w systemie kształcenia ustawicznego³. Wprowadzenie nowego modelu kształcenia ustawicznego, przewidującego zdobywanie kwalifikacji zawodowych w formach kursów, jest odpowiedzią z jednej strony na potrzeby współczesnego rynku pracy, charakteryzującego się wysoką dynamiką zmian, z drugiej zaś – na potrzeby i możliwości osób dorosłych. Pozaszkolne formy kształcenia ustawicznego umożliwią bowiem zdobycie poszukiwanych na rynku pracy kwalifikacji w czasie krótszym niż w szkole. W założeniach ustawodawcy miało to być główną przyczyną do zwiększenia mobilności zawodowej Polaków, a także miało stanowić zachętę do udziału w edukacji ustawicznej.

Zmiany legislacyjne w edukacji zawodowej dorosłych po 2012 roku

Proces poprawy jakości kształcenia w zawodach oraz szybkości dochodzenia do uzyskania kwalifikacji zawodowych został rozpoczęty 1 września 2012 roku ustawą z 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (dalej: ustawa o systemie oświaty). Najważniejsze zmiany zostały ujęte w rozporządzeniach w sprawie:

- klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego z późn. zm.);
- podstawy programowej kształcenia w zawodach (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z późn. zm.);
- kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych z późn. zm.);

³ Rodzaje form pozaszkolnych oraz warunki, organizację i tryb prowadzenia kształcenia ustawicznego w tych formach określa szczegółowo rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych.

- egzaminów eksternistycznych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 roku w sprawie egzaminów eksternistycznych z późn. zm.). Wprowadzony zakres zmian obejmował m.in.:
- nowy ustrój szkół (bez technikum uzupełniającego, liceum profilowanego i liceum ogólnokształcącego);
- nową klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego;
- dostosowanie nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach do nowej klasyfikacji;
- wprowadzenie nowej formy kształcenia zawodowego w postaci kursów zawodowych, które mogą być organizowane i prowadzone w systemie pozaszkolnym;
- zmodernizowanie zewnętrznych egzaminów zawodowych poprzez dostosowanie ich do kwalifikacji wyodrębnionych w poszczególnych zawodach.

Nowy ustrój szkół składał się z:

- 6-letniej szkoły podstawowej;
- 3-letniego gimnazjum;
- 3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej;
- 3-letniego liceum ogólnokształcącego;
- 4-letniego technikum;
- 1–2,5-letniej szkoły policealnej;
- 3-letniej szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy.

Wprowadzone od roku 2012/2013 zmiany w strukturze systemu szkolnego spowodowały likwidację 3-letnich techników uzupełniających oraz 2-letnich liceów ogólnokształcących. To spowodowało zamknięcie w trybie szkolnym absolwentom zasadniczych szkół zawodowych możliwości dalszego kształcenia.

Kolejnym etapem reformy kształcenia zawodowego było wprowadzenie ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe. Zmiany legislacyjne objęły swoim zasięgiem system oświaty szkolnej. Zgodnie z nowymi przepisami struktura szkolnictwa od 1 września 2017 roku obejmuje:

- 8-letnią szkołę podstawową;
- 4-letnie liceum ogólnokształcące;
- 5-letnie technikum;
- 3-letnią branżową szkołę I stopnia;
- 3-letnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy;
- 2-letnią branżową szkołę II stopnia;
- szkołę policealną.

Nowe przepisy wprowadziły istotne zmiany w systemie oświaty dorosłych, bowiem od 1 września 2017 roku dotychczasowa sześcioletnia szkoła podstawowa staje się ośmioletnią szkołą podstawową. Oznacza to, że 1 września 2017 roku uczniowie dotychczasowej sześcioletniej szkoły podstawowej stali się uczniami ośmioletniej szkoły podstawowej, równocześnie w ośmioletniej szkole podstawowej

rozpoczęli naukę pierwsi uczniowie klasy VII (absolwenci klasy VI dotychczasowej sześciolletniej szkoły podstawowej), którzy 1 września 2018 roku byli pierwszymi uczniami klasy VIII tej szkoły. Trzyletnie liceum dla dorosłych zostało przekształcone w czteroletnie liceum ogólnokształcące dla dorosłych. Od 1 września 2019 roku dotychczasowe trzyletnie liceum ogólnokształcące dla dorosłych stanie się czteroletnim liceum ogólnokształcącym dla dorosłych. Ponadto od 1 września 2020 roku nie będzie klasy I dotychczasowego trzyletniego liceum ogólnokształcącego dla dorosłych, a w latach następnych kolejnych klas. Konsekwentnie, na rok szkolny 2020/2021 nie będzie rekrutacji do tego typu szkoły. Pierwsze postępowanie rekrutacyjne do klasy pierwszej czteroletniego liceum ogólnokształcącego dla dorosłych dla absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej będzie na rok szkolny 2019/2020. W latach szkolnych 2019/2020–2022/2023 będą prowadzone klasy dotychczasowego trzyletniego liceum ogólnokształcącego dla dorosłych, aż do ukończenia cyklu kształcenia, zatem rok 2022/2023 będzie ostatnim rokiem szkolnym, w którym ukończą kształcenie absolwenci dotychczasowego liceum dla dorosłych. Słuchacze semestrów pierwszego i drugiego w klasach I–III, którzy nie otrzymali promocji na następny semestr, będą mieli możliwość kontynuowania nauki na odpowiednich semestrach klas I–III czteroletniego liceum ogólnokształcącego. Zapewniona zatem została ciągłość kształcenia w przypadku powtarzania semestrów nauki.

Ustawodawca nadal utrzymał funkcjonowanie szkół policealnych. Natomiast dotychczasowe trzyletnie szkoły specjalne, przysposabiające do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy, stały się z dniem 1 września 2017 roku trzyletnimi szkołami specjalnymi przysposabiającymi do pracy. Nie zmieniła się grupa uczniów, dla których ten typ szkoły jest przeznaczony, a także długość okresu kształcenia.

Co do zasady, system funkcjonowania centrum kształcenia zawodowego i ustawicznego, które powstały przed 1 września 2017 roku, nie uległ zmianie. W przypadku centrum utworzonego po 1 września 2017 roku powinno ono w swojej strukturze zawierać placówkę kształcenia praktycznego (<http://reformaedukacji.men.gov.pl/pytania-i-odpowiedzi/jak-beda-wygladalyszkoly-branzowe-i-i-ii-stopnia-czy-zastapia-one-obecne-szkoly-zawodowe>; dostęp: 26.03.2018).

Zatem osoby dorosłe od 1 września 2017 roku mogą kontynuować naukę w systemie szkolnym i systemie pozaszkolnym. W systemie szkolnym osoby dorosłe mogą uczyć się lub kontynuować naukę w:

- szkole podstawowej;
- liceum ogólnokształcącym dla dorosłych;
- szkole policealnej.

Natomiast kształcenie ustawiczne jest prowadzone w następujących formach pozaszkolnych⁴:

- kwalifikacyjny kurs zawodowy;
- kurs umiejętności zawodowych;
- kurs kompetencji ogólnych;
- turnus dokształcania teoretycznego młodocianych pracowników;
- pozostałe kursy umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych.

Pozaszkolne formy kształcenia osób dorosłych

Głównym celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy⁵. Kolejne reformy kształcenia zawodowego spowodowały znaczne skrócenie czasu dochodzenia do określonych kwalifikacji zawodowych, bowiem na kolejnych etapach edukacji zawodowej nie są powielane treści kształcenia.

Wynika z rozporządzenia w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach: „w procesie kształcenia zawodowego są podejmowane działania wspomagające rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem **indywidualnych ścieżek edukacji kariery**, możliwości **podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych** oraz zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki”⁶. Oznacza to, że organizatorzy i realizatorzy kształcenia na kwalifikacyjnych kursach zawodowych powinni tak przygotować program nauczania kursu, by mogły być uznane dotychczasowe drogi kształcenia każdego uczestnika kursu, by żaden z nich nie musiał powtarzać po raz kolejny uzyskanych wcześniej efektów kształcenia. Takie założenie koreluje z zapisami § 7 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych. Bowiem osoba podejmująca kształcenie na kwalifikacyjnym kursie zawodowym posiadająca:

- 1) dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe lub inny równorzędny;
- 2) świadectwo uzyskania tytułu zawodowego, dyplom uzyskania tytułu mistrza lub inny równorzędny;
- 3) świadectwo czeladnicze lub dyplom mistrzowski;

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2012 r., poz. 186 z późn. zm.).

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r., poz. 184 z późn. zm.).

⁶ Tamże.

- 4) świadectwo ukończenia szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe;
- 5) świadectwo ukończenia liceum profilowanego;
- 6) świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie;
- 7) zaświadczenie o ukończeniu kwalifikacyjnego kursu zawodowego;

jest zwalniana, na swój wniosek złożony podmiotowi prowadzącemu kwalifikacyjny kurs zawodowy, z zajęć dotyczących odpowiednio treści kształcenia lub efektów kształcenia zrealizowanych w dotychczasowym procesie kształcenia, jeśli sposób organizacji kształcenia na kwalifikacyjnym kursie zawodowym umożliwia takie zwolnienie⁷.

Również w przypadku, gdy osoba podejmująca kształcenie na kwalifikacyjnym kursie zawodowym posiadająca zaświadczenie o ukończeniu kursu umiejętności zawodowych, jest zwalniana, na swój wniosek złożony podmiotowi prowadzącemu kwalifikacyjny kurs zawodowy, z zajęć dotyczących efektów kształcenia zrealizowanych na tym kursie umiejętności zawodowych.

Zatem osoba dorosła, która legitymuje się określonym wykształceniem, nie musi powielać już raz osiągniętych efektów kształcenia. Równocześnie może ona w sposób świadomy budować swoją ścieżkę kariery.

Kwalifikacyjne kursy zawodowe

Kwalifikacyjne kursy zawodowe są niewątpliwie formą kształcenia dostosowaną do potrzeb i możliwości osób dorosłych. Wynika to z zasad organizacji i prowadzenia tej formy kształcenia. Organizatorami kwalifikacyjnych kursów zawodowych mogą być (Art. 117 ust. 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe):

- 1) publiczne szkoły prowadzące kształcenie zawodowe – w zakresie zawodów, w których kształcą, oraz w zakresie obszarów kształcenia, do których są przypisane te zawody;
- 2) niepubliczne szkoły o uprawnieniach szkół publicznych prowadzące kształcenie zawodowe – w zakresie zawodów, w których kształcą, oraz w zakresie obszarów kształcenia, do których są przypisane te zawody;
- 3) publiczne i niepubliczne placówki i ośrodki;
- 4) instytucje rynku pracy prowadzące działalność edukacyjno-szkoleniową;
- 5) podmioty prowadzące działalność oświatową na podstawie ustawy o swobodzie działalności.

Kwalifikacyjny kurs zawodowy jest prowadzony według programu nauczania uwzględniającego podstawę programową kształcenia w zawodach, w zakresie jednej kwalifikacji. Kształcenie w tej formie może być prowadzone jako stacjonarne lub zaoczne, a także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2012 r., poz. 186 z późn. zm.).

Minimalna liczba godzin kształcenia na kwalifikacyjnym kursie zawodowym musi być równa minimalnej liczbie godzin kształcenia zawodowego określonej w podstawie programowej kształcenia w zawodach dla danej kwalifikacji. W przypadku prowadzenia kształcenia w formie zaocznej minimalna liczba godzin kształcenia zawodowego nie może być mniejsza niż 65% minimalnej liczby godzin kształcenia zawodowego określonej w podstawie programowej kształcenia w zawodach dla danej kwalifikacji. Również w przypadku liczby słuchaczy ustawodawca doprecyzował to szczegółowo: liczba słuchaczy uczestniczących w kwalifikacyjnym kursie zawodowym prowadzonym przez publiczne szkoły, placówki lub ośrodki wynosi co najmniej 20. Jednak za zgodą organu prowadzącego liczba słuchaczy może być mniejsza niż 20⁸.

Istotnym wymogiem jest również poinformowanie okręgowej komisji egzaminacyjnej o rozpoczęciu kształcenia na kwalifikacyjnym kursie zawodowym w terminie 14 dni od daty rozpoczęcia tego kształcenia. W zgłoszeniu tym w szczególności należy podać:

- 1) oznaczenie podmiotu prowadzącego kwalifikacyjny kurs zawodowy;
- 2) nazwę i symbol cyfrowy zawodu, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, oraz nazwę i oznaczenie kwalifikacji, zgodnie z podstawą programową kształcenia w zawodach, w zakresie której jest prowadzone kształcenie;
- 3) termin rozpoczęcia i zakończenia kwalifikacyjnego kursu zawodowego;
- 4) wykaz słuchaczy kwalifikacyjnego kursu zawodowego, zawierający imię i nazwisko, datę i miejsce urodzenia oraz numer PESEL słuchacza, a w przypadku słuchacza, który nie posiada numeru PESEL – numer dokumentu potwierdzającego jego tożsamość⁹.

Ukończenie kwalifikacyjnego kursu zawodowego umożliwia przystąpienie absolwentowi do egzaminu potwierdzającego kwalifikację w zawodzie.

Kurs umiejętności zawodowych

Kurs umiejętności zawodowych może być prowadzony przez placówkę lub ośrodek. I podobnie jak w przypadku kwalifikacyjnych kursów zawodowych prowadzony według programu nauczania uwzględniającego podstawę programową kształcenia w zawodach, w zakresie:

- 1) jednej z części efektów kształcenia wyodrębnionych w ramach danej kwalifikacji, przy czym minimalna liczba godzin jest równa ilorazowi liczby godzin kształcenia przewidzianych dla danej kwalifikacji w podstawie programowej kształcenia w zawodach i liczby części efektów kształcenia wyodrębnionych w ramach tej kwalifikacji;

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

- 2) efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów oraz wspólnych dla zawodów w ramach obszaru kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów – minimalna liczba godzin kształcenia jest równa minimalnej liczbie godzin kształcenia w zakresie efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów oraz wspólnych dla zawodów w ramach danego obszaru kształcenia stanowiących podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów, określonej w podstawie programowej kształcenia w zawodach dla danego zawodu;
- 3) efektów kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów w zakresie organizacji pracy małych zespołów – minimalna liczba godzin kształcenia wynosi 30.

Kształcenie w tej formie kończy się zaliczeniem w formie ustalonej przez podmiot prowadzący kurs. Osoba, która uzyskała zaliczenie, otrzymuje zaświadczenie o ukończeniu kursu umiejętności zawodowych (tamże).

Kurs kompetencji ogólnych

Kurs kompetencji ogólnych może być prowadzony przez placówkę lub ośrodek. Kształcenie jest prowadzone według programu nauczania uwzględniającego dowolnie wybraną część podstawy programowej kształcenia ogólnego. Minimalny wymiar kształcenia na kursie kompetencji ogólnych wynosi 30 godzin. Kurs kończy się zaliczeniem w formie ustalonej przez podmiot prowadzący kurs. Osoba, która uzyskała zaliczenie, otrzymuje zaświadczenie o ukończeniu kursu kompetencji ogólnych (tamże).

Edukacja dorosłych Polaków w latach 2011–2016 w badaniach GUS

W prezentowanym artykule podstawą analizy są wyniki uzyskane w roku 2011 i 2016 w badaniach *Kształcenie dorosłych 2011* (GUS, 2011) oraz *Kształcenie dorosłych 2016* (GUS, 2018). Badania były przeprowadzane przez Główny Urząd Statystyczny (GUS). Głównym ich celem było uzyskanie informacji na temat uczestnictwa osób w wieku 18–69 lat w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym w ciągu ostatnich 12 miesięcy przed dniem przeprowadzenia wywiadu, w powiązaniu z cechami społeczno-demograficznymi tych osób.

Organizacja i metodologia badań

Badanie *Kształcenie dorosłych w 2011* zostało przeprowadzone w okresie od 2 stycznia do 29 lutego 2012 roku przy zastosowaniu metody reprezentacyjnej, na wylosowanej próbie 25 206 mieszkań. W wylosowanych mieszkaniach wywiad

przeprowadzono z osobami w wieku 18–69 lat. Wiek osób określono według stanu na 31 grudnia 2011 roku. Udział tych osób w badaniu miał charakter dobrowolny. Natomiast badanie *Kształcenie dorosłych w 2016* zostało przeprowadzone w okresie od 2 stycznia do 28 lutego 2017 roku przy zastosowaniu metody reprezentacyjnej, na wylosowanej próbie 25 000 mieszkań. W wylosowanych mieszkaniach wywiad przeprowadzono z osobami w wieku 18–69 lat. Wiek osób określono według stanu na 31 grudnia 2015 roku. Udział tych osób w badaniu miał charakter dobrowolny.

Badanie z roku 2011 oraz z roku 2016 wykonano techniką wywiadu bezpośredniego z respondentem, bez możliwości przeprowadzania wywiadów zastępczych, z wykorzystaniem papierowych kwestionariuszy:

- I. **KD-1G, kształcenie dorosłych, kwestionariusz gospodarstwa domowego** – który był przeznaczony dla każdego gospodarstwa znajdującego się w wylosowanym mieszkaniu.
- II. **KD-II, kształcenie dorosłych, kwestionariusz indywidualny** – który był wypełniany dla każdej osoby objętej badaniem, tj. osoby w wieku 18–69 lat.

Terminologia przyjęta w badaniu¹⁰:

Edukacja w systemie formalnym obejmuje naukę w systemie szkolnym – na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum, zasadniczych szkół zawodowych, szkół ponadgimnazjalnych (w tym szkół policealnych), jak również kształcenie na poziomie studiów wyższych, podyplomowych i doktoranckich. Związana jest z regularną formą nauki. Kształcenie jest prowadzone przez instytucje szkolne i edukacyjne, publiczne i niepubliczne, uprawnione do nauczania. Odbywa się zgodnie z zatwierdzonymi programami nauczania. Edukacja ta prowadzi w kierunku uzyskania kwalifikacji potwierdzonych świadectwem, zaświadczeniem o ukończeniu szkoły, certyfikatem, dyplomem. Konieczna jest obecność osoby prowadzącej zajęcia (nauczyciela/wykładowcy).

Kształcenie pozaformalne – w badaniu przyjęto, że udział w edukacji poza systemem formalnym obejmuje wszelkie zorganizowane działania edukacyjne, które nie odpowiadają definicji kształcenia formalnego. Kształcenie takie jest prowadzone zazwyczaj w formie kursów, szkoleń, instruktaży (w miejscu pracy lub poza nim), seminariów, konferencji lub wykładów, na które respondent zgłosił się i w których uczestniczył. Do tego typu edukacji można zaliczyć również lekcje prywatne (np. języków obcych), a także kształcenie na odległość, które odbywa się za pośrednictwem korespondencji pocztowej lub mediów elektronicznych (np.: komputer, wideo, DVD). Kształcenie poza formalnym systemem edukacji prowadzi zazwyczaj do rozwoju, poszerzania i zdobywania umiejętności w różnych dziedzinach życia zawodowego, społecznego i kulturalnego. Zajęcia mogą mieć charakter

¹⁰ Raport, *Kształcenie dorosłych 2016*, GUS, 2018, s. 71–73.

kursów lub szkoleń doskonalących kwalifikacje zawodowe, mogą prowadzić do uzyskania umiejętności potrzebnych w życiu społecznym (np. kurs samoobrony) lub dla osobistych korzyści, własnego rozwoju intelektualnego lub hobby (np. kurs gotowania, wykłady z historii sztuki, kurs modelarstwa). Uczestnictwo w takim szkoleniu może kończyć się uzyskaniem świadectwa lub nie.

Kształcenie nieformalne dotyczy samodzielnego uczenia się respondenta w celu uzyskania wiedzy lub doskonalenia umiejętności. W odróżnieniu od kształcenia formalnego i pozaformalnego powinno odbywać się bez udziału nauczyciela. Kształcenie tego rodzaju odbywa się poza zorganizowanymi formami edukacji szkolnej i pozaszkolnej (nie należy uwzględniać kursów, szkoleń oraz wykładów z instruktorem). Do tej kategorii są wliczane lekcje udzielane przez członków rodziny, gospodarstwa domowego, sąsiadów, przyjaciół, którzy nie otrzymują za to wynagrodzenia w formie pieniężnej.

Wyniki badań „Kształcenie dorosłych”

Badania GUS z 2011 roku wskazywały, że w grupie wiekowej 18–69 lat 44 osoby na 100 brały udział w jakiegokolwiek formie kształcenia. W nauce w systemie szkolnym (kształcenie formalne) wzięło udział 3725 tys. osób, tj. 13,6% wszystkich osób w wieku 18–69 lat, przy czym wskaźnik ten jest najwyższy dla najmłodszych grup wiekowych osób dorosłych. Prawie co piąta osoba z tej grupy wiekowej w roku 2011 doksztalała się na kursach i szkoleniach (kształcenie pozaformalne) – 5740 tys. tj. 20,9%. Natomiast najwięcej osób uczestniczyło w kształceniu nieformalnym – 8247 tys., tj. 30,0% zbiorowości osób w wieku 18–69 lat (por. tabela 1).

Tabela 1. Osoby w wieku 18–69 lat według uczestnictwa w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym oraz płci, 2011 rok

Wyszczególnienie	Ogółem w tys.	W tym osoby uczestniczące*)				Osoby nieuczestniczące w jakiegokolwiek formie kształcenia
		w jakiegokolwiek formie kształcenia	w kształceniu formalnym	w kształceniu pozaformalnym	w kształceniu nieformalnym	
		w %				
Ogółem	27 483	44,0	13,6	20,9	30,0	56,0
Mężczyźni	13 597	43,0	12,2	20,7	28,9	56,5
Kobiety	13 886	44,6	14,8	21,1	31,1	55,4

*) Dane nie sumują się z ogółem, gdyż jedna osoba mogła uczestniczyć jednocześnie w kilku formach kształcenia.

W 2016 roku w Polsce 45,1% osób w wieku 18–69 lat deklarowało udział w szeroko rozumianym kształceniu, w tym 30,7% (około 8,3 mln osób) w edukacji nieformalnej (samokształceniu), która była najbardziej popularną formą nauki. Edukacja w systemie szkolnym (kształcenie formalne) obejmowała około 3 mln osób, tj. 11,2% badanej populacji, natomiast co piąta osoba z tej grupy wieku (około 5,6 mln osób) doksztalała się na kursach i szkoleniach oraz w innych formach kształcenia pozaformalnego. Przy czym warto podkreślić, że kobiety, z wyjątkiem kształcenia pozaformalnego, chętniej niż mężczyźni uczestniczyły w tych formach kształcenia (por. tabela 2).

Tabela 2. Osoby w wieku 18–69 lat według uczestnictwa w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym oraz płci, 2016 rok

Wyszczególnienie	Ogółem w tys.**)	W tym osoby uczestniczące*)				Osoby nieuczestniczące w jakiegokolwiek formie kształcenia
		w jakiegokolwiek formie kształcenia	w kształceniu formalnym	w kształceniu pozaformalnym	w kształceniu nieformalnym	
		w %				
Ogółem	26 965	45,1	11,2	20,9	30,7	54,9
Mężczyźni	13 326	44,6	10,2	21,2	30,1	55,4
Kobiety	13 638	45,5	12,0	20,6	31,3	54,5

*) Sumy składników mogą być różne od wielkości podanych w pozycji „Ogółem”. Wynika to z zaokrągleń dokonywanych przy uogólnianiu wyników.
 **) Dane nie sumują się z ogółem, gdyż jedna osoba mogła uczestniczyć jednocześnie w kilku formach kształcenia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Kształcenie dorosłych – informacje sygnałowe*, GUS 2018, s. 1.

W roku 2011 spośród osób w wieku 18–69 lat 13,6% uczestniczyło w edukacji formalnej w ciągu 12 miesięcy przed przeprowadzeniem badania. Większy odsetek kobiet (14,8%) niż mężczyzn (12,2%). Zdecydowaną większość spośród uczestników edukacji formalnej w badanej populacji stanowiły osoby najmłodsze – w wieku 18–24 lata (68,1%) oraz respondenci w wieku 25–29 lat (18,2%). Natomiast w badanym okresie 20,9% osób w wieku 18–69 lat uczestniczyło w kształceniu pozaformalnym. W tym większy odsetek mężczyzn (21,2%) niż kobiet (20,6%) (por. tabela 3, s. 100).

Natomiast w roku 2016 spośród osób w wieku 18–69 lat 11,2% uczestniczyło w edukacji formalnej w ciągu 12 miesięcy przed przeprowadzeniem badania. Większy odsetek kobiet (12,0%) niż mężczyzn (10,2%). Zdecydowaną większość spośród uczestników edukacji formalnej w badanej populacji stanowiły osoby najmłodsze – w wieku 18–24 lata (69,6%) oraz respondenci w wieku 25–29 lat (13,9%).

Tabela 3. Osoby w wieku 18–69 lat według uczestnictwa w kształceniu formalnym, pozaformalnym i nieformalnym oraz wieku, 2011 rok

Wyszczególnienie	Ogółem w tys. **)	W tym osoby uczestniczące*)				Osoby nieuczestniczące w jakiegokolwiek formie kształcenia
		w jakiegokolwiek formie kształcenia	w kształceniu formalnym	w kształceniu pozaformalnym	w kształceniu nieformalnym	
		w %				
Ogółem	27 483	44,0	13,6	20,9	30,0	56,0
18–24	3 713	79,2	68,1	27,5	41,5	20,8
25–29	3 231	56,0	18,2	28,9	38,3	44,0
30–34	3 137	49,3	7,0	27,3	35,5	50,7
35–39	2 861	45,3	5,6	25,1	32,6	54,7
40–44	2 407	43,8	4,6	26,4	30,8	56,2
45–49	2 408	38,3	2,6	21,3	27,0	61,7
50–54	2 849	32,6	1,4	17,9	24,5	67,4
55–59	2 922	28,4	0,4	13,0	21,9	71,6
60–64	2 483	21,3	0,1	5,2	18,8	78,7
65–69	1 472	16,6	–	2,8	15,6	83,4

*) Dane nie sumują się z ogółem, gdyż jedna osoba mogła uczestniczyć jednocześnie w kilku formach kształcenia.

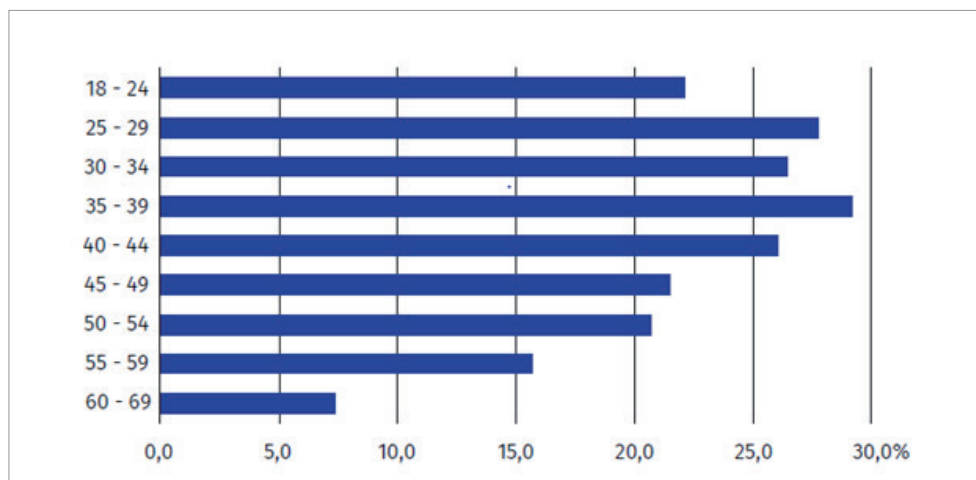
Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Kształcenie dorosłych 2011*, GUS 2013, s. 19.

W przypadku kształcenia pozaformalnego w badanym okresie 20,9% osób w wieku 18–69 lat uczestniczyło w tej formie edukacji, w tym 21,2% byli to mężczyźni i 20,6% kobiet. Największą aktywność edukacyjną w zakresie kształcenia pozaformalnego wykazywały osoby w wieku od 25 do 44 lat, gdzie ponad jedna czwarta z nich deklarowała udział w tej formie edukacji. Wśród najmłodszych respondentów (w wieku 18–24 lata) poziom uczestnictwa w tej formie kształcenia wynosił 22,1%. Można zaobserwować tendencje do spadku aktywności edukacyjnej wraz z wiekiem respondentów (od 21,4% uczestniczących w wieku 45–49 lat do 7,4% w wieku 60–69 lat) (por. Wykres 1).

W analizowanym okresie 30,7% osób w wieku 18–69 lat uczestniczyło w kształceniu nieformalnym. Stosunkowo więcej kobiet (31,3%) niż mężczyzn (30,1%). Najwyższą aktywność edukacyjną w systemie nieformalnym wykazywały osoby

młode. Ponad 40% osób w wieku 18–24 lata uczestniczyło w tej formie kształcenia. Dla osób w wieku 35 lat i starszych odsetek uczestniczących w edukacji nieformalnej malał wraz z wiekiem respondentów. Dla grupy wieku 65–69 lat wynosił on niecałe 20%.

Wykres 1. Osoby uczestniczące w kształceniu pozaformalnym według grup wieku w 2016 roku



Źródło: *Kształcenie dorosłych – informacje sygnałowe*, GUS 2018, s. 2.

Warte przytoczenia są wypowiedzi badanych osób dotyczące trudności w uczestniczeniu w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym. Wśród osób niewykazujących aktywności edukacyjnej ani chęci podjęcia nauki (mimo poczucia potrzeby kształcenia) istotne oprócz motywów rodzinnych (22,0%), okazały się również inne przyczyny osobiste (10,3%) oraz powody związane z wiekiem (10,1%). W przypadku respondentów uczestniczących w edukacji, lecz niemających chęci kształcić się w szerszym zakresie (z innych powodów niż brak potrzeby nauki), niechęć do jego kontynuowania w głównym stopniu była powodowana brakiem czasu zarówno z powodów zawodowych (22,1%), jak i rodzinnych (19,7%).

Wnioski

Na podstawie przedstawionych wyników badań GUS z roku 2011 i 2016 można zauważyć, że zmniejszyła się aktywność edukacyjna osób dorosłych w obszarze kształcenia formalnego. Wydaje się, że główną przyczyną zmian mogą być oprócz czynnika demograficznego kolejne przeobrażenia systemu kształcenia stacjonarnego – likwidacja 3-letnich techników uzupełniających oraz 2-letnich liceów ogólnokształcących. Reformy w systemie oświaty sprawiły **zamknięcie** w trybie szkolnym

absolwentom zasadniczych szkół zawodowych możliwości dalszego kształcenia. Tym samym absolwenci tej formy kształcenia, jeśli podejmą próbę dalszej edukacji, to obecnie mogą ją kontynuować w drugiej klasie liceum ogólnokształcącym, albo w trybie kształcenia ustawicznego – w szkole dla dorosłych¹¹. Inną możliwą ścieżką edukacyjną dla tej grupy absolwentów jest kształcenie w formach pozaszkolnych na różnego rodzaju kursach zawodowych. Jednak w przypadku zawodów kształconych na poziomie technikum, niezbędne będzie wcześniejsze uzupełnienie wykształcenia o liceum ogólnokształcące. W przypadku absolwentów liceum ogólnokształcącego mogą oni kontynuować naukę w systemie szkolnym – w szkole policealnej lub po zadaniu egzaminu maturalnego w szkole wyższej lub w systemie ustawicznym na różnego rodzaju kursach i szkoleniach.

Niewątpliwie pożądaną zmianą w omawianych przepisach legislacyjnych jest wprowadzenie nowych form kształcenia ustawicznego, których organizacja i prowadzenie powinna być dostosowana do potrzeb i możliwości edukacyjnych osób dorosłych. W prezentowanych badaniach z 2011 i 2016 roku respondenci podkreślali, że jedną z ważnych przyczyn braku możliwości uczestniczenia w jakiegokolwiek formie kształcenia były czynniki: rodzinne (np. opieka nad członkami rodziny) lub zawodowe (np. nienormowany czas pracy). Dlatego warte podkreślenia jest to, że zajęcia na kwalifikacyjnych kursach zawodowych mogą odbywać się za pośrednictwem platform edukacyjnych (e-learning), co w sytuacji osób posiadających zobowiązania zawodowe i rodzinne jest niewątpliwie bardzo korzystne. Innym rozwiązaniem skierowanym do osób aktywnych zawodowo jest możliwość absencji na zajęciach. Braki w systematycznym uczestniczeniu w zajęciach powinny być rekompensowane dostępem do wspomnianych wcześniej platform edukacyjnych.

Również przyjęte rozwiązanie, dotyczące liczby słuchaczy kwalifikacyjnych kursów, może sprzyjać nawiązywaniu współpracy z pracodawcami oraz urzędami pracy i kształceniu na potrzeby lokalnego rynku pracy. Pracodawcy mogą zlecać szkołom przeprowadzenie szkoleń specjalistycznych „szytych na miarę” i tym samym uzupełniać luki kompetencyjne pracowników.

Zatem podejmując się próby analizy wyników badań dotyczących wyborów ścieżek edukacyjnych osób dorosłych, należy rozpatrywać je w kontekście zmian systemu kształcenia zawodowego. Zmniejszenie udziału osób dorosłych w edukacji szkolnej, może być spowodowane nie tylko wprowadzeniem nowych form kształcenia ustawicznego, ale również mogła istotnie na nie wpłynąć likwidacja szkół zawodowych.

¹¹ W roku szkolnym 2014/2015 w systemie stacjonarnym zasadnicze szkoły zawodowe ukończyło 56,6 tys. osób. Stanowili oni 15,7% ogółu absolwentów wszystkich szkół ponadgimnazjalnych (Raport, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, GUS, 2016).

Bibliografia

- <http://www.reformaedukacji.men.gov.pl/pytania-i-odpowiedzi/jak-beda-wygladaly-szkoly-branzowe-i-i-ii-stopnia-czy-zastapia-one-obecne-szkoly-zawodowe>; dostęp: 26.03.2018.
- Kształcenie dorosłych – informacje sygnałowe*, GUS 2018.
- Raport, *Kształcenie dorosłych 2011*, GUS 2013.
- Raport, *Kształcenie dorosłych 2016*, GUS 2018.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2012 r., poz. 186 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 roku w sprawie egzaminów eksternistycznych (Dz. U. z 2012 r., poz. 188 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2011 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz. U. z 2012 r., poz. 7 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2012 r., poz. 184 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017, poz. 59).

Emilia Ozga¹

ANALIZA ZACHOWAŃ I POSTAW SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ MIASTA ŻYRARDOWA W KONTEKŚCIE ISTOTNYCH ZMIAN WARUNKÓW ŻYCIOWYCH

ABSTRAKT

Artykuł stanowi opis wstępnej konceptualizacji badania realizowanego w ramach rozprawy doktorskiej: próbę prezentacji przemyśleń związanych z rekonstrukcją procesu wyboru metody badawczej, a w dalszej części refleksję nad inspirującymi teoriami. Celem i przedmiotem projektowanego badania jest diagnoza społeczności lokalnej Żyrardowa oraz analiza biografii robotników, którzy utracili pracę w wyniku likwidacji żyrdowskich fabryk włókienniczych. Choć poprzemysłowe miasta przyciągają uwagę badaczy, Żyrardów nie doczekał się opracowań, które wyczerpująco badają lokalną rzeczywistość. Badanie wykazuje się nowatorstwem także w aspekcie planowanych narzędzi badawczych i zastosowania triangulacji metod.

Słowa kluczowe: industrializm, wykluczenie, bezrobocie, ubóstwo, metoda biograficzna

ABSTRACT

This article is a description of the preliminary conceptualization of the research carried out as part of the doctoral dissertation: it's an attempt to present thoughts related to the reconstruction of the process of selecting a research method, and then a reflection on inspirational theories. The aim and subject of the proposed study is the diagnosis of the local community of Żyrardów and the analysis of the biographies of workers who lost their jobs as a result of the liquidation of the textile factories in Żyrardów. Although post-industrial cities attract the attention of researchers, Żyrardów has not received studies that exhaustively explore the local reality. The research is also innovative in terms of planned research tools and the use of method triangulation

Keywords: industrialism, exclusion, unemployment, poverty, biographical method

¹ Absolwentka socjologii i pracy socjalnej na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, obecnie doktorantka Interdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich w zakresie psychologii i socjologii.

Wstęp

*Bardziej niż kiedykolwiek potrzebujemy teraz pojęć,
które bez fałszywie rozumianego zwrócenia się
ku owemu wiecznie staremu nowemu
odnosząc się jednakże pozytywnie do powszechnego skarbcza tradycji,
pozwoliloby nam myśleć w nowy sposób o tym,
co nowe, co przetacza się nad nami.
A także w nowy sposób żyć i działać.*

(Ulrich Beck)

Wybierając temat badań, naukowiec odnosi się do swoich zainteresowań, zainspirowany teoriami i własną wiedzą. Prócz tego, poza celami naukowymi, uzasadnieniu podjęcia tematyki badań towarzyszy mu pragnienie zaspokojenia własnej ciekawości badawczej. Reprezentanci socjologii zaangażowanej w podejmowanych badaniach dostrzegają szczególną misję, zdają sobie bowiem sprawę, że ich badania oddziałują na badaną rzeczywistość i mogą wymiernie zmienić świadomość społeczną.

W centrum moich zainteresowań badawczych od wielu lat znajdują się problemy wykluczenia i marginalizacja społeczna grup nieuprzywilejowanych. To właśnie one stanowiły genzę i punkt wyjścia podczas projektowania badania własnego.

Ulrich Beck (2002), określając społeczną rzeczywistość, w której żyjemy, używa pojęcia „społeczeństwo ryzyka”. Autor wskazuje, że chociaż człowiek zdołał wypracować strategie chronienia przed działaniem natury, nie wyeliminuje zagrożeń związanych z transformacjami przemysłowymi. Ryzyko jest konsekwencją modernizacji industrializmu, a jej następstwa (procesy i mechanizmy) są w kręgu moich zainteresowań.

Badanie, które zamierzam zrealizować, dotyczy biograficznego wymiaru radzenia sobie w niepomyślnych warunkach życiowych, wynikających z pojawienia się bezrobocia wywołanego przemianami ustrojowo-gospodarczymi i związanym z nimi upadkiem niektórych gałęzi przemysłu. Bezpośrednim skutkiem tych zdarzeń był zanik jednego z najważniejszych – podstawowych źródeł utrzymania, jakim dla znacznej części mieszkańców badanego obszaru była praca w lokalnych przedsiębiorstwach i fabrykach włókienniczych. Doświadczenie to było dla przedstawicieli badanej społeczności szczególnie trudne z uwagi na to, że przestał także istnieć znany i wpajany im od dziecka system wartości, związany z ustrojem socjalistycznym, opiekuńczą funkcją państwa, a także etosem pracy i klasy robotniczej. Znaleźli się oni w zupełnie nowej rzeczywistości, rządzonej przez nieznanne im dotąd mechanizmy i realia, na które byli zupełnie nieprzygotowani.

W artykule dokonam zarysu planowanych przeze mnie badań: na początku przedstawię cel i pytania badawcze, następnie dokonam zarysu najważniejszych teorii, w części metodologicznej skupię się na opisanu i uzasadnieniu wyboru

metody badawczej, oraz odniosę się do inspiracji szkołą Łódzką, zajmującą się badaniami problemu ubóstwa i wykluczenia społecznego miasta.

Cel badań wraz z uzasadnieniem

Współcześni badacze podkreślają, że żyjemy w czasach „płynnych” i niepewnych (Zygmunt Bauman), obarczonych ryzykiem (Anthony Giddens, Ulrich Beck) – w czasach, które implikują wiele napięć i kryzysów. Dlatego szczególnie ważne jest, aby badając otaczającą nas rzeczywistość, zagłębiać się w procesy je warunkujące i badać ich następstwa.

Moim zamiarem badawczym jest diagnoza społeczności lokalnej, a następnie dotarcie do osób, które były zatrudnione na stanowiskach robotniczych w żyrdowskich fabrykach przemysłu lniarskiego i na skutek ich upadku, z dnia na dzień stały się osobami bezrobotnymi. Interesuje mnie, jak mieszkańcy Żyrardowa poradzi sobie w obliczu utraty pracy, która wcześniej warunkowała ich życie oraz była podstawowym źródłem utrzymania. Na potrzeby badania zostały sformułowane następujące pytania badawcze:

- Jak pracownicy fabryk odnaleźli się w sytuacji utraty zatrudnienia? (Jakie strategie przyjęli?)
- Jaki wpływ na życie osób zatrudnionych w fabrykach i ich rodzin miał upadek fabryk? (Interesuje mnie zbadanie zarówno procesów społecznych, przemian miasta, jak i wpływu upadku fabryk na bezpośrednią sytuację jednostki i jej całej rodziny).

Ponadto moim celem badawczym jest zbadanie, jakie czynniki miały wpływ na skuteczność radzenia sobie w trudnej sytuacji i odzyskiwania stabilizacji życiowej po utracie pracy w fabrykach oraz czy istnieją różnice między płciami pod względem skuteczności radzenia sobie z bezrobociem?

Poza celem naukowym, będącym poszerzeniem istniejącego stanu wiedzy na temat niezbadanego wcześniej zjawiska, moja praca ma również cel aplikacyjny, jakim jest wypracowanie rekomendacji dla służb społecznych oraz władz miasta.

Teorie i inspiracje

Do prawidłowego opisu, diagnozy i wyjaśnienia rozumianej rzeczywistości badaczowi jest zawsze potrzebna jakaś wyjściowa teoria.

(Marek Ziółkowski)

Znaczenie teorii w socjologii jest bezsporne, dlatego konieczne jest, aby jako punkt wyjścia podczas projektowania badania przyjąć kluczowe koncepcje pomagające

dokonać analizy rzeczywistości społecznej. Z uwagi na to, w tym rozdziale omówię inspiracje, które będą mi pomocne w kolejnych etapach prac badawczych.

Nurtem, w którym osadzono planowane badanie, jest socjologia miasta. Subdyscyplina ta reprezentuje różne orientacje teoretyczno-metodologiczne. Przyglądając się miastu i społeczności, posługuję się perspektywą szkoły chicagowskiej (która wprowadza terminologię ekologii społecznej). Głównymi jej przedstawicielami byli: Robert Park i Ernest Burgess – prekursorzy nurtu orientacji ekologicznej. Zajmowali się oni zależnościami zachodzącymi pomiędzy przestrzenią miasta a żyjącymi w nim **aktorami**.

Bohdan Jałowiecki i Marek Szczepański (2006, s. 36) w książce *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, charakteryzując szkołę chicagowską, wskazują jej główne założenia. Wymieniają wśród nich koncepcje mówiące, iż miasto jest zbiorem obszarów podspołecznych (*subsocjal*), naturalnych (*natural area*), ekonomicznych i kulturowych, oraz składa się ze stref koncentrycznych (*circular zones*).

Czerpiąc inspirację ze szkoły chicagowskiej, chciałabym dokonać ekologicznej rekonstrukcji miasta, zanurzyć się w nim i spojrzeć na jego realia z perspektywy mieszkających w nim jednostek. Moim zamiarem jest rozróżnienie poszczególnych dzielnic – stref miasta ze względu na ich charakterystykę – sporządzenie mapy, w której uwzględnię m.in. obszary zrewitalizowane, a także koncentrację obszarów ubóstwa. Ponadto, interesują mnie znaczenia i wartości miejskich przestrzeni, jakie nadają im mieszkańcy Żyrardowa.

Szerszą perspektywą teoretyczną oraz optyką spojrzenia na badaną przeze mnie rzeczywistość jest podejście systemowe. System to „zbiór elementów wzajemnie powiązanych ze sobą i z otoczeniem” (Bertalanffy, 1976, s. 37). Oddziaływanie wspomnianych elementów także leży w kręgu moich zainteresowań. Na badaną rzeczywistość (lub jakiś jej komponent) możemy patrzeć jak na **system** – całość, składającą się z pasujących do siebie elementów – układanki, w której wyjęcie bądź dodanie jakiegoś elementu może zaburzyć całą konstrukcję, albo może usprawnić jej funkcjonowanie. Badaną przeze mnie społeczność postrzegam jako system, w którym istnieją zależności przyczynowo-skutkowe: upadek fabryk – przekształcanie się miasta – pojawienie się nowych usług – gentryfikacja. Chciałabym także przyjrzeć się rodzinom byłych pracowników fabryk, w ujęciu (eko)systemu i zależności: utrata pracy – czynnik ryzyka dysfunkcji w rodzinie. Badając byłych pracowników fabryk, będę przyglądać się strategiom radzenia sobie w trudnej sytuacji stosowanym przez osoby, które utraciły pracę. Przeanalizuję następstwa zastosowanych strategii i postaram się znaleźć odpowiedzi na pytanie: jakie warunki wpływają na poziom stabilności życiowej badanych?

Próbując zrozumieć i opisać procesy zachodzące w poprzemysłowym mieście, poszukuję mechanizmów, które je warunkują. Dlatego, w moim przekonaniu uzasadnione jest odniesienie się do analizy systemowej, która „nie zakłada bynajmniej badania jedynie problematyki ładu, stabilności i równowagi systemu społecznego,

bada także dysfunkcje, napięcia, dewiacje i procesy zmiany społecznej” (Ziółkowski, 2006, s. 363–364).

Kończąc zarys najważniejszych z perspektywy badań własnych idei, pragnę odnieść się do ostatniej inspirującej teorii – konstruktywizmu strukturalistycznego, której autorem jest Pierre Bourdieu. U jej podstaw leży przekonanie, że „wybory i działania każdej jednostki nie są całkowicie swobodne. Dokonują się pod wpływem internalizacji przez jednostkę struktur otaczającego ją świata społecznego” (tamże, s. 632).

W obrębie tego ujęcia interesujące są dla mnie szczególnie dwie koncepcje autorstwa Bourdieu. Pierwsza z nich dotyczy **habitusu** – zbioru społecznie wykształconych pozycji jednostki: „Habitus jest «historią, która stała się naturą» wytworem społeczeństwa i tym, co je ciągle tworzy na nowo. W kształtowaniu habitusu olbrzymią rolę pełni klasa społeczna, rozumiana przede wszystkim, jako grupa kulturowa kształtująca podobne nawyki i gusty” (tamże, s. 632). Drugą koncepcją jest ukazanie nierówności społecznych realizowane za pomocą pojęcia **polu**: „Pole, to względnie autonomiczna dziedzina życia społecznego, która jest obiektywnie wyznaczoną siecią zależności między pozycjami społecznymi w danym polu. O te pozycje toczy się bezustanna walka prowadzona za pomocą różnych kapitałów, którymi może dysponować jednostka (kapitał materialny, kapitał społeczny, kapitał kulturowy i kapitał symboliczny)” (tamże, s. 632).

Przytoczone koncepcje są ramą teoretyczną mojej rozprawy, w dalszej części chciałabym opisać metodologię, ukazując spójność teorii z empirią.

Metodologia

*Nauka o społeczeństwie nie może ślizgać się po wierzchu życia społecznego,
jak tego chcą niektóre szkoły, lecz musi się zagłębiać
w aktualne ludzkie doświadczenia i postawy, które tworzą pełną,
żywą i czynną rzeczywistość społeczną,
tkwiącą głęboko pod formalną organizacją instytucji nauk społecznych*
(Florian Znaniecki i William Isaac Thomas)

Zamierzone badanie jest w założeniu monografią. Stefan Nowak wskazuje, że „badaniem monograficznym nazywać będziemy dążenie do możliwie wszechstronnego opisu pewnej zbiorowości czy instytucji, jednostki czy ruchu społecznego, z uwzględnieniem dość bogatego zestawu zmiennych i interesujemy się zarówno ich wartościami, jak i też związkami między nimi” (Nowak, 1970, s. 230).

Do pozyskiwania danych zostanie wykorzystana metoda socjografii będąca nauką pomocniczą socjologii, która zajmuje się opisem społeczeństwa i zachodzących w nim zjawisk. Socjografia opiera się na zbieraniu dużych ilości materiału empirycznego, wraz z luźnymi notatkami i komentarzami. Opis socjograficzny ma często charakter eksploracyjny (dotyczy słabo poznanych obszarów społeczeństwa)

i stanowi podstawę głębszych i bardziej systematycznych badań socjologicznych, weryfikujących określone hipotezy (Bolesta-Kukułka, 2003).

Ponieważ w toku swoich badań chciałabym dokonać analizy społeczności lokalnej, skupiając się na sytuacji osób, które utraciły pracę na skutek likwidacji żyrardowskich fabryk włókienniczych, aby zbadać interesujące mnie zagadnienia, zastosuję triangulację metod badawczych: wywiady narracyjne, analizę dokumentów demograficznych, obserwację. Połączenie metod badawczych umożliwi dokładne zbadanie zjawiska bezrobocia powstałego na wskutek likwidacji fabryk oraz jego następstw dla badanych jednostek, ich rodzin, a w szerszym ujęciu dla całej społeczności lokalnej.

Teren badań

Żyrardów przez 150 lat słynął z produkcji lnu. Po II wojnie światowej miasto było prężnie rozwijającym się ośrodkiem przemysłowym. Rytm życia mieszkańców wyznaczała praca w fabrykach. W końcu jednak czas świetności „polskiej stolicy lnu” przeminął. W latach 90. XX wieku rozpoczął się postępujący proces likwidacji fabryk i miejsc pracy w przemyśle włókienniczym. Robotnicze dotąd miasto zaczęło się przeobrażać, nastąpił proces gentryfikacji i depopulacji. Współcześnie Żyrardów pełni funkcje lokalnego centrum handlowo-usługowego. Zabytkowe lofty fabryczne przekształcono w atrakcyjne apartamenty mieszkalne i centra handlowe.

Systematyczne badania nad przeszłością miast rozpoczęły się w Polsce w końcu lat 50. XX wieku. Zgodnie z duchem tamtej epoki koncentrowały się one na różnych aspektach dziejów ruchu robotniczego. Żyrardów od dziesięcioleci przyciąga uwagę badaczy: historyków, urbanistów, socjologów i etnografów. Wśród badań nad przeszłością miasta pojawiają się przeważnie opracowania dotyczące rozwoju urbanistyczno-architektonicznego, historii przemysłu. Przegląd literatury zaproponowany przez Jana Czerniawskiego (2002) wyróżnia następujące okresy:

- zanim powstał Żyrardów („od czasów najdawniejszych do 1829 r.”) to wzmianki dotyczące znalezisk śladów osadnictwa z tych terenów, które datowane są na przełom XII i XIII wieku;
- 1829–1885 – od Girarda do Dittricha – okres zakładania i rozwoju pierwszych fabryk;
- 1885–1914 – okres największej świetności przemysłu w Żyrardowie;
- 1914–1918 – I wojna światowa – w tym czasie żyrardowskie zakłady przędzalnicze były największą fabryką wyrobów lnianych w Europie, wojna przyniosła kres ich świetności;
- 1918–1939 – okres międzywojenny opisany w nielicznych opracowaniach i publikacjach, prezentuje szczytkowy obraz dziejów Żyrardowa;
- 1939–1945 – II wojna światowa – opracowania z tego okresu dotyczą głównie okupacji, walki zbrojnej i lokalnego ruchu oporu, nie opisują życia codziennego, fabryki stają się tłem;

- 1945–1989 – okres PRL – jak pisze Czerniawski: „okres ten czeka na swoich badaczy”.

Po wstępnym zapoznaniu się z materiałami dotyczącymi Żyrardowa oraz po przeprowadzeniu poglądowych rozmów z lokalnymi działaczami, zauważam wyraźną lukę w opracowaniach dotyczących dziejów miasta, a zwłaszcza procesów gentryfikacji, czyli „uszlachetniania” przestrzeni (Drozda, 2017), którymi chciałabym się zająć w toku badań. Planowane przeze mnie badanie wykazuje się pionierskością, nie tylko w aspekcie zamiaru badawczego, ale także triangulacji metod, jak i również zamiaru opisanego szerszej perspektywy badanej rzeczywistości – w formie monografii (o Żyrardowie). W różnych rejonach Polski są przeprowadzane badania następstw transformacji (zlokalizowane są m.in. na Śląsku, ale także w Łodzi), Żyrardów również przyciąga uwagę badaczy i badaczek, jednak miasto nie zostało zbadane pod kątem trajektorii życiowych pracowników fabryk. Obszar ten daje poczucie potrzeby ciągłej eksploracji.

Planowane metody badawcze

W toku swoich badań chciałabym dokonać analizy społeczności lokalnej, skupiając się na sytuacji osób, które utraciły pracę na skutek likwidacji żyrardowskich fabryk włókienniczych. Aby lepiej zbadać interesujące mnie zagadnienia, zastosuję triangulację metod badawczych. Połączenie metod badawczych umożliwi dokładne zbadanie zjawiska bezrobocia powstałego na wskutek likwidacji fabryk oraz jego następstw dla badanych jednostek, ich rodzin, a w szerszym ujęciu dla całej społeczności lokalnej.

W celu zbadania trajektorii życiowych byłych pracowników fabryk posłużę się metodą biograficzną (planuję przeprowadzić 15 wywiadów narracyjnych). Narracje biograficzne posłużą ukazaniu losów życiowych badanych osób, począwszy od okresu młodości, przez pracę zawodową, po utratę pracy i tego następstwa.

Badania biograficzne zapoczątkowane zostały latach 20. XX wieku poprzez studium badań nad migracjami autorstwa Floriana Znanieckiego i Williama Isaaca Thomasa: *Chłop polski w Europie i Ameryce* – były one inspiracją do rozwoju metody biograficznej tworzonej przez szkołę chicagowską (Rosenthal, 2012). Głównym założeniem prekursorów była chęć zagłębienia się w perspektywę społecznych aktorów. W późniejszych latach nastąpił okres mniejszego zainteresowania metodą (okres wojny i powojenny), natomiast już w latach 70. ubiegłego wieku Fritz Schütz opisał tę technikę, tworząc jej ramy teoretyczne oraz nakreślając techniki analizy materiału. Obecnie narracje o życiu, jako metoda badawcza, przeżywają swój renesans. Przykładem tego są liczne badania ukazujące okres II wojny światowej jako doświadczenie biograficzne.

Za wyborem tej techniki badawczej przemawia możliwość poznania interesujących mnie procesów gentryfikacji oraz doświadczeń mieszkańców Żyrardowa,

przed ich pojawieniem się, w trakcie i w czasie zakończenia, zachodzących w mieście. O zaletach tej metody pisze m.in. Kaja Kazimierska (2012, s. 65): „zadaniem narracji ma być więc dostarczenie informacji o procesualnym przebiegu zdarzeń w biografii, dzięki czemu badacz może analizować interesujące go zjawiska nie poprzez opis statycznych stanów” oraz zwraca uwagę, iż „tylko w narracji jednostka dokonuje procesualnej rekonstrukcji znaczeń”.

Poza badaniem przeprowadzonym wśród byłych pracowników fabryk, chciałabym dotrzeć do lokalnych działaczy oraz przedstawicieli placówek i instytucji współpracujących z bezrobotnymi, a także do przedstawicieli władz Żyrardowa. Zamierzam przeprowadzić z nimi indywidualne wywiady pogłębione (IDI), traktując je, jako wywiady eksperckie. W ten sposób chciałabym poszerzyć swoją diagnozę, na którą składają się nie tylko dane socjodemograficzne, ale również opis obszarów, takich jak: historia, kultura, lokalne instytucje i ośrodki, ważne dla danej społeczności miejsca i inicjatywy. Dodatkowo, aby zbadać strategie polityczne (m.in. wizje rewitalizacji oraz tego, jak miasto miałyby wyglądać choćby za 10 lat, ale też wizję lokalnej polityki społecznej) miasta i poznać jego przeszłość, zamierzam dokonać analizy dokumentów demograficznych, źródeł historycznych oraz aktualnych danych i informacji na temat ludności, uzyskanych z lokalnych instytucji, takich jak Urząd Miasta, Ośrodek Pomocy Społecznej czy Główny Urząd Statystyczny.

Posłużę się także obserwacją uczestniczącą, poprzez udział w wydarzeniach kulturalnych i inicjatywach zrzeszających byłych pracowników fabryk oraz w innych wydarzeniach, w których chętnie biorą oni udział. Moje doświadczenie badawcze pokazuje, że „wejście” w badane środowisko dostarcza wielu odkrywczych wniosków i bardzo wzbogaca analizę zebranego materiału.

W moim odczuciu połączenie wszystkich wymienionych wcześniej metod pozwoli mi uzyskać pełen obraz badanego środowiska i odpowiedzieć na sformułowane przeze mnie pytania badawcze.

Łódzka szkoła badań ubóstwa

*Ubóstwo to stan społeczny i mentalny powodujący,
że człowiek nie widzi wyjścia z sytuacji, w jakiej się znalazł.
Człowiek nie wie, jak ze stanu ubóstwa przejść do stanu zamożności.
Poświęcam temu wiele uwagi, ponieważ cechą ubóstwa jest milczenie.
Ubóstwo to stan niemożności wypowiedzenia się.
Ludzie ubodzy nie mają głosu, nie są nigdzie szanowani,
nie są tolerowani. Ktoś musi mówić w ich imieniu.
To jest przyczyna, dla której o nich piszę.
(Ryszard Kapuściński, Dalem głos ubogim)*

Ze względu na analogie pomiędzy planowanymi badaniami a innymi badaniami realizowanymi na terenach miast przemysłowych, chciałabym odnieść się do

najważniejszej dla mnie inspiracji analitycznej – łódzkiej szkoły, która ma okazały dorobek badań nad biedą i pomocą społeczną. Od ponad 20 lat zespół badaczy Uniwersytetu Łódzkiego, pod kierownictwem Wielisławy Warzywody-Kruszyńskiej, zgłębia silnie spauperyzowane obszary Łodzi. Badacze analizują nie tylko strukturę i rozmieszczenie biedy (na określenie miejsca, o najsilniejszym występowaniu współczynnika biedy skumulowanego na jednym obszarze, wprowadzono pojęcie „łódzkich enklaw biedy”), ale badają także czynniki ryzyka biedy, takie jak bezrobocie czy nastoletnie rodzicielstwo².

Tradycję łódzkiej szkoły nad ubóstwem opisuje Elżbieta Tarkowska³, w artykule zamieszczonym w kwartalniku *Kultura i społeczeństwo* poświęconym konsumpcji i kulturze popularnej. Badanie, które zapoczątkowało serię łódzkich badań ubóstwa, przeprowadzono w 1993 roku. Dotyczyło ono charakterystyki osób, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej w wyniku procesów transformacji – badano osoby biedne, klientów tamtejszej pomocy społecznej. Następnie badacze skupili się na „geografii biedy” (lata 1997–1999), by po dziesięciu latach (2008–2010) powtórzyć badania, wracając do tych samych rodzin, w celu zbadania zjawiska międzypokoleniowej transmisji ubóstwa (Tarkowska, 2013, s. 200–201).

Warto zwrócić uwagę na to, iż niewątpliwą wartością badań łódzkiej szkoły nad biedą jest to, że łączą się i uzupełniają (np. w ramach szerszego projektu badawczego), korzystają z wieloletnich doświadczeń i tradycji badań przeprowadzonych wcześniej. Cele tychże badań wychodzą poza zamiary naukowego udokumentowania wiedzy na temat danego zjawiska, ale są nimi także cele informacyjne oraz dydaktyczne, jak szerzenie dobrych praktyk w zakresie udzielania pomocy osobom zagrożonym biedą i inkluzją społeczną. Badacze korzystają z zaplecza wieloletniej współpracy z różnymi instytucjami polityki społecznej.

Tradycja i doświadczenie łódzkiej szkoły badań nad biedą robi wrażenie – inspiruje, ale także uczy pokory, ukazując efekty zgłębiania rzeczywistości na przestrzeni wielu lat przez sztab badaczy. Choć zdaję sobie sprawę, że przeprowadzone przeze mnie badanie będzie zaledwie „przetarciem szlaków”, uważam, że jest bardzo ważnym społecznym przedsięwzięciem.

Zakończenie

Zadaniem autora pracy naukowej jest wykazanie się erudycją, znajomością i umiejętnością posługiwania się teoriami, terminami z obszaru wiedzy, która dotyczy

² Przedmiotem badań nad nastoletnim rodzicielstwem jest rozprawa doktorska Pauliny Bunio-Mroczek, pt. *Nastoletnie rodzicielstwo w łódzkich enklawach biedy* przygotowana pod kierunkiem prof. Wielisławy Warzywody-Kruszyńskiej w Katedrze Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej.

³ Tekst opublikowany w *Kulturze i Społeczeństwie* 2013, 4.

jego obszaru badawczego. Konceptualizacja badań jest ważnym etapem, refleksją i czasem na przyjęcie pewnych strategii.

W swoim tekście chciałam wykazać spójność pomiędzy przyjętymi kategoriami patrzenia na badaną rzeczywistość a przyjętą metodologią badania (teoria – empiria). Chciałam też zasygnalizować, dlaczego moje badanie wnosi nowy wkład do nauki – mam nadzieję, że w przyszłości będę mogła udowodnić to, popierając wiedzą i wynikami badań zdobytymi na dalszych etapach powstawania mojej rozprawy doktorskiej.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2007). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bertalanffy, L. (1976). *General System Theory*. New York: George Braziller.
- Bolesta-Kukułka, K. (2003). *Socjologia ogólna*. Warszawa: ASPIRA-JR.
- Czerniawski, J. (2002). Historia Żyrardowa, przewodnik po literaturze przedmiotu. *Rocznik Żyrardowski*, 1, 297–303. http://mazowsze.hist.pl/29/Rocznik_Zyrardowski/653/2002/23518/; dostęp: 23.10.2018.
- Dopierał, R., Waniek, K. (red.) (2016). *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Drozda, Ł. (2017). *Uszlachetniając przestrzeń. Jak działa gentryfikacja i jak się ją mierzy*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: WN PWN.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P., Zeisel, H. (red.) (2007). *Bezrobotni Marienthalu*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jałowicki, B., Szczepański, M. (red.) (2006). *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jasińska-Kania, A., Nijakowski, L., Szacki, J., Ziółkowski, M. (red.) (2006). *Współczesne teorie socjologiczne – tom I–II*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kazimierska, K. (2016). Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne. W: R. Dopierał, K. Waniek (red.), *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kazimierska, K. (red.) (2012). *Metoda biograficzna w socjologii*. Kraków: Nomos.
- Nowak, S. (1970). *Metodologia nauk społecznych*. Warszawa: PWN.
- Rosenthal, G. (2012). Metoda biograficzna. W: K. Kazimierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Kraków: Nomos.
- Tarkowska, E. (2000). *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*. Warszawa: Typografia.
- Tarkowska, E. (2013). Łódzka szkoła badań ubóstwa. *Kultura i Społeczeństwo*, 4.
- Ziółkowski, M. (2006). Teoria socjologiczna początku XXI wieku. W: A. Jasińska-Kania, L. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Marcin Lerka¹

KAMPANIE SPOŁECZNE W MODYFIKOWANIU POSTAW MŁODZIEŻY WOBEC OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

ABSTRAKT

Celem moich badań jest próba oceny efektywności oddziaływania kampanii społecznych w modyfikowaniu postaw młodzieży wobec osób z niepełnosprawnościami. Przeprowadzone badania przyczynią się do rozszerzenia literatury dotyczącej osób z niepełnosprawnościami o problematykę postaw młodzieży (uczniów liceów) wobec nich, staną się uzupełnieniem brakujących informacji oraz wniosą nowy, aktualny stan wiedzy na ten temat. Badania mogą się również przyczynić do optymalizacji praktyki edukacyjnej oraz polepszenia warunków edukacji uczniów pełno- i niepełnosprawnych.

Słowa kluczowe: kampanie społeczne, osoby z niepełnosprawnością, młodzież, postawa, modyfikowanie

ABSTRACT

The purpose of my research is to try to evaluate the effectiveness of social campaigns in modifying attitudes of young people towards people with disabilities. The conducted research will contribute to extending the literature on people with disabilities to the problem of attitudes of young people (high school students) towards people with disabilities, will complement the missing information, and will bring a new, current state of knowledge on the subject. Research can also contribute to optimizing educational practice and improving the education conditions of full and disabled students.

Keywords: social campaigns, people with disabilities, youth, attitude, modification

¹ Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Wprowadzenie

Obserwując przestrzeń społeczną odnosi się wrażenie, że pomimo zmian, które przyniósł ze sobą akces Polski do Unii Europejskiej, niosący ze sobą udogodnienia komunikacyjne i architektoniczne dla osób z niepełnosprawnościami, wiedza społeczeństwa o realnych potrzebach i trudnościach, jakie niesie ze sobą niepełnosprawność wszelkiego rodzaju, jest niewielka. Uzasadnieniem takiego stanu rzeczy może być niedostateczna dostępność kluczowych informacji w przekazie medialnym, a więc tym, który obecnie wydaje się posiadać najszerzy zasięg.

Współczesne społeczeństwo polskie, z którego nie sposób wyłączyć dzieci, młodzieży, dorosłych, w tym seniorów i osób z niepełnosprawnością, to świat zdominowany przez media, z których najważniejszymi, stosunkowo łatwo dostępnymi, są prasa, telewizja i Internet. Media, jak można zauważyć na podstawie licznych przykładów, zdominowały przestrzeń funkcjonowania społecznego i edukacyjnego. W przestrzeni medialnej swoje miejsce znalazły kampanie społeczne, jako narzędzie edukujące odbiorcę na temat zróżnicowanych zjawisk społecznych. Podnoszą one m.in. tematy: bezrobocia, bezdomności, wypadków komunikacyjnych, konieczności ochrony ginących gatunków zwierząt, przemocy, uzależnień czy niepełnosprawności. Kampanie społeczne, jako element rzeczywistości medialnej, ze względu na swoją wszechobecność w ostatnim dziesięcioleciu, stanowią nieodłączną część procesu edukacyjnego całego społeczeństwa. Tworzą podstawę komunikowania w kulturze masowej, jak również kształtują jej charakter ze względu na komunikację asynchroniczną i przekaz jednostronny. Mają wpływ zarówno na jednostki, jak i na określone społeczności przez oddziaływanie na postawy i poglądy. Powodują zmiany w sferze intelektualnej, społecznej oraz emocjonalnej. Modyfikują zachowanie ludzi oraz nastawienie do zdarzeń i problemów społecznych.

Ze względu na to, że nie zawsze spotykają się z poparciem całego społeczeństwa, warto zwrócić uwagę na to, jakie czynniki wpływają na ich odbiór, a także, czy okazują się one skuteczną metodą promocji pożądanych postaw i niwelowania wpływu stereotypów na myślenie o osobach z niepełnosprawnościami.

Czy przekaz medialny zawarty w kampaniach jest wystarczający w swojej formie, a one same realnie edukują na temat potrzeb i trudności osób z niepełnosprawnością? Czy dostępne na polskim rynku medialnym kampanie są w stanie zmienić ludzkie postawy wobec osób z niepełnosprawnością? A jeśli tak, to w jakim zakresie i formie? I co najważniejsze, czy trafiają do młodego odbiorcy?

Środki masowego przekazu są coraz ważniejszym elementem codzienności – ich wpływ na kształtowanie poglądów na świat i życie, co piąty dorosły Polak ocenia jako znaczący (Batorski, 2015). Modelując rzeczywistość, tworzą sytuacje zastępujące osobiste doświadczenie jednostki, stając się rzeczywistością surrogatową (Bieganowska, 2015). Kształtują również postawy wobec osób i zdarzeń mających swoje miejsce w przestrzeni społecznej.

Analiza istniejącego stanu wiedzy

W literaturze przedmiotu problem ten jest obecny od wielu lat – tematyka ta interesuje przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych już od lat 70. XX wieku. Wśród badaczy podejmujących ten temat odnaleźć można pedagogów: Larkowa (1970), Hulek (1987), Sękowska (1988), Chodkowska (1993), Chodkowska, Kazanowski (2005; 2007), Kirenko (2007), Giryński, Przybylski (1993), Sękowski (1994; 1996; 2001), Żuraw (1998), Bujnowska (2009), Pielecki (2013), Bieganowska (2015); psychologów: Zasepa (2000), Kossewska (2003); socjologów: Ostrowska (1997; 2013) i przedstawicieli zawodów medycznych: Minczakiewicz (1996). Jednak nadal w społeczeństwie polskim osoby z niepełnosprawnością spotykają się z niezrozumieniem czy nawet odrzuceniem.

Wydaje się, iż w swojej formie postawy mogą podlegać zmianom pod wpływem odpowiednio modyfikujących je programów (Sękowski, 2006), w tym również kampanii społecznych. Poruszana przeze mnie problematyka jest więc próbą określenia zależności pomiędzy ukazaniem osób z niepełnosprawnościami w kampaniach społecznych a postawami społecznymi wobec nich.

W literaturze z zakresu pedagogiki znajdujemy głównie wieloaspektowe analizy dostępnego przekazu medialnego, gdzie możemy odnaleźć praktyczne wskazówki dotyczące warunków i możliwości ukazywania osób z niepełnosprawnością w sposób konstruktywny, zgodny z prawdą i jednocześnie pozytywny. Brakuje jednak badań porównawczych, które przyniosłyby odpowiedź na pytanie o faktyczny udział kampanii w kształtowaniu postaw społecznych młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wyniki badań postaw studentów oraz gimnazjalistów, modyfikowanych za pomocą mediów, wobec osób z niepełnosprawnościami (Pielecki, 2013; Bieganowska, 2015). Jednocześnie nie udało mi się dotrzeć do żadnej pracy podejmującej temat kampanii społecznych jako narzędzia zmiany postaw młodzieży wobec osób z niepełnosprawnościami. Skupienie się na tej grupie badawczej należy uzasadnić faktem, iż według prawidłowości rozwoju psychicznego człowieka etap finalizowania dominujących poglądów na życie i wyznaczanych wartości oscyluje wokół późnej adolescencji (wiek młodzieńczy). Wydaje się więc prawdopodobne, iż odpowiednio ukierunkowane kampanie społeczne, prezentowane młodzieży, u progu dorosłości mogą przyczynić się do utrwalenia bądź zmiany dotychczasowych postaw w odniesieniu do potrzeb osób z niepełnosprawnościami.

Metodologia badań własnych

Cel pracy

Podejmując rozważania, w swojej rozprawie doktorskiej stawiam następujący cel główny: Próba oceny efektywności oddziaływania kampanii społecz-

nych w modyfikowaniu postaw młodzieży wobec osób z niepełnosprawnościami.

Z przedstawionego celu badań wynikają główne problemy badawcze:

1. Jaka jest efektywność kampanii społecznych w modyfikowaniu postaw społecznych młodzieży wobec osób z niepełnosprawnościami?
2. W jakim stopniu wiadomości nabyte przez uczniów w trakcie realizacji programu edukacyjnego wpływają na postawy wobec osób z niepełnosprawnościami?

W odniesieniu do głównych problemów badawczych sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie postawy wobec osób z niepełnosprawnościami prezentuje młodzież przed, a jakie po zrealizowaniu programu edukacyjnego?
2. Jaki jest poziom wiedzy młodzieży o osobach z niepełnosprawnościami przed i po realizacji programu edukacyjnego mającego na celu modyfikację postaw badanej młodzieży wobec osób z niepełnosprawnościami?
3. Jakie emocje odczuwa młodzież wobec osób z niepełnosprawnościami przed i po zapoznaniu się z programem edukacyjnym?
4. Jakie zachowania wobec osób z niepełnosprawnościami przejawia młodzież przed i po zapoznaniu się z programem edukacyjnym?

Ważnym elementem procedury badawczej jest odpowiedni dobór naukowych metod, technik i narzędzi badawczych.

Metoda badawcza według Mieczysława Łobockiego (2011) to sposób postępowania naukowego ukierunkowany na rozwiązanie sformułowanego uprzednio problemu. W ogólnym rozumieniu stanowi gatunkową nazwę określonych sposobów podejmowania badań.

Stefan Nowak (2007) w swojej definicji metody zwraca uwagę na aspekt powtarzalności procedur lub ich zespołów w sposobie rozwiązywania problemu naukowego – „każdy sposób wiodący do celu jest metodą” (s. 85). Jednocześnie Włodzimierz Szewczuk jako metodę definiuje „całością operacji myślowych umożliwiający sprawdzalne poznanie rzeczywistości” (tamże). W praktyce naukowej metoda badawcza stanowi sposób zaplanowania i realizowania określonego procesu badawczego. Zależna od problematyki badań odznacza się plastycznością, oferując szeroki wachlarz technik badawczych. Pojmujemy ją jako zespół osadzonych w teorii koncepcyjnych i instrumentalnych zabiegów obejmujących całość postępowania badawczego.

W swojej pracy posłużę się metodą badań porównawczych, które w swojej formie przypominają eksperyment. W badaniach tych również tworzy się grupy reprezentujące wartości zmiennej niezależnej, definiuje zmienną zależną i porównuje jej rozkłady w grupach w celu wykrycia związków pomiędzy zmienną niezależną i zależną. Badacz w badaniach porównawczych korzysta ze zróżnicowania, jakie spotyka w swoim życiu (Konarzewski, 2000). Porównywanie ze sobą zjawisk,

czynności rzeczy, pojęć, twierdzeń, stanowi jedną z podstawowych czynności myślowych (Pieter, 1967). Empiryczne badania porównawcze pozwalają na użytkowanie wiedzy o badanej rzeczywistości, która z jednej strony może zostać spożytkowana w polityce oświatowej, z drugiej zaś może służyć rozwojowi teorii dotyczącej związków między oświatą a społeczeństwem. Już sama nazwa pedagogika porównawcza sugeruje, że przedmiotem naukowych dociekań są w tym przypadku różnice w sposobach realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych przez różnych nauczycieli, w rozmaitych warunkach, na podstawie różnych teorii wychowania i doboru treści kształcenia (Błażejowski, 2006). Powstawaniu i rozwojowi pedagogiki porównawczej towarzyszyło przekonanie prekursorów Marca A. Julliena de Paris i Pedro Rossello o możliwości zidentyfikowania tych czynników tkwiących w systemach oświatowych różnych państw, które mają istotny wpływ na jakość ich funkcjonowania (tamże). Badania porównawcze w pedagogice podejmuje się i prowadzi z różnych powodów, jednak najważniejsze to:

- zainteresowanie stanem oświaty za granicą;
- wykorzystanie wiedzy o systemach oświatowych do planowania i prowadzenia polityki oświatowej we własnym kraju lub też do rozwiązywania problemów oświatowych;
- wykrywanie zasad i prawidłowości dotyczących relacji między oświatą a społeczeństwem w celu tworzenia naukowo uzasadnionych uogólnień i teorii (Pachociński, 1995).

Porównywanie pedagogiczne jest „metodą naukową, która wychodzi od zjawisk kształcenia i wychowania umieszczonych w czasie i mających związek ze społeczeństwem, by poprzez skonstrastowanie różnych poglądów i wytworów ujawnić leżące u ich podłoża prawidłowości, przyporządkować je na zasadzie dominacji i w ten sposób dojść do autentycznego poznania” (Hilker, 1967).

Precyzyjne ustalenie zakresu zastosowań metody porównawczej jest dziełem E. Durkheima i M. Webera. Obaj uważali, że badania porównawcze unikają wielu problemów związanych z tradycyjnymi historyczno-filozoficznymi działaniami badaczy (Pachociński, 2007). Badania porównawcze służą temu, by wspomagać politykę oświatową, poszerzać wiedzę o rzeczywistości edukacyjnej oraz budować międzynarodowe porozumienie (Szumski, 2005). Ponieważ funkcje te nie zostały wyodrębnione na podstawie jednolitego kryterium klasyfikacyjnego, nie ma potrzeby traktowania ich jako alternatywnych.

Szczególnie duży nacisk komparatyści kładą na funkcję pragmatyczną. Pomimo że większość badań porównawczych jest prowadzonych przede wszystkim z myślą o wspomaganie reform oświatowych, reformy te zwykle nie spełniają pokładanych w nich nadziei (tamże).

Istnieje wiele czynników, które w dużym stopniu utrudniają prowadzenie badań porównawczych. Jeden z nich to porównywalność. Nie jest to szukanie odpowiednika danego zjawiska – ani podobieństwo, ani paralelizm. W pedagogice

porównawczej istotne jest rozumienie informacji niż samo ich gromadzenie (Nowakowska-Siuta, 2014).

Koncepcję pedagogiki porównawczej można określić w sposób następujący:

- Eksperymentalna – uniwersalizacja osiągnięć praktyki wychowawczej, poznanie tego, co wspólne, powszechne, uniwersalne przez systematyczne badanie stanu oświaty i wychowania. Zgodnie z nią porównywanie jest: kosmopolityczne, obiektywistyczne, poza systemami państwowymi, w izolacji od naturalnego otoczenia.
- Spekulatywna – dociekanie i zrozumienie przyczyn zróżnicowania systemów oświatowych funkcjonujących w różnych kontekstach kulturowych.
- Międzynarodowa Kooperacja Badań w zakresie problematyki pedagogicznej – badanie i rozwiązywanie wspólnych problemów pedagogicznych występujących w różnych krajach, w odrębnych systemach oświatowych (Błażejowski, 2006).

W badaniach porównawczych zmienną niezależną jest kryterium doboru porównywanych populacji. Wartość każdej zmiennej niezależnej odnosi się do jednej realnej populacji. Z każdej populacji pobieramy metodą niezależnego losowania próbę o takiej wielkości, aby uzyskać pożądaną dokładność porównania. W próbkach mierzymy jedną bądź więcej zmiennych zależnych, a następnie szacujemy efekty główne, proste i interakcyjne (Konarzewski, 2000).

Często bywa, że w badaniach porównawczych stosunki czasowe między obiema zmiennymi są różne. Czasami pewne wartości zmiennej zależnej kształtują się wcześniej niż wartości zmiennej niezależnej. W innym przypadku bywa, że zmienna zależna ukształtowała się później niż zmienna niezależna (tamże).

Schemat badań porównawczych dopuszcza dowolność, którą ze zmiennych ustalimy, tzn. którą uznamy za niezależną. Wybór wpływa na prawomocność wniosków przyczynowych i dlatego powinien być poprzedzony analizą stosunków czasowych pomiędzy zmiennymi (tamże).

Badania porównawcze występują w dwóch wariantach: poprzecznym i podłużnym. Badania poprzeczne polegają na jednorazowym pomiarze zmiennej zależnej w wybranych próbkach. Badania podłużne polegają na tym, że w pobranych próbkach zmienną zależną mierzy się kilkakrotnie w ustalonych odstępach czasowych. Analizie w tym momencie poddaje się dynamikę zmiennej zależnej w próbkach. Badania podłużne mają charakter retrospektywny, wykorzystują dane archiwalne (tamże).

Charakterystyka próby badawczej oraz terenu badań

Badania zostaną przeprowadzone zgodnie z przygotowaną koncepcją, wynikającą z przyjęcia określonych założeń teoretycznych. Będą one obejmować uczniów klas I liceów ogólnokształcących w Warszawie. Zakładam, że w badaniach weźmie

udział około 80 uczniów. Populację będzie stanowić młodzież w wieku licealnym. Próba badawcza zostanie wybrana na zasadzie doboru celowego wśród młodzieży licealnej w wieku 16–18 lat.

Dobór celowy grup został ustalony pod względem zmiennych pobocznych: płci, wieku, statusu ekonomicznego, poziomu wiedzy, szkoły, miejsca zamieszkania, kontaktu z osobą niepełnosprawną. Uczniowie wezmą udział w badaniu po wyrażeniu chęci i zgody na współpracę przez dyrekcję szkoły. Zajęcia warsztatowe będą odbywać się w wybranej placówce przez semestr, raz w tygodniu i będą trwały 1 godzinę lekcyjną (1×45 minut).

Zajęcia będą dotyczyły: w grupie pierwszej – programu zajęć prowadzonego słownie, w grupie drugiej zaś ten sam program zostanie wzbogacony o obraz kampanii społecznych przedstawiający osoby z różnymi niepełnosprawnościami i ich problemy w życiu codziennym.

Zamierzam zmaksymalizować przekaz medialny, prezentując uczniom szeroki wachlarz kampanii poświęconych tym zagadnieniom. Ciekawi mnie, czy i jak zmieni się poziom wiedzy młodych ludzi o trudnościach doświadczanych przez osoby z niepełnosprawnością, czy są lub będą w stanie adekwatnie ocenić ich potrzeby w tym zakresie, jakim językiem, często charakteryzującym nastawienie, posługują i będą się posługiwać w opisie poszczególnych rodzajów niepełnosprawności.

Na początku przeprowadzę pomiar początkowy w dwóch grupach (pierwsza i druga) bez wprowadzenia kampanii społecznych ani informacji na temat różnych rodzajów niepełnosprawności i postaw wobec osób z niepełnosprawnościami.

Następnie w obu grupach (pierwszej i drugiej) będzie realizowany ten sam program słowny, będą przedstawione te same treści. W grupie drugiej dodatkowo zostanie wprowadzony obraz medialny w formie kampanii społecznych.

Na koniec badań zostanie przeprowadzony pomiar końcowy w obu grupach: w grupie, w której były przedstawione kampanie społeczne (druga grupa) i program słowny oraz w grupie, w której skupiono się tylko na przedstawieniu informacji i definicji każdej niepełnosprawności za pomocą słowa (grupa pierwsza).

Wybrane kampanie społeczne mają za zadanie zmienić postawę wobec osób z niepełnosprawnościami u młodzieży. Służą temu, by uczniowie zapoznali się z danymi niepełnosprawnościami, zrozumieli, akceptowali i tolerowali osoby niepełnosprawne.

Do rejestrowania zmian oraz uchwycenia ich w wyniku badań porównawczych (wybrane kampanie społeczne) zastosuję następujące narzędzia:

- Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych (PWON) A.E. Sękowskiego;
- Dyferencjał semantyczny;
- Kwestionariusz Wiedzy na Temat Osób Niepełnosprawnych A. Pieleckiego;
- Test Zdań Niedokończonych.

Zakończenie

W dostępnej literaturze brakuje informacji na temat zachowań młodzieży sprawnej w stosunku do niepełnosprawnej, a także poglądów samych niepełnosprawnych o takich osobach jak oni, czyli również o osobach z niepełnosprawnościami. Niewystarczające są opisy i porady odnoszące się nie tylko do tego, jakie postawy występują, na co dzień w stosunku do osób niepełnosprawnościami, ale również, w jaki sposób są one kształtowane u młodych ludzi po przekazie kampanii społecznych przedstawiających osoby z niepełnosprawnościami.

Ważne jest również to, by zapoznawać młodzież ze wszystkimi rodzajami niepełnosprawności, by była ona świadoma, że na świecie istnieją ludzie nie tylko sprawni i piękni, ale też niepełnosprawni, potrzebujący niekiedy pomocy. Szkoła powinna dostarczać młodym ludziom doświadczeń, które mogą się przyczynić do budowania społeczeństwa ludzi pełnosprawnych i niepełnosprawnych, którzy będą chcieli i umieli ze sobą współdziałać (Gorajewska, 2008). Istotne będzie zatem spojrzenie na postawy wobec niepełnosprawnych w perspektywie uczniów pełno- i niepełnosprawnych.

Bibliografia

- Batorski, D. (2015). Technologie i media w domach i życiu Polaków. Diagnoza społeczna 2015, Warunki i jakość życia Polaków – raport. *Contemporary Economics*, 9/4, 373–395.
- Bieganowska, A. (2015). *Przekaz medialny w modyfikowaniu postaw studentów pedagogiki wobec niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Błażejowski, W. (2006). *Pedagogika porównawcza. Materiały pomocnicze dla studentów*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Bujnowska, A. (2009). *Uwarunkowania postaw studentów pedagogiki wobec osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chodkowska, M. (1993). *Kobieta niepełnosprawna. Socjopedagogiczne problemy postaw*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chodkowska, M., Kazanowski, Z. (2005). Postawy nauczycieli wobec integracji uczniów niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 2, 3–14.
- Chodkowska, M., Kazanowski, Z. (2007). *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Giryński, A., Przybylski, J. (1993). *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych*. Warszawa: WSPS.
- Gorajewska, D. (2008). Szkoła – miejscem osvajania z tematyką niepełnosprawności. W: M. Dycht, L. Marszałek (red.), *Wobec odmienności...? Pedagogiczne konotacje* (s. 80–88). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Goriszowski, W. (1994). *Metody badań pedagogicznych z elementami statystyki*. Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo WSP.

- Hilker, F. (1967). Vergleichende Analysenationaler Schulreformernals Grundlageeiner Prospektiven Padagogik, *Bildungund Erziehung*, 3, 180–190.
- Hulek, A. (1987). *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jakubowska, U. (1993). *Czynności badawcze w psychologii i pedagogice*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2008). *Test Niedokończonych Zdań Rottera (RISB)*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Juczyński, Z. (2009). *Narzędzia Pomiaru w Promocji i Psychologii Zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kirenko, J. (2007). *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kossewska, J. (2003). Społeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i determinanty. *Annales Academice Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 1, 39–59.
- Larkowa, H. (1970). *Postawy otoczenia wobec inwalidów*. Warszawa: PZWL.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Minczakiewicz, E. (1996). Perspektywy życiowe w wyobrażeniach dorastającej młodzieży pełno- i niepełnosprawnej umysłowo. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 7, 295–307.
- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: WN PWN.
- Nowakowska-Siuta, R. (2014). *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*. Kraków: Impuls.
- Oppenheim, A.N. (2004). *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ostrowska, A. (1997). Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych. W: A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle* (s. 75–95). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ostrowska, A. (2013). O społecznych podstawach zdrowia. *Bez Dogmatu*, 3, 17.
- Pachociński, R. (1995). *Pedagogika porównawcza. Podręcznik dla studentów pedagogiki*. Białystok: Trans Humana.
- Pachociński, R. (2007). *Pedagogika porównawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pielecki, A. (2013). *Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pieter, J. (1967). *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Sękowska, Z. (1988). *Rewalidacja dzieci ze złożonymi upośledzeniami*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sękowski, A.E. (1994). *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sękowski, A.E. (1996). Psychologiczne uwarunkowania zmian postaw wobec uczniów niepełnosprawnych. W: A. Januszewski, P. Oleś, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL* (s. 365–379). Lublin: RW KUL.

- Sękowski, A.E. (2001). *Tendencje integracyjne a postawy wobec osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sękowski, A.E. (2006). Postawy społeczne a poczucie jakości życia osób niepełnosprawnych. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie* (s. 29–38). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szumski, G. (2005). O użyteczności badań porównawczych – na marginesie pewnej zmarginalizowanej koncepcji. W: Z. Jasiński, E. Karcz (red.), *Pedagogika porównawcza. Konteksty teoretyczne i praktyczne* (s. 67–77). Opole: Wydawnictwo UO.
- Zasępa, E. (2000). Cechy osobowości dzieci pełnosprawnych a ich postawy społeczne wobec niepełnosprawnych rówieśników. *Szkoła Specjalna*, 4, 173–179.
- Żuraw, H. (1998). Obraz ludzi upośledzonych umysłowo w opiniach ludzi pełnosprawnych. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 1.

Marta Trusewicz-Pasikowska¹

PROJEKT BADAWCZY DOTYCZĄCY PROGRAMOWEGO KSZTAŁCENIA LICEALISTÓW W ZAKRESIE SAMOPOZNANIA

ABSTRAKT

W artykule została przedstawiona koncepcja badań własnych prowadzonych w strategii jakościowej. Polem badawczym jest samopoznanie młodzieży szkół ponadpodstawowych na tle samowychowania i w kontekście podstawy programowej. Problem główny brzmi: Jaką wartość pedagogiczną i praktyczną mają treści programowe dotyczące samopoznania w kształceniu ogólnym młodzieży maturalnej?

Słowa kluczowe: samopoznanie, samowychowanie, badanie jakościowe, młodzież, podstawa programowa

ABSTRACT

The article presents the concept of qualitative research. A self-cognition of Polish high school students in the light of Polish core curriculum is a subject of the research. The main research problem is: What is the pedagogical and practical value of core curriculum's content concerning high-school students.

Keywords: self-cognition, self-education, qualitative research, high-school student, core curriculum

¹ Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Doktorantka, pedagog specjalny, terapeuta pedagogiczny, specjalista wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, nauczyciel.

Zainteresowanie człowieka samym sobą staje się kwestią ludzkiej przyszłości. Samopoznanie i wynikająca z niego samoocena jest jednym z głównych zadań rozwojowych (por. Inhelder, Piaget, 1970; Erikson, 1997). W edukacji coraz większy nacisk kładzie się na wsparcie oraz wszechstronny rozwój jednostki, która świadomie uczestniczy w swym wychowaniu i kształceniu (Żmudzka, 2002, s. 82). Początek naukowej refleksji nad samokształceniem datuje się na koniec XIX wieku (Jankowski, 2006, s. 204), a w Polsce już w latach 30. XX wieku Florian Znaniecki podkreślał znaczenie wychowawcy jako przewodnika i pomocnika młodzieży w jej samokształceniu (Jankowski, 1999, s. 67), które należy szeroko rozumieć w kontekście samourzeczywistnienia, a więc samowychowania (Flanz, 2008, s. 28–29). Proces samopoznania poprzedza pracę nad sobą oraz stanowi *sine qua non* jej skuteczności.

Przeprowadzone przeze mnie w 2014 roku badania w ramach pracy magisterskiej pt. *W kręgu samowychowania – samopoznanie młodzieży studenckiej* pisanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Danuty Gielarowskiej-Sznajder, ukazały brak wiedzy, umiejętności, a niekiedy również potrzeby poznawania siebie oraz pracy nad sobą przez młodych ludzi, co z pedagogicznego punktu widzenia jest niepokojące. Skłoniło to mnie do przyjęcia założenia, iż istnieje potrzeba przeanalizowania założeń programowych dla określonego etapu edukacyjnego, pod kątem wspierania młodzieży w aktywności samopoznawczej. W literaturze okresu przedtransformacyjnego możemy znaleźć stwierdzenie, iż „w szkołach i uczelniach nie uczy się teorii i metodyki samopoznania” (Ludwiczak, 1989, s. 15). Nie wymaga się umiejętności samopoznania ani od uczniów i studentów, ani też od kadry kierowniczej i zatrudnionych pracowników. Zamierzam sprawdzić, czy współcześnie coś się zmieniło w tej kwestii, ściślej rozpoznać stan i potrzeby w zakresie samopoznania u młodzieży licealnej w świetle założeń podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Głównym przedmiotem zainteresowania badawczego opisywanego projektu jest zagadnienie samopoznania wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych. Uczniów szkół średnich z natury rzeczy charakteryzuje skłonność do oceny siebie i analizy swego zachowania (por. Obuchowska, 2000; Zazo, 1972; Jarymowicz, Szustowa, 1980). W tym okresie życia jednostka charakteryzuje się utrwaloną podmiotowością, następuje wzrost aktywności samopoznawczej, pojawia się na podstawie autorefleksji potrzeba zdobycia wiedzy o sobie, opinii innych ludzi i możliwościach życiowych. Nieodzowne jest, aby w procesie wychowania i kształcenia ogólnego młodzież była prowadzona do osiągnięcia fazy samowychowania. Konieczne jest, aby w procesie dorastania młodzież miała możliwość poznania siebie, sformułowania swojej samooceny oraz zaplanowania przyszłości (Czerwińska-Jasiewicz, 2011, s. 197–209). Czas szkoły ponadpodstawowej jest niezwykle istotny w życiu młodego człowieka, gdyż to właśnie w czasie tego etapu edukacyjnego jednostka podejmuje ważne życiowe decyzje. Można powiedzieć, że jest to pierwszy etap w życiu, w którym przejmuje ona kontrolę oraz odpowiedzialność za własne życie.

Dlatego program edukacyjny obejmujący ten poziom kształcenia powinien zawierać treści wychodzące naprzeciw potrzebom uczniów, którzy niejednokrotnie nie mogą w tej materii liczyć na wsparcie środowiska rodzinnego. Wdrażanie jednostek w proces samopoznania oraz szerzej w proces samowychowania jest kluczem do ich sukcesu życiowego, gdyż do osiągnięcia powodzenia w jakimkolwiek aspekcie życia potrzebna jest znajomość własnego potencjału, atutów oraz słabości. Ważne jest, aby młodzież uczęszczająca do szkoły średniej miała możliwość zapoznania się z metodami i technikami pomocnymi w procesie poznawania siebie. Już starożytni myśliciele, tacy jak Sokrates i Tales z Miletu, podkreślali znaczenie procesu samopoznania, który postrzegali jako istotny element rozwoju jednostki.

Wybitny współczesny polski psycholog Józef Kozielecki stwierdził, iż „możliwość samopoznania należy do najbardziej specyficznych cech *homo sapiens*” (Kozielecki, 1986, s. 5). Człowiek potrafi eksplorować i opisywać otaczający go świat, jednak w obliczu poznania siebie wydaje się niewystarczająco kompetentny (Pacek, 1982, s. 10), w związku z tym nasuwają się pytania dotyczące sposobów i skutecznych metod samopoznania, a szerzej obecności tych kwestii w programie kształcenia ogólnego młodzieży. Z założenia bowiem kształcenie ogólne jest zorientowane na wsparcie indywidualnego rozwoju.

W pedagogice oraz psychologii, szczególnie na gruncie polskim, brakuje danych wypływających z badań ukazujących postrzeganie siebie, samoocenę młodzieży ponadgimnazjalnej w ujęciu oczekiwań oraz potrzeb wyrażanych w stosunku do szkoły. Samopoznanie jest interesującym zagadnieniem dla przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych: psychologii, pedagogiki, socjologii, teologii, filozofii. Jednak dominującą perspektywą badawczą dotyczącą tego zagadnienia jest perspektywa psychologiczna (zob. Kozielecki, 1986; Oleś, Puchalska-Wasyl, 2011). Niewiele rozważań dotyczących tego zagadnienia obejmuje ujęcie *stricte* pedagogiczne. Zatem bez uwzględnienia psychologicznych stanowisk dotyczących samopoznania trudne byłoby do opracowania przez pedagogikę wszelkie kwestie związane z samowychowaniem.

O wartości praktycznej proponowanych badań świadczy osadzenie ich w praktyce pedagogicznej, na rzecz której są podejmowane wszelkie refleksje teoretyczne, konstatacje i aktywności badawcze. Wielość przyczyn mających swoje źródło w złożoności i tempie współczesnego świata powoduje konieczność znajomości samego siebie dla sprostanienia społecznemu i psychicznemu dobrostanowi jednostki. Zatem znaczenie problematyki samopoznania na tle finalnego procesu wychowania – samowychowania, jest młodym, niedoświadczonym ludziom bardzo potrzebne. Tu należy podkreślić, że pewnej naukowo literatury na ten temat jest niewiele, więcej jest quizowych poradników o niepewnej proveniencji. Nie tylko braki literaturowe są uzasadnieniem podjęcia tematu, ale i to, że młodzież w procesie samorozwoju nie zawsze docenia życiową wartość znajomości samego siebie. Idąc za myślą Henryki Kwiatkowskiej (1997, s. 218), wyrażam przekonanie, iż poczynienie

zmian w systemie oświaty przyczyni się do zmiany świadomości zbiorowej w tym zakresie.

Wynikiem prezentowanych badań będzie stworzenie projektu programu kształcenia dotyczącego wdrażania młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych do procesu samopoznania, który następnie powinien być poddany badaniom weryfikacyjnym i krytycznym opiniom badaczy, znawców przedmiotu.

Cel główny i cele szczegółowe

Celem głównym pracy jest rozpoznanie stanu i potrzeb w zakresie samopoznania u młodzieży licealnej w perspektywie podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej zawiera treści traktujące o samopoznaniu i samowychowaniu, które dotyczą wszystkich szczebli edukacyjnych. Nauczyciele poszczególnych przedmiotów winni wywiązać się z zapisów zawartych w wyżej wspomnianym dokumencie, jednak współczesna szkoła kładzie nacisk na przygotowywanie uczniów do zdania egzaminów zewnętrznych, które nie zawierają pytań dotyczących zagadnienia poznania siebie i autokreacji. Wobec tego nasuwa się pytanie, czy i w jakim stopniu w szkołach podejmuje się te istotne dla rozwoju jednostki kwestie. Szczególnie dla młodzieży ze szkół ponadpodstawowych, która stoi u progu dorosłości i od której oczekuje się podjęcia dojrzałych decyzji związanych z dalszą edukacją oraz karierą zawodową, treści dotyczące poznania siebie są niezbędnym elementem edukacji. Współczesny człowiek, który nie posiada wystarczająco rozwiniętej samoświadomości jest „niepełny”, nie potrafi świadomie kierować własnym życiem, nie jest zdolny do kształtowania swej osobowości, a także charakteryzuje się ubogim życiem duchowym (Kozielecki, 1986, s. 18).

Cele szczegółowe sformułowanego celu ogólnego stanowią listę zadań do opracowania na podstawie badań studialnych i empirycznych, które obejmują:

- opracowanie teoretycznego i praktycznego modelu samopoznania na tle samowychowania na podstawie literatury przedmiotu;
- zbadanie obecności i jakości treści programowych dotyczących samopoznania – krytyczna analiza treści programowych dotyczących samopoznania na tle samowychowania w podstawie programowej kształcenia ogólnego ze szczególnym uwzględnieniem etapu edukacyjnego dotyczącego kształcenia ponadpodstawowego (Czy są te treści? Jakie są te treści?);

- zbadanie realizacji programu dotyczącego treści samopoznania, potrzeb młodzieży w tym zakresie (subiektywna ocena) oraz jej aktualnego stanu samopoznania;
- konstrukcja treści programowych dotyczących samopoznania w aspekcie modelu teoretycznego oraz potrzeb młodzieży w tym zakresie (Jaka jest propozycja zweryfikowanego programu?).

Obszar ogólny i przedmiot badań

Praktyczne pole zainteresowań badawczych mieści się w programie kształcenia ogólnego, które najogólniej można nazwać zadaniem wychowawczo-edukacyjnym przygotowania jednostki do życia i rozwoju. Teoretyczne badania są osadzone w problematyce samopoznania i samowychowania, które ściśle są związane z przygotowaniem do życia i rozwoju.

Określenie ram teoretycznych związanych z samopoznaniem wynika z konieczności opowiedzenia się za określoną koncepcją człowieka. W swojej pracy wybrałam koncepcję poznawczą. Samopoznanie będzie więc rozumiane jako całościowy świadomy proces zgłębiania, systematyzowania i aktualizowania wiedzy o sobie, którego „produktem” jest względnie stała samowiedza stanowiąca motywację do pracy nad sobą (m. in. J. Bagrowicz, S. Baley, I. Borys, M. Dudzikowa, D. Gielarowska, J. Koziellecki, H. Kulas, W. Łukaszewski, K. Matuszewski, A. Miller, H. Misiewicz, E. Nęcka, L. Niebrzydowski, J. Orzechowski, S. Pacek, M. Porębska, Z. Skorny, A.J. Sowiński, E. Sujak, J. Szczepański, S. Szmagaj, B. Szymura, M. Szyszkowska, M. Walczak).

W związku z przedmiotem badań konieczne jest również sięgnięcie do tych koncepcji teoretycznych w pedagogice, które dotyczą samowychowania rozumianego przeze mnie jako pracę własną nad sobą mającą na celu urzeczywistnienie Ja idealnego. Przy czym należy podkreślić, iż jest to proces świadomy, intencjonalny, podczas którego jednostka może korzystać z zewnętrznych wpływów i wsparcia w ramach ustalonych przez siebie granic. Istotnym elementem samowychowania jest systematyczność oraz autokontrola (m.in.: J. Bagrowicz, M. Dudzikowa, T. Dyrda, B. Ecler-Nocoń, W. Furmanek, S. Gerstman, D. Gielarowska, I. Jundziłł, A. Kamiński, P. Kaźmierczak, P. Kowolik, J. Nagórny, W. Okoń, S. Pacek, Z. Palecki, A. Siek, A.J. Sowiński, E. Sujak, B. Śliwerski, Cz. Walesa, S. Witek).

Istotne dla zrozumienia prorozwojowego procesu kształcenia w szkole ponadpodstawowej wydaje się również sięgnięcie do założeń dydaktyki ogólnej (m.in.: Z. Kwieciński, T. Lewowicki, S. Mieszalski, W. Okoń, W. Zaczyński), a także zrozumienie społecznego funkcjonowania ucznia w wieku ponadpodstawowym, które formułuje pedagogika społeczna.

Ogólnym przedmiotem badań są akty i proces samopoznania występujące u młodzieży uczącej się w szkole średniej. Ścisłym przedmiotem badań jest stan

wdrażania do samopoznania w rzeczywistości wychowującej i treściach programowych kształcenia oraz wychowania młodzieży licealnej.

Tak ujęty przedmiot badań zawiera z perspektywy celu badań szczegółowe subprzedmioty badań, to jest:

- wartość naukową treści programowych kształcenia licealistów dotyczących samopoznania w aspekcie pedagogicznym;
- wartość konstrukcyjno-formalną treści programowych kształcenia licealistów dotyczących samopoznania w aspekcie układu, komunikatywności, logiki poznawczej i adekwatności do możliwości poznawczych adresata programu;
- wartość praktyczną, przydatną w życiu, dla adresata treści programowych kształcenia ogólnego dotyczącą samopoznania w aspekcie zgodności z obecnym stanem wiedzy i dydaktyką konstruowania programów.

W wyniku rozpoznania przedstawionej problematyki badań powstanie projekt programu dotyczącego wdrażania młodzieży ponadgimnazjalnej do procesu samopoznania oraz samowychowania, który powinien być poddany badaniom weryfikacyjnym i krytycznym opiniom badaczy, znawców przedmiotu, głównie pedagogów, psychologów oraz gremiów decyzyjnych stanowiących o podstawach programowych kształcenia ogólnego w polskim systemie edukacyjnym.

Problematyka badawcza

Metody jakościowe, które będą stosowane w projekcie badawczym, nie narzucają „danemu zakresowi przedmiotowemu żadnych z góry sformułowanych koncepcji teoretycznych” (Kruger, 2005, s. 159), a konstruują modele oraz uogólnienia na podstawie doświadczeń badacza. Co prawda proces badawczy rozpoczyna się postawieniem problemów, jednak podlegają one podczas badań modyfikacji oraz rozszerzeniu.

Problem główny pracy wyraża się w pytaniu: Jaką wartość pedagogiczną i praktyczną mają treści programowe dotyczące samopoznania w kształceniu ogólnym młodzieży maturalnej?

Problemy szczegółowe jako zadania szczegółowe i jako podstawa problemów składowych są następujące:

1. Krytyczna analiza obowiązującego programu kształcenia ogólnego dotyczącego samopoznania:
 - rekonstrukcja całości programu kształcenia ogólnego dotyczącego samopoznania;
 - ocena wartości naukowej – pedagogicznej programu kształcenia ogólnego dotyczącego samopoznania;
 - ocena wartości konstrukcyjno-formalnej programu kształcenia ogólnego dotyczącego samopoznania w perspektywie dydaktyki.

2. Zbadanie stanu realizacji programu kształcenia ogólnego w zakresie samopoznania maturzystów.
3. Zbadanie opinii podmiotów programu kształcenia ogólnego dotyczących samopoznania w kwestii realizacji dokumentu, jego przydatności oraz oczekiwań młodzieży.

Zgodnie z zasadą otwartości, którą przyjmuje się w strategii badań jakościowych, rezygnuję z formułowania hipotez badawczych.

Metody, techniki i narzędzia badań

Realizacja badań wymaga odniesień metodologicznych, które można odnaleźć m.in. w pracach W. Zaczyńskiego, A. Góralskiego, M. Łobockiego, A. Sułka, S. Nowaka, J. Brzezińskiego i T. Pilcha.

Prowadzone rozważania i badania nad samopoznaniem młodzieży maturalnej zostały umiejscowione w pedagogice i zostaną zrealizowane za pomocą pedagogicznego arsenału metod, technik i narzędzi badań. Na podstawie teorii zostanie sformułowany model samopoznania osadzony w procesie samowychowania. Badania w zakresie materiału z wywiadów, sposobu ich porządkowania i interpretacji będą prowadzone metodami i technikami właściwymi dla paradygmatu interpretatywnego. Elementy konstytutywne będą stanowić linię poznawczą problematyki szczegółowej o różnym poziomie ogólności. Na tej podstawie zostanie opracowany model empiryczny badań.

Teoretyczny model badań to struktura naukowych poglądów na temat samopoznania, osadzona w kategorii pedagogicznej, jaką jest samowychowanie, na co składają się zasadnicze elementy oraz fazy procesu samopoznania.

Charakterystyka próby

Dobór próby badawczej został wstępnie określony, jednak zgodnie z zasadami prowadzenia badań jakościowych dobór oraz włączenie dalszego materiału zostaną ukończone, gdy zostanie osiągnięte **teoretyczne nasycenie** (Kruger, 2005, s. 162).

Metodą dyskusji grupowej zostanie zbadana nieformalna opinia grupy na temat realizacji w szkole treści dotyczących samopoznania. Dyskusja grupowa zostanie przeprowadzona w losowo wybranym liceum ogólnokształcącym na terenie miasta Warszawy i będzie przeprowadzona z uczniami klasy maturalnej. „Dyskusje grup homogenicznych, w skład których wchodzi osoby z jednego środowiska, pomóc (...) mogą w znalezieniu specyficznych dla dużych grup kolektywnych wzorców interpretacyjnych” (tamże, s. 164). Zdobyty w ten sposób materiał dostarczy informacji o kolektywnych doświadczeniach licealistów związanych z wdrażaniem ich do samopoznania odbywającego się na gruncie szkolnym.

Następnie zostaną przeprowadzone indywidualne wywiady skoncentrowane na problemie. Ze względu na największe bogactwo oraz różnorodność szkół na terenie kraju badania zostaną zrealizowane w placówkach mieszczących się na terenie miasta Warszawy. Wywiady zostaną przeprowadzone w dwóch rodzajach liceów ogólnokształcących – ogólnodostępnych oraz społecznych. Dokonane rozróżnienie placówek jest spowodowane możliwością realizacji przez szkołę różnych programów wychowawczych, co może wpłynąć na realizację przez nie programowych treści dotyczących samopoznania. Planuję dokonać analiz porównawczych w obrębie wymienionych rodzajów szkół celem uzyskania szerszych informacji dotyczących realizacji omawianych treści programowych. Zaplanowałam dokonanie analizy programów wychowawczych szkół, w których będą przeprowadzane wywiady. Wyniki tych analiz będą zapewne pomocne podczas konstrukcji proponowanego programu kształcenia w zakresie wdrażania młodzieży do samopoznania.

Wywiady zostaną przeprowadzone w czterech losowo dobranych szkołach z każdego wymienionego rodzaju szkół, z dziesięcioma uczniami z każdej z nich. Planuję więc przeprowadzenie osiemdziesięciu indywidualnych wywiadów skoncentrowanych na problemie.

Charakterystyka materiału z badań i sposobu jego przedstawienia

Badania jakościowe, w przeciwieństwie do badań ilościowych opartych na linearności, opierają się na procesualnym modelu koła, gdzie kolejno następują po sobie etapy badawcze. „W jakościowych ujęciach badawczych, opartych na teoriach odnoszących się do przedmiotu, zebranych danym i badanemu polu przyznaje się pierwszeństwo w stosunku do założeń teoretycznych. Przy czym badania takie nie są prowadzone od zera, lecz wykorzystują posiadaną już wiedzę o badanym polu (...), [która] traktowana jest jako przejściowa i musi w trakcie procesu badawczego stale być formułowana na nowo” (tamże, s. 164).

Uzyskane dane zostaną analizowane za pomocą programu do transkrypcji – F4 oraz programu do analizy tekstu – MAXQDA. Zaplanowano użycie kodowania rzeczowego otwartego i selektywnego (Konecki, 2008, s. 89–115).

Ostatnim działaniem badawczym będzie sformułowanie autorskich rozwiązań, na podstawie zbadanych problemów, dotyczących wypracowania nowych treści programowych, bądź wdrażania do tej pory niestosowanych lub niedocenianych, tak aby znaczenie samopoznania zostało zrozumiane i realizowane przez pedagogów, a młodzież mogła zrozumieć samą siebie, odkrywając tym samym swoją życiową drogę.

Zakładam, iż wyniki przeprowadzonych badań i sformułowane na ich podstawie wnioski przyniosą efekty teoretyczne i praktyczne istotne zarówno dla refleksji pedagogicznej oraz praktyki edukacyjnej. W aspekcie poznawczym pozwolą na

sformułowanie nowych, teoretycznych spostrzeżeń oraz być może staną się inspirowaniem dla innych badaczy. W aspekcie praktycznym będą pomocne przy planowaniu i realizacji działań wychowawczych w szkołach typu ponadpodstawowego. Nadto powinny okazać się użyteczne w zakresie projektowania metod pracy z uczniami w tych szkołach.

Bibliografia

- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2011). Samopoznanie i planowanie własnej przyszłości przez młodzież jako specyficzne zadania rozwojowe okresu dorastania. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16, 197–209.
- Erikson, E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej. Poznań: Rebis.
- Flanz, J. (2008). *Wdrażanie dzieci do samokształcenia – aspekty teoretyczne i praktyczne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1970). *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*, tłum. K. Tyborowska. Warszawa: PWN.
- Jankowski, D. (1999). *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jankowski, D. (2006). *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jarymowicz, M., Szustrowa, T. (1980). Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi* (s. 439–473). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Konecki, K. (2008). Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 4, 89–115.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kruger, H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: IBE.
- Ludwiczak, S. (1989). *Samokształcenie w edukacji narodowej*. Warszawa: PWN.
- Obuchowska, J. (2000). *Adolescencja*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Oleś, P.K., Puchalska-Wasył, M. (2011). *Dialog z samym sobą*. Warszawa: PWN.
- Pacek, S. (1982). *Aktywność samopoznawcza studentów*. Warszawa: PWN.
- Zazzo, B. (1972). *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*, tłum. Z. Zakrzewska. Warszawa: PWN.
- Żmudzka, M. (2002). Od zmiany w nauczycielu do zmiany w uczniu. W: A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Białystok: Trans Humana.

Karolina Zdziechowska-Dzierzgwa¹

OGRANICZENIA I MOŻLIWOŚCI PRZEDSZKOLAKÓW ZE SPEKTRUM AUTYZMU W ZAKRESIE OPANOWANIA UMIEJĘTNOŚCI LICZENIA – ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE

ABSTRAKT

Dzieci z diagnozą autyzmu uczęszczają do przedszkoli, a następnie rozpoczynają naukę w szkole. Jednym z wyznaczników dojrzałości szkolnej jest umiejętność liczenia. Dzieci, które nie potrafią się wykazać tą umiejętnością, są skazane na niepowodzenia szkolne. Stąd konieczność kształtowania umiejętności liczenia u dzieci z autyzmem uczęszczających do przedszkoli. Nie wiemy, jak kształtuje się nabywanie umiejętności liczenia u dzieci z autyzmem. Dlatego też głównym celem moich badań jest ustalenie podobieństw i różnic w nabywaniu umiejętności liczenia u dzieci w wieku przedszkolnym, mieszczących się w szeroko pojętej normie intelektualnej oraz dzieci z autyzmem.

Słowa kluczowe: spektrum autyzmu, zespół Aspergera, umiejętność liczenia, rozwój dziecka

ABSTRACT

Children with diagnosed autism attend to kindergarden and later start learning at schools. Counting skills is one of few determinants of schooling maturity. Children who cannot use this ability are intended to fail at school. This is why children with autism who are attending to kindergardens need to be teaching of counting skills. We don't not have a knowledge how the counting skills is developing by children with autism. This is why the main goal of my reserarch is to determine similarities and differences during learning of the counting skills by children In their kindergarden age who fit widely conceived intellectual standard as well as children with autism.

Keywords: autism spectrum, Asperger Syndrome, counting skills, child development

¹ Doktorantka w Akademii Pedagogiki Specjalnej m. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, psycholog, logopeda, socjoterapeuta, Absolwentka Wydziału Psychologii WSPiZ (specjalizacja psychologia zdrowia i psychoterapia) oraz Podyplomowych Studiów Rehabilitacja Dzieci z Dysfunkcjami Rozwojowymi (autyzm, MPD, ZD, ADHD, dziecko z wadą słuchu) na Wydziale Psychologii UW. Ukończyła także Podyplomowe 2-letnie Kwalifikacyjne Studia z Logopedii w UJK oraz Podyplomowe Studia z Resocjalizacji i Socjoterapii w ŚSW. Psycholog Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, członek Zespołu Orzekającego Poradni.

Wprowadzenie

Powszechnie uważa się, że w zakresie umiejętności liczenia, możliwości wielu dzieci ze spektrum autyzmu, lub zespołem Aspergera, są duże, wręcz zadziwiające. Specjaliści zajmujący się edukacją i kształceniem dzieci z autyzmem zauważają u tych dzieci niebywałą biegłość w liczeniu. U dzieci z zespołem Aspergera bardzo wcześnie pojawia się zainteresowanie cyframi i liczeniem (Pietz, Ebinger, 2003). Opanowaniu tych umiejętności towarzyszą nie do końca zbadane fascynacje i skojarzenia. Na przykład Daniel Tammet, to osoba z autyzmem zafascynowana cyframi. Zdolności matematyczne, liczbowe D. Tammeta ujawniły się już we wczesnym dzieciństwie. D. Tammet do każdej liczby nie większej niż 10 000 przypisuje jakiś kolor, krajobraz, fakturę lub kształt. Według jego opisów, np. cyfra 1 jest bardzo jasna, cyfra 9 jest duża, liczba 289 jest brzydka, natomiast liczba π (pi) jest piękna. Dzięki takim wyobrażeniom D. Tammet potrafi bardzo szybko wykonywać skomplikowane obliczenia matematyczne, podając przy tym wynik z dokładnością nawet do 100 miejsc po przecinku. Ponadto jest rekordzistą Europy w recytowaniu z pamięci 22 514 cyfr liczby π (pi) (Tammet, 2010).

Naukowcy zajmujący się autyzmem u dzieci wykazują, że tylko niewielki odsetek osób z autyzmem posiada nadzwyczajne zdolności matematyczne, muzyczne, pamięciowe, związane z obliczeniami kalendarzowymi. Niezwykłe zdolności osób z autyzmem nazywamy „mitem Rain Mana” (Ball, 2016). Termin ten został zaczerpnięty z filmu *Rain Man*, w którym tytułowy bohater, cierpiący na autyzm, posiadał niezwykle zdolności. Pierwowzorem bohatera tego filmu był Kim Peek, osoba z autyzmem wykazująca się ponadprzeciętnymi zdolnościami. Znał on historię każdego kraju, każdego władcy, daty ich panowania oraz daty panowania ich małżonków. Na podstawie podanej daty urodzenia w ciągu kilku sekund obliczał dzień tygodnia, w którym dana osoba skończy 65 lat. Rozpoznawał ze słuchu większość utworów muzycznych, podając jednocześnie datę i miejsce ich powstania oraz datę urodzenia i śmierci kompozytora. Był jednym z „geniuszy” opisywanych przez psychiatrę Darolda Trefferta w książce *Islands of Genius: The Beautiful Mind of the Autistic, Acquired and Sudden Savant*² (*Wyspy geniuszu: Piękny Umysł Autystyczny* – tłum. własne). W przeciwieństwie do D. Tammeta, K. Peek był przy tym osobą niezaradną życiowo, w codziennym funkcjonowaniu był zależny od pomocy rodziny i środowiskowego systemu wsparcia.

Jednocześnie badacze wskazują, że trudno się w takich zdolnościach, czy w takim typie dokonywania obliczeń, doszukać czynnika twórczego. Badania wskazują raczej na mechaniczny sposób takiego działania. Badanie przeprowadzone przez Brendę Smith Myles i Richarda Simpsona, dotyczące wyników dzieci z zespołem Aspergera w testach określających iloraz inteligencji, wskazują, że wyniki tych dzieci są efektem

² https://pl.wikipedia.org/wiki/Kim_Peek; dostęp: 25.05.2017.

dobrej pamięci i innych wybiórczych zdolności. W przypadku zadań związanych np. z uogólnianiem czy rozumieniem pojęć abstrakcyjnych, radzą sobie one gorzej, zbyt dosłownie interpretując informacje, wykazują trudności z rozumieniem metafor, wyrazów wieloznacznych, ironii, żartów czy z rozwiązywaniem problemów (Myles, Simpson, 2002). W publikacjach dotyczących autyzmu i zespołu Aspergera, jako jeden z czynników charakterystycznych dla tego zaburzenia, wymienia się nadzwyczajną pamięć – *extraordinary memory* (Treffert, Rebedew, 2015). Inne źródła określają ten rodzaj pamięci jako *rote memory*. W języku polskim brakuje adekwatnego określenia tego słowa, można je jednak tłumaczyć jako doskonałą pamięć czy pamięć mechaniczną. Termin ten pojawia się np. w Skali Diagnostycznej Zespołu Aspergera (ASDS – *Asperger Syndrome Diagnostic Scale*) jako jedna z pozycji w skali podrzędnej poznawczej (Myles, Simpson, 1999). Encyklopedia Zaburzeń ze Spektrum Autyzmu określa *rote memory* jako rodzaj pamięci nawiązujący do zapamiętywania informacji bez rozumienia ich znaczenia, emocji czy kontekstu. Osoby z autyzmem mają silnie rozwinięty ten rodzaj pamięci, nie używają one jednak strategii organizacyjnych czy kontekstu do wspierania pamięci (Volkmar, 2013, tłum. własne).

Hanna Olechnowicz podaje, że osoby z autyzmem jednym rzutem oka potrafią zobaczyć i zatrzymać w pamięci skomplikowane obrazy, niczym na kliszy fotograficznej. Profesor podkreśla ponadto, że ta sama rzecz zmieniona tylko w jednym szczególe, jest postrzegana jako zupełnie inna, nowa rzecz. Zauważa także, że zdolności pamięciowe i matematyczne osób z autyzmem nie są przydatne, nie integrują osobowości, czy też nie wpływają na sprawność intelektualną, mają natomiast znaczenie przystosowawcze, chronią mózg przed uwstecznieniem. H. Olechnowicz wyjaśnia również, dlaczego wybitne zdolności osób z autyzmem ujawniają się głównie w obszarach zdolności matematycznych, a nie na przykład w obszarach zdolności językowych. Sugeruje, że język, umiejętności językowe, zawierają także komponent emocjonalny, a umiejętności matematyczne, rachunkowe dokonują się bez udziału emocji, niejako mechanicznie (Olechnowicz, 2004).

Zainteresowana tymi osiągnięciami matematycznymi, niezwykleymi sprawnościami, postanowiłam skupić się na fenomenie sprawności liczenia dzieci z autyzmem. Na wysoką sprawność liczenia wskazują naukowcy zajmujący się analizą funkcjonowania osób z autyzmem. Fenomen ten nie został całościowo zbadany. Jak dotąd nie znalazłam badań całościowo wyjaśniających to zagadnienie. Wiadomo jednak, że często dodatkowym wskaźnikiem występowania tego zaburzenia jest posiadanie pewnych specyficznych zdolności czy umiejętności. Wyjaśnienie tej kwestii jest o tyle ważne, że od ponad dwudziestu lat dysponujemy wynikami badań dotyczącymi rozwoju umiejętności liczenia u dzieci w szeroko pojętej normie intelektualnej. Podstawą wiedzy, jaką dysponujemy w zakresie umiejętności matematycznych dzieci w szeroko rozumianej normie intelektualnej, są badania przeprowadzone przez Rochel Gelman w latach 80. XX wieku w Szkocji oraz przez Edytę Gruszczyk-Kolczyńską w latach 90. XX wieku w Polsce. Ponieważ dysponujemy wiedzą w zakresie kształtowania

się umiejętności matematycznych u dzieci w szeroko pojętej normie intelektualnej, będzie można porównać kształtowanie się umiejętności matematycznych u dzieci z autyzmem. Warto więc porównać, w jakim stopniu nabywanie umiejętności liczenia u dzieci z autyzmem odnosi się do tego wzorca, który został już zbadany i opisany w literaturze, a dotyczy dzieci w szeroko pojętej normie intelektualnej. Odpowiedź na to pytanie byłaby przyczynkiem do poszerzenia wiedzy dotyczącej funkcjonowania dzieci z autyzmem, a także pozwoliłaby udzielić odpowiedzi na pytanie, jak edukować i wspierać w codziennym funkcjonowaniu dzieci z autyzmem.

Dla uzasadnienia, jakie to ważne, pokrótce przedstawię wyniki badań dotyczące kształtowania się umiejętności liczenia u dzieci w szeroko pojętej normie intelektualnej oraz najważniejsze ustalenia badawcze dotyczące dzieci z autyzmem.

Rozwój liczenia u dzieci w szeroko pojętej normie intelektualnej³

W ostatnich 20–30 latach w zakresie wiedzy dotyczącej liczenia zmieniło się bardzo dużo. Według Rochel Gelman dzieciom dostępne są intuicje matematyczne, które są dostępne już na etapie wyobrażeń przedoperacyjnych. Małe dzieci przyswajają liczenie i proste rachunki matematyczne podobnie jak mowę ojczystą. Tak jak w przypadku rozumienia mowy, również w przypadku liczenia dzieci mają zdolność wychwytywania prawidłowości, które pozwalają im pojąć sens liczenia i określić wynik dodawania i odejmowania (Gelman, 1980). Poglądy R. Gelman na dziecięce liczenie wywodzą się z psycholingwistyki, zwłaszcza z badań Noama Chomskiego nad opanowaniem procesu mowy ojczystej, głównie gramatyki.

Wracając do badań R. Gelman, warto podkreślić, że ustaliła ona, że dzieci w wieku przedszkolnym rozumieją i potrafią stosować:

- zasadę jeden do jednego (*the one-one principle*);
- zasadę stałości porządku (*the stable-order principle*);
- zasadę kardynalności (*the cardinal principle*);
- zasadę abstrakcji (*the abstraction principle*);
- zasadę niezależności porządkowej (*the order-irrelevance principle*).

³ Przedstawiam terminologiczne ustalenie znaczenia słowa „liczyć”. Słów „liczyć” i „policzyć” zazwyczaj używa się w znaczeniu ustalić, policzyć, ile jest obiektów oraz w znaczeniu obliczyć wynik dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia. Aby uniknąć wieloznaczności Gruszczyk-Kolczyńska proponuje używać określeń liczyć, policzyć w sytuacji, gdy dziecko wskazuje obiekty i liczy je jak umie, natomiast określenia rachować w sytuacjach, gdy dziecko ustala, ile jest obiektów po dodaniu lub po odjęciu, czyli w sytuacji gdy dziecko dolicza albo odlicza obiekty. W rozprawie tej będę stosowała termin liczenie w tym samym znaczeniu, w jakim proponują go używać Gruszczyk-Kolczyńska i Zielińska (2013).

R. Gelman dostrzega także problemy, jakie napotykają dzieci trzyletnie w zakresie liczenia (problemy może sprawiać wymienianie liczebników, podwójne liczenie tego samego przedmiotu, przeskakiwanie, czy pomijanie przedmiotów podczas liczenia). Dodatkowo podaje, że przed piątym rokiem życia dziecko potrafi ustalić, w którym ze zbiorów jest więcej elementów (przy niewielkich zbiorach), a jeżeli może manipulować przedmiotami i policzyć je, potrafi także podać wynik dodawania i odejmowania (tamże).

Korzystając z badań przeprowadzonych przez R. Gelman, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska przeprowadziła podobne badania wśród dzieci polskich. Zauważyła, że liczenie wywodzi się z rytmów i z gestu wskazywania obiektów. Już pod koniec pierwszego roku życia można dostrzec w zachowaniu dziecka czynności wskazujące na to, że nauczy się liczyć. W pierwszym roku życia dziecko zaczyna wskazywać obiekty, którymi się interesuje, a następnie gestem wskazywania wydobywa je z otoczenia i skłania opiekuna, aby spojrzeć w tę stronę, opiekun zaś nazywa to, co wskazało dziecko. Dziecko łączy wyodrębniony obiekt z jego nazwą, co znaczenie dla rozwoju mowy, a ich analiza dowodzi także, że aktywności te są też początkiem kształtowania się umiejętności liczenia. Wskazywaniu obiektów towarzyszy ustalanie relacji między nimi oraz ich umysłową reprezentacją na zasadzie jeden do jednego, na zasadzie jeden gest wskazujący, jeden obiekt i jedna reprezentacja w umyśle dziecka. Jeśli obiekty są ułożone w szeregu lub w rzędzie, zachęca to do wskazywania i ułatwia dostrzeganie regularności (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009).

Wyniki badań E. Gruszczyk-Kolczyńskiej w zasadzie potwierdzają wyniki R. Gelman, z tą tylko różnicą, że profesor odnotowała pewne przesunięcie w czasie opanowywania przez dzieci poszczególnych zasad:

- **Reguła jeden do jednego:** dziecko w czwartym roku życia rozumie regułę jeden do jednego, a wymieniając liczebniki traktuje je jako słowa do liczenia. Dzieci w tym wieku liczą tak: jeden, dwa, osiem, pięć, jeden, dwa, osiem, pięć, czyli wymienianym liczebnikom dzieci nie przypisują jeszcze liczebnikowego znaczenia. Wcześniej, bo w trzecim roku życia dziecko rozumie sytuacje dotyczące liczenia w taki sposób, że licząc, wymienia liczebniki: jeden, dwa, jeden, dwa itd., niektóre przedmioty liczy dwa razy (być może dlatego, że liczebnik jeden ma dwie sylaby i niejako wymusza liczenie podwójne, podwójny gest wskazywania, natomiast liczebnik dwa ma tylko jedną sylabę). Dziecko w trzecim roku życia wie, że licząc trzeba dotykać obiektów i wypowiadać specjalne słowa (liczebniki), na ogół zna dwa liczebniki i wypowiada je naprzemiennie.
- **Reguła stałości porządku:** dziecko licząc wie, że liczebniki należy wymieniać w stałej kolejności. Na początku dzieci stosują się do tej reguły, gdy obiekty są ułożone w szeregu (kolejno wymieniane liczebniki kojarzy z obiektami, które kolejno wskazuje).

- **Reguła niezależności porządkowej:** dziecko rozumie, że ułożone w szeregu obiekty można liczyć od lewej lub od prawej strony lub z dowolnego miejsca. Tę regułę stosują niektóre dzieci pięcioletnie i większość dzieci sześcioletnich.
- **Reguła kardynalności:** dzieci licząc wiedzą, że liczebnik wymieniony na końcu ma podwójne znaczenie, wskazuje na ostatni policzony przedmiot oraz wskazuje, ile jest razem wszystkich policzonych przedmiotów. Tę regułę stosują niektóre dzieci pięcioletnie i większość dzieci sześcioletnich.
- **Zasada abstrakcji:** dziecko potrafi policzyć każdy zestaw obiektów, zarówno jednorodnych, jak i z różnych klas; dziecko wie, że można policzyć razem i kasztany, i muszki, nie zwracając uwagi na różnice między nimi. Dzieci pod koniec szóstego roku życia i w siódmym roku życia respektują tę regułę.
- **Reguła wychwytywania regularności dziesiątkowego systemu pozimowania:** jest to reguła wyprowadzona przez E. Gruszczyk-Kolczyńską, nie wspomina o niej R. Gelman. E. Gruszczyk-Kolczyńska proponuje sprawdzać występowanie tej reguły z użyciem miarki krawieckiej i zanotować, kiedy dzieci zaczynają powtarzać dziesiątki i jedności, czyli wychwytywać regularność systemu dziesiątkowego.

E. Gruszczyk-Kolczyńska stworzyła metodę o wysokiej diagnostyczności, dzięki której można ustalić, jakie reguły liczenia dzieci już poznały i którymi z nich się posługują. Metoda ta jest przeprowadzana w formie eksperymentu diagnostycznego „Dziecięce liczenie” z użyciem kukielki Kosmatek oraz może być wykorzystana także w diagnozie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Gruszczyk-Kolczyńska, 2007, 2013).

Ustalenia badawcze dotyczące rozwoju liczenia u dzieci z autyzmem

Tak jak wspomniałam wcześniej, powszechnie uważa się, że w zakresie umiejętności liczenia możliwości dzieci ze spektrum autyzmu, zwłaszcza tych wysoko funkcjonujących, czy z zespołem Aspergera, są duże, wręcz zadziwiające. Z dostępnej literatury nie wynika jednoznacznie, że istnieje typowy dla autyzmu profil zdolności intelektualnych, w tym matematycznych. Ogólnodostępne badania dotyczą w dużej mierze osób dorosłych. Jeżeli chodzi o badania dotyczące dzieci, to dysponujemy dużo mniejszym zakresem dowodów naukowych. W zakresie umiejętności liczenia dzieci z autyzmem nie badano oddzielnie tych umiejętności, a raczej kompetencje ogólne, w tym matematyczne. Z mojego rozeznania wynika, że w grupie dzieci z autyzmem raczej nie prowadzono badań dotyczących liczenia, jakie przeprowadziła E. Gruszczyk-Kolczyńska w dużej grupie dzieci w szeroko rozumianej normie intelektualnej. Nikt też nie porównywał wyników takich badań w grupie dzieci z autyzmem do wyników badań w grupie dzieci z normą intelektualną.

Aleksandra Maciarz i Małgorzata Biadasiewicz podają, że dzieci z autyzmem w czasie nauki szkolnej wykorzystują dużą zdolność zapamiętywania dat, liczb, wzorów i osiągają zwykle dobre wyniki w matematyce (Maciarz, Biadasiewicz, 2000).

Ciekawe i obiecujące są badania dotyczące edukacji matematycznej, przeprowadzone przez naukowców ze Stanford University School of Medicine oraz Lucile Packard Children's Hospital w 2013 roku. Z badań tych wynika, że dzieci z autyzmem o średnim wyniku IQ wykazują większe umiejętności matematyczne w porównaniu z dziećmi o takim samym IQ, ale bez autyzmu (Iuculano i in., 2013).

Badania belgijskich naukowców z 2014 roku nad dziećmi w wieku przedszkolnym z autyzmem przedstawiają ciekawe informacje dotyczące wczesnych kompetencji w zakresie liczenia. Z badań tych wynika, że dzieci ze spektrum autyzmu prezentują podobny poziom wczesnych kompetencji w zakresie liczenia, co dzieci z grupy kontrolnej bez autyzmu. W zakresie proceduralnych obliczeń i problemów językowo-słownych z zastosowaniem działań matematycznych dzieci ze spektrum autyzmu osiągały lepsze rezultaty niż dzieci z grupy kontrolnej. Zadania dotyczące proceduralnych obliczeń dotyczyły umiejętności rachowania, np. „12–9”. Zadania dotyczące problemów językowo-słownych z zastosowaniem działań matematycznych dotyczyły możliwości w zakresie rozwiązywania jednozdaniowych matematycznych problemów, np. „1 więcej niż 5 jest...” (Titeca, Roeyers, Josephy, Ceulemans, 2014). Dodam, że nie stosowano tutaj prób dotyczących tylko liczenia, ale próby dotyczące liczenia w znaczeniu rachowania.

Nie dotarłam do innych badań, które opisywałyby rozwój umiejętności, w tym matematycznych, u dzieci młodszych w wieku przedszkolnym. Nie dotarłam także do badań, które dotyczyłyby wyłącznie umiejętności liczenia. W opisanych przeze mnie wynikach badań, dotyczących liczenia u dzieci z autyzmem, miałam dostęp do artykułów zawierających wyniki badań, nie dotarłam natomiast do informacji, jakimi metodami badano dzieci, jak autorzy tych badań rozumieli sens liczenia. Z przytoczonych przeze mnie badań nie wynika, jakimi kompetencjami w zakresie liczenia dysponują dzieci z autyzmem. Z mojego rozeznania wynika więc, że nie prowadzono badań dotyczących kompetencji dzieci z autyzmem w zakresie umiejętności liczenia, nie porównywano też kompetencji w zakresie umiejętności liczenia dzieci z autyzmem do kompetencji dzieci w szeroko rozumianej normie intelektualnej. Kompetencje dzieci z autyzmem określano w ramach badań nad profilem zdolności intelektualnych, w tym matematycznych. Wspomina się w nich o umiejętnościach matematycznych, ale wyraźnie dotyczy to czynności arytmetycznych, rachunkowych, a nie liczenia.

Stąd w mojej ocenie warto by było potwierdzić lub poddać w wątpliwość tezę o szeroko rozwiniętych możliwościach matematycznych, zwłaszcza w zakresie liczenia w grupie przedszkolaków ze spektrum autyzmu.

Kończąc tę analizę, chcę wyjaśnić, że kształtowanie się umiejętności liczenia, to nie jest to samo, co kształtowanie się umiejętności rachowania. Kształtowanie

się umiejętności liczenia odbywa się w inny sposób i wyróżnić można w nim inne etapy. Tak samo kształtowanie się umiejętności rachowania odbywa się w inny sposób i ma inne etapy niż liczenie. Porównując model kształtowania się umiejętności liczenia w umysłach dzieci i model kształtowania się umiejętności rachunkowych, można dostrzec następujące różnice:

- kształtowanie się umiejętności liczenia w rozwoju umysłowym dziecka rozpoczyna się znacznie wcześniej niż kształtowanie się umiejętności rachunkowych. E. Gruszczyk-Kolczyńska ustaliła, że umiejętności rachunkowe kształtują się po śladach liczenia, jednak nie w taki sam sposób jak liczenie;
- etapy kształtowania się umiejętności liczenia są inne niż te, które zostały wyróżnione przy kształtowaniu się umiejętności rachowania;
- inaczej wspomaga się dzieci w kształtowaniu umiejętności liczenia, a inaczej w kształtowaniu umiejętności rachunkowych (Gruszczyk-Kolczyńska, 2015).

Z analizy porównawczej tych dwóch modeli i z badań nad kształtowaniem się liczenia wynika, że liczenie jest pierwszą umiejętnością, bazuje na zdolności do wychwytywania rytmów w okresie prenatalnym, a więc jest najwcześniejszą kompetencją, którą zdobywa i sukcesywnie kształtuje się aż do ósmego roku życia, kiedy to pełny schemat kompetencji w tym zakresie powinien być już ukształtowany. Pozostałe kompetencje we wczesnej edukacji matematycznej są pochodną tej linii rozwojowej (tamże).

Motywy podjęcia badań porównawczych

Problem, który wydaje się bardzo ważny w zakresie możliwości i ograniczeń dzieci ze spektrum autyzmu, dotyczy ustalenia sposobu, w jaki dzieci te opanowują umiejętność liczenia, będącą przecież jedną z najważniejszych umiejętności, także życiowych. Warto zastanowić się, czym charakteryzuje się proces uczenia się w zakresie liczenia u przedszkolaków ze spektrum autyzmu oraz co należy zrobić, żeby te umiejętności rozwinąć.

Jak dotąd nie natrafiłam na badania naukowe, które wyjaśniałyby tę kwestię. W zakresie procesu uczenia się liczenia dysponujemy tylko wiedzą dotyczącą dzieci w szeroko pojętej normie intelektualnej. Całościowo zagadnienie to opisuje E. Gruszczyk-Kolczyńska w swoich pracach⁴. W publikacjach tych są zawarte pedagogiczne modele liczenia, w których są dokładnie określone poziomy, które

⁴ Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka 20 lat później*. Kraków: Wydawnictwo Bliżej Przedszkola. Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2012). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP. Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2013). *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci, Metody, interpretacje, wnioski*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era. Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.) (2012). *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.

każde dziecko musi przejść, aby opanować umiejętność liczenia. Opisane są także metody instruujące, jak organizować dziecięce aktywności, aby sprzyjały one rozwijaniu umiejętności liczenia. Natomiast interesujące jest, jak model rozwojowo-edukacyjny, opisany przez E. Gruszczyk-Kolczyńską, odnosi się do dzieci ze spektrum autyzmu.

Wyjaśnienie tej kwestii jest znaczące dla wspomagania dzieci ze spektrum autyzmu w zakresie kształtowania się umiejętności liczenia. Ważność tej kwestii jest szczególnie istotna, gdyż każde dziecko, także to z autyzmem, jest objęte edukacją szkolną, a w ramach tej edukacji musi opanować umiejętność liczenia. Nie ulega wątpliwości, że umiejętność liczenia jest potrzebna w sytuacjach szkolnych i w sytuacjach życiowych. W szkole gwarantuje ona sukcesy w nauce matematyki, a w każdym razie powodzenie w nauce, w sytuacjach życiowych zaś jest niezbędna w codziennym funkcjonowaniu. Dodatkowo, niezmiernie istotną kwestią jest to, że na bazie liczenia kształtuje się arytmetyka liczb naturalnych, a liczenie i arytmetyka liczb naturalnych to niezbędne umiejętności stosowane i w sytuacjach życiowych i w sytuacjach zadaniowych. To na nich opiera się całe arytmetyczne kształcenie.

Należy przypuszczać, iż przedstawione przez E. Gruszczyk-Kolczyńską modele będą dotyczy także dzieci w wieku przedszkolnym ze spektrum autyzmu (być może z pewnym przesunięciem – zarówno w zakresie przyspieszonego tempa w pewnych sferach, jak i tempa wolniejszego). Natomiast nie wiadomo, czy dzieci autystyczne poddają się tym metodom i jaka jest efektywność tych metod w przypadku przedszkolaków z autyzmem.

Kwestie te nie były dotąd przedmiotem badań, a wyjaśnienie ich przyniosłoby następujące korzyści:

- odpowiedź na pytanie: Jak się kształtuje nabywanie umiejętności liczenia u dzieci z autyzmem?, i związana z tą wiedzą odpowiedź na pytanie o to: Jak wspomóc dzieci z autyzmem? i Jak wspomóc rozwój ich umiejętności w zakresie liczenia?, co może korzystnie wpłynąć całościowo na rozwój dzieci z autyzmem, na ich sukcesy szkolne czy sukcesy życiowe;
- uzupełnienie wiedzy pedagogicznej w zakresie kształtowania się rozwoju umysłowego dzieci ze spektrum autyzmu w wieku przedszkolnym.

Właśnie dlatego, dążąc do zrozumienia fenomenu wybitnych, zadziwiających zdolności matematycznych dzieci z autyzmem, jako podstawę do moich badań wybrałam umiejętność liczenia, aby w przyszłości być może dotrzeć do fenomenu rachowania. Problem w tym, że nie wiadomo, czy umiejętność liczenia kształtuje się tak samo u dzieci z autyzmem jak u dzieci w szeroko rozumianej normie intelektualnej. Jeżeli są różnice, to być może one leżą u podstaw tego fenomenu.

Organizacja i cel badań

Pierwszym celem moich badań jest ustalenie podobieństw i różnic w opanowaniu umiejętności liczenia u dzieci w wieku przedszkolnym, mieszczących się w szeroko pojętej normie intelektualnej, oraz dzieci przedszkolnych ze spektrum autyzmu. W obu grupach określe, co dzieci wiedzą i potrafią w obrębie liczenia obiektów, gdy mają trzy, cztery, pięć i sześć lat i z jakimi umiejętnościami w zakresie liczenia rozpoczynają naukę w szkole.

Drugim celem badawczym jest zebranie informacji o każdym z badanych dzieci, zarówno z grupy A (dzieci z autyzmem), jak i z grupy B (grupa kontrolna). Informacje te będą mi potrzebne do wnioskowania o czynnikach mających wpływ na ewentualne różnice między badanymi grupami w opanowaniu umiejętności liczenia (wyniki diagnozy potwierdzającej autyzm, informacje o środowisku rodzinnym i szkolnym, w jakim uczy się i wychowuje każde dziecko objęte badaniem).

Trzeci cel badawczy to analiza porównawcza nabywania, opanowania umiejętności liczenia u dzieci autystycznych oraz u dzieci w szeroko rozumianej normie intelektualnej. Zamierzam przeprowadzić analizę porównawczą nabywania umiejętności liczenia u dzieci autystycznych – grupa A oraz dzieci w szeroko pojętej normie intelektualnej – grupa B, a także porównać i ustalić podobieństwa i różnice w zakresie nabywania przez dzieci umiejętności liczenia. Zadanie to zrealizuję po przeprowadzeniu pierwszego celu badawczego w obu grupach dzieci (grupa A i grupa B). W wyniku tej diagnozy uzyskam trzy grupy informacji: jak kształtuje się umiejętność liczenia w grupie dzieci z autyzmem, jak kształtuje się umiejętność liczenia w grupie dzieci w szeroko rozumianej normie intelektualnej z tego samego środowiska wychowawczego i jaki jest przebieg kształtowania się umiejętności liczenia w tych dwóch grupach, który porównam z modelem opracowanym przez Gruszczyk-Kolczyńską. Po zrealizowaniu zadania trzeciego będę dysponowała informacjami o podobieństwach i różnicach w kształtowaniu się umiejętności liczenia. Rozpatrzę te informacje o uzyskanych wynikach w zakresie podobieństw i różnic, uwzględniając uzyskane wcześniej informacje o zbadanych dzieciach.

Czwarty cel badawczy to przeprowadzenie wnioskowanie dotyczącego tego, czy i w jakim stopniu warunki wychowawcze i czynniki środowiskowe (płeć, warunki wychowawcze, czas uczęszczania do przedszkola, ważniejsze wydarzenia życiowe, środowisko rodzinne i przedszkolne) mogły mieć wpływ na zaistniałe różnice, na odmiennosc w zakresie kształtowania się umiejętności liczenia. W zadaniu czwartym chcę ustalić, w jakim stopniu zmienne te, dotyczące środowiska i rozwoju oraz zmienne dotyczące stopnia opanowania umiejętności liczenia mogły mieć na wyniki moich badań, będę szukała zależności między tymi zmiennymi.

W pierwszym celu badawczym założyłam sobie, że dzieci z obu grup będą wywodziły się z podobnych środowisk wychowawczych, aby zminimalizować wpływ zmiennej środowiskowej na wyniki badań. Zebrane informacje o każdym

z badanych dzieci, zarówno z grupy A (dzieci z autyzmem), jak i z grupy B (grupa kontrolna), wykorzystam do wnioskowania o czynnikach mających wpływ na ewentualne różnice między obiema grupami w opanowaniu umiejętności liczenia.

Piąty cel badawczy to opracowanie, sformułowanie wniosków i zaleceń oraz wskazówek metodycznych dla nauczycieli i nauczycieli terapeutów, zajmujących się edukacją matematyczną dzieci ze spektrum autyzmu. Cel ten zrealizuję w ostatnim etapie badań. Po zinterpretowaniu wyników badań (uzyskanych na koniec realizacji zadań badawczych) określe, co nowego moje badania wniosły do wiedzy o rozwoju i edukacji dzieci ze spektrum autyzmu oraz co moje badania wniosły do praktyki wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego.

Opisane przeze mnie cele i zadania badawcze będą realizowała według porządku indukcyjnego, zalecanego w badaniach indukcyjnych, w przypadku, gdy dla obranego zakresu badanych problemów nie ma silnych ustaleń teoretycznych, trudno jest formułować rozsądne hipotezy. Jan Such oraz Małgorzata Szcześniak (2006) radzą, żeby w takich sytuacjach zastosować indukcję i prowadzić badania według porządku indukcyjnego, czyli od szczegółów do uogólnień. Indukcja (łac. *inductio* – wprowadzenie, naprowadzenie), czyli metoda uzasadniania przez wnioskowanie, która jest jedną z metod poznawczych odkrywania w naukach empirycznych, polegającą na stosowaniu obserwacji i eksperymentu w dochodzeniu do praw oraz teorii. Zalecają oni, aby w obszarach badawczych, w których nie ma silnych teorii, a tak właśnie jest w przypadku mojego problemu badawczego, nie stawiać ryzykownych hipotez i obrać drogę indukcyjną, w której:

- formułuje się cele badawcze;
- w obrębie przyjętych celów formułuje się zadania badawcze tak, aby objąć nimi całe spektrum mieszczące się w celu głównym;
- następnie tak dobiera metody, aby zebrać możliwie dużo informacji o badanych zmiennych zawartych w celach i zadaniach badawczych;
- po przeprowadzeniu badań należy uporządkować zebrane informacje i ustalić zależności pomiędzy badanymi zmiennymi (Such, Szcześniak, 2006).

Poznanie naukowe odbywa się w tym przypadku poprzez nagromadzenie obserwacji, porządkowanie ich i poszukiwanie związków między nimi (Such, 1969).

Wybór indukcyjnej metody uzasadniam tym, że podejmowany przeze mnie problem badawczy, jak już wcześniej wyjaśniłam, jest mało poznany i niewiele wiemy o kształtowaniu się liczenia u dzieci ze spektrum autyzmu. Obawiam się, że przyjęcie twardych hipotez, przy niewielkiej wiedzy, a często sprzecznych ustaleniach o dzieciach ze spektrum autyzmu, może zawęzić obszar moich poszukiwań, a tym samym niekorzystnie wpłynąć zarówno na przebieg, jak i na wyniki moich badań.

Spodziewane korzyści poznawcze i praktyczne płynące z badań

Wyjaśnienie kwestii dotyczącej nabywania umiejętności liczenia u przedszkolaków z autyzmem jest znaczące dla wspomagania dzieci ze spektrum autyzmu w zakresie kształtowania się umiejętności liczenia. Jest to szczególnie istotne, gdyż każde dziecko jest objęte edukacją szkolną, a w ramach tej edukacji musi opanować umiejętność liczenia.

Należy przypuszczać, iż przedstawione przez E. Gruszczyk-Kolczyńską modele będą dotyczyć także dzieci w wieku przedszkolnym ze spektrum autyzmu (być może z pewnym przesunięciem – zarówno w zakresie przyspieszonego tempa w pewnych sferach, jak i tempa wolniejszego). Natomiast nie wiadomo, czy dzieci autystyczne poddają się tym metodom i jaka jest efektywność tych metod w przypadku przedszkolaków z autyzmem.

Jak już wspomniałam, odnośnie do umiejętności liczenia u dzieci ze spektrum autyzmu jest wiele sprzecznych informacji. Z jednych wynika, że w tej grupie dzieci są dzieci fenomenalnie uzdolnione, także w zakresie liczenia. Z innych zaś wynika, że nie można się u tej grupy doszukać specjalnych uzdolnień. Funkcjonuje nawet pojęcie *savant idiot* – „uczony głupiec”, „genialny idiota” (pojęcie stworzone przez Johna Langdona Downa, odkrywcę zespołu Downa). W każdym bądź razie temat dotyczący fenomenalnych zdolności wycinkowych u osób z autyzmem nie jest wyjaśniony. Mam nadzieję, że wyniki moich badań przyczynią się choć w części do rozstrzygnięcia wątpliwości w tym zakresie.

Wynikiem moich badań będą wnioski z analizy nabywania umiejętności liczenia przez dzieci w wieku przedszkolnym ze spektrum autyzmu. W wyniku tej analizy ustalę, jakie formy i metody edukacyjne są szczególnie efektywne i przydatne w pracy z przedszkolakami ze spektrum autyzmu. Po zrealizowaniu zadań badawczych i dokonanej analizie spodziewam się poszerzyć wiedzę o ograniczeniach i możliwościach dzieci ze spektrum autyzmu w wieku przedszkolnym w zakresie liczenia o następujące informacje:

- w jakim stopniu pedagogiczne modele, opisujące kolejne poziomy opanowywania umiejętności liczenia, odnoszą się do dzieci ze spektrum autyzmu (czy tempo nabywania kolejnych poziomów w zakresie umiejętności liczenia jest przyspieszone, czy charakteryzuje się wolniejszym rozwojem, jakie ewentualne komplikacje dominują u dzieci ze spektrum autyzmu na każdym poziomie).

Dodatkowo wynikiem moich badań będzie szczegółowe opracowanie, sformułowanie wniosków i zaleceń oraz wskazówek metodycznych dla nauczycieli i nauczycieli terapeutów, zajmujących się edukacją matematyczną dzieci ze spektrum autyzmu. Ustalę model pedagogiczny kształtowania się u dzieci ze spektrum autyzmu umiejętności liczenia, a także wskażę skuteczne procedury i metody w kształtowaniu, opanowywaniu umiejętności liczenia u dzieci ze spektrum autyzmu.

Informacje dotyczące terenu badań oraz badanych osób

Badaniami obejmę dwie grupy dzieci. Będą to dzieci w trzecim, czwartym, piątym i w szóstym roku życia z diagnozą autyzmu wydaną przez specjalistyczną placówkę (grupa A). Będą to dzieci uczęszczające do przedszkoli terapeutycznych, przedszkoli integracyjnych, do przedszkoli ogólnodostępnych w tym z oddziałami integracyjnymi. Badania przeprowadzę w Warszawie i okolicach. Liczebność badanych grup będzie wynosiła około 6 dzieci w każdej grupie wiekowej, czyli około 24 dzieci w grupie.

Grupa dzieci z diagnozą autyzmu wyznaczy mi możliwość doboru dzieci z grupy porównawczej. Zadbam o to, aby dzieci z grupy porównawczej były dobrane proporcjonalnie pod względem płci, wieku, warunków środowiska rodzinnego, wychowawczego, będą dysponowały podobnymi doświadczeniami, np. okres uczęszczania do przedszkola. Będę chciała, aby każde przebadane dziecko z autyzmem miało w grupie porównawczej swój środowiskowy odpowiednik bez diagnozy autyzmu. Trzeba jednak zaznaczyć, że w populacji osób z autyzmem występuje więcej chłopców. Z badań przytaczanych przez Ewę Pisulę wynika, że w populacji osób z autyzmem stosunek chłopców/mężczyzn do dziewcząt/kobiet wynosi 3:1 lub 4:1, a nawet 5,7:1. Przewaga liczebna wśród płci męskiej jest szczególnie wyraźna wśród osób z ilorazem inteligencji mieszczącym się w granicach normy normy (Pisula, 2010). Badania przytaczane przez Macieja Banasiaka, Andrzeja Witusika, Tadeusza Pietrasa i Pawła Górskiego wskazują, że zespół Aspergera występuje 8-krotnie częściej u chłopców niż u dziewcząt (Banasiak, Witusik, Pietras, Górski, 2010).

W grupie porównawczej, kontrolnej, badaniami obejmę także dzieci w trzecim, czwartym, piątym i w szóstym roku życia bez diagnozy autyzmu (grupa B). Będą to dzieci uczęszczające do przedszkoli terapeutycznych, przedszkoli integracyjnych, w tym z oddziałami integracyjnymi, do przedszkoli ogólnodostępnych oraz do grup żłobkowych działających przy przedszkolach. Badania przeprowadzę w Warszawie i okolicach. Liczebność badanej grupy porównawczej będzie wynosiła około 6 dzieci w każdej grupie wiekowej, czyli około 24 dzieci.

Łącznie będę chciała przeprowadzić badania na grupie 48 dzieci. Nie są to duże grupy badawcze (24 osoby w grupie z autyzmem i 24 osoby w grupie kontrolnej). Z uwagi na to, że badania będę przeprowadzała indywidualnie z każdym dzieckiem i osobiście, gdyż tego wymaga procedura diagnostyczna dotycząca diagnozowania umiejętności liczenia obiektów przez dzieci. Określając liczebność badanej grupy dzieci, muszę brać pod uwagę następujące czynniki:

- w grupie dzieci z autyzmem występuje przewaga chłopców (Pisula, 2010, s. 20);
- dzieci z grupy kontrolnej będą dobrane adekwatnie pod względem płci, wieku i warunków środowiska;
- muszę uzyskać zgody od rodziców i od przedszkola.

Badaniami obejmę także dorosłych – rodziców i nauczycieli badanych dzieci, z którymi zostaną przeprowadzone wywiady. Nie sposób bowiem kształtować umiejętności liczenia bez angażowania w ten proces rodziców badanych dzieci.

Zdaję sobie sprawę z małej liczebności badanej przeze mnie próby. Jednakże z uwagi na możliwości realizacyjne i organizacyjne przeprowadzenia założonego przeze mnie eksperymentu diagnostycznego (badanie musi być przeprowadzone osobiście przeze mnie), nie mogę zwiększyć liczby badanych dzieci i badanych osób. Formułując ustalenia i wnioski, postaram się nie wychodzić poza badaną grupę.

Podstawowe kierunki oraz techniki jakościowej i ilościowej analizy danych

Metody diagnostyczne przydatne do ustalenia na jakim poziomie kształtowania się umiejętności liczenia i znajdują się badane dzieci:

Eksperyment diagnostyczny jest naukową metodą badań, która pozostaje w związku z obserwacją. Eksperymenty diagnostyczne⁵ tym się różnią od klasycznych testów, że nie ocenia się w nich tego, jak dziecko rozwiązało zadania w kategoriach dobrze, źle. Każdy sposób rozwiązania zadania jest akceptowany, gdyż informuje nas o sposobach rozumowania przedszkolaków. Trzeba więc obserwować i analizować dziecięce zachowania. Na tej podstawie wyprowadza się wnioski dotyczące tego, jak rozumują dzieci w wieku przedszkolnym ze spektrum autyzmu podczas rozwiązywania specjalnie dobranych zadań – eksperymentów. Jest to też podstawa do planowania ewentualnych działań naprawczych.

Metoda eksperymentu diagnostycznego posłuży mi do rozpoznawania umiejętności u dzieci ze spektrum autyzmu w obszarze liczenia. Zamierzam posługiwać się serią eksperymentów diagnostycznych opracowanych przez E. Gruszczyk-Kolczyńską: „Dziecięce liczenie” oraz eksperymentem z „Miarką krawiecką”⁶. Jeżeli będzie trzeba, dokonam modyfikacji, dostosowując sposób przeprowadzenia badania do sposobu porozumiewania się z badanym dzieckiem (np. zamiana kukielki Kosmatek, stosowanej w oryginalnych eksperymentach przez E. Gruszczyk-Kolczyńską, na inną lalkę, która będzie miła w odbiorze i akceptowana przez dzieci z autyzmem, niektóre z nich nie tolerują np. dotyku futra kukielki Kosmatek). Takie dostosowanie jest przewidziane przez autorkę oryginalnych eksperymentów. Taką samą modyfikację zastosuję w obu grupach badawczych.

⁵ Metodyka eksperymentu diagnostycznego nawiązuje do metod stosowanych przez E. Gruszczyk-Kolczyńską, E. Zielińską (2013) i przez J. Piageta w ustaleniu poziomu operacyjnego rozumowania dzieci (por. Piaget, Inhelder, 1967).

⁶ Scenariusz do tych eksperymentów jest zawarty w publikacji: Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska (2013).

Ekspertymy diagnostyczne przeprowadzę w przedszkolu, w środowisku dobrze znanym dzieciom. Przedszkolaki będą siedziały przy stolikach. W każdym eksperymencie osoba prowadząca badanie będzie obserwowała zachowanie badanych dzieci, ich sposób rozumowania w zakresie umiejętności liczenia. Zadbam o to, aby w trakcie eksperymentu nikt nie wchodził i nie przeszkadzał dzieciom. Za zgodą autorki oryginalnych scenariuszy eksperymentów, eksperymenty, które będę przeprowadzała, zostaną dostosowane do możliwości umysłowych i preferencji dzieci z autyzmem. Głównie chodzi o dostosowanie pacynki Kosmatek, używanej w oryginalnej wersji eksperymentów, którą będę chciała dostosować do preferencji i możliwości dzieci z autyzmem.

W moich badaniach będę przeprowadzała także obserwację i analizę działania badanych dzieci. Zarówno obserwacja, jak i analiza działania są wpisane w metodykę eksperymentu diagnostycznego, są integralną częścią eksperymentu. W eksperymencie, który zamierzam przeprowadzić, tworzy się sytuację edukacyjną, w której dzieci uczą pacynkę Kosmatek, jak należy liczyć. Na podstawie obserwacji i analizy ich zachowania, porównując wyniki badanego dziecka do istniejącego modelu, można wyciągnąć wnioski, na jakim poziomie znajduje się obecnie badane dziecko. Przy takiej organizacji badań taka obserwacja i analiza zachowania badanych dzieci są dokładnie określone w procedurze eksperymentu diagnostycznego.

Zamierzam przeanalizować dostępne i zebrane przeze mnie dokumenty, metoda ta będzie uzupełnieniem pozostałych metod badawczych. Zamierzam dokonać analizy następujących dokumentów:

- dokumenty potwierdzające diagnozę autyzmu wydane przez specjalistyczną placówkę;
- inna dokumentacja (medyczna, psychologiczna, pedagogiczna, w tym indywidualne plany edukacyjno-terapeutyczne), dotycząca badanego dziecka.

Na podstawie analizy posiadanej dokumentacji badanego dziecka oraz rozmowy – wywiadu z rodzicami, opiekunami badanego dziecka, zamierzam sporządzić życiorys psychologiczny badanego dziecka.

Metody porządkowania i interpretacji danych

Po realizacji pierwszego celu badawczego, żeby nie stracić informacji zebranych za pomocą opisanych metod, opracuję karty indywidualne osobno dla każdego badanego dziecka. Do karty tej wpiszę dane dziecka, informacje zebrane z wywiadu, z analizy dokumentów oraz z obserwacji podczas przeprowadzania eksperymentów diagnostycznych. Skompletowane w ten sposób wyniki badań umożliwią mi porządkowanie informacji zgodnie z postawionymi w tej koncepcji celami i zadaniami badawczymi.

W tych dokumentach zapiszę także informacje zebrane metodą analizy działań dzieci. Informacje zawarte w tych dokumentach będą podstawą do analizy jakościowej.

Przypominam, że o sposobach rozumowania dzieci będę wnioskować łącznie na podstawie obserwacji podczas przeprowadzania eksperymentów diagnostycznych.

Metody stosowane w badaniach osób dorosłych

Zamierzam przeprowadzić rozmowy – wywiady z rodzicami i z nauczycielami badanych dzieci z użyciem specjalnie przygotowanego, opracowanego wcześniej przeze mnie zestawu pytań, dotyczącego problemów badanego dziecka.

Aby precyzyjnie określić podobieństwa i różnice w badanych grupach (w grupie dzieci z diagnozą autyzmu i w grupie dzieci bez diagnozy autyzmu), zamierzam przeprowadzić ilościową analizę statystyczną z użyciem programu do obliczeń statystycznych SPSS.

Podsumowanie

Z roku na rok zwiększa się liczba dzieci z diagnozą autyzmu. Z badań przytoczonych przez Pisulę wynika, że w latach 70. XX wieku w Wielkiej Brytanii i w USA diagnozowano średnio autyzm w grupie liczącej 0,7–4,0 na 10 000 dzieci, w latach 80. XX wieku liczba dzieci z autyzmem wynosiła od 4 do 6 na 10 000 dzieci, w latach 90. XX wieku wzrosła do 13 na 10 000 dzieci, aktualnie ocenia się, że jest to od 15 do 23 na 10 000 dzieci. W Polsce nie ma dokładnych danych epidemiologicznych, ale szacuje się, że liczba dzieci z autyzmem nie odbiega od danych światowych (Pisula, 2015). Dzieci z diagnozą autyzmu uczęszczają do przedszkoli ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych, a następnie rozpoczynają naukę w szkole. Jednym z wyznaczników dojrzałości szkolnej jest umiejętność liczenia. Dzieci, które nie potrafią się wykazać tą umiejętnością, nie mogą sprostać temu wymaganiu, są skazane na niepowodzenia szkolne. Stąd konieczność kształtowania umiejętności liczenia u dzieci ze spektrum autyzmu, uczęszczających do przedszkoli ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Jak kształtować jednak umiejętność liczenia, jeżeli brakuje danych naukowych dotyczących tego, w jaki sposób umiejętność liczenia nabywają dzieci z autyzmem. Czy umiejętność ta kształtuje się według tego samego modelu, co u dzieci w normie intelektualnej, czy według zupełnie innego schematu? Na razie brak jest odpowiedzi na to pytanie, dlatego właśnie uznałam, że należy przeprowadzić tego typu badania.

Bibliografia

- Ball, J. (2016). *Autyzm a wczesna interwencja. Rzeczowe pytania, życiowe odpowiedzi*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

- Gelman, R. (1980). What young children know about numbers. *Educational Psychologist*, 15(1980) 1, 54–68.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1992). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny. Diagnoza. Zajęcia korekcyjno-wychowawcze*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2009). Rytmy. Wdrażanie dzieci do wychwytywania prawidłowości i korzystania z nich w nabywaniu umiejętności matematycznych. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole* (s. 92–103). Warszawa: Edukacja Polska.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.) (2012). *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Nowa Era.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska E. (2007). *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2013). *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*. Warszawa: Nowa Era.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka 20 lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Kraków: Bliżej Przedszkola.
- Iuculano, T., Rosenberg-Lee, M., Superkar, K., Lynch, Ch.J., Khouzam, A., Phillips, J., Uddin, Q.L., Meno, V. (2013). Brain Organization Underlying Superior Mathematical Abilities in Children with Autism, *Biological Psychiatry*, 2013, 223–230.
- Kurcz, I. (1995). Język. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa: WN PWN.
- Mac Namara, J. (1972). Cognitive basic of learning in infants. *Psychological Review*, 79(1), 1–13.
- Maciarz, A., Biadasiewicz, M. (2000). *Dziecko autystyczne z Zespołem Aspergera. Studium przypadku*. Kraków: Impuls.
- Myles, B.S., Bock, S., Simpson, R.L. (1999). *Asperger Syndrome Diagnosis Scale*. Austin TX: Pro Ed.
- Myles, B.S., Simpson, R.L. (2002). Asperger Syndrome: an overview of characteristics. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17, 132–137.
- Olechnowicz, H. (2004). *Wokół autyzmu. Fakty. Skojarzenia. Refleksje*. Warszawa: WSiP.
- Pietz, J., Ebinger, F. (2003). Prosopagnosia in Preschool Child with Asperger Syndrome, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 45, 55–70.
- Pisula, E. (2010). *Małe dziecko z autyzmem*. Sopot: GWP.
- Pisula, E. (2015). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: GWP.
- Such, J. (1969). *Wstęp do ogólnej metodologii nauk*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Such, J., Szcześniak, M. (2006). *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tammet, D. (2010). *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia. Pamiętnik nadzwyczajnego umysłu z Zespołem Aspergera*. Wołowiec: Czarne.

- Titeca, D., Roeyers, H., Josephy, H., Ceulemans, A. (2014). Preschool predictors of mathematics in first grade children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 2714–2727.
- Treffert, D.A., Rebedew, D.L. (2015). The Savant Syndrome Registry: A Preliminary Report, *Wisconsin Medical Journal, 114*(4), 158–162.
- Volkmar, F.R. (red.) (2013). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, t. 2. New York: Springer.

CZĘŚĆ 2

BADANIA

Katarzyna Nosek¹

ZASTOSOWANIE STRATEGII STUDIUM PRZYPADKU W BADANIACH ASPIRACJI ŻYCIOWYCH MŁODZIEŻY POCHODZĄCEJ Z DOMÓW DZIECKA

ABSTRAKT

Artykuł prezentuje sposób wykorzystania strategii studium przypadku w badaniach aspiracji życiowych młodzieży pochodzącej z domów dziecka. Celem przedstawionych badań było poznanie aspiracji życiowych młodzieży wychowującej się poza strukturami rodzinnymi i poznanie tworzonej przez nią hierarchii wartości. Ze względu na jakościowy charakter metody badawczej nie zostały postawione hipotezy. Zagadnienia przedstawione w tekście są pozornie znane, ale większość pozycji w zestawieniach bibliograficznych skupia się na aspiracjach życiowych dzieci i młodzieży pochodzącej z rodzin pełnych lub na aspiracjach studentów, pomijając zagadnienie aspiracji życiowych młodzieży wychowywanej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Badania wykazały, że aspiracje badanej grupy młodzieży sytuują się na niższym poziomie niż poziom aspiracji młodzieży pochodzącej z rodzin pełnych. Wpływa na ten stan wiele czynników, także przeszłe doświadczenia życiowe. Istotnym wydaje się fakt, iż młodzież pochodząca z domów dziecka wierzy w możliwość realizacji swoich celów.

Słowa kluczowe: studium przypadku, aspiracje, młodzież, dom dziecka, badania jakościowe

ABSTRACT

The article presents the method of using the case study strategy in studying the life aspirations of youth coming from orphanages. The aim of the presented research was to learn the life aspirations of young people growing up outside of family structures and to learn about the hierarchy of values created by her. Due to the qualitative character of the research method, no hypotheses were made. The issues presented in the text are seemingly known, but most of the items in the bibliographic listings focus on the life aspirations of children and youth, coming from full families or on the aspirations of students, ignoring the issue of life aspirations of the youth raised in educational and upbringing institutions. Research has shown that the aspirations of the youth group surveyed are at a lower level than the aspirations of young people from full families. Many factors affect this state, including past life experiences. It seems important to note that young people coming from orphanages believe in the possibility of achieving their goals.

Keywords: case study, aspirations, youth, orphanage, qualitative research

¹ Uczestnik studiów doktoranckich w Katedrze Teorii Wychowania Wydziału Nauk Społecznych na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Zasadniczym obszarem zainteresowań badawczych autorki jest sfera polityki opiekuńczej i socjalnej państwa oraz funkcjonowanie współczesnych rodzin.

Wstęp

Metoda studium przypadku nie należy do nowych metod badawczych. O jej zastosowaniu nie decydują pobudki metodologiczne, ale badawcze zainteresowanie konkretnym przypadkiem. Charakter badania określają zatem cechy badacza, a nie stosowane techniki, ponieważ to badacz decyduje się badać konkretny przypadek. Studia przypadku są przeprowadzane w wielu dziedzinach. Większość badaczy przeprowadzających studia przypadku stosuje własne nazwy dla ich określenia. Główną zaletą tej metody jest optymalizacja możliwości zrozumienia danego zjawiska czy konkretnego przypadku poprzez udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze oraz wiarygodność, jaką daje nieustanne triangulowanie opisów i interpretacji przez cały czas realizacji badania (Denzin, Lincoln, 2010, s. 624).

Studium przypadku jest typem przedsięwzięcia realizowanego przez osoby poruszające się w obrębie różnych paradygmatów. Paradygmaty te z kolei wyznaczają sposób postrzegania badanej rzeczywistości, możliwości jej poznania oraz dopuszczalne metody prowadzenia badań. W konsekwencji mamy do czynienia nie tylko z wieloma sposobami definiowania studium przypadku, lecz także z zastosowaniem tego podejścia do osiągania różnych celów (Jemielniak, 2012a, s. 1). Badacze zakorzenieni w tradycji relatywistycznej będą dążyli do opisu i zrozumienia pojedynczego przypadku w jego lokalnych kategoriach. Postpozytywiści będą próbowali tworzyć szersze uogólnienia na podstawie analizy przypadków. Studium przypadku stosują zarówno zwolennicy realizmu, jak i wyznawcy antyrealizmu (tamże, s. 3).

Studium przypadku jest wykorzystywane w naukach pedagogicznych. Badacze w tym przypadku posługują się metodą zarówno do opisu i zrozumienia pojedynczego przypadku, jak i do budowania uogólnień na podstawie analizy kilku przypadków.

Studium przypadku – charakterystyka metody i jej wykorzystanie w pedagogice

Zgodnie z tradycją pedagogiki społecznej oraz polską procedurą badawczą z zakresu pedagogiki empirycznej, studium przypadku ogranicza się do badań skupionych wokół biografii ludzkich, dobranych stosownie do zadania badawczego (Goriszowski, 2006, s. 80). „Strategia studium przypadku wymaga pogłębionej i całościowej analizy określonego przypadku wraz z kontekstem jego funkcjonowania. Przypadkiem mogą być zarówno osoby, organizacje, jak i procesy czy relacje społeczne. Szczegółowy opis wraz z pogłębioną analizą powinny umożliwić zrozumienie danego przypadku, a także sformułowanie wniosków dotyczących zjawisk lub teorii, których ten przypadek miał być przykładem. O zastosowaniu metody

studium przypadku nie decydują pobudki metodologiczne, lecz zainteresowania badawcze konkretnym przypadkiem. Nacisk jest kładziony bowiem na zrozumienie konkretnego przypadku. Pytanie, w jaki sposób do tego dojdziemy, jest kwestią drugorzędną. Doborem technik i źródeł rządzi więc daleko posunięty pragmatyzm” (Jemielniak, 2012a, s. 3). Za cechę definicyjną strategii studium przypadku często uznaje się wielość stosowanych technik badawczych, połączoną z wielością typów wykorzystywania danych. Trudno jednak tę różnorodność technik i typów danych uznać za cechę specyficzną jedynie dla strategii badawczej studium przypadku, ponieważ niemal wszystkie badania jakościowe zestawiają ze sobą różne techniki. Podobnie jest z pytaniami badawczymi wymienianymi jako typowe dla badań prowadzonych metodą studium przypadku. Są to bowiem pytania, dlaczego i jak coś się dzieje. Zadajemy je, gdy interesują nas procesy zachodzące w społeczeństwie, interakcyjność, dynamika (Miles, Huberman, 2000, s. 5). Do charakterystycznych, ale niespecyficznych cech tej metody można zaliczyć opieranie badań na obserwacji zdarzeń w ich naturalnym otoczeniu i kontekście występowania. „Różnicę definiującą studium przypadku można uchwycić, odnosząc się do celu, jaki stawiają sobie badacze stosujący inne podejścia. To cel badania decyduje o specyficie użycia technik i źródeł danych. W metodzie studium przypadku celem jest przede wszystkim całościowy opis i zrozumienie przypadku wraz z otaczającym go kontekstem, a w drugiej kolejności, zależnie od przyjętego przez badacza paradygmatu” (Jemielniak, 2012a, s. 4):

- wykorzystanie uzyskanych wyników do stworzenia abstrakcyjnych pojęć ogólnych pozwalających na opis i wyjaśnienie badanego zjawiska;
- stworzenie teorii pozwalającej na wyjaśnienie i przewidywanie rzeczywistości społecznej w pewnym jej obszarze;
- modyfikacja lub uzupełnienie istniejących teorii;
- odniesienie do szerszej kategorii podobnych zjawisk;
- dostarczenie praktycznych rozwiązań określonego rodzaju problemów, na przykład organizacyjnych, związanych z ewaluacją interwencji społecznych.

Wymienione cele ilustrują wielość możliwości wykorzystania opisywanej metody, z których pierwszą jest czysty opis, generujący pojęcia dla obserwowanego zjawiska, ale pozbawiony dążenia do generalizacji. Następnie mamy indukcyjny sposób prowadzenia badania, nastawiony na tworzenie pojęć, hipotez i teorii na podstawie zebranych danych empirycznych. Możliwe jest również wykorzystanie studium przypadku do formułowania wniosków o pewnym typie zjawisk lub użycie tej metody jako narzędzia dostarczającego wniosków praktykom stojącym przed koniecznością rozwiązania problemu organizacyjnego czy oceny skuteczności interwencji społecznej (Jemielniak, 2012b, s. 5).

O specyficie metody studium przypadku decyduje także sposób, w jaki są traktowane jednostki analizy. Przypadek wraz z otaczającym go kontekstem jest często opisywany jako system bądź zjawisko ograniczone, co ma podkreślać definiowanie

badanej jednostki analizy w sposób wieloaspektowy. Ogólną i ujmującą wszystkie istotne elementy omawianej metody definicję formułuje John Creswell (2007, s. 73): „Studium przypadku to podejście jakościowe, w którym badacz poddaje analizie ograniczony system (przypadek) lub kilka ograniczonych systemów (przypadków) z uwzględnieniem aspektu czasowego, stosując szczegółowe i pogłębione procedury zbierania danych o różnorodnym charakterze (np. obserwacji, wywiadów, materiałów audiowizualnych, dokumentów, raportów), w wyniku czego uzyskuje opis przypadku oraz wiele wątków ogólnych wyłonionych na podstawie przypadku”.

Metoda studium przypadku zachowuje charakter jakościowy, ponieważ jej założenia dotyczące cech badanej rzeczywistości oraz możliwości jej poznania są specyficzne dla podejścia jakościowego. Jednak o ile jest to pożądane z punktu widzenia danego pytania badawczego, o tyle nie ma przeszkód, by do studium włączyć techniki ilościowe (Creswell, 2007).

W zależności od potrzeb badaczy i przyjętych celów badań można wyróżnić pewne typy studium przypadku. Dużą popularnością cieszy się typologia przypadków zaproponowana przez Roberta Yina, który za punkt wyjścia do podziału przypadków przyjął kryterium celu badań i wyróżnił na tej podstawie (Yin, 2003, s. 48):

- **Eksploracyjne studium przypadku:** pozwala na sformułowanie ogólnych pytań i hipotez do przyszłych badań lub na oszacowanie wykonalności procedur badawczych planowanych w dalszych badaniach.
- **Opisowe studium przypadku:** opisuje zjawisko w sposób kompleksowy z uwzględnieniem kontekstu jego występowania.
- **Eksplanacyjne studium przypadku:** koncentruje się na analizie przyczyn i efektów występujących relacji.

Robert Yin zaproponował jeszcze inny sposób rozróżnienia strategii studium przypadku, opierając się na takim wymiarze, jak liczba przypadków, wyróżniając pojedyncze studium przypadku i zbiorowe studium przypadku (tamże, s. 47–53). Wielokrotne studium przypadku daje lepsze podstawy do budowania wniosków niż pojedyncze studium przypadku. Studium to pozwala także na replikację indywidualnych przypadków, dzięki czemu umożliwia szybsze dostrzeżenie wzorca, podkreślając również komplementarne aspekty zjawiska. Umożliwia przede wszystkim kompletny teoretyczny opis zjawiska (Jemielniak, 2012a, s. 18). Badanie tego typu nazywamy także zbiorowym studium przypadku. Poszczególne przypadki mogą, lecz nie muszą, być znane zawczasu. Mogą być do siebie podobne lub nie. Badacz dokonuje ich wyboru, kierując się potencjalnością lepszego poznania i zrozumienia szerszego zjawiska oraz, być może, stworzenia teorii jego dotyczącej (Denzin, Lincoln, 2010, s. 628). Najslabszą stroną pojedynczego studium przypadku jest to, że generowanie teorii na bazie tylko jednego przypadku jest trudne, a jej ugruntowanie jest mniej przekonujące.

Badanie przypadków dobranych do badań ma za zadanie poszukiwanie zarówno tego, co wyjątkowe, jak i tego, co przeciętne, a w ostateczności ma

doprowadzić ma do tego, co niepowszechnie i szczególne. Zrozumienie specyfiki i bogactwa życia społecznego w jego różnych aspektach nie jest możliwe bez znajomości konkretnych przypadków. Bliskość badanej rzeczywistości i jej uważna obserwacja uświadamiają nam bowiem wieloaspektowość relacji zachodzących w świecie społecznym i zmuszają do ciągłego rewidowania wiedzy i przekonań (Jemielniak, 2012b, s. 37).

Projektowanie badań rozpoczyna się od sformułowania problemu, będącego przedmiotem analiz oraz uzasadnienia potrzeby przeprowadzenia badania. Kolejnym krokiem jest sformułowanie celu badania, który w połączeniu z pytaniem badawczym zadecyduje o strukturze całego postępowania badawczego. Projektując badania, warto przejrzeć te istniejące już na temat badanego zjawiska, ponieważ w ten sposób znajdujemy odpowiedź na pytanie: Czego dokładnie chcemy się dowiedzieć? Stopień dopracowania teorii dostarczającej ram do analizy problemu może być różny w zależności od typu studium przypadku, który zdecydujemy się realizować. Przypadki do badań dobieramy, stosując celowy dobór próby. Można tu kierować się kryterium wyjątkowości czy nietypowości danego przypadku, albo wybierać przypadki zwyczajne. Cechą charakterystyczną studium przypadku jest podejście holistyczne, co oznacza, że badamy wszystko, co może przynieść odpowiedź na pytanie badawcze. Dobór próby jest w studium przypadku determinowany przez charakter pytania badawczego. Warto jednak zwrócić uwagę na trzy ogólne kategorie, które będą istotne dla badanego zjawiska i należałoby wziąć je pod uwagę przy doborze próby, a są to: czas i jego znaczenie dla zróżnicowania zachowań, ludzie i zależność ich perspektywy od pozycji zajmowanej w danym środowisku oraz kontekst, który wpływa na zmienność zachowań (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 56–63).

Metodę studium przypadku cechuje wielość stosowanych technik badawczych i źródeł pozyskiwania danych. Triangulacja, czyli łączenie różnych technik i źródeł, do której dochodzi w trakcie procesu badawczego, pozwala na pełniejszy opis i zrozumienie przypadku, zwiększając trafność wniosków. Zebrany materiał badawczy poddajemy analizie, stosując przy tym różnorodne techniki, do których możemy zaliczyć *patternmatching*, czyli dopasowywanie wzorców opartych na danych empirycznych do wzorców przewidywanych w poprzedzającej badanie analizie teoretycznej. Problem relacji przyczynowo-skutkowych można rozstrzygnąć za pomocą techniki zwanej budowaniem wyjaśnienia, czyli wyróżniania powiązań przyczynowo-skutkowych. Następną techniką jest analiza sekwencji czasowych. Chronologiczne ustawienie wydarzeń nie musi być wyłącznie narzędziem opisowym. Może mieć cel analityczny, którym jest ustalanie związków przyczynowo-skutkowych, ponieważ przyczyna i skutek nie mogą być odwrócone w czasie. Inna technika to przekrojowa analiza przypadków, polegająca na organizowaniu danych z różnych przypadków według jednego schematu. Celem jest tutaj nie tylko analiza poszczególnych cech, ale także podobieństw i różnic pomiędzy przypadkami.

W trakcie analizy szczególną uwagę należy poświęcić zaobserwowanym wyjątkom, zjawiskom odbiegającym od wzorców i niepasującym do konstruowanych wyjaśnień. To właśnie w nich tkwi szczególny potencjał ulepszania i modyfikacji przyjętych wyjaśnień czy opisów (Jemielniak, 2012b, s. 29).

Ostatni etap to pisanie wniosków z badania, będących poszerzoną wersją odpowiedzi na pytanie badawcze. Spośród dużej liczby danych, które udało nam się zebrać, zmuszeni jesteśmy wybrać określone wątki, inne pozostawiając na marginesie rozważań. To pytanie badawcze dostarcza nam kategorii, według których osądzamy, czy dany wątek powinien zostać uwzględniony we wnioskach z badań.

Strategia studium przypadku stała się przedmiotem szerokiej debaty wśród badaczy, w której aktywnie uczestniczą zarówno jej zwolennicy, jak i przeciwnicy. Analizy podsumowania mocnych i słabych stron strategii badawczej studium przypadku dokonał Bent Flyvbjerg (2006) formułując następujące wnioski:

1. Studium przypadku dostarcza przykładów, co często jest w nauce niedoceniane. Przykłady te mogą przyczynić się do rozwoju uogólnień formalnych (teoretycznych).
2. Studium przypadku jest przydatne zarówno w tworzeniu, jak i weryfikowaniu hipotez, ale nie ogranicza się do tych działań badawczych.
3. Studium przypadku nie niesie ze sobą większego ryzyka dążenia do weryfikacji z góry przyjętych poglądów niż inne metody badawcze.
4. Wbrew formułowanym zarzutom, dotychczasowe doświadczenia wskazują, że studium przypadku w większym stopniu jest nastawione na falsyfikację przyjętych wcześniej poglądów aniżeli na ich weryfikację.
5. Problemy związane z podsumowaniem studiów przypadku częściej wynikają z właściwości badanej rzeczywistości niż z samej metody badawczej. Często nie ma też potrzeby podsumowywania czy też uogólniania studium przypadku. Dobre studium przypadku powinno być czytane jako narracyjna całość.

W odniesieniu do pedagogiki pionierami w stosowaniu studium przypadku byli: Mary Richmond, Jeanette Rosenberg, Frank Swithun Bowers. Wśród polskich przedstawicieli pedagogiki byli to Helena Radlińska i Aleksander Kamiński. Współcześnie podkreśla się w pedagogice ważną rolę studium przypadku w badaniach dotyczących kwestii związanych z edukacją, do diagnozowania różnorodnych problemów społecznych, do badań problemów psychologiczno-pedagogicznych dotyczących wybranych jednostek (Guziuk-Tkacz, 2011, s. 211). Zdaniem pedagogów zarówno diagnoza przypadku, jak i bazująca na jej wynikach praca z przypadkiem jest „zdolnością twórczego interpretowania i komponowania wiedzy w odniesieniu do konkretnej jednostki i uwarunkowań środowiskowych jej sytuacji” (Skidmore, Thackeray, 1999, s. 62). Tadeusz Pilch stwierdza, iż w pedagogice studium przypadku „jest sposobem badań, polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich, uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej przez pryzmat jednostkowych losów ludzkich

z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych” (Pilch, Bauman, 2000, s. 77–78). Studium przypadku w pedagogice sprowadza się często do badania biografii ludzkich, nie bada układów społecznych, instytucji czy też przeobrażeń całej rzeczywistości społecznej. Jest dogłębną analizą problemów, z jakimi borykają się pojedyncze osoby.

Zrozumienie specyfiki i bogactwa społecznego w jego różnych aspektach nie jest możliwe bez znajomości konkretnych przypadków. Badacz stosujący tę metodę badawczą zdobywa doświadczenie i wiedzę dotyczącą określonego zjawiska. Bliskość badanej rzeczywistości i jej uważna obserwacja uświadamiają nam wieloaspektowość relacji zachodzących w świecie społecznym i zmuszają do ciągłego rewidowania wiedzy i przekonań (tamże, s. 77–78).

Studium przypadku może być wykorzystywane do tworzenia i modyfikacji wiedzy teoretycznej, ale jego wyjątkowość tkwi w możliwości dostarczenia pogłębionych opisów badanego zjawiska. Warto zauważyć, że: „Efektywność badań zależy w dużym stopniu zarówno od umiejętności i charakteru i myślenia badacza, jak i od jakości zgromadzonych materiałów, odpowiednio dobranymi metodami, a także od ich prawidłowej analizy i właściwej weryfikacji oraz uszczegółowienia wywodów” (Goriszowski, 2006, s. 70).

Materiał i metody

Badania aspiracji życiowych i hierarchii wartości młodzieży wychowującej się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych przeprowadzono na przełomie marca i kwietnia 2015 roku. Do zgromadzenia materiału empirycznego wykorzystano metodę studium przypadku i technikę wywiadu skoncentrowanego na problemie. Celem badawczych poszukiwań było poznanie aspiracji życiowych młodzieży wychowującej się poza strukturami rodzinnymi i poznanie tworzonej przez nią hierarchii wartości. Grupę badawczą dobrano w sposób celowy, a stanowiła ją młodzież przebywająca w placówkach opiekuńczo-wychowawczych położonych na terenie województw podlaskiego i warmińsko-mazurskiego. Wyniki badań na łamach artykułu są przedstawione w sposób wybiórczy.

Wyniki i wnioski

Michał, 17 lat

Chłopiec, który w placówce opiekuńczo-wychowawczej przebywa od 12 roku życia. Jego życiową pasję stanowi muzyka, głównie takie style muzyczne, jak hip-hop i rock. Sam próbuje także komponować i gra na keyboardzie. Michał bardzo chętnie podejmuje rozmowę i udziela wyczerpujących odpowiedzi na pytania. Pasją

chłopaka jest muzyka i w tym też kierunku pragnie się rozwijać. Michał uczy się w technikum samochodowym, ponieważ interesuje się także motoryzacją. Nie stanowi to dla niego tak ogromnej pasji jak muzyka, ale także jest to dziedzina, którą lubi. Poza tym myśli przyszłościowo i uważa, że mechanik to zawód, który zawsze będzie potrzebny. Swoje wyniki w nauce chłopak ocenia jako średnie i szczerze przyznaje, że woli naukę związaną z praktyką.

Uczę się średnio, może mógłbym lepiej. Wolę praktykę niż teorię. Wiem, że teoria jest potrzebna, ale jest nudna. I wiem, że mógłbym lepiej, jednak czasami się po prostu nie chce. Zresztą myślę, że najlepiej człowiek uczy się, coś robiąc i wykonując, niż czytając i teoretyzując, jak to zrobić. No bo co to za użytek z mechanika, który wie, z czego zbudowany jest samochód, a nie wie, jak go rozłożyć i złożyć, i co do czego pasuje, jeśli nie spojrzysz do książki. Tu czasami potrzeba intuicji. Ja chyba ją mam. Przynajmniej tak myślę.

Mimo że Michał nie uczęszcza na zajęcia dodatkowe i nie należy do organizacji młodzieżowych, to sam świetnie potrafi zorganizować sobie czas wolny, a przy tym efektywnie go wykorzystać, rozwijając siebie i swoje zainteresowania. Jego zainteresowania, jak wskazuje, kształtuje ciekawość i chęć zaprezentowania się w przyszłości przed większą publicznością. Wzór do naśladowania dla chłopca stanowią dziadkowie, ponieważ rodzinę założyli w bardzo młodym wieku, ale szczerze się kochali i zawsze wspierali, co stanowiło ich siłę w przewycięzaniu problemów. Chłopak chciałby w przyszłości założyć rodzinę, zapewnić jej spokój i bezpieczeństwo. Jako najważniejsze dla siebie wartości wskazuje miłość i zdrowie.

Tomek, 16 lat

Chłopiec jest zamknięty w sobie i małomówny. Uczy się w drugiej klasie gimnazjum. W domu dziecka mieszka od sześciu lat. Na pytania odpowiada zdawkowo. Swoje wyniki w nauce uważa za przeciętne. Ma duże grono znajomych. Nie uczestniczy w dodatkowych formach zajęć. Interesuje się piłką nożną, jak większość jego kolegów. Wolne chwile poświęca na gry komputerowe i telewizję. Najważniejsza w jego życiu jest rodzina i przyjaciele. Nie ma jednak wzoru do naśladowania, nie wie też, jak chciałby żyć w przyszłości i co chciałby robić. Jego największym marzeniem jest opuszczenie placówki i powrót do rodziny.

Nie wiem, jakoś tak przeciętnie się uczę, ale lubię szkołę, mam tam bardzo dużo kolegów i koleżanek, z którymi lubię spędzać czas. Interesuję się piłką nożną i na bieżąco śledzę wszystkie rozgrywki. Najważniejsza dla mnie jest rodzina. Nie chcę tu być i chciałbym wrócić do domu, który jest jaki jest, ale to zawsze mój dom, taki własny.

Kacper, 13 lat

W placówce przebywa od półtora roku. Uczy się w drugiej klasie gimnazjum i ocenia swoje wyniki przeciętnie, uczęszcza na zajęcia dodatkowe. W szkole lubi grać

w piłkę nożną i nią się interesuje. Jego wiedza o piłce jest dość szeroka, a do ulubionych piłkarzy zalicza Leo Messiego i Roberta Lewandowskiego. Najważniejsza w jego życiu jest rodzina. W przyszłości chciałby zostać piłkarzem, mieć dostatnie życie. Chłopiec wykazuje jednak w czasie rozmowy postawę roszczeniową, chciałby mieć wszystko, ale bez wysiłku.

Z przeprowadzonych badań, które na łamach artykułu zostały ukazane jedynie fragmentarycznie, wynika, że wychowankowie placówek opiekuńczo-wychowawczych za podstawowy cel uznają założenie rodziny i uzyskanie dobrej pracy zawodowej, a co z tym się wiąże dobrego statusu materialnego. Cele młodzieży są bardzo zróżnicowane, choć znacząca większość z nich nie wykracza poza realizację tych najbardziej podstawowych, związanych z sytuacją bytową.

Aspiracje edukacyjne przedstawiają się w sposób różnorodny. Część wychowanków kończy swoją edukację na szkole zawodowej i nie wyraża chęci do dalszej nauki. Inni chcieliby zakończyć edukację tylko szkole podstawowej. Zdarza się także młodzież, która chciałaby kontynuować edukację w technikum i ewentualnie podjąć studia (chęć podjęcia studiów wyraziły tylko dwie spośród dziesięciu badanych osób). Badani dość często wskazują na niemożliwość realizacji swoich celów edukacyjnych ze względu na słabe wyniki w nauce i prawdopodobnie niską samoocenę, ponieważ często stwierdzają, że nawet gdyby chcieli osiągnąć więcej to i tak im się to nie uda. Takie zakładanie z góry niemożności realizacji celu można uznać za samospełniające się prorocтво.

Poza aspiracjami edukacyjnymi wychowankowie placówek przejawiają także aspiracje dotyczące życia osobistego i wyrażają chęć założenia rodziny i zapewnienia swoim bliskim godziwego bytu. W wizjach przyszłości młodzieży pojawia się prawie stuprocentowo zagadnienie realizacji marzeń. Każda z osób posiada marzenia, mniej lub bardziej wygórowane, ale co najważniejsze wierzy w możliwość ich realizacji.

W większości przypadków aspiracje zawodowe tej młodzieży wydają się konkretne, niewygórowane i realne, a jej zainteresowania związane są głównie z muzyką i sportem. Hierarchia wartości badanej młodzieży przedstawia się następująco: zdobycie odpowiedniego zawodu, dobrze płatnej pracy, założenie rodziny oraz posiadanie własnego domu/mieszkania. Najważniejszą wartością wśród większości badanej grupy młodzieży jest udane życie rodzinne, a głównym celem analogicznie chęć założenia rodziny w przyszłości. Młodzież w ten sposób pragnie zrekompenzować swoje braki z dzieciństwa, ponieważ im samym właśnie rodziny brakuje najbardziej. Rodziny, stabilizacji i uczuć, które jest nam w stanie ofiarować drugi człowiek. Okazuje się także, że ważną i wysoko cenioną wartością przez tę młodzież jest szczęście, dotyczące ich osobistego życia. Poprzez szczęście rozumieją posiadanie pracy, domu oraz spokojne życie rodzinne. Miłość w hierarchii wartości została wymieniona tylko przez dwie osoby. Hierarchia wartości młodzieży, podobnie jak poziom ich aspiracji życiowych, jest bardzo zróżnicowana.

Zakończenie

Poziom aspiracji młodzieży wychowującej się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych jest być może nieco niższy niż poziom aspiracji młodzieży pochodzącej z rodzin pełnych, ale wpływ na to mają liczne czynniki, głównie przeszłe doświadczenia życiowe, poziom samooceny, brak ich kształtowania przez rodzinę. Każdy człowiek jest jednak inny, posiada inne zdolności, zainteresowania, u każdego z nas w inny sposób są one kształtowane. Tę odmienność w badaniach w dużej mierze mogliśmy zauważyć dzięki zastosowaniu metody studium przypadku. Różnorodność jest rzeczą normalną, występującą w świecie. Aspiracje młodzieży wychowującej się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych koncentrują się w obrębie życia osobistego, stabilizacji i poczucia bezpieczeństwa. Wysoko cenione są takie wartości, jak rodzina, miłość, przyjaźń, spokojne życie, praca zawodowa. Młodzież wierzy w możliwość realizacji swoich planów na przyszłość. Jest to potencjalna siła, która zapewne przyda się w trakcie podejmowania różnych działań (Długosz, 2009, s. 149).

Bibliografia

- Creswell, J. (2007). *Projektowanie badań naukowych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2010). *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: WN PWN.
- Długosz, P. (2009). *Aspiracje życiowe młodzieży pogranicza*. Kraków: Impuls.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219–245.
- Goriszowski, W. (2006). *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*. Warszawa: WSP.
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk, Poznań: Zysk i S-ka.
- Jemielniak, D. (2012a). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. T. 1. Warszawa: WN PWN.
- Jemielniak, D. (2012b). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. T. 2. Warszawa: WN PWN.
- Miles, B., Huberman, M. (2000). *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok: Trans Humana.
- Pilch, T., Bauman, T. (2000). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Skidmore, R.A., Thackeray, M.G. (1999). *Wprowadzenie do pracy socjalnej*. Katowice: Śląsk.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Konrad Krystian Kuźma¹

EKSPLORACJA OPUSZCZONEGO MIASTA

ABSTRAKT

Głównymi celami prowadzonych przeze mnie badań są analiza zjawiska eksploracji miejskiej, opisanie tegoż zjawiska, a także zidentyfikowanie czynników psychologiczno-społecznych, które stoją za tym, że człowiek staje się eksploratorem. Badaną populacją są eksploratorzy miejsc opuszczonych oraz innych, zwykle niedostępnych, wytworów cywilizacji człowieka. Zagadnienie to uznałem za ważny ponieważ obecnie nie istnieje ani w języku polskim, ani angielskim, wyczerpująca monografia na badany temat.

Słowa kluczowe: *urban exploration*, *urbex*, eksploracja miejska, miejsca opuszczone, socjologia miasta, ruchy społeczne, neoplemiona, socjologia kultury

ABSTRACT

The main goals of my research are the analysis of the phenomenon of urban exploration, describing this phenomenon, as well as identifying psychological and social factors that stand behind the fact that man becomes an explorer. The explored population are explorers of abandoned places and other, usually inaccessible, products of human civilization. I found this topic important because there is currently no Polish or English language, comprehensive monograph on the subject.

Keywords: *urban exploration*, *urbex*, abandoned places, sociology of the city, social movements, neotribe, sociology of culture

¹ Wydział Stosowanych Nauk Społecznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Opiekun naukowy: dr hab. prof. APS Piotr Kwiatkowski.

Wprowadzenie

Urban exploration (UE) w publikacjach dotyczących tematu prowadzonych przede mną badań występuje również jako UrbEx, *urbex* czy speleologia miejska. Nazwy te często są stosowane zamiennie. Na stronach internetowych, w tym również na portalu Facebook, najczęściej używa się określenia *urbex*, choć można się też spotkać z określeniami: *forgotten*², *abandoned*³, *industrial*⁴ czy swojskie opuszczone⁵. Czasami następuje połączenie słów *urban exploration* lub *urbex* z którymś z wcześniej wymienionych, np. tworząc połączenie *industrial urbex*⁶. W opracowaniach wydanych w Polsce niezmiernie rzadko stosowany jest skrót UE.

Idea *urban exploration* pochodzi ze Stanów Zjednoczonych, w których znajduje się najwięcej opuszczonych miejsc, czasem całych miast potocznie zwanych miastami duchów (Kimi, 2011, część: *Co zwiedzamy i dokąd mierzymy*, akapit 1). W swoim czasie szeroko dyskutowany był przypadek Detroit, które po kryzysie gospodarczym w 2008 roku miało wydatki przekraczające przychody. Władze miasta podjęły próbę działań naprawczych, jednak wprowadzone zmiany doprowadziły jedynie do wzrostu przestępczości. Finalnie miasto, które kiedyś znajdowało się w pierwszej piątce najbogatszych miast USA, musiało ogłosić, w lipcu 2013 roku, bankructwo (PAP, 2013). Rozważano, jako uzupełnienie programu *Belle Isle*⁷, przyznawanie imigrantom możliwości zajęcia pustostanów w Detroit oraz zapewnienie legalnej pracy w zamian za czasowe osiedlenie się w tym mieście (Bitner, 2013). Ale Detroit, jak pokazuje raport GAO (Scirè, 2011, s. 37), nie jest jedynym miastem, które boryka się z problemem pustostanów, który władze miast rozwiązują, wyburzając opuszczone budynki (Pantelis, 2013). Zarówno Detroit, jak i inne miasta Stanów Zjednoczonych są celem eksploratorów z Europy, których nie odstrasza wysoki wskaźnik przestępczości (IAR, 2014).

W swoich rozważaniach przyjąłem traktować *urban exploration* jako szeroko rozumianą eksplorację wytworów cywilizacji ludzkiej, które normalnie są niedostępne dla innego człowieka (Nestor, 2007). Spory odsetek ludzi, nawet wśród samych eksploratorów, uważa, że *urban exploration* to odwiedzanie miejsc opuszczonych. Jest to bardzo mylne wyobrażenie. Istotnie, gros eksploracji odbywa się w budynkach niezamieszkałych oraz nieużytkowanych, ale dzieje się tak głównie ze względu na łatwiejszy do nich dostęp, ponieważ znacznie łatwiej wejść do opuszczonej kamienicy, nawet znajdującej się w centrum miasta (np. zabezpieczona od

² Zob. <http://forgotten.pl/>; dostęp: 27.03.2018.

³ Zob. https://www.facebook.com/abandonedamerica.us?ref=br_rs; dostęp: 27.03.2018.

⁴ Zob. <https://www.facebook.com/IndustrialPhotoFactory?ref=ts&fref=ts>; dostęp: 27.03.2018.

⁵ Zob. <http://www.opuszczone.net/>; dostęp: 27.03.2018.

⁶ Zob. <https://www.facebook.com/industrialurbex?fref=ts>; dostęp: 27.03.2018

⁷ Zob. <https://www.freep.com/story/news/local/michigan/detroit/2017/11/15/belle-isle-project-open-channel-detroit-river-inland-lake-okonoka/829044001/>; dostęp: 07.04.2018.

strony ulicy kamienica przy ulicy Nowogrodzkiej jest zupełnie otwarta od strony podwórka, na które nawet średnio sprawny fizycznie człowiek może wejść od strony Alei Jerozolimskich), niż dostać się do np. platform technicznych czy szybów wind w budynkach normalnie eksploatowanych.

Oprócz miejsc opuszczonych eksploratorzy odwiedzają również m.in. katakumby i cmentarze. W Polsce, w przeciwieństwie do np. Włoch czy Francji, ta odmiana *urbex-u* jest marginalizowana, ale znajdują się osoby i grupy, dla których jest to jedna z ważniejszych odmian eksploracji. Jedną z nich jest, występujący w Sieci pod pseudonimem Silverrr, mieszkaniec berlińskiej dzielnicy Wilhelmstadt, który w listopadzie w 2013 roku dokonał eksploracji opuszczonego cmentarza prawosławnego w Aleksandrowie Kujawskim⁸. Z kolei łódzka grupa eksploratorów przeprowadziła udaną eksplorację cmentarza żydowskiego w Łodzi⁹. Jednakże ogólna liczba obiektów tego typu, występujących na będącej jednym z lepszych kompendiów wiedzy o obiektach opuszczonych na stronie Forgotten mówi sama za siebie (65 cmentarzy, pojedynczych grobowców oraz katakumb w stosunku do 2 094 wszystkich obiektów¹⁰).

Dużym zainteresowaniem eksploratorów cieszą się również tunele kolejowe oraz metra, jednakże zdjęcia i filmy z takich eksploracji są udostępniane wyłącznie w zaufanym gronie ze względu na grożące za nieautoryzowane wejście kary¹¹. Dla przykładu, na stronie Forgotten jest tylko jeden obiekt tego typu, w dodatku opuszczony¹². Również zainteresowaniem eksploratorów cieszą się cmentarzyska pojazdów, a wśród nich najbardziej znany zbiór – kolekcja Tadeusza Tabenckiego, w której znajdował się m.in. samochód Jaga wyprodukowany przez Adama Słodowego (Solarz, 2014).

Nieco odmienną formą *urban exploration* jest *draining*, polegający na eksploracji kanałów burzowych i ściekowych. Ze względu na specyfikę klimatu w Europie jest to jedna z rzadszych odmian *urbex-u*. Najbardziej rozpowszechnił się on w Stanach Zjednoczonych oraz Australii. *Draining* cechuje się nieco odmiennymi zasadami, z których główna to: „Gdy pada deszcz, nie wchodź do kanału”. Pozostałe zasady *urban exploration* są jednak zawsze takie same.

⁸ <http://www.forgotten.pl/miejsce.php?id=2448>; dostęp: 07.04.2018.

⁹ <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.710535929064973.1073742260.378304435621459&type=3>; dostęp: 07.04.2018.

¹⁰ <http://www.forgotten.pl/miejsca.php?wojewodztwo=>; dostęp: 07.04.2018.

¹¹ Zob. Ustawa z dnia 21 listopada 1967 roku o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 1967 Nr 44 poz. 220) oraz rozporządzenia: Rozporządzenie rady ministrów z dnia 24 czerwca 2003 roku w sprawie obiektów szczególnie ważnych dla bezpieczeństwa i obronności państwa oraz ich szczególnej ochrony (Dz.U. 2003 Nr 116 poz. 1090) i Rozporządzenie rady ministrów z dnia 16 grudnia 2016 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie obiektów szczególnie ważnych dla bezpieczeństwa i obronności państwa oraz ich szczególnej ochrony (Dz.U. 2017 poz. 42).

¹² <http://www.forgotten.pl/miejsce.php?id=344>; dostęp: 07.04.2018.

Zasady *urban exploration*

Urban exploration to ciekawe hobby, które pozwala – w pewnym stopniu – zwiększyć swoją wiedzę o historii miejsca. Jednocześnie eksploracja prowadzona w jego ramach pozwala rozwijać się poznawczo. Eksplorator działa najczęściej poza granicami prawa, sam *urbex* zaś nie jest zbyt bezpieczny. W trakcie rozmów z eksploratorami na wstępnym etapie projektu zdarzyło mi się słyszeć historie o różnych wypadkach, najczęściej zdarzających się, gdy pod eksploratorem zarwała się podłoga lub schody¹³. Niebezpieczeństwa związane z prowadzeniem eksploracji spowodowały stworzenie swoistego kodeksu BHP, do którego w mniejszym lub większym stopniu, stosują się wszyscy eksploratorzy.

Głównym punktem rzeczowego kodeksu jest to, że nigdy nie chodzimy sami¹⁴. Jest to jednocześnie jedyna, nie łamana przez nikogo zasada. Eksploratorzy mają dość liczną konkurencję, poczynając od służb ochrony obiektu (prywatne agencje ochrony, straż miejska/gminna, policja czy wojsko)¹⁵, poprzez „dzikich lokatorów” (*squattersi*, bezdomni, sataniści)¹⁶, aż do złomiarzy i lokalnych mieszkańców. Większa grupa zwiększa bezpieczeństwo, a jednocześnie maleje prawdopodobieństwo, że ktoś z „konkurentów” będzie chciał zaczepiać eksploratorów¹⁷. Ale nawet jedna osoba może pomóc w razie wypadku. Wspomniane już historie o zapadających się

¹³ Wywiad IDI, eksplorator zrzeszony, specjalizacja: kamienice w mieście, 31 lat, wykształcenie wyższe, centralna Polska, data wywiadu: 25.03.2014.

¹⁴ Wywiad IDI, eksplorator niezrzeszony, bez specjalizacji, 28 lat, wykształcenie wyższe, centralna Polska, data wywiadu: 19.12.2013.

¹⁵ Wywiad IDI, eksplorator zrzeszony, specjalizacja: zamki i pałace oraz kościoły, 27 lat, wykształcenie wyższe, zachodnia Polska, data wywiadu: 25.06.2014; wywiad FGI, 4 eksploratorów zrzeszonych, 3 eksploratorów niezrzeszonych, specjalizacja (nie sumuje się do ogólnej liczby respondentów, ponieważ każdy z nich mógł wskazać do 3 odpowiedzi): zamki i pałace (2), obiekty wojskowe (3), kamienice w mieście (2), obiekty kolejowe (3), cmentarze (1), obiekty przemysłowe (5), kościoły (1), wiek respondentów: od 24 do 32 lat, wykształcenie wyższe (licencjat: 3, magisterskie: 4), zachodnia Polska, data wywiadu: 11.10.2014; wywiad mini-FGI, 4 eksploratorów zrzeszonych, specjalizacja: obiekty wojskowe (4) oraz pałace (4), wiek respondentów: 49, 50, 50 i 53 lata, wykształcenie wyższe (3) i doktorat (1), wschodnia Holandia, data wywiadu: 13.03.2014.

¹⁶ Wywiad IDI, eksplorator zrzeszony, specjalizacja: kamienice w mieście, 31 lat, wykształcenie wyższe, centralna Polska, data wywiadu: 25.03.2014 oraz wywiad IDI, eksplorator zrzeszony, specjalizacja: obiekty wojskowe, 31 lat, wykształcenie wyższe, północno-wschodnia Holandia, data wywiadu: 13.03.2014; wywiad FGI, 4 eksploratorów zrzeszonych, 3 eksploratorów niezrzeszonych, specjalizacja (nie sumuje się do ogólnej liczby respondentów, ponieważ każdy z nich mógł wskazać do 3 odpowiedzi): zamki i pałace (2), obiekty wojskowe (3), kamienice w mieście (2), obiekty kolejowe (3), cmentarze (1), obiekty przemysłowe (5), kościoły (1), wiek respondentów: od 24 do 32 lat, wykształcenie wyższe (licencjat: 3, magisterskie: 4), zachodnia Polska, data wywiadu: 11.10.2014; wywiad mini-FGI, 4 eksploratorów zrzeszonych, specjalizacja: obiekty wojskowe (4) oraz pałace (4), wiek respondentów: 49, 50, 50 i 53 lata, wykształcenie wyższe (3) i doktorat (1), wschodnia Holandia, data wywiadu: 13.03.2014.

¹⁷ Wywiad IDI, eksplorator zrzeszony, specjalizacja: kamienice w mieście, 31 lat, wykształcenie wyższe, centralna Polska, data wywiadu: 25.03.2014.

podłogach są na tyle powszechne, że zastanawiające jest, dlaczego są ludzie, którzy pomimo zagrożenia wypadkiem lub śmiercią, dalej badają miejsca, na których często można znaleźć informację: zagrożenie budowlane¹⁸. Z moich obserwacji wynika, że eksploratorzy, z którymi miałem styczność, nie do końca wpisują się w obowiązujące w społeczeństwie normy, a także, że dopiero obiekt niszczący jest dla nich interesujący¹⁹.

Poza punktem odnoszącym się do konieczności posiadania w czasie takich eskapad partnera przewija się kilka innych zasad, które nie są już tak rygorystycznie przestrzegane, jak chociażby omijanie obiektów chronionych czy grożących zawaleniem²⁰.

Oprócz wspomnianego kodeksu eksploratorzy prowadzą swoją działalność, kierując się kilkoma ważnymi zasadami:

1. *No one sees you, no one hears you*, czyli **nikt nie powinien cię zobaczyć, ani usłyszeć, gdy wchodzisz lub zwiedzasz obiekt**. Zasada ta jest dość istotna, ponieważ, jak wspomniałem wcześniej, na obiekcie może znajdować się ochrona²¹, może się tam mieścić squat²² czy mogą mieszkać bezdomni²³. W zależności od lokalizacji obiektu (miasto – poza miastem) należy się również liczyć z lokalnymi mieszkańcami²⁴ lub złomiarzami²⁵.
2. W celu ochrony obiektów przed niszczeniem **nie należy ujawniać ich lokalizacji**. Do tej zasady konsekwentnie nie stosuje się m.in. portal *Forgotten.pl*, na którym każdy obiekt ma swoją „fiszkę” zawierającą nazwę miejsca, miejscowość, województwo, informację, czy miejsce jeszcze istnieje, typ miejsca (np. na *Forgotten.pl* stosuje się następującą kwalifikację: obiekt militarny, dworek/blok/dom, obiekt industrialny, obiekt kolejowy, podziemia i tunele, szpitale i obiekty medyczne, zamki/zabytki oraz inne typy obiektów), kiedy i przez kogo obiekt został dodany, jego atrakcyjność (od rewelacyjnej do znikomej) oraz opis obiektu.

¹⁸ Wywiad IDI, eksplorator zrzeszony, specjalizacja: zamki i pałace oraz kościoły, 27 lat, wykształcenie wyższe, zachodnia Polska, data wywiadu: 25.06.2014; wywiad FGI, 4 eksploratorów zrzeszonych, 3 eksploratorów niezrzeszonych, specjalizacja (nie sumuje się do ogólnej liczby respondentów, ponieważ każdy z nich mógł wskazać do 3 odpowiedzi): zamki i pałace (2), obiekty wojskowe (3), kamienice w mieście (2), obiekty kolejowe (3), cmentarze (1), obiekty przemysłowe (5), kościoły (1), wiek respondentów: od 24 do 32 lat, wykształcenie wyższe (licencjat: 3, magisterskie: 4), zachodnia Polska, data wywiadu: 11.10.2014; wywiad mini-FGI, 4 eksploratorów zrzeszonych, specjalizacja: obiekty wojskowe (4) oraz pałace (4), wiek respondentów: 49, 50, 50 i 53 lata, wykształcenie wyższe (3) i doktorat (1), wschodnia Holandia, data wywiadu: 13.03.2014.

¹⁹ Na podstawie przeprowadzonych w latach 2013–2015 badań.

²⁰ Wywiad IDI, eksplorator zrzeszony, specjalizacja: kamienice w mieście, 31 lat, wykształcenie wyższe, centralna Polska, data wywiadu: 25.03.2014.

²¹ <http://www.urbexzone.com/viewtopic.php?p=12098#12098>; dostęp: 22.03.2015.

²² <http://www.urbexzone.com/viewtopic.php?p=11919#11919>; dostęp: 22.03.2015.

²³ <http://www.urbexzone.com/viewtopic.php?p=12620#12620>; dostęp: 22.03.2015.

²⁴ <http://whispersgroup.blogspot.com/2012/12/kodeks-eksploratora-3.html>; dostęp: 22.03.2015.

²⁵ <http://www.urbexzone.com/viewtopic.php?p=12098#12098>; dostęp: 22.03.2015.

3. Jeśli obiekt jest zamknięty w sposób uniemożliwiający wejście, nie należy wchodzić. Jest to zasada wynikająca wprost z obowiązującego w Polsce prawa. Wejście na teren takiego obiektu będzie bowiem przestępstwem z artykułu 193 Kodeksu Karnego: „Kto wdiera się do cudzego domu, mieszkania, lokalu, pomieszczenia albo ogrodzonego terenu albo wbrew żądaniu osoby uprawnionej miejsca takiego nie opuszcza, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku” (Kodeks Karny, art. 193).
4. Z obiektów nie wolno zabierać żadnych przedmiotów. Na zorganizowanym w lutym 2014 spotkaniu eksploratorów w warszawskim klubie „Wieżyca” ścianę przyozdabiał transparent zabrany z pewnej fabryki o treści: „Nasze serca, myśli i czyny – Polsce Ludowej”. Zabieranie pamiątek jest najbardziej powszechne wśród nowych eksploratorów. Na nieistniejącym już forum Urban-Ex znajdowały się nawet porady, w jaki sposób doprowadzić do możliwości bezpiecznego używania wyposażenia i sprzętu zebranego w trakcie eksploracji. Również ta zasada wynika wprost z polskiego prawa, albowiem jest to złamanie przepisów przedstawionych w artykule 278 Kodeksu Karnego: Art. 278. „§ 1. Kto zabiera w celu przywłaszczenia cudzą rzecz ruchomą, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5. § 2. Tej samej karze podlega, kto bez zgody osoby uprawnionej uzyskuje cudzy program komputerowy w celu osiągnięcia korzyści majątkowej. § 3. W wypadku mniejszej wagi, sprawca podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku. § 4. Jeżeli kradzież popełniono na szkodę osoby najbliższej, ściganie następuje na wniosek pokrzywdzonego. § 5. Przepisy § 1, 3 i 4 stosuje się odpowiednio do kradzieży energii lub karty uprawniającej do podjęcia pieniędzy z automatu bankowego” (Kodeks Karny, art. 278).
5. Ostatnią zasadą obowiązującą eksploratora jest zakaz dewastacji obiektu. I o ile wrywanie kabli ze ścian każdy prokurator i sędzia podciągnie pod przytoczony powyżej artykuł 278 KK, o tyle w przypadku mniejszej wagi popełnionego czynu zastosowanie znajdują przepisy artykułu 124 Kodeksu Wykroczeń: Art. 124. „§ 1. Kto cudzą rzecz umyślnie niszczy, uszkadza lub czyni niezdatną do użytku, jeżeli szkoda nie przekracza 250 złotych, podlega karze aresztu, ograniczenia wolności albo grzywny. § 2. Usiłowanie, podżeganie i pomocnictwo są karalne. § 3. Ściganie następuje na żądanie pokrzywdzonego. § 4. W razie popełnienia wykroczenia można orzec obowiązek zapłaty równowartości wyrządzonej szkody lub obowiązek przywrócenia do stanu poprzedniego” (Kodeks Wykroczeń, art. 124).

Przestrzeganie ostatniego punktu jest niezwykle istotne dla samych eksploratorów, albowiem obiekt, którym zbytnio będą interesować się wandalę, jest zamknięty, następnie pojawia się dozorca lub ochrona, a w ostateczności obiekt jest wyburzany, pomimo iż powierzchnia po nim nie zostaje zagospodarowana. Taki los spotkał np. Browary Warszawskie, które od 1846 roku mieściły się w kwadracie

ulic: Żelazna – Grzybowa – Wronia – Chłodna. Zakład do 1946 roku funkcjonował jako firma prywatna, po II wojnie światowej zaś został znacjonalizowany (Krasuski, 2011, s. 234). To w tym zakładzie produkowano, oprócz piwa Królewskiego, od 1972 roku na amerykańskiej licencji Coca Colę (Stanisławski, 2013). W 2004 roku został zlikwidowany, a trzy lata później pozostał tylko pusty plac, na którym połacie cementu wskazywały, gdzie do niedawna stały budynki. Dopiero w drugiej połowie 2014 roku na terenie dawnego browaru rozpoczęto prace przygotowawcze do zagospodarowania terenu (Echo Investment, 2014).

Ramy teoretyczne

Jak każdy szanujący się badacz miasta, w pierwszej kolejności sięgnąłem do ekologii społecznej Roberta Ezry Parka, jednego z przedstawicieli szkoły chicagowskiej (Giddens, 2004, s. 596). Pojęcie ekologii zostało zaczerpnięte z nauk przyrodniczych, przedstawiciele szkoły chicagowskiej uważali zaś, że na terenie każdego miasta następuje konkurencja pomiędzy poszczególnymi obszarami i grupami społecznymi. Jak pisał w swojej pracy Robert Park (1952, s. 79): „Raz utworzone miasto staje się mechanizmem selekcji, który (...) bezbłędnie wybiera z całej populacji jednostki najlepiej pasujące do określonych miejsc”. Bazując na miastach amerykańskich, szkoła chicagowska stworzyła obraz miasta, którym posługiwała się przez cały czas swojego istnienia: „Miasto przypomina koncentryczne kręgi, podzielone na kawałki. W środku znajduje się śródmieście, mieszanka wielkiego biznesu i podupadających domów mieszkalnych. Dalej znajdują się starsze osiedla robotnicze, gdzie mieszkają ludzie mający stałe zatrudnienie. Jeszcze bardziej na zewnątrz leżą dzielnice, gdzie mieszkają ludzie o wyższych dochodach” (Giddens, 2004, s. 597). Po okresie utraty zwolenników ekologia miasta powróciła do świata nauki za sprawą Amosa Hawleya (zob. 1968). Hawley uważał jednak, że między różnymi częściami miasta nie ma konkurencji, a występuje współzależność (Giddens, 2004, s. 597). Mimo że teorie ekologii miasta znalazły zastosowanie w licznych badaniach empirycznych, nie należy zapominać, że zostały one stworzone na podstawie miast amerykańskich i niekoniecznie można je wykorzystywać w badaniach prowadzonych w Europie.

Drugim przedstawicielem szkoły chicagowskiej, z którego teorii korzystałem, jest Louis Wirth i jego koncepcja urbanizmu jako sposobu życia. Wirth (1938) zwraca uwagę na fakt, że w miastach żyje ogromna liczba ludzi, którzy są sobie na ogół obcy, a co za tym idzie kontakty pomiędzy nimi mają nietrwały i niepełny charakter. Należy jednak pamiętać, że chociaż Wirth dużo pisał o bezosobowości życia miejskiego, sam żył otoczony rodziną i licznymi przyjaciółmi, z którymi łączyły go bardzo głębokie więzi. To na podstawie przytoczonych słów Everetta Hughesa w 1962 roku Herbert Gans sformułował definicję „miejskich swojaków”, często

spotykanych w ówczesnych miastach. I chociaż w jego przypadku „miejskimi swojakami” byli Amerykanie włoskiego pochodzenia zamieszkujący w centrum Bostonu, wydaje się, że można tę definicję zastosować do różnych aktorów życia miejskiego (Giddens, 2004, s. 598).

Taką właśnie grupę miejskich swojaków mogą stanowić eksploratorzy. W socjologii istnieje wiele klasyfikacji grup społecznych sformułowanych przez różnych socjologów: Roberta Mertona, Charlesa Cooleya czy Georga Simmela, aby wymienić tylko kilku. W naszym przypadku najlepiej pasująca będzie klasyfikacja Cooleya. Wszystkie grupy eksploratorów, z którymi miałem do czynienia, spełniały definicję grupy pierwotnej opisaną po raz pierwszy ponad sto lat temu (Cooley, 1909). Przede wszystkim są to grupy nieformalne o charakterze horyzontalnym, w których komunikacja odbywa się w sposób bezpośredni, a wszyscy członkowie znają się osobiście. Zwykle grupa taka liczy od kilku do kilkunastu członków, bardzo rzadko przekraczając liczbę 20 osób. Grupy te są trwałe, istnieją po minimum kilka lat. W trakcie swoich badań spotkałem grupy, które albo rozpadły się bardzo szybko (po jednej, dwóch eksploracjach²⁶), albo wręcz przeciwnie, istnieją już kilka lat²⁷.

Można jednocześnie założyć, że mamy do czynienia ze swego rodzaju subkulturą.

Z dostępnych definicji subkultury wybrałem – pasującą moim zdaniem najlepiej – definicję Mercera (1958): „Społeczeństwo zawiera liczne podgrupy, z których każda ma swój własny, charakterystyczny sposób myślenia i działania. Te kultury w obrębie kultur nazywa się subkulturami”. Definicja ta jest dość ogólna i dzięki temu może znaleźć zastosowanie nawet w przypadku grup tak niedodefiniowanych jak eksploratorzy.

Rozpoczynając swoje badania, wydawało mi się, że eksploratorzy są ekspresywnym ruchem społecznym, ale przeprowadzone badania nie potwierdziły tej tezy. Wydaje się, że bardziej adekwatna będzie w tym miejscu koncepcja neoplemion Michela Maffesoligo traktująca m.in. o potrzebie przynależności jednostki do grupy.

Grupa badana

Obecnie, opierając się na liczebności grup na Facebooku, forach eksploratorów oraz portalach typu wspomniany wcześniej *Forgotten*, mogę oszacować populację aktywnych eksploratorów w Polsce na nie mniej niż 2000, a nie więcej niż 4000 osób. Jako aktywnego eksploratora traktuję osobę, która odbyła minimum jedną wyprawę eksploracyjną w ciągu 30 dni poprzedzających badanie.

²⁶ Wywiad IDI, eksplorator niezrzeszony, specjalizacja: obiekty wojskowe, 23 lata, wykształcenie średnie, wschodnia Polska, data wywiadu: 13.08.2014.

²⁷ Wywiad IDI, eksplorator zrzeszony, specjalizacja: kamienice w mieście, 31 lat, wykształcenie wyższe, centralna Polska, data wywiadu: 25.03.2014.

Odwiedzane obiekty

Eksploratorzy najczęściej specjalizują się w określonym typie obiektu. Jest to podyktowane dostępnością tychże na obszarze, na którym działa eksplorator. Jak łatwo zauważyć w tabeli 1, nie w każdym miejscu Polski jest ich jednakowo dużo.

W całej Polsce zidentyfikowano i opisano 1948 obiektów różnego typu. Jak można się domyślać, są to obiekty największe i/lub najbardziej znane, bowiem na liście nie ma chociażby opuszczonych wsi: Narożniki, Kępa Ośnicka, Bonów czy

Tabela 1. Liczba opuszczonych obiektów w Polsce

Lp.	Województwo	Powierzchnia [km ²]	N ₁	N ₁ /Σ ₁	Miasto	N ₂	N ₂ /Σ ₂	N ₂ /N ₁	Natężenie [N ₁ /km ²]
1.	dolnośląskie	19 947	208 ²	10,68% ²	Wrocław	30	6,36%	14,42%	0,0104 ²
2.	kujawsko-pomorskie	17 972	69	3,54%	Bydgoszcz	10	2,12%	31,88%	0,0038
3.	kujawsko-pomorskie				Toruń	12	2,54%		
4.	lubuskie	13 988	66	3,39%	Gorzów Wielkopolski	5	1,06%	7,58%	0,0047
5.	lubuskie				Zielona Góra	0	0,00%		
6.	lubelskie	25 122 ³	68	3,49%	Lublin	15	3,18%	22,06%	0,0027
7.	łódzkie	18 219	149	7,65%	Łódź	36	7,63%	24,16%	0,0082
8.	małopolskie	15 183	137	7,03%	Kraków	53 ²	11,23% ²	38,69% ³	0,0090
9.	mazowieckie	35 558 ¹	368 ¹	18,89% ¹	Warszawa	143 ¹	30,30% ¹	38,86% ²	0,0103 ³
10.	opolskie	9 412	89	4,57%	Opole	11	2,33%	12,36%	0,0095
11.	podlaskie	17 846	23	1,18%	Białystok	2	0,42%	8,70%	0,0013
12.	podkarpackie	20 187	68	3,49%	Rzeszów	3	0,64%	4,41%	0,0034
13.	pomorskie	18 310	168	8,62%	Gdańsk	38 ³	8,05% ³	40,48% ¹	0,0092
14.	pomorskie				Gdynia	30	6,36%		
15.	śląskie	12 333	180	9,24%	Katowice	13	2,75%	7,22%	0,0146 ¹
16.	świętokrzyskie	11 711	25	1,28%	Kielce	6	1,27%	24,00%	0,0021
17.	warmińsko-mazurskie	24 173	66	3,39%	Olsztyn	2	0,42%	3,03%	0,0027
18.	wielkopolskie	29 826 ²	186 ³	9,55% ³	Poznań	38 ³	8,05% ³	20,43%	0,0062
19.	zachodnio-pomorskie	22 892	78	4,00%	Szczecin	25	5,30%	32,05%	0,0034
RAZEM		312 679	1948*	100%		472	100%	24,23%	0,0062

Indeksem 1, 2 oraz 3 oznaczono najwyższe wartości w danej kolumnie.

* Suma różni się od danych przytaczanych wcześniej, ponieważ nie obejmuje 146 skatalogowanych obiektów mieszczących się poza granicami Polski.

wsie bieszczadzkie (m.in. Balnica, Czeremcha czy Huta Polańska), a nawet pojedynczych domów często spotykanych w otulinie Puszczy Kampinoskiej²⁸.

Najwięcej zidentyfikowanych obiektów znajduje się w województwach: mazowieckim, dolnośląskim i wielkopolskim. Nie istnieje powiązanie pomiędzy wielkością województw a liczbą obiektów znajdujących się w nich. Najwięcej informacji przekazuje kolumna „natężenie” oznaczająca liczbę obiektów w przeliczeniu na 1 km² powierzchni. Na czoło wysuwa się tutaj województwo śląskie (0,0146), następnie dolnośląskie (0,0104) i mazowieckie (0,0103). Jednocześnie są to jedyne województwa, w których indeks natężenia jest wyższy niż 0,01. Wynika to wprost z liczby fabryk, które działały na terenie Polski w ostatnim, 1988²⁹, roku PRL. Według danych GUS w 1988 roku na terenie Polski istniało 6233 zakładów przemysłowych zatrudniających minimum 100 pracowników – 1525 z nich zbudowano (lub odbudowano³⁰) w latach 1949–1989³¹. Wspomniane zakłady zatrudniały ponad jedną trzecią³² wszystkich osób w wieku produkcyjnym w Polsce. Według wydanego w marcu 2012 roku raportu Polskiego Lobby Przemysłowego, w trakcie transformacji rozpoczętej w 1989 roku zamknięto co najmniej jedną trzecią z nich (Soroka, 2012).

Założenia metodologiczne

Planując badanie, kierowałem się definicją badania monograficznego Stefana Nowaka (1970, s. 230), który pod tą nazwą rozumie „dążenie do możliwie wszechstronnego opisu pewnej zbiorowości czy instytucji, jednostki czy ruchu społecznego, z uwzględnieniem dość bogatego zestawu zmiennych, i interesujemy się zarówno ich wartościami, jak też i związkami między nimi”. W tym celu zaprojektowałem rozbudowany projekt badawczy składający się z następujących elementów:

1. **Desk research** – analiza dostępnych książek i artykułów, wybór teorii socjologicznych, stworzenie aparatu pojęciowego etc. Etap został zakończony w 2013 roku.
2. **Analiza materiałów wizualnych** (fotografii i filmów) – analiza i próba klasyfikacji dostępnych materiałów wizualnych, określenie, co i w jaki sposób

²⁸ Nie udało się przeprowadzić wywiadu z panią Zofią Dąbrowską, która specjalizuje się w wyszukiwaniu i dokumentowaniu stanu domów w Puszczy Kampinoskiej, ale analiza jej bloga wykazała, że takich domów jest całkiem dużo.

²⁹ Podaję rok 1988, a nie 1989, ponieważ jest to ostatni „pełny” rok PRL. W roku 1989 rozpoczęły się już procesy prywatyzacyjne i przekształcenia własnościowe, co prowadziło do zamykania zakładów.

³⁰ Zakłady odbudowane to zakłady, których zniszczenie w trakcie działań wojennych było tak duże, że produkcja została w nich wstrzymana na minimum kilka lat.

³¹ Do podanej liczby wliczam tylko zakłady, które oddano do użytku do 31.12.1988 roku.

³² 35,5% wszystkich zatrudnionych według stanu na dzień 31.12.1988.

jest uwiecznianie, stworzenie wstępnej segmentacji eksploratorów. Etap został zakończony w 2014 roku.

3. **Obserwacja uczestnicząca niejawna** – dwukrotna wyprawa z grupą eksploratorów do opuszczonych obiektów (kamienica na ulicy Nowogrodzkiej w Warszawie oraz wizyta w Atomowej Kwaterze Dowodzenia w Puszczy Kampińskiej). Etap został zakończony w 2013 roku (planowałem minimum 5 wypraw, ale obecnie nie jest możliwe przeprowadzenie obserwacji niejawnej, ponieważ środowisko eksploratorów wie o prowadzonych przeze mnie badaniach, stąd – wskazana w punkcie 7. – obserwacja jawna).
4. **Indywidualne wywiady pogłębione** (dalej: IDI) – z planowanych 25 IDI ostatecznie zrealizowałem 21. Zgodnie z założeniami teorii ugruntowanej zakończyłem prowadzenie wywiadów w momencie, gdy nie dowiadywałem się z nich niczego nowego (Charmaz, 2009). Etap został zakończony w 2017 roku.
5. **Zogniskowane wywiady grupowe** (dalej: FGI) – z planowanych 4 FGI zrealizowałem 3, czwartą zaś – która miała obejmować eksploratorów z Holandii – zamieniłem na dwa mini-FGI³³. Etap został zakończony w 2017 roku.
6. **Badanie ilościowe eksploratorów** – badanie zakłada realizację (za pomocą kwestionariusza ankiety [CAWI]) badania ilościowego na próbie eksploratorów. Opierając się na moich szacunkach co do liczby aktywnych eksploratorów w całej Polsce zakładam, że uda się zrealizować od 150 do 350 wywiadów. Dobór respondentów do badania będzie odbywał się w wirtualnych miejscach gromadzenia się eksploratorów (grupy na Facebooku) oraz za pomocą metody kuli śnieżnej. Realizacja badania jest planowana na 2019 rok.
7. **Obserwacja uczestnicząca jawna** – planuję pięć obserwacji, z których do dnia dzisiejszego odbyły się dwie (poradziecki kompleks dyplomatyczny na rogu ulic Litewskiej i Szucha w Warszawie oraz szpital Stalownik w Bielsku-Białej). Pozostałe trzy obserwacje planowane są na okres czerwiec – wrzesień 2018 w Polsce zachodniej.
8. **Badanie wizerunkowe eksploratorów** – jest to badanie opcjonalne, zależne od uzyskania finansowania na jego realizację. Badanie zakłada realizację (za pomocą kwestionariusza ankiety [CAWI] lub kwestionariusza wywiadu [CATI]) na ogólnopolskiej, reprezentatywnej³⁴ próbie dorosłych Polaków. Celem badania jest sprawdzenie, w jaki sposób są postrzegani eksploratorzy wśród ogółu Polaków. Jeśli badanie zostanie ostatecznie zrealizowane, to nastąpi to nie wcześniej niż w 2019 roku.

Analiza zebranych danych odbywała się z wykorzystaniem metod konstruktywistycznej teorii ugruntowanej (tamże, s. 168).

³³ Od FGI różni się liczbą respondentów objętych badaniem. W przypadku FGI jest to zwykle od 6 do 8 osób, a w mini-FGI to 3–4 osoby.

³⁴ Reprezentatywność statystyczna ze względu na następujące parametry: płeć, wiek, klasa wielkości miejscowości oraz region zamieszkania respondenta.

Kim tak naprawdę są eksploratorzy?

Po zakończeniu analizy *desk research* stworzyłem własną definicję operacyjną eksploratora. Ponieważ eksploracja jest zajęciem niebezpiecznym i wymaga dużej sprawności fizycznej, eksploratorami są głównie **ludzie młodzi**, średnia wieku nie przekracza 26–27 lat. Najstarszy polski eksplorator, którego poznałem, liczył sobie w chwili pierwszego spotkanie 44 lata (obecnie ma lat 49). W trakcie pierwszego etapu projektu kontaktowałem się również z pewną holenderską grupą eksploratorów mających obecnie odpowiednio 63, 66 i 67 lat³⁵. Członkowie tej grupy zajmują się wyłącznie badaniem opuszczonych obiektów wojskowych.

Przy eksploracji nie obowiązują ograniczenia geograficzne, grupy eksploracyjne mogą, i najczęściej to robią, **działać** w całej Polsce. Ze względu na większy wybór ciekawych obiektów najczęściej występują i prowadzą swoją działalność w miastach oraz na terenach, które w przeszłości posiadały silnie rozbudowaną infrastrukturę industrialną (patrz: tabela 1). W ramach ruchu *urban exploration* wykształciły się również wyspecjalizowane grupy, które eksplorują tylko jeden, maksymalnie dwa typy obiektów. Najczęściej są to obiekty wojskowe lub kolejowe, ale nie zawsze, np. w województwie mazowieckim³⁶ działa pani Zofia Dąbrowska, która – jak sama pisze: krążąc samochodem po województwie – prowadzi eksploracje chat i domów wiejskich, a zdjęcia zamieszcza na swoim blogu³⁷.

Jak wspominałem wcześniej, nie są to ludzie mieszczący się do końca w ogólnie przyjętych normach społecznych, na własne potrzeby przyjąłem zatem, że są to ludzie, którzy **widzą piękno tam, gdzie zwykły człowiek zobaczy tylko ruiny**. Jednocześnie eksploratorzy **kierują się swoistym kodeksem honorowym**, którego głównym założeniem jest: **wchodzę nielegalnie, ale nie pozwolę niszczyć/rozkraść obiektu, który zwiedzam**³⁸. Policyjne statystyki nie uwzględniają, czy osoba zgłaszająca kradzież czy włamanie jest eksploratorem, ale w przypadku obiektów położonych z daleka od terenów zamieszkałych zwykle osobą informującą o przestępstwie jest eksplorator.

Na podstawie przeprowadzonych badań udało mi się stworzyć typologię eksploratorów składającą się z następujących grup:

1. **Hominem sine memoria** – jest to osoba, która nie rejestruje swoich wypraw. Jej jedynym celem jest odwiedzenie jak największej liczby obiektów, które pozostaną zachowane wyłącznie w jej pamięci. Rodzaj eksploratora często spotykany w początkach *urban exploration* w Polsce, praktycznie już nie występujący.

³⁵ Grupa jest nadal aktywna.

³⁶ Obecne wpisy pani Zofii dotyczą Podlasia.

³⁷ <http://miniwycieczki.blogspot.com/>; dostęp: 07.04.2018.

³⁸ Wywiad IDI, eksplorator zrzeszony, specjalizacja: kamienice w mieście, 31 lat, wykształcenie wyższe, centralna Polska, data wywiadu: 25.03.2014.

2. ***Hominem partum picturae*** – to osoba, która w odwiedzanych obiektach robi wyłącznie zdjęcia. Grupę tę można podzielić na mniejsze podgrupy ze względu na np. badanie/niebadanie historii odwiedzanego miejsca, obrabianie/nie obrabianie zdjęć. Często jest to także fotograf, który w poszukiwaniu dobrych kadrów, trafił do opuszczonego obiektu i już w nim pozostał. Do takich osób należy m.in., współpracujący z portalem Onet.pl i publikujący na portalu National Geographic, fotograf Tomasz Cichy, prowadzący dodatkowo stronę na portalu Facebook.
3. ***Hominem partum motabilem picturae*** – osoba, która w eksplorowanych obiektach kręci wyłącznie filmy. Grupa ta dzieli się na dwie mniejsze podgrupy ze względu na badanie/niebadanie historii odwiedzanych miejsc. Do takich osób zaliczała się w początkach działalności grupa Tube Raiders, czyli Marek i Dariusz Hoffmann, w środowisku youtuberów znani jako AdBuster i SciFun.
4. ***Rimor-multis*** – jest to najczęściej obecnie występujący rodzaj eksploratora, osoba która robi zarówno zdjęcia, jak i kręci filmy. Takich eksploratorów jest najwięcej, zalicza się do nich m.in. grupa Urbex Polska Marka Słodkowskiego, prowadząca stronę na portalu Facebook oraz kanał na portalu YouTube.

Oprócz wyszczególnionych grup istnieje jeszcze jeden typ osób, które odwiedzają opuszczone obiekty. Są to profesjonalni fotografowie, którzy w opuszczonych obiektach organizują sesje z modelkami, a także – coraz częściej – sesje ślubne. Ponadto, przez jakiś czas modne było robienie zdjęć HDR³⁹, ale obecnie zajmują się tym wyłącznie nieliczni.

Podsumowanie

Prowadząc badania w środowisku eksploratorów, zauważyłem zarysowany podział na eksploratorów komercyjnych oraz ideologicznych. Przy czym, w przypadku tych pierwszych nie chodzi mi o opisanych w poprzednim akapicie zawodowych fotografów. Eksplorator komercyjny to osoba lub grupa osób, które prowadzą eksplorację w celach zarobkowych. Często różnią się od innych eksploratorów tym, że starają się uzyskać zgody na wejście do budynków, co stoi w jawnej sprzeczności z korzeniami ruchu eksploracyjnego. Do tej grupy zalicza się wspomniana wcześniej grupa Urbex Polska, która w roku 2014 współpracowała z redakcją portalu internetowego wyborcza.pl, czy portal Addic7ed Empire, który współpracuje z portalem Onet.pl. Podział nie jest ostry, ponieważ np. Marek Słodkowski z grupy Urbex Polska jest jednocześnie propagatorem *urban exploration* poza środowisko obecnych eksploratorów. Po naszej pierwszej rozmowie, w trakcie sesji (*Post*)*industrialność. Przestrzenie, rzeczy, układy i praktyki (po)przemysłowe jako obiekty*

³⁹ Więcej o fotografii HDR: <http://www.fotoporadnik.pl/fotografia-hdr-en.html>; dostęp: 07.04.2018.

kulturowe, która odbyła się w grudniu 2013 roku w Warszawie, Marek wspominał, że chciałby zainteresować środowisko naukowe zjawiskiem *urban exploration*. Po kilkuletnim prowadzeniu badań zgadzam się z nim, że jest to interesujący temat, którego badaniu warto poświęcić czas.

A za podsumowanie końcowego najlepiej posłuży cytat z projektu Pusta Perspektywa, łączącego *urbex*, zdjęcia oraz poezję i prozę:

*Urbex jest jak ostatnia posługa umierającemu, którego nikt nie leczy.
Miejsce nie obchodzi nikogo lub właściciel, ochrona nikogo nie dopuszcza;
bywa, że trzeba się włamać, że ryzykuje się zdrowiem, by choć przez chwilę podziwiać
i uhonorować coś, co porzucono i skazano na marnotrawstwo i zrujnowanie.
W ruinach i opuszczonych miejscach tkwi nieopisany czar;
nie jesteśmy wandalami, nie interesuje nas kradzież, podróżujemy po świecie, który
przeminął, który w każdej chwili może zniknąć. ~Naz40*

Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: WN PWN.
- Banks, M. (2009). *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN.
- Bitner, M. (2013). *Detroit jak Hiroszima. Geneza upadku miasta*. <http://nf.pl>; dostęp: 12.03.2018.
- Błahut, G. (2006). Akty symboliczne w przestrzeni zdewaluowanej: przykład «urban exploration» i graffiti. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 9, 63–75.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: WN PWN.
- Churchill, G.A. (2002). *Badania marketingowe. Podstawy metodologiczne*. Warszawa: WN PWN.
- Cooley, Ch. (1909). *Social Organization: a Study of the Larger Mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Garret, B.L. (2010). *Urban Explorers: Quests for Myth, Mystery and Meaning*. Wiley Online Library. <https://onlinelibrary.wiley.com/>; dostęp: 12.03.2018.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: WN PWN.
- Hamm, B. (1990). *Wprowadzenie do socjologii osadnictwa*, tłum. A. Roslan. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Hawley, A.H. (1968). *Roderick D. McKenzie on Human Ecology*. Chicago: The University of Chicago Press.

⁴⁰ <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=286604768130733&set=a.218794531578424.1073741827.218793518245192&type=1&theater>, dostęp: 30.06.2014.

- Jałowiecki, B., Szczepański, M.S. (2006). *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kimi (2011). *UE czyli poznawanie od środka*. Wywrota. www.wywrota.pl; dostęp: 12.03.2018.
- Kodeks Karny (Dz.U. 1997 Nr 88 poz. 553).
- Kodeks Wykroczeń (Dz.U. 1971 Nr 12 poz. 114).
- Komunikat Echo Investment. (2014). *Echo Investment kupiła dawne Browary Warszawskie*. <http://www.echo.com.pl>; dostęp: 12.03.2018.
- Komunikat IAR. (2014). *Detroit zostanie zrównane z ziemią*. www.wp.pl; dostęp: 12.03.2018.
- Komunikat PAP. (2013). *Detroit ogłosiło upadłość. Fakt*. <http://www.fakt.pl>; dostęp: 12.03.2018.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: WN PWN.
- Krasuski, M. (2011). *Warszawskie dziedzictwo postindustrialne*. Warszawa: Fundacja Hereditas.
- Kuźma, K. (2015). Urbexersi – eksploratorzy opuszczonego miasta. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 15, 223–239.
- Maffesoli, M. (2008). *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc. Warszawa: WN PWN.
- Majer, A. (2010). *Socjologia i przestrzeń miejska*. Warszawa: WN PWN.
- Mercer, B.E. (1958). *Introduction to the study of society*. New York: Harcourt, Brace.
- Nestor, J. (2007). *The Art of Urban Exploration. San Francisco Chronicle*. www.sfgate.com; dostęp: 23.06.2014.
- Nowak, S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Pantelis, M. (2013). *Plaga opuszczonych domów w amerykańskich miastach. Dziennik Związkowy*. <http://dziennikziazkowy.com>; dostęp: 12.03.2018.
- Park, R.E. (1952). *Human Communities: the City and Human Ecology*. Glencoe: The Free Press.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, tłum. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: WN PWN.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 grudnia 2016 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie obiektów szczególnie ważnych dla bezpieczeństwa i obronności państwa oraz ich szczególnej ochrony (Dz.U. 2017 poz. 42).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 czerwca 2003 roku w sprawie obiektów szczególnie ważnych dla bezpieczeństwa i obronności państwa oraz ich szczególnej ochrony (Dz.U. 2003 Nr 116 poz. 1090).
- Scirè, M. (2011). *VACANT PROPERTIES. Growing Number Increases Communities' Costs and Challenges*. Washington: GAO.
- Solarz, M. (2014). *Tadeusz Tabencki i jego tajemnicza kolekcja* (www.wr7.pl); dostęp: 12.03.2018).
- Soroka, P. (2012). *Straty w potencjale polskiego przemysłu i jego ułomna transformacja po 1989 roku. Wizja nowoczesnej reindustrializacji Polski*. Warszawa: Polskie Lobby Przemysłowe.

- Stanisławski, P. (2013). 10 rzeczy, których nie wiesz o coca-coli. *Rzeczpospolita* www.rp.pl; dostęp: 13.03.2018.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza Społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Ustawa z dnia 21 listopada 1967 roku o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 1967 Nr 44 poz. 220).
- Wirth, L. (1938). Urbanism as a way of life. *American Journal of Sociology*, 44, 1–24.

Michał Krawiec¹

PRZYGOTOWANIE DZIECI W ZAKRESIE SPOŁECZNO-EMOCJONALNYM W DOMU I PRZEDSZKOLU. PREZENTACJA BADAŃ WŁASNYCH²

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono trudności, które mogą się pojawić w procesie socjalizacji młodego człowieka, a także możliwe sposoby zapobiegania ich wystąpieniu. Omówiono również, jak instytucja przedszkola wywiązuje się z powierzonych zadań w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Badania poświęcone umiejętnościom z tego zakresu są bardzo istotnym tematem, choć nierzadko pomijanym lub bagatelizowanym. Często zadawane pytania, na które odpowiedź znajdują Państwo w artykule, dotyczą: gotowości dziecka po ukończeniu wychowania przedszkolnego do nauki szkolnej (zakres społeczny); umiejętności posiadanych przez dziecko kończące wczesną edukację, dzięki którym bez żadnych utrudnień poradzi sobie w szkole podstawowej i w życiu; otrzymywanego wsparcia ze strony instytucji edukacyjnej oraz kontynuacji tego wsparcia w domu.

Badania własne dotyczyły dzieci w wieku przedszkolnym, a ich wyniki pokazują, jak rodzice i nauczyciele oceniają poziom przygotowania społecznego przedszkolaków oraz jak wychowawcy postrzegają gotowość szkolną w tym zakresie.

Słowa kluczowe: przygotowanie, gotowość, społeczny, emocjonalny, dom, przedszkole, wsparcie

ABSTRACT

The following article discusses the difficulties, which may appear in the process of socialization of a young child, as well as possible ideas how to prevent them. The nursery school, as

¹ Pedagog wczesnodziecięcy, muzyk instrumentalista i wokalista, student Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Absolwent szkoły muzycznej II st. im F. Chopina w Warszawie (2014 r.), a także absolwent wydziału pedagogicznego na kierunku Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna (2017 r.). Ukończył kurs Animatora Zabaw dla Dzieci. Student V roku na kierunku Pedagogiki Kultury z Animacją Teatru Dzieci i Młodzieży, a także przewodniczący Koła Naukowego Pedagogiki Kultury z Animacją Teatru Dzieci i Młodzieży (2018 r.). Wieloletni stypendysta stypendium rektora (artystyczne) APS.

² Artykuł powstał na podstawie pracy dyplomowej autora pt. *Przygotowanie dzieci w zakresie społeczno-emocjonalnym w domu i przedszkolu*, promotorem była dr A. Mikler-Chwastek. Obrona odbyła się 20 września 2017 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

an institution, is also described in the context of socio-emotional competences. Studies on its abilities are very important, although there are often omitted or marginalised. In this article, you can find the answers on some frequently asked questions concerning school readiness of a nursery child (in a social area) and abilities of a nursery child, thanks to which they would successfully deal with life and school situations. Other topics discussed here: support given both by educational institutions and by their parents to these very young children. Results of my own research concerning nursery children show, how parents and teachers evaluate the level of social preparing of these children. Opinions of their school readiness was also examined in the research.

Keywords: prepare, readiness, social, emotial, home, kindegarden, support

Wprowadzenie

Dzieci w wieku przedszkolnym podlegają wielu czynnikom determinującym prawidłowy rozwój dziecka. Zaczyna się on jeszcze w łonie matki i trwa do końca życia. Dlatego, aby mówić o umiejętnościach społeczno-emocjonalnych dzieci kończących przedszkole, trzeba wrócić do ich pierwszych lat życia, jeszcze zanim trafiły one do przedszkola. Wiek wczesnego dzieciństwa to burzliwy czas dla organizmu, w którym każdego dnia dochodzi do zmian strukturalnych, wpływających na funkcjonowanie motoryczne, poznawcze, umysłowe i społeczno-emocjonalne. Dzięki tym wszystkim zmianom dzieci mogą w późniejszym czasie rozwiązywać problemy, uczyć się, nawiązywać trwalsze relacje z rówieśnikami i dorosłymi. Uczucia skierowane na dany obiekt stają się trwalsze, niż przy doznawaniu chwilowych emocji (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1980, s. 56).

Czy to, co przekazuje przedszkole, jest wystarczające? Czy dzieci naprawdę nie potrzebują więcej pomocy od osoby dorosłej w tym zakresie? Jaka jest zatem rola przedszkola na etapie przygotowującym dziecko do nauki szkolnej, a jaka rodziców w domu? I wreszcie: Co to znaczy, że dziecko jest przygotowane do szkoły? Odpowiedzi na wszystkie te pytania udzielę w dalszej części artykułu, a także dokonam próby usystematyzowania zagadnień na podstawie wyników badań własnych.

Biologia a przedszkolak

Dziecko przechodzi przez okres biologicznie zróżnicowanych zmian, całościowo zwanych rozwojem. W encyklopedii³ rozwój jest definiowany jako długotrwały proces, w którym można wymienić następujące po sobie etapy, natomiast Jolanta

³ Rozwój, w: *Encyklopedia powszechna*, T: 4, R-Z PWN, wyd. 4, Warszawa 1987, s. 46.

Karbowniczek (2014, s. 229) rozumie ten termin jako proces ukierunkowanych zmian, w którym dany obiekt przechodzi przez kolejne etapy przemian. Podczas niego odbywa się wzrastanie, które jest niczym innym jak zwiększeniem się liczby komórek, ich masy i objętości (Woynarowska i in., 2010). Na początku życia płodowego dziecko ma największe tempo wzrastania, które z czasem zwalnia i hamuje na etapie wczesnej dorosłości. Zwiększa się masa mięśni, ciała, zmieniają się proporcje. Dziecko wtedy dużo biega, eksploruje, jest wszędzie, co jest pozytywnym objawem, ponieważ mięśnie się wzmacniają i rosną.

Umiejętności są nabywane przez dziecko od początku jego życia i z każdym rokiem wchodzi na wyższy poziom. Proste rzeczy, które wykonuje w wieku wczesnym przedszkolnym, stają się bardziej złożone. Przykładem może być zakładanie ubrania zapinanego na rzepy czy zamek błyskawiczny, a potem bardziej zaawansowaną czynnością jest zapinanie guzików. Poruszam ten aspekt, ponieważ dzięki tym umiejętnościom, które nie są na pierwszy rzut oka powiązane z zakresem społeczno-emocjonalnym, dziecko nabywa poczucie własnej wartości. Kształtuje się jego dobre zdanie na temat samego siebie i tego co robi, co prowadzi do pewności w relacjach z innymi. Praca nad rozwojem poznawczym, motorycznym, społeczno-emocjonalnym ułatwia funkcjonowanie w grupie społecznej. Przedszkolak ma problemy z koncentracją uwagi. To czas, w którym dzieci są rozbiegane, obiekt stanowiący w tej chwili dla nich wysoką wartość, za moment odkładają i zajmują się czymś innym. Uwaga na tym etapie jest mimowolna, krótkotrwała i rozproszona. Podczas prowadzenia zajęć dzieci, które nie są stymulowane zmieniają obiekt zainteresowania z nauczyciela na kolegę/koleżankę, zabawkę. Stymulować w najprostszy sposób można werbalnie. Modułacja wysokości głosu powoduje wzrosty i spadki napięcia, dzięki czemu dziecko pozostaje zainteresowane. Podobnie jest z zabawą, najważniejszą czynnością doświadczaną przez dziecko z punktu widzenia społeczno-emocjonalnego. Czy my, dorośli, nie lubimy, jak coś się dzieje? Oglądając np. film, czekamy podświadomie właśnie na te wzrosty i spadki napięcia, czyli na to, aby coś się działo, żeby nie było monotonii. Natomiast jeżeli chodzi o starszych przedszkolaków uruchamia się „głód” ruchu, który uniemożliwia koncentrowanie się na danym obiekcie. Jest to też wiek, w którym nie wykształciło się jeszcze dowolne kierowanie uwagi (umiejętność starszego przedszkolaka). Jest to doskonały moment, aby dziecko się wybiegało, wymęczyło, bo tego właśnie potrzebuje. Mowa to bardzo ważna umiejętność, dzięki której możemy się ze sobą komunikować. W wieku 7 lat człowiek w swoim słowniku ma około 4000 wyrazów, którymi się posługuje (Klim-Klimaszewska, 2005, s. 37). Komunikacja werbalna opiera się właśnie na mowie. To, jak dziecko przygotujemy, implikuje, jak będzie umiało się „dogadać” z rówieśnikami. Osoby ciche lub z małym zasobem słownictwa mają problem w relacjach z innymi. Mowa jest bardzo potrzebną umiejętnością, choćby do tego, aby wyrażać swoje emocje czy potrzeby.

Przedszkole a umiejętności społeczne

Przedszkole, jako instytucja zajmująca się wychowaniem dzieci jest elementem rozwijającym zachowania społeczne i rozwijające umiejętności społeczno-emocjonalne. To jest jej funkcja i spełnia ją w tym zakresie. Wielość osób, jakie dziecko spotyka w środowisku przedszkolnym, determinuje je do ich poznania. „Dzieci, które trafiają do przedszkola są «skazane» na socjalizację” (Krawiec, 2017, s. 17), przyzwyczajanie się do nowych sytuacji, norm i zasad tam panujących. Egocentryzm musi zejść na dalszy plan. Jednak nie są to elementy, które występują wyłącznie w przedszkolu. Gdziekolwiek dziecko się znajdzie, umiejętność zachowania w danej sytuacji i miejscu jest pożądana i oczekiwana. Na początku edukacji instytucjonalnej dziecko musi przejść przez okres adaptacji, w którym już zaczyna mieć styczność z rówieśnikami, a nawet dorosłymi. Nabiera ufności wobec nauczycieli, wychowawcy i kolegów z sali zabaw. Dzięki niej, w późniejszym czasie, może swobodnie rozmawiać, dzielić się przeżyciami i doświadczeniami. Poniekąd to właśnie przedszkole powoduje mimowolną socjalizację dzieci. Jest to wspaniały efekt, który oddziałuje dalej na ich rozwój, zawieranie przyjaźni i udoskonalanie tej umiejętności od wczesnego dzieciństwa do adolescencji i dorosłości. „Często też dziecko w tej właśnie grupie uczy się zdobywać pozycję społeczną, jakiej nie mogło uzyskać w domu, lub uznanie, którego nie znajdowało w rodzinie” (Wilgocka-Okoń, 1972, s. 99).

Przedszkole to też możliwość zabawy, która jest jednym z najważniejszych i nieodzownym elementem dzieciństwa. Dziecko najefektywniej nauczy się życia w społeczeństwie właśnie w zabawie, w różnorodnych zajęciach wykorzystujących zabawę jako wsparcie dzieci w nauce. „W tym celu wykorzystuje się współdziałanie jako umiejętność wskazującą stopień uspołecznienia zachowań dziecka (...)” (Al-Khamisy, 2006, s. 27). Warto zaznaczyć, że podczas tak ważnej czynności dochodzi także do rozwijania innych sfer życia przedszkolaka, np.: poznawczej, umysłowej, fizycznej. Scenki dramatyczne korzystnie wpływają na umiejętności poznawcze młodego człowieka. W nich dziecko może zostać kim chce: lekarzem, policjantem, astronautą czy psem i kotem. Pomysły dzieci nie znają granic. Proste przedmioty, których używają podczas dnia codziennego zamieniają w jedzenie i proszą dorosłych czy kolegów o wspólne spożywanie. Brak zabawy może opóźnić procesy socjalizacyjne. Doświadczanie obecności innych osób rodzi w dziecku umiejętność odwzajemniania. Zgodnie z podejściem Piageta zmiany dokonujące się w obszarze afektu powodują, że przedszkolak nabywa umiejętność odwzajemniania i kształtują się w nim uczucia moralne (Wadsworth, 1998, s. 94–95). Staje się już jednostką empatyczną i nie obojętną na działania zewnętrzne. Widzi i potrafi rozróżnić emocje u innej osoby. Człowiek staje się jednostką uspołecznioną przez wpływ środowiska na niego. Dziecko kończące przedszkole musi umieć kontrolować swoje ciało, co jest niezwykle potrzebną umiejętnością w I klasie szkoły podstawowej. Kontrola ciała polega na tym, ażeby „wytrzymać” i skoncentrować uwagę przez 45 minut zajęć.

Gotowość społeczno-emocjonalna do podjęcia nauki w szkole

Szkola jest środowiskiem nowym dla dziecka, dlatego aby mogło współżyć i współdziałać z nim, musi osiągnąć punkt warunkujący, a mianowicie dojrzałość społeczną (Wilgocka-Okoń, 1972, s. 99).

Dzięki niej dziecko może pełnić różne role w społeczeństwie. Dla młodego człowieka pełniącego rolę ucznia ważne jest ustalenie proporcji między byciem osobą a jednostką. Jednostka, jak pisze Danuta Waloszek (2015), jest zawsze podporządkowana jakiejś całości. Natomiast osoba „(...) jest wyrazem panowania nad sobą (...)”. Gwarancją powodzenia przyszłego ucznia jest umiejętność słuchania, a także przestrzegania norm i zasad panujących w placówce, nawiązywanie kontaktów i zrozumienie, że w szkole jest się jednostką. Gotowość według Ministerstwa Edukacji Narodowej oznacza opanowanie takich umiejętności, jak:

- potrafi się przedstawić;
- obdarza uwagę rozmówców;
- zna zwroty grzecznościowe i posługuje się nimi;
- przestrzega reguł obowiązujących w różnych środowiskach;
- współdziała;
- przewiduje skutki swoich zachowań;
- wie, że nie należy szykanować, dokuczać innym i chwalić się majątkiem⁴.

Przedszkolak, który opanuje te umiejętności, jest uważany za gotowego do podjęcia nauki szkolnej.

Cel badań

Celem moich badań było poznanie, jak rodzice i nauczyciele wspierają dzieci kończące przedszkole w zakresie społeczno-emocjonalnym. Jest to kluczowy etap w życiu młodego człowieka i bardzo ważne jest, aby przebiegał zgodnie z normą. Nawet niewielkie przeoczenie przez rodzica czy nauczyciela może skutkować problemami w uczeniu się bądź w relacjach interpersonalnych.

Postawiłem następujące problemy badawcze:

1. W jaki sposób rodzice i nauczyciele wspierają dzieci w zakresie społeczno-emocjonalnym?
2. Czy obszar społeczno-emocjonalny u dzieci w tym wieku wymaga szczególnego wsparcia?
3. Czy rodzice kontynuują wsparcie przedszkola w tym zakresie w domu?

⁴ Załącznik do Podstawy Programowej https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_1.pdf; dostęp: 29.10.2017.

4. Jak rodzice oceniają owe wsparcie przedszkola w tym zakresie?
5. Jak nauczyciele oceniają umiejętności w tym zakresie dzieci kończących przedszkole?

Osobami badanymi byli rodzice oraz nauczyciele wychowania przedszkolnego w Polsce. Do zebrania informacji dotyczących tematu mojej pracy użyłem metody sondażowej. Posłużyłem się narzędziem w formie kwestionariusza, który wręczałem osobiście respondentom, stworzyłem także ankietę internetową. Dzięki tej ostatniej zdobyłem informacje od nauczycieli wychowania przedszkolnego z różnych miejsc w Polsce. Badanych⁵ było 42 (w tym 23 internetowo) nauczycieli i 10 (w tym 4 internetowo) rodziców. Ankieta dla rodziców i nauczycieli składała się z pięciu pytań otwartych z zakresu przygotowania społeczno-emocjonalnego dzieci, a także ankiety gotowości społeczno-emocjonalnej. Podczas prowadzenia badań zwróciłem uwagę na gotowość dziecka pod względem społeczno-emocjonalnym. Badania zostały zrealizowane na terenie Polski⁶. Ankieta dla rodziców i nauczycieli wychowania przedszkolnego miała formę pytań otwartych. Badanie oceny gotowości szkolnej dzieci przedstawiłem za pomocą metody szacowania – skali (od 1–5), gdzie 1 oznaczało zdecydowanie nie, a 5 zdecydowanie tak. Sporządzenie ankiet umożliwiło mi odpowiedź na pytania badawcze postawione przed zrealizowaniem badań.

Wyniki badań

1. W jaki sposób rodzice i nauczyciele wspierają dzieci w zakresie społeczno-emocjonalnym?

Placówki wychowawcze organizują wszelakie możliwości do poznawania przyszłego środowiska do nauki. Organizowane są wyjścia do szkół podstawowych po to, aby je zwiedzić, ale też do wspólnej zabawy. Podczas takich wycieczek dzieci mogą zaobserwować, jak się zachowują uczniowie, ich nauczyciele, jak wygląda szkoła od środka. Nierzadko przedszkolaki są przyjmowane występami artystycznymi, takimi jak: przedstawienia, indywidualne lub grupowe przygotowanie piosenek, także takich, które znają dzieci młodsze i mogą włączyć się do wspólnego

⁵ Wszystkich respondentów było 52 osoby, natomiast podzieliłem tę grupę na trzy podgrupy. Każda osoba badana dostała tylko jeden kwestionariusz ankiety. Pierwsza podgrupa to nauczyciele, w sumie było ich 24, druga rodzice – 10 osób i trzecia (nauczyciele) odpowiadała na ankietę dotyczącą gotowości dzieci przedszkolnych do szkoły (w obszarze badania) – 18 badanych. Ta ostatnia badana była na terenie Warszawy.

⁶ Ankiety odebrane od badanych pochodziły z mniejszych i większych miejscowości w Polsce tj. Łęczna, Poznań, Rybnik, Chorzów, Legionowo, Trzcianka, Łódź, Sieraków Wielkopolski, Oświęcim, Pleszew, Kraków, Warszawa, Bydgoszcz, Trzcianka, Białystok, Słupsk, Świnoujście.

śpiewania. Nauczyciele zapraszają na spotkania integracyjne, zachęcają, aby dzieci i rodzice byli obecni.

Nauczyciele, jako te osoby, które zajmują się dziećmi przez większość ich dnia, tworzą sytuacje problemowe, sytuacje, które otwierają furtkę do osiągnięcia sukcesów. Wiedzą, że trzeba wzmacniać samoocenę przedszkolaków, poczucie własnej wartości i pewności siebie, oraz dążyć do tego, aby dziecko podczas edukacji przedszkolnej zaczęło być wytrwałe w osiągnięciu wyznaczonego celu. Warto zaznaczyć, iż priorytetem jest, ażeby wszystkie pociechy były ukształtowane do prawidłowego przestrzegania norm, zasad, reguł panujących w domu, czy przedszkolu.

Wychowawcy „stawiają” na umożliwianie i propagowanie samodzielności dzieci.

Rodzice chętnie angażują się w zabawy i spotkania ze swoimi pocieciami w przedszkolu. Starają się rozwijać te umiejętności pracą w domu. Nauczyciele radzą jako eksperci w tej dziedzinie, jak kontynuować wsparcie w domu, na co warto zwrócić szczególną uwagę, co jest normą rozwojową, a na co trzeba reagować wzmożoną czujnością. Opiekunowie dzieci niestety, bardzo często słysząc o wadzie rozwojowej, o deficycie, nieprawidłowym rozwoju, zamykają się. Nauczyciele nalegają, aby skontaktować się z lekarzem, lub innym specjalistą, a rodzice „zasłaniają” oczy i uszy, stają się głusi na te prośby. Taka sytuacja nie może mieć miejsca. Nauczyciel zauważając symptomy, może pomóc dziecku, jeśli jego rodzice zaangażują się w to i zaczną leczenie. Ślepotą i głuchością na te tematy prowadzi niestety do tego, że dzieci cierpią jeszcze bardziej i mogą pojawić się bardzo poważne konsekwencje takiego postępowania. Często słychać: Jak to moje dziecko jest opóźnione? Jest z nim coś nie tak? Co powiedzą inni. Większość rodziców stara się, aby zatrzymać w załączku wszystko, co zauważą oni bądź wychowawcy. Pamiętajmy o tym, aby nasze działania były ukierunkowane na **dziecko**. Odłóżmy nasze ja na bok, spójrzmy na dziecko pod takim kątem, że jest ono wszystkim, co mamy, niech zdanie innych nie robi różnicy w pozytywnym oddziaływaniu na nie.

Respondenci odpowiadają „tak” na pytanie: Jak rodzice wspierają dzieci w tym zakresie w domu? Starają się wspólnie spędzać czas, czytając książki. Dbają, aby utwory literackie, czasopisma i literatura piękna były w domu. Motywują i wspierają dzieci do zdrowej rywalizacji, przykładem mogą być gry planszowe. Jest to też spędzenie czasu rodzinnie w czasach, gdy pracuje się bardzo dużo. Wspólne przedsięwzięcia z dziećmi stabilizują i wzmacniają relacje z opiekunami. Czasami podczas zabaw lub innych aktywności potrzeba jest konsensusu. To ważna czynność, aby pokazać, że warto negocjować i osiągnąć wypośrodkowanie w tym, co chcemy i co możemy. Oto kilka przykładowych odpowiedzi: „Rozmowy, czytanie książek, gry. Tłumaczę, że nie wszystko musi być tak jak dziecko tego chce, próbuję negocjować i wypośrodkować jego racje/żądania. (...), chwalenie dziecka, pozytywne motywowanie”.

2. Czy Pani/Pana zdaniem obszar społeczno-emocjonalny u dzieci kończących przedszkole wymaga szczególnego wsparcia? Jeśli tak, to dlaczego?



Rycina 1. Szczegółność wsparcia społeczno-emocjonalnego dzieci ostatniej grupy (N=52)

Źródło: na podstawie badań własnych.

Najczęstszą odpowiedzią była odpowiedź „tak”. Jak widać na wykresie, 79% respondentów uważa, iż ten obszar nie jest w pełni wykształcony. Znaczna większość widzi potrzebę rozwijania umiejętności społeczno-emocjonalnych, wiedzą, jako eksperci, że poziom ten należy podnieść, aby dzieci nie miały problemów wynikających z zaniedbania tak ważnego obszaru. Przykładowe odpowiedzi badanych, dlaczego (jego/jej zdaniem) wymaga szczególnego wsparcia: „Ten obszar wymaga wsparcia w każdym okresie życia. Człowiek bez względu na wiek musi umieć żyć w społeczeństwie, a przedszkolaka czekają zmiany. Zmiana grupy, zmiana nauczyciela, zmiana wymagań, zmiana miejsca. Na to wszystko dziecko powinno zostać przygotowane, by bez problemu odnaleźć się w nowym środowisku. Jest coraz więcej dzieci mających problemy z panowaniem nad emocjami”.

Spośród ankietowanych 21% odpowiedziało, że dzieci kończące przedszkole nie potrzebują szczególnego wsparcia, aby rozwijać społeczno-emocjonalne umiejętności.

3. Czy rodzice kontynuują wsparcie przedszkola w tym zakresie w domu?

Rodzice w ankiecie opowiedzieli się definitywnie za tym, że kontynuują wsparcie przedszkola w domu, przez najróżniejsze zabawy, czytanie książek, a nawet poszerzają aktywności o wyjścia w miejsca kulturalne, tj. teatry – wyjście na sztukę, przedstawienie dla dzieci, domy kultury – różne zajęcia rozwijające zainteresowania czy na koncerty. Wszelkie propozycje czy uwagi od nauczycieli biorą pod uwagę i starają się wdrażać w życie, natomiast są to odpowiedzi ankietowe, naprawdę bywa różnie. Budujące jest to, iż dzieci licznie są wspierane przez dorosłych przez cały czas. Mają wiele możliwości do nabywania umiejętności społecznych. W odpowiedziach respondentów często pojawiało się, że wychodzą oni z dziećmi na place zabaw i organizują spotkania z rówieśnikami.

4. Jak rodzice oceniają owe wsparcie przedszkola w tym zakresie?

Wszyscy respondenci, oprócz jednostkowego przypadku, są zgodni w swojej ocenie, iż przedszkole wywiązuje się dobrze ze swoich obowiązków dotyczących wsparcia dzieci w umiejętnościach społeczno-emocjonalnych. Z przykrością zauważyłem, że jedna z badanych osób stwierdziła jednoznacznie brak zainteresowania nauczyciela dzieckiem: „Niestety, w przedszkolu nie ma wsparcia wychowawcy”.

5. Jak nauczyciele oceniają umiejętności w tym zakresie dzieci kończących przedszkole? (gotowość)

Przedstawiam wyniki ankiety (23 pytania), w której badałem, jak nauczyciele widzą gotowość przedszkolaków do podjęcia nauki w szkole. Pytania zostały stworzone na podstawie wytycznych MEN zawartych w Podstawie Programowej (Dz.U. poz. 803).

Badanie przeprowadzono w Warszawie w placówkach wychowania przedszkolnego.

Tabela 1. Badanie gotowości społeczno-emocjonalnej dzieci kończących przedszkole (N=23)

Pytanie	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
1. Dziecko potrafi obdarzać uwagą rówieśników i dorosłych, aby rozumieć to, co mówią i czego oczekują.	0%	0%	7%	29%	64%
2. Dziecko potrafi grzecznie zwracać się do innych w domu, w przedszkolu, na ulicy.	0%	0%	14%	43%	43%
3. Dziecko potrafi przestrzegać reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej.	0%	0%	0%	71%	29%
4. Dziecko potrafi współdziałać w zabawach i w sytuacjach zadaniowych oraz w świecie dorosłych.	0%	0%	14%	50%	36%
5. Dziecko potrafi w miarę samodzielnie poradzić sobie w sytuacjach życiowych i próbuje przewidywać skutki swoich zachowań.	0%	7%	14%	57%	22%
6. Dziecko wie, że nie należy chwalić się bogactwem i nie należy dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach, a także, że nie należy wyszydzać i szykanować innych.	0%	7%	21%	36%	36%
7. Dziecko potrafi się przedstawić: podaje swoje imię, nazwisko i adres zamieszkania.	0%	0%	7%	43%	50%
8. Dziecko wie, komu można podawać takie informacje.	0%	0%	14%	36%	50%
9. Dziecko potrafi zwracać się bezpośrednio do rozmówcy.	0%	0%	0%	37%	63%

Pytanie	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
10. Dziecko potrafi mówić płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji lub komunikuje się w inny zrozumiały sposób.	0%	0%	36%	36%	28%
11. Dziecko potrafi uważnie słuchać, pyta o niezrozumiałe fakty i formuluje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach.	0%	0%	14%	43%	43%
12. Dziecko potrafi w zrozumiały sposób mówić lub w inny sposób komunikuje o swoich potrzebach i decyzjach.	0%	0%	7%	29%	64%
13. Dziecko potrafi posługiwać się zwrotami grzecznościowymi (dziękuję, proszę, przepraszam itd.).	0%	0%	0%	29%	71%
14. Dziecko potrafi „zdrowo” rywalizować.	0%	0%	14%	79%	7%
15. Dziecko potrafi poradzić sobie z porażką.	0%	7%	28%	57%	0%
16. Dziecko potrafi budować swobodnie wypowiedź.	0%	8%	15%	23%	54%
17. Dziecko potrafi wyrażać swoją opinię, pogląd na dany temat.	0%	0%	0%	79%	21%
18. Dziecko potrafi określić, nazwać swój stan emocjonalny w danej chwili.	0%	0%	36%	43%	21%
19. Dziecko potrafi rozpoznać emocje u innych.	0%	0%	7%	71%	22%
20. Dziecko potrafi współodczuwać (empatia).	0%	0%	29%	50%	21%

Źródło: na podstawie badań własnych.

Podsumowanie i wnioski

Zarówno nauczyciele, jak i rodzice widzą braki w umiejętnościach społeczno-emocjonalnych. Za wszelką cenę chcą, aby ich dzieci były rozwinięte także w tej sferze, tak często zapominanej. Współpraca między rodzicami a nauczycielami wygląda obiecująco. Jeśli wszystkim będzie zależało na dobru dzieci, będą one szczęśliwe i będą osiągały zamierzone cele. Dobrze społecznie ukształtowane dzieci są gwarantem pozytywnej socjalizacji we wszystkich miejscach i sytuacjach. Nie można zapominać o tych umiejętnościach, one determinują dalsze stosunki interpersonalne już dorosłej osoby. Ostatnie wyniki ankiety powinny skłonić nauczycieli do jeszcze większej uwagi nad tym procesem, są umiejętności, które warto zaszczerpić w dzieciach wcześniej, aniżeli w szkole. Zbyt późne nabycie kompetencji w tym obszarze będzie skutkowało niedostosowaniem się jednostki, a nawet brak sukcesów, tak ważnych dla wartościowania siebie w społeczeństwie. Należy pamiętać, iż każdy nietypowy rozwój w zakresie biologicznego kształtowania się organizmu może stwarzać problem w socjalizacji. Defekty w układzie wzrokowo-słuchowym

powodują trudności w procesie uczenia się. Zbyt późne wykształcenie mowy także może prowadzić do niedostosowania społecznego i wyizolowania. Jeżeli chcemy jako rodzice, aby nasze dzieci były dobrze wyposażone w umiejętności społeczno-emocjonalne, musimy obserwować i diagnozować dziecko na początku jego życia. Wczesna reakcja minimalizuje, a nawet może zapobiec przyszłym skutkom.

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2006). *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dz. U. poz. 803, s. 3–4. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_1.pdf
Załącznik nr 1 Rozporządzenie Minister Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; dostęp: 29.10.2017.
- Encyklopedia Powszechna*, T. 4, R-Z (1987). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Karbowniczek, J. (2014). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Klim-Klimaszewska, A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: PIW.
- Krawiec, M. (2017). *Przygotowanie dziecka do szkoły w zakresie społeczno-emocjonalnym w domu i przedszkolu*. Praca licencjacka. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G. (1980). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Wadsworth, B.J. (1998). *Teoria Piageta poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Waloszek, D. (2015). *Między przedszkolem a szkołą*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wilgocka-Okoń, B. (1972). *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. Warszawa: PWN.
- Wojnarowska, B. i in. (2010). *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Warszawa: WN PWN.

Anna Górka-Strzałkowska¹

FUNKCJA OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZA SZKOŁY – NOWE STANOWISKA I OBSZARY DZIAŁANIA

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły na przykładzie Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce. Temat ten potraktowałam jako jedno z wyzwań, jakiemu musi sprostać polska szkoła. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły jest tradycyjnym tematem pedagogiki społecznej i typowym obszarem działania szkoły. Jest to temat pozornie dobrze znany, uznawany niekiedy za oczywisty, a nawet banalny, a jednak powraca on w nowych warunkach społeczno-politycznych i budzi wiele kontrowersji. Swoje badania i poszukiwania koncentrowałam z jednej strony wokół tradycyjnego problemu pedagogiki społecznej, jakim jest funkcja opiekuńczo-wychowawcza, a z drugiej strony starałam się ten problem zredefiniować z perspektywy nowych wyzwań i zadań związanych ze zmianą społeczną.

Słowa kluczowe: szkoła, funkcja opiekuńczo-wychowawcza, zmiana społeczna, badania w działaniu

ABSTRACT

The article concerns the school's educational and upbringing function based on the example of Public Primary School No. 2 with Integration Units of them. Casimir Pulaski in Warka. I treated this topic as one of the challenges that the Polish school must meet. The school's educational and upbringing function is a traditional subject of social pedagogy and a typical area of school's activity. This is a seemingly well-known subject, sometimes considered obvious and even banal, yet it returns in the new socio-political conditions and arouses much controversy. I focused my research and research on the one hand on the traditional problem of social pedagogy, which is the caring and educational function, and on the other hand I tried to redefine this problem from the perspective of new challenges and tasks related to social change.

Keywords: school, nursing and educational function, social change, action research

¹ Doktor nauk społecznych z zakresu pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Obszarem zainteresowań teoretycznych i badawczych są zagadnienia związane ze szkołą, funkcją opiekuńczo-wychowawczą szkoły i funkcją społeczną.

Wstęp

Temat badań, który podjęłam, nie jest mi obcy, ponieważ z wykształcenia jestem pedagogiem specjalnym i socjoterapeutką. Od 13 lat pracuję jako pedagog szkolny w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Warce. Znam bardzo dobrze to środowisko lokalne. Również jako pedagog szkolny mogłam dotrzeć do pewnych problemów, które dla innych osób są problemami ukrytymi i niedostępnymi, a wiemy już dzisiaj, jak trudno prowadzi się badania. Pokazuje to bardzo wyraźnie M. Dudzikowa (2016) i B. Śliwerski (2015). Szkoła staje się mało dostępnym terenem badań, stąd wartość i potrzeba takich badań z perspektywy mikro.

Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły były dość szeroko rozpoznawane i analizowane w latach 70. i 80. XX wieku (Winiarski, 1976; Wołczyk, 1976; Materne, 1977; Radziejewicz, 1983). Szkoła była instytucją, której zadania wyznaczało państwo, nadając jej ukryte funkcje wychowawcze i kontrolne zarówno wobec dziecka, jak i jego rodziny. Socjalno-opiekuńcze działania szkoły były podejmowane wobec dzieci z rodzin ubogich, rodzin z problemem alkoholowym czy rodzin niewydolnych wychowawczo. Na przestrzeni lat zmienił się kontekst i warunki funkcjonowania szkoły. Dlatego ważne jest ukazanie pozornie „starego” problemu w nowych realiach społeczno-politycznych. W tej perspektywie pojawia się wyraźne pytanie, jak funkcja opiekuńczo-wychowawcza jest redefiniowana, rozumiana oraz, w jaki sposób jest współcześnie realizowana.

W ujęciu tradycyjnym szkoła jest „instytucją oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowywaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych; osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł” (Okoń, 2001, s. 383). Szkoła jest uważana za ważny element systemu społecznego. Realizuje funkcje, których w sposób masowy nie mogą realizować żadne inne instytucje społeczne (Jundziłł, 1993).

Współczesne funkcje szkoły rozumie się szeroko. Mirosław J. Szymański stara się analizować je w zależności od tego, jakie cele i zadania szkoła pełni, jak służy społeczeństwu, jakie relacje wiąże ją z innymi instytucjami społecznymi oraz w jakim stopniu i z jakim skutkiem włącza się w życie społeczeństwa i zaspokaja jego oczekiwania i potrzeby (Szymański, 2008, s. 13–14).

Funkcjonowanie szkoły w nowych warunkach wymaga szerokiego i precyzyjnego rozpoznania. Ważne stają się na przykład nowe zjawiska opiekuńcze i socjalne, z którymi musi się ona zmierzyć, jak choćby nienormowany czas pracy rodziców, praca rodziców poza miejscem zamieszkania, wieloletowość, eurosieroctwo. Zmienia się również struktura rodziny – jedynactwo, rodziny niepełne,

rodziny zrekonstruowane, wielokulturowe, wieloreligijne. W nowych warunkach szkoła jest zmuszona do zorganizowania opieki nad dziećmi biednymi, zaniedbanymi, chorymi, niepełnosprawnymi, dziećmi cudzoziemców i uchodźców, a także dziećmi bogatymi i szczególnie uzdolnionymi.

Podstawy metodologiczne przeprowadzonych badań

Przedmiotem podjętych badań była **funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły**. Jej tradycyjny obszar działania został wpisany w zmieniające się warunki społeczno-polityczne i kulturowe. Ten tradycyjny problem ukazano w nowych perspektywach:

- po pierwsze, nowa perspektywa teoretyczna;
- po drugie, odniesienie tej funkcji do aktualnego kontekstu społeczno-politycznego i kulturowego.

W tych dwóch perspektywach dokonano redefinicji funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Przedstawiono również dyskurs dotyczący szkoły i zmieniających się funkcji opiekuńczo-wychowawczych w nowych warunkach. Zredefiniowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej pozwoliło na powstanie nowych pojęć, obszarów jej funkcjonowania. Punktem wyjściowym była teza, że szkoła podlega nieustannym zmianom. Współcześnie patrzymy na nią w inny sposób. Intensywnie zmienia się także kontekst jej funkcjonowania. Celem badania w ujęciu szerokim było **pokazanie powiązań funkcji wewnątrzszkolnych i kontekstu szkoły**. Badano środowisko, w którym funkcjonuje szkoła oraz to, co dzieje się na zewnątrz, jak odpowiada na nowe wyzwania i zadania opiekuńczo-wychowawcze. Poszukiwania badawcze podjęte w pracy koncentrowały się wokół trzech pól. Były to:

- nowe definicje funkcji opiekuńczo-wychowawczej na tle zmieniających się warunków społecznych i oświatowych;
- diagnoza funkcji opiekuńczo-wychowawczej na tle zmiany społecznej, wyzwań edukacyjnych oraz lokalnych potencjałów rozwoju;
- rozpoznawanie sieci współpracy dla dziecka i rodziny ze środowiskiem lokalnym w celu tworzenia innowacyjnych programów wychowawczych odpowiadających lokalnym wyzwaniom i potencjałom.

Podjęte badania miały odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Jak funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły jest definiowana i rozumiana przez różne podmioty szkoły, oraz jaka jest gotowość tych podmiotów do działań na rzecz szkoły?
2. Jakie nowe wyzwania i zadania stają przed szkołą w zakresie opieki nad dzieckiem i wsparcia socjalnego rodziny?
3. W jakim stopniu szkoła potrafi rozpoznawać te specyficzne zadania opiekuńczo-socjalne, definiować je i uruchamiać różne siły i zasoby do działania?

4. W jakim zakresie można mówić o specyficznych, elastycznych działaniach szkoły dopasowanych do warunków lokalnych?
5. W jakim zakresie rodzice, instytucje gminne i lokalne partycypują w rozwiązywaniu problemów opiekuńczych i współtworzą szkołę jako wspólnotę uczenia się?

Ramy teoretyczne – instytucjonalizm, neoinstytucjonalizm

Ogólną ramą teoretyczną podjętych badań była perspektywa neoinstytucjonalizmu.

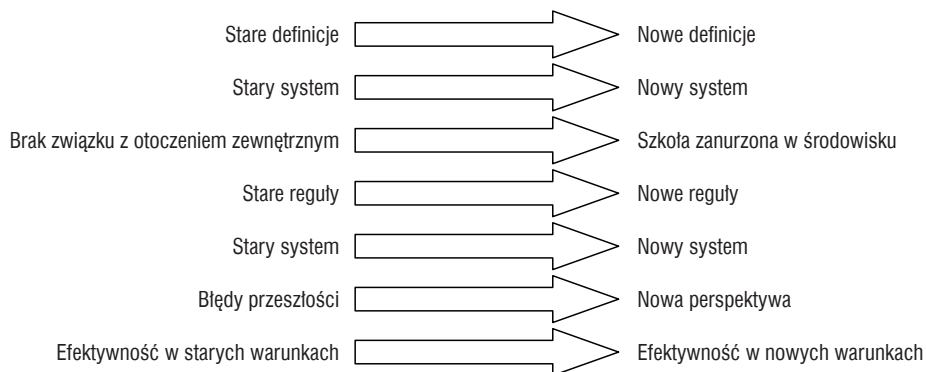
Perspektywa instytucjonalna pozwala ujmować rzeczywistość społeczną jako proces o charakterze raczej ewolucyjnym niż rewolucyjnym. Pozwala pokazywać drogę od nowych reguł do dojrzałości instytucjonalnej (Morawski, 1998). Analizy te są prowadzone w dwóch perspektywach.

W pierwszym ujęciu jest to perspektywa historyczno-społeczna. Koncentruje się ona na pokazywaniu i obserwowaniu, w jaki sposób instytucje zmieniały się w procesie rozwoju historycznego. Główny akcent jest położony na instytucje ekonomiczno-polityczne, które w zasadniczy sposób określają korzyści człowieka. Instytucje rozumiane są tutaj jako wyraźny kontekst działania człowieka lub jako czynnik wyznaczający ludzkie zachowania. Tradycyjni instytucjonalisci interesują się przede wszystkim strukturą władzy i wpływem gospodarki na życie społeczne, zwracając uwagę na konflikty i sprzeczności między różnymi segmentami struktury społecznej.

W drugim ujęciu mówi się o nowym instytucjonalizmie. Pojęcie to jest bardzo rozbudowane i ma wielostronne stanowisko teoretyczne. W naukach społecznych, od początku lat 70. ubiegłego wieku, podejście to rozwija się bardzo dynamicznie. Jego przedstawiciele łączy zainteresowanie rolą instytucji w procesach społecznych, gospodarczych i politycznych. W obrębie nowego instytucjonalizmu prowadzone są dyskusje dotyczące natury i genezy instytucji życia społecznego. Nowy instytucjonalizm stawia pytania dotyczące trwałości instytucji, ich przekształceń i tego, w jakim stopniu są one podatne na zmiany. Pyta również, jakie są relacje między jednostkami a instytucjami (Pieliński, 2013, s. 1–2).

W centrum nowego instytucjonalizmu znajdują się działania ludzkie. Podkreśla się wielowymiarowość działań, zachowań i wyborów ludzkich. Stawia się pytania o to, jak ludzie działają, jakie instytucje tworzą, jakimi wyborami się kierują, jak organizują sobie porządek społeczny (Smolińska-Theiss, 2005, s. 57–58).

Analiza instytucjonalna umożliwi zbadanie szkoły jako instytucji oraz zmian, które się w niej dokonują. Na rycinie 1 przedstawiono wykres obrazujący przemiany instytucjonalne w zakresie funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły.



Rycina 1. Przemiany instytucjonalne w zakresie funkcji opiekuńczo-wychowawczej

Źródło: opracowanie własne.

Nowy instytucjonalizm zakładał, że instytucje są zmienne (rozwijają się), dzięki czemu mogą działać bardziej racjonalnie. Racjonalne działanie skłaniało do podejmowania inicjatywy, aktywizowania i ożywiania. Pojęcie aktywizacja jest określane jako skłonność do działania. Aktywność ludzką można rozpatrywać jako sposób poznawania społecznej rzeczywistości. Rozpatrując problem aktywności, należy uwzględnić zarówno tendencje dynamiczne, tkwiące w samej jednostce i mobilizujące ją do działania, jak i społeczno-historyczne warunki, w których funkcjonują owe jednostki. Mówiąc o aktywności ludzkiej mamy na myśli jednostki, które mają wpływ na funkcjonowanie szkoły i kształtowanie jej twórczej roli w środowisku lokalnym.

Aktywizacja wychowawcza środowiska jest utożsamiana z pobudzaniem sił społecznych tego środowiska (Radlińska, 1961). Z pojęciem aktywizacji wiąże się pojęcie działania społecznego, które określa się jako intencjonalną aktywność podejmowaną przez człowieka w celu modyfikacji i polepszenia sytuacji (Lalak, 1999). Działaniem społecznym będzie zaś to, „które wedle intencjonalnego sensu działającego lub działających odnosi się do zachowania innych ludzi i jest na nie zorientowane w swoim przebiegu” (Weber, 2002, s. 6). Max Weber twierdził, że aktorzy życia społecznego, pod wpływem kulturowych i psychologicznych przesłanek, mogą podejmować następujące działania: racjonalne, które są oparte na rachunku kosztów i zysków; tradycyjne, oparte na rutynie i przywiązywaniu do sprawdzonych i obowiązujących reguł oraz afektywne, które są podejmowane pod wpływem emocji (tamże). Z kolei T. Parsons (1951) postrzegał aktorów życia społecznego w kategorii motywów i wartości warunkujących jego obraz świata. Działania jednostek mają charakter instrumentalny, ekspresyjny lub moralny (Konecki, Chomczyński, 2012). Jurgen Habermas wysunął propozycję, gdzie działanie społeczne ma charakter instrumentalny (działanie strategiczne) lub służy porozumieniu pomiędzy aktorami (działania komunikacyjne) (Habermas, 1999).

W opozycji do normatywnej i systemowej perspektywy, rozwijały się i zyskiwały na rozgłosie teorie upodmiotawiające aktora i czyniące go podstawowym obiektem zainteresowania. W tym nurcie na pierwszy plan wysuwają się dwie szkoły – fenomenologiczna i interakcjonizm symboliczny. Dla przedstawiciela filozofii fenomenologicznej Alfreda Schutza (1972), wszelkie działanie „zasadza się na celowo czynionych projektach bazujących na przekonaniu, że inni w podobny do aktora sposób oznaczają przedmioty i obiekty obecne w rzeczywistości społecznej; posiadają ten sam zasób wiedzy podręcznej (Konecki, Chomczyński, 2012, s. 64).

Podobnie krytyczną postawę w stosunku do systemowej wizji rzeczywistości przyjęli symboliczni interakcjonści, a wśród nich George H. Mead (1975), którzy uczynili aktora społecznego podmiotem działania. Jednostka staje się przedmiotem refleksji dla samego siebie, komunikując się i permanentnie reinterpretując rzeczywistość społeczną w trakcie interakcji z innymi (tamże).

Charakterystyka badanej grupy, organizacja, teren i przebieg badań

Badania stanowiły długi wieloetapowy proces i odbywały się w różnych środowiskach. Przeprowadzono rozmowy z przedstawicielami poszczególnych instytucji opiekuńczo-wychowawczych.

Po pierwsze, badania przeprowadzono w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce. W tym środowisku odbyły się rozmowy z dyrekcją szkoły, nauczycielami i rodzicami. Bardzo cennym uzupełnieniem całego procesu badawczego była analiza dokumentów szkoły: ustawy, rozporządzenia, programy. Po drugie, rozpoznano również kwestie edukacyjne w instytucjach gminnych współdziałających ze szkołą (Urząd Gminy i Miasta Warki, kościół, Miejsko-Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej, Centrum Sportu i Rekreacji, świetlica opiekuńczo-wychowawcza, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Dworek na Długiej, Muzeum im. Kazimierza Pułaskiego, Komisariat Policji). Przeprowadzono wywiad z burmistrzem, specjalistą do spraw oświaty, radnymi, wywiady z pracownikami socjalnymi, z asystentem rodziny, z pracownikiem policji, wychowawcą świetlicy opiekuńczo-wychowawczej, z psychologiem z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, z psychologiem z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych oraz z rodzicami. Dokonano przeglądu dokumentacji poszczególnych instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Po trzecie, opracowano i przeprowadzono kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców dzieci sześciolletnich.

W pierwszym etapie badań przeprowadzono klasyczne badania terenowe – przeprowadzono wywiady swobodne z podmiotami współpracującymi ze szkołą.

W celu dokładnego rozpoznania i zanalizowania środowiska wareckiego dokonano przeglądu dyskursu medialnego, śledząc strony internetowe, fora i prasę lokalną. Dokonano analizy dokumentów w Urzędzie Gminy i Miasta Warki, Miejsko-Gminnym Ośrodku Pomocy Społecznej, w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, w świetlicy opiekuńczo-wychowawczej. W badaniach zapoznano się z dokumentami formalnymi, które określa się jako „sprawozdania, protokoły, zestawienia statystyczne, wykazy, zapisy, akty prawne i inne materiały wytwarzane przez urzędy, instytucje czy organizacje” (Jemielniak, 2012, s. 165). Badania instytucjonalne uzupełniono o wywiady z radnymi miasta Warki, z przedstawicielami podmiotów współpracujących ze szkołą, których celem było rozpoznanie zadań, wyzwań, działań prowadzonych przez te instytucje w zakresie opieki nad dzieckiem i rodziną. Były to wywiady swobodne niestandardyzowane i nieustrukturyzowane, podczas których badacz swobodnie kształtował rozmowę. Przeprowadzono 15 wywiadów, każdy liczył około 5–6 stron transkrypcji.

W drugim etapie badań skupiono się na szkole jako instytucji opiekuńczo-wychowawczej. Dokonano analizy dokumentów szkolnych, przeprowadzono wywiady z dyrekcją szkoły, nauczycielami i rodzicami. Przeprowadzono 15 wywiadów, każdy liczył około 7–8 stron transkrypcji.

Trzeci etap to badania ankietowe przeprowadzone wśród osiemdziesięciorga rodziców, których dzieci rozpoczęły naukę w pierwszej klasie jako sześciolatki. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety zawierający pytania otwarte i zamknięte. Celem badania było poznanie prawdziwych opinii na temat reformy edukacji sześciolatek, a w szczególności rodzicielskich oczekiwań, nadziei, obaw, związanych z funkcją opiekuńczo-wychowawczą szkoły w odniesieniu do sześciolatek. W sumie zarejestrowano około 600 minut wywiadów (około 10 godzin), 300 stron transkrypcji. Szacuje się, że przejrano około 3000 stron dokumentów, na które składał się materiał trudno policzalny. Wynikało to przede wszystkim z praktyki bycia w szkole i w wyżej wymienionych instytucjach jako pedagoga szkolny.

Badania stanowiły wieloetapowy proces, który przedstawiłam na rycinie 2 (s. 196).

Prezentacja i interpretacja wyników badań

W interpretacji przyjęto, iż uczniowie, nauczyciele i wspólnota lokalna to aktorzy sceny szkolnej, którzy odgrywają różne role, w zależności od możliwości i środowiska, w jakim funkcjonują. Nauczyciele jako pierwszoplanowi aktorzy grający przed swoimi uczniami, wchodzący w różne interakcje, oraz członkowie wspólnoty lokalnej jako aktorzy gościnnie występujący na scenie szkolnej. Analizując wypowiedzi aktorów sceny szkolnej, zdefiniowano na nowo funkcję opiekuńczo-wychowawczą szkoły z perspektywy dziecka, rodziny i środowiska lokalnego.

	Klasyczne badania środowiskowe przeprowadzone na terenie Gminy Warka, środowisko	
I etap	Badania terenowe, wywiady swobodne, analiza dokumentów gminy, podmiotów współpracujących ze szkołą	Grudzień 2014
	Wywiady z przedstawicielami gminy i środowiska	Styczeń 2015
	Badania w szkole	
II etap	Analiza dokumentów szkoły	Luty 2015
	Wywiady z dyrekcją i nauczycielami	Marzec 2015
	Badanie rodziców i dzieci	
III etap	Ankieta dla rodziców	Marzec 2015
	Wywiady z rodzicami	Kwiecień 2015
IV etap	Analiza zebranych danych	Czerwiec – Marzec 2016

Rycina 2. Schemat badań

Źródło: opracowanie własne.

Jak aktorzy opieki i wychowania definiują funkcję opiekuńczo-wychowawczą?

Odpowiedzi na to pytanie zaczerpnięto z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami, rodzicami i osobami współpracującymi ze szkołą. Bazując na współczesnych koncepcjach pedagogicznych, wyłoniono model **dziecka autonomicznego, podmiotowego, dziecka pod parasolem opieki, dziecka w sieci działań ochrony i opieki oraz dziecka sytego, nakarmionego**.

Zdaniem Śliwerskiego **dziecko podmiotowe, autonomiczne** to dziecko, które jest nosicielem i nauczycielem wolności, zna swoją wartość z chwilą przyjscia na świat – należy tylko umożliwić mu „bycie sobą”, bycie podmiotem decydującym o sobie zarówno w sferze życia indywidualnego, jak i społecznego (Śliwerski, 2010, s. 331). W modelu autonomicznym dziecko pojmowane jest jako „więcej niż”. Dzieci są autorytetami we własnej sprawie i nie są już postrzegane jako bierni odbiorcy informacji społecznych i wpływów pedagogicznych. Dzięki własnej aktywności odbierane są jako podmioty wpływające na procesy lub budujące swoją społeczność na zasadzie bardzo silnej alternatywy w stosunku do istniejącego społeczeństwa dorosłych. Dziecko staje się aktywnym podmiotem własnych zmian rozwojowych, jak również kreatorem tych zmian w codziennym życiu (Śliwerski, 2007, s. 108). Dzisiaj współczesnym językiem pedagogicznym możemy powiedzieć, iż dziecko-uczeń „kreuje swój świat, twórczo, podmiotowo kreuje swoją biografię”

(Smolińska-Theiss, 2014, s. 32–35). Taki obraz dziecka wyłania się w codzienności szkolnej. Dziecko rozwija się, tworzy i kreuje swój świat społeczny.

Dziecko pod parasolem opieki to model dziecka, które objęte jest opieką i pomocą ze strony szkoły w ujęciu całościowym. Niestety, trudno jest jednoznacznie stwierdzić, jak wygląda opiekuńcza rzeczywistość szkolna. Brak jest w literaturze aktualnych badań na temat funkcji opiekuńczo-wychowawczej. W dyskursie pedagogicznym sprzed 10–20 lat można odczytać, że funkcje opiekuńcze zdaniem H. Dąbrowskiego (1996) należałoby rozpatrywać od najbardziej korzystnych, przez obojętne, aż do zdecydowanie negatywnych. Współcześnie szkoła realizuje funkcje opiekuńcze, zaspokajając potrzeby uczniów. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza jest przedłużeniem funkcji rodzicielskiej, a czasami jej uzupełnieniem. Współcześnie jest traktowana na równi z funkcją dydaktyczną.

Dziecko w sieci ochrony i opieki to obraz dziecka wykreowany przez realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Dziecko-uczeń otoczone jest w szkole siecią działań opiekuńczych, wychowawczych, profilaktycznych. Szkoła pełni funkcję wychowawczą, ponieważ przygotowuje do pełnienia określonych ról i zadań, które dziecko będzie pełniło w przyszłości. Z tej perspektywy treści kształcenia nie są ważne same w sobie. Nabiorą one siły i znaczenia w momencie, gdy dziecko wkroczy w życie dorosłe (Smolińska-Theiss, 2014, s. 79). Dziecko w sieci ochrony i opieki to dziecko, któremu należy zapewnić poczucie bezpieczeństwa, ochronę zdrowia, opiekę w czasie pracy rodziców. Najważniejszymi aspektami pracy wychowawczej szkoły są: wszechstronny rozwój dziecka, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa oraz współpraca z rodzicami. Szkoła wobec dziecka podejmuje działania wychowawcze w sposób zaplanowany i skoordynowany. Od momentu przekroczenia progu szkoły dzieci są pod opieką jednego wychowawcy, który w czasie trwania zajęć i podczas przerw lekcyjnych jest do dyspozycji ucznia. Nauczyciel uczy samodzielności, odpowiedzialności, pokazuje pozytywne wzorce zachowań. Stara się wpoić wartości, które pozwolą każdemu dziecku właściwie postępować w życiu dorosłym.

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły to pewna właściwość, która ma za zadanie przede wszystkim zaspokoić potrzeby każdego dziecka. Szkoła w tym obrazie to **dziecko syte, nakarmione**. Każda działalność opiekuńczo-wychowawcza nauczyciela powinna być poprzedzona diagnozą, która określi poziom zaspokojenia potrzeb dziecka, jego zainteresowania, zdolności i poziom rozwoju. Dziecko syte, nakarmione to dziecko objęte pomocą zarówno ze strony szkoły, jak i instytucji opiekuńczo-wychowawczych.

Co szkoła proponuje rodzicom, jakie działania podejmuje wobec nich? Jakie relacje tworzą się między podstawowymi podmiotami edukacyjnymi szkoły: nauczycielami, uczniami, rodzicami?

Szkoła widziana oczami rodziców to ustawiczny proces negocjacji, obszar dyskusji. Szkoła to wspólnota działania, rozwoju i uczenia się, w której ważne miejsce

powinni zajmować nie tylko uczniowie, lecz także rodzice. Wypowiedzi aktorów sceny szkolnej pozwoliły na wyodrębnienie następujących obrazów szkoły: **szkoła jako darczyńca, pomoc i wsparcie, hierarchia i władza, szkoła jako oferta, która ma pewne możliwości, jako wspólnota, partnerstwo.**

Z przeprowadzonych badań wyłania się obraz szkoły, która z jednej strony stara się pomagać uczniom i ich rodzinom, próbuje udzielać im wsparcia na tyle, na ile potrafi, często przy współudziale instytucji zajmujących się dzieckiem i rodziną, z drugiej zaś, szkoła ta jest odbierana jako hierarchia i władza, instytucja, która ma określony statut sztywno trzymająca się swoich zasad. Nauczyciele natomiast są postrzegani jako społeczność „nie do ruszenia” prowadzący ciągle negocjacje z uczniami i rodzicami.

A zatem szkoła jako **darczyńca, pomoc i wsparcie, hierarchia oraz władza** to pierwszy z obrazów, jaki wyłonił się z przeprowadzonych wywiadów. Szkoła jest instytucją, która „wzbudza zainteresowanie zarówno w wymiarze jednostkowym (osobiste kontakty ze szkołą w trakcie procesu kształcenia w roli uczniów, rodziców, nauczycieli) jak i w wymiarze społecznym” (Karkowska, Czarnecka, 2000, s. 9). W swojej działalności szkoła podkreśla także konieczność integracji programów z kontekstem społecznym, dostosowania ich do aktualnych problemów środowiska, jak również budowania sieci wsparcia w środowisku lokalnym.

Z jednej strony szkoła udziela rodzicom **wsparcia** w zakresie pomocy społecznej, materialnej, w sytuacjach trudnych, **pomaga** w budowaniu biografii edukacyjnej dziecka, w rozwijaniu indywidualnych potencjałów dziecka. Z drugiej strony, szkoła jako **hierarchia**, tworzy podział zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. **Szkoła jako oferta** stawia przed nauczycielami, rodzicami i uczniami różnorodne oczekiwania społeczne. Z jednej strony, mają one charakter ogólny, związany głównie z przypisywanymi jej funkcjami, a z drugiej, są zależne od środowiska, w jakim szkoła funkcjonuje. Jedno z najważniejszych zadań to przekazanie uczniom podstawowej wiedzy o świecie i człowieku, będącej punktem wyjścia do kształtowania wyobrażeń, poglądów, sądów, uczuć i postaw. Szkoła ma rozwijać potrzeby oraz zainteresowania kulturalne, jak również powinna ukazywać drogi do ich zaspokojenia. Szkoła realizuje w szerokim zakresie funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Swoją ofertę kieruje nie tylko do uczniów, lecz także do rodziców i środowiska lokalnego. W szkole funkcjonuje świetlica szkolna, która zapewnia opiekę dzieciom po zajęciach lekcyjnych.

Szkoła jako wspólnota, partnerstwo może być kluczem do poprawy sytuacji. Z jednej strony, są to ogromne nadzieje, że przestrzeń szkolna stanie się miejscem i wspólnotą dla uczniów i nauczycieli, jak również dla nauczycieli i rodziców. Z drugiej strony, w obliczu zmieniających się warunków społeczno-politycznych i wprowadzanych zmian w szkolnictwie, mogą to być tylko mity i złudzenia. M. Mendel (2007), pełna nadziei dla swojej koncepcji, zachęca rodziców i nauczycieli, aby byli dla siebie sprzymierzeńcami. W przeprowadzonych badaniach dowodzi, że

nauczyciele i rodzice wydają się naturalnymi sojusznikami, partnerami, dzielącymi wspólne doświadczenie i połączonymi wspólnym celem, jakim jest dobro dziecka. Zwraca uwagę, że to rodzice są odpowiedzialni za dziecko, ale w szkole odpowiedzialność ta jest dzielona z nauczycielami. Nauczyciel występuje jako osoba, która pomaga zarówno dziecku, jak i rodzinie. Nauczyciele i rodzice starają się być po jednej stronie – po stronie dziecka (tamże, s. 7–8).

Z jednej strony rodzice mają dobre relacje z nauczycielami. Traktują ich w sposób partnerski i wręcz oczekują stałego kontaktu z nimi. Znają swoje prawa i egzekwują je w praktyce szkolnej. Z drugiej strony prawidłowy układ partnerski rodzice – nauczyciele staje się mitem, złudzeniem. Rodzice nadal nie potrafią zaufać nauczycielom. Obawiając się reakcji, często unikają kontaktu z nimi. Zdarza się, że rodzice nie potrzebują kontaktować się z nauczycielem. Uważają, że prawidłowo wykonują swoje obowiązki rodzicielskie i nie oczekują wsparcia ze strony szkoły. Jest to dla nich duży dyskomfort, gdy muszą porozmawiać z nauczycielem bądź innym specjalistą.

Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób aktorzy życia szkolnego definiują funkcje opiekuńczo-wychowawczą szkoły w odniesieniu do środowiska lokalnego, pozwoliła na wyodrębnienie pewnych obszarów funkcjonowania szkoły: **szkoła w służbie dziecka, rodziny i środowiska, szkoła** jako instytucja „daleka”, „wyobcowana” **ze środowiska, szkoła na usługach władzy.**

Szkoła na usługach państwa, gminy i rodziny wymaga odwołania się do najszerszego kontekstu społeczno-politycznego pozwalającego wyjaśnić ideologie oświatowe i zależności pomiędzy szkołą a systemem politycznym.

Szkoła na **usługach władzy** zawładnęła ideologia, fikcja. Szkoła środowiskowa miała być placówką, organizatorem społeczności wychowującej się w środowisku lokalnym. Tworzona koncepcja szkoły środowiskowej wpisywała szkołę w program polityczny i poddawała ją kontroli. Stawała się ona centralną instytucją środowiska lokalnego. Szkoła miała przetwarzać środowisko zgodnie z celami wychowania socjalistycznego. W praktyce oznaczało to eliminowanie niekorzystnych działań politycznych Kościoła, rodziny i innych podmiotów. Idee szkoły środowiskowej rozwinął E. Trempała w swoich badaniach nad wychowaniem równoległym. Z jednej strony umocnił on dominującą rolę szkoły wobec innych instytucji i środowiska lokalnego, z drugiej strony dostrzegł dużą rolę rodziny we współdziałaniu ze szkołą (Trempała, 1999, s. 264). Szkoła na usługach władzy to szkoła, której organem sprawującym władzę jest Urząd Miejski. Instytucja ta odpowiada za finansowanie szkół i zatrudnianie nauczycieli. Dyrektor szkoły wszelkie decyzje administracyjne powinien konsultować ze swoim zwierzchnikiem.

Interpretując przytoczone wypowiedzi widać, że w **szkole na usługach władzy** polityka i tradycja społeczno-kulturowa danego kraju decyduje o misji i zadaniach, jakie ma pełnić edukacja. Dlatego też warto tu podkreślić doświadczenia amerykańskie i zachodnioeuropejskie, które pokazują nową rolę rodziny i dziecka wobec

szkoły. Obecna szkoła publiczna nie jest instytucją demokratyczną, ponieważ nie respektuje podstawowych zasad demokracji.

Szkoła w służbie dziecka, rodziny i środowiska to kolejny model opisujący, w jaki sposób jest interpretowana funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły. Przyjmuje się tutaj bezwzględny priorytet rodziny i domu rodzinnego w wychowaniu dzieci, jak również pomocniczą, subsydiarną rolę szkoły wobec rodziny (Smolińska-Theiss, 2014, s. 102). Dziecko jako rozwijająca się osoba ludzka, widziane jest w perspektywie biologicznej, kulturowo-społecznej i duchowej. Wychowawcza funkcja szkoły, rozumiejąc trudności, jakie może mieć dziecko, jego słabości i niedoskonałości, musi uczyć prawidłowej relacji międzyludzkiej oraz budować solidarne stosunki klasowe i szkolne (Smolińska-Theiss, 1999, s. 87).

Zasada pomocniczości, subsydiarności zobowiązuje różne podmioty do uczestniczenia w działaniach szkoły w sposób umożliwiający indywidualizację, dialog, samorządność, współdziałanie i współpracę. Bardzo ważna jest tutaj współpraca z instytucjami wspierającymi rozwój dziecka i rodziny. Szkoła w **służbie dziecka, rodziny i środowiska lokalnego** zajmuje szczególne miejsce w procesie wychowania środowiskowego. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza w tym modelu sprowadza się do zaspokojenia potrzeb egzystencjalnych, emocjonalnych, społecznych i poznawczo-kulturowych dziecka, rodziny i środowiska. Działania opiekuńcze szkoły są skierowane na wspieranie dziecka i rodziny. W wychowaniu kładzie się nacisk na socjalizację dzieci. Szkoła w służbie dziecka, rodziny i środowiska obejmuje wspomnianą wcześniej zasadę subsydiarności, pomocniczości, która akcentuje wspólnotowy charakter rodziny, szkoły i innych instytucji oświatowych. Pokazuje, że każdy, dziecko również, ma swój udział w pomnażaniu wspólnego dobra, oraz że na każdym, nawet na dziecku, spoczywa obszar odpowiedzialności. A zatem szkoła jako instytucja wspólnotowa współpracuje z każdym w kreowaniu wizji, obrazu instytucji szkoły.

Szkoła jako instytucja „daleka”, „wyobcowana” to szkoła, która zamyka się na nowe przedsięwzięcia. Wszelkie innowacje są dla niej trudne do zaakceptowania, do zrealizowania. W takim środowisku jest wygodnie realizować te same cele i plany. Ogromną przeszkodą stają się sytuacje trudne odpowiadające wymogom współczesnego świata, np. dzieci z zaburzeniami rozwoju.

W badaniach starano się uchwycić, **w jaki sposób szkoła i jej aktorzy, czyli nauczyciele i podmioty z nią współpracujące, rozpoznają te specyficzne zadania opiekuńcze, uruchamiają różne siły i zasoby do działania.**

Szkoła realizując poszczególne funkcje, w tym funkcję opiekuńczo-wychowawczą, potrafi rozpoznać specyficzne zadania opiekuńczo-socjalne, zdefiniować je i uruchomić różne siły i zasoby do działania. Szkoła, która znajdowała się w zasięgu moich badań, bardzo widocznie aktywizuje różne podmioty, siły społeczne do działania w środowisku. Realizując zadania opiekuńczo-socjalne, rozpoznaje sytuację ucznia, stymuluje jego rozwój i kompensuje braki rozwojowe.

Zaspokaja potrzeby biologiczne i psychospołeczne, umożliwia rozwijanie zainteresowań, pomaga w przezwyciężaniu trudności edukacyjnych, jak również udziela pomocy materialnej. Zdaniem nauczycieli i innych podmiotów współpracujących szkoła dobrze rozpoznaje potrzeby uczniów, radzi sobie z nimi i uruchamia odpowiednie siły do działania. Jest ona odpowiednio do tego przygotowana, dysponuje narzędziami i dokumentacją szkolną potrzebną do diagnozowania sytuacji uczniów. Są też wypowiedzi rodziców, którzy mają odmienne zdanie na temat specyfiki działalności zadań opiekuńczo-socjalnych na terenie szkoły.

Kolejne pytanie, które zadano rozmówcom dotyczyło **zakresu funkcjonowania specyficznych, elastycznych działań szkoły dopasowanych do warunków lokalnych**. Ważnym działaniem szkoły dopasowanym do warunków lokalnych jest wychodzenie naprzeciw rodzicom, uczniom w realizowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Szkoła stara się być przyjazna i otwarta dla rodziców. Organizuje warsztaty umiejętności wychowawczych, dni otwarte i punkty konsultacyjne. Wydłuża czas pracy instytucji, oferuje zajęcia dodatkowe rozwijające uzdolnienia, dostosowuje plan pracy do potrzeb uczniów.

W jakim zakresie instytucja gminna pomaga szkole w rozwiązywaniu problemów opiekuńczych i tworzy szkołę jako wspólnotę uczenia się?

Miejsce szkoły jest niezwykle znaczące. Dzisiaj szkoły nie są już tylko placówkami szerzącymi oświatę, lecz stają się swoistym centrum życia społecznego gminy. Szkoła postrzegana jest jako element systemu społecznego. Obejmując swym wpływem wszystkich młodych ludzi danego społeczeństwa realizuje swoje specyficzne funkcje. Kształt szkoły wynika z panujących stosunków społeczno-ekonomicznych i politycznych kraju. Szkoła jest instytucją zmienną, którą należy ciągle tworzyć, zmieniać, biorąc pod uwagę aspekty ideologiczne, teoretyczne i polityczne. Postarano się ukazać również **proces zmieniających się zadań, wyzwań, jakie rodzina i środowisko lokalne stawiają szkole w zakresie opieki nad dzieckiem i wspierania funkcji socjalnych rodziny**.

Jakie nowe wyzwania niesie ze sobą ta funkcja?

Szkoła musi sprostać wymaganiom rodziców, dzieci i środowiska lokalnego w sposób dla nich zadowalający. Ważne jest sprostanie oczekiwaniom rodziców, którzy na pierwszym miejscu stawiają szeroko pojętą opiekę wobec ich dzieci. Codzienne zmagania opiekuńcze szkoły to również problemy, z jakimi boryka się szkoła i o które często bywa oskarżana. Chodzi tu przede wszystkim o agresję, przemoc, choroby cywilizacyjne, uzależnienia, postępujące ubożenie różnych grup społecznych i związane z tym rzesze ludzi wykluczonych ze społeczeństwa, terroryzm, nasilenie się postaw roszczeniowych i konsumpcyjnego stylu życia.

Nowe wyzwania szkoły to szeroko pojęte poczucie bezpieczeństwa zarówno w szkole, jak i poza nią oraz profilaktyka. Polska szkoła od lat podlega procesom

reformowania, jednak aby sprostać wyzwaniom współczesnego świata, nadal wymaga zmian. Zmiana edukacyjna, będąca zmianą społeczną, swoim zasięgiem obejmuje nie tylko nauczycieli, uczniów i ich rodziców, ale widoczne jest tu również oddziaływanie edukacji na całe społeczeństwo. Dostrzega się proces odwrotny polegający na oddziaływaniu czynników pozaedukacyjnych na zmiany w oświacie. A zatem nie można mówić o rozwoju edukacji bez udziału państwa, jak również planować zmian bez określenia komu szkolnictwo ma służyć, jakiego jest rodzaju, na jakim etapie rozwoju się znajduje i gdzie.

Wnioski

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły zyskuje dzisiaj nowe znaczenia. Wykorzystane w badaniach jakościowych strategie ujawniły wyraźnie zauważalny proces definiowania opieki i wychowania inny niż kilkanaście lat temu. Podstawą tego jest porównanie, zestawienie jak wyglądało zoperacjonalizowanie tej funkcji do tej pory. Rozbudowane definicje naukowe, wypowiedzi autorzytetów z dziedziny pedagogiki przedstawiają funkcję opiekuńczo-wychowawczą w taki sposób, że ściera się ona znacznie z głosami aktorów szkolnych wypowiadających się w badaniach.

W wyniku tego spiętrzenia wyłania się nowy obraz funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły w odniesieniu do dziecka, rodziny i środowiska lokalnego. Jednak nadal cały ten proces jest bardzo trudny i niejednoznaczny z kilku powodów.

Po pierwsze żyjemy w „świecie płynnej nowoczesności” (Giddens, 2010), nic nie jest stałe, zarówno w czasie, jak i w sposobie interpretacji. Dynamika zmian we współczesnym świecie przybiera niewyobrażalne rozmiary. Proces globalizacji, rozwój technologiczny, zmiany demograficzne, życie w ciągłym ruchu wpływa na obowiązujące wartości i sposoby zachowania ludzi. Wszystko ulega modyfikacjom, zmianom. Obowiązujące wcześniej normy „rozplývają się”. Świat stawia przed nami liczne, nowe wyzwania i nieustannie nas zaskakuje. Czasy nowoczesne sprawiają, że powstaje powszechne przekonanie, iż zwyczajność jest tylko pozorna, a rzeczywistość prowadzi nieustającą walkę z tym, co stałe. Z nastaniem ery zmian i unowocześnień wartości edukacyjne nabierają znaczenia, społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo uczące się, konieczność edukacji przez całe życie. Szkoły klasyczne przekazują oraz funkcjonują w wielu zakresach nieadekwatnie.

Szkoła jako instytucja nie wie, jak sprostać współczesnym czasom. W dzisiejszym świecie nie potrzeba już nauczycieli, którzy wykładają wiedzę i żądają odtworzenia w takiej samej formie. Słowo wychowawca jest kojarzone ze specjalistą, który będzie w stanie objaśnić młodym ludziom, jak dostosować się do aktualnych warunków społeczno-politycznych (Bauman, 1990, s. 147–166). Monopol szkoły na wiedzę dawno się skończył. Szkoła ma spełniać funkcje wychowawcze, opiekuńcze, nawet nie na równi z dydaktycznymi. Te dwie pierwsze funkcje są o wiele ważniejsze.

Po drugie funkcjonowanie współczesnej szkoły jako instytucji społecznej i edukacyjnej w nowej perspektywie neoinstytucjonalnej polega na rozwiązywaniu problemów powstałych w otaczającym nas szeroko rozumianym środowisku społecznym. Wzajemne relacje instytucji edukacyjnych mają bardzo ważne znaczenie w teorii neoinstytucjonalizmu. Szkoła ma za zadanie w taki sposób przygotować młodych ludzi, aby pojawiające się zmiany stały się dla nich szansą rozwoju. Neoinstytucjonalizm zakłada, że zmiany zachodzące w otoczeniu społecznym nie są obojętne w stosunku do instytucji edukacyjnych, szczególnie w stosunku do szkoły. Determinują warunki jej działania, cele i zadania.

Po trzecie tradycyjne definicje w wielu zakresach odpowiadają współczesności, ale w wielu sytuacjach uległy dezaktualizacji. Zmienił się kontekst funkcjonowania szkoły. Stąd też bardzo ważne wydaje się przedstawienie funkcji opiekuńczo-wychowawczej w nowych realiach współczesnego świata. Zbadanie tej funkcji i nadanie jej nowych znaczeń to jednak ciągły proces, który nadal trwa i jest nieukończony.

Nowa funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły jest wynikiem długotrwałego, wieloetapowego procesu znaczeń, dyskusji, negocjacji prowadzonych na gruncie zarówno środowiskowym, jak i naukowym. Nie ma możliwości jednoznacznego zdefiniowania funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły, tak aby była jednolita, stała, akceptowana przez wszystkich aktorów życia szkolnego. Jej kontekst działania jest inny dla uczniów, inny dla nauczycieli, rodziców czy instytucji edukacyjnych współpracujących z nią. Jednak biorąc pod uwagę potrzeby wszystkich tych podmiotów, można wymienić wspólne obszary dla zdefiniowania jej w nowych warunkach społeczno-politycznych.

Szkoła wkomponowana w świat instytucji jest porównywana do korporacji. Jako element rynku ma służyć rozwojowi współczesnego świata. Szkoła jest organizacją biurokratyczną, zaplanowaną przez państwo jako instytucja edukacyjna świadcząca usługi na rzecz rodziców. Budowanie nowych definicji funkcji opiekuńczo-wychowawczej powinno być oparte przede wszystkim na uspołecznieniu szkoły, samorządności szkoły, jak również zasadzie subsydiarności, dającej rodzinie pierwszeństwo w wychowywaniu dzieci.

Szkoła powinna być wspólnotą edukacyjną, w której procesy kształcenia i wychowania są kreowane przez nauczycieli uważających edukację za wspólne zadanie. Powstają one w dialogu i partnerstwie wśród pedagogów, rozumiejących się i szanujących się wzajemnie. Kluczem do uspołecznionej edukacji szkolnej powinno być rozpoznanie przez pedagogów i rodziców potrzeb uczniów, które służą ich rozwojowi, rozwijaniu zdolności krytycznego myślenia oraz „doświadczeń humanistycznych” (Śliwerski, 2015). Koncepcja zbliżona do szkoły uspołecznionej to idea szkoły samorządnej, inaczej – usamorzadowionej. Koncepcje szkoły samorządnej mają do dziś wielu zwolenników i stanowią istotne przesłanki mające na celu przebudowę szkoły tradycyjnej (Pilch, 2006, s. 288–291).

A zatem, dla rozwoju idei szkoły środowiskowej niezbędne jest przede wszystkim usamorzędowanie społeczności lokalnych, uspołecznienie szkoły oraz instytucji pozaszkolnych, zagwarantowanie szerokiej autonomii szkole i instytucjom środowiskowym, jak również spowodowanie, że dialog społeczny stanie się podstawową formą funkcjonowania społeczności lokalnej i pozwoli na rozwiązanie podstawowych jej problemów. Od początku lat 90. ubiegłego wieku tworzą się odpowiednie warunki do wielostronnej współpracy szkoły ze środowiskiem, które znajdują swoje odbicie w różnych kierunkach refleksji i praktyki pedagogicznej. Szkoła jest instytucją subsydiarną w stosunku do rodziny, działa w jej imieniu i zastępuje pod nieobecność rodziców. A zatem funkcje opiekuńczo-wychowawcze dają się zrozumieć i określić w perspektywie relacji rodzina – szkoła (Smolińska-Theiss, 2014, s. 135).

Zakończenie

Przedstawiam różnorodny obraz szkoły, mozaikowy. Jeśli porówna się moją pracę z pracą E. Trempały (1999), który opisywał funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły skategoryzowane i nazwane, można powiedzieć, że mój obraz jest obrazem otwartym, ale także jest obrazem niedopowiedzianym, niedomkniętym.

Pojawia się tu wiele sprzeczności. Jest to taki obraz szkoły, który odpowiada modelowi rzeczywistości ponowoczesnej. Mam świadomość, że przez tego typu badania z jednej strony odkrywam na nowo ich atrakcyjność, bo one wiele pokazują, mnie jako pedagogowi społecznemu. Mimo że jestem w tym środowisku, także udało mi się pewne rzeczy odkryć, dotrzeć, a nawet zaangażować środowisko lokalne do tych badań. Gdybym jednak miała postawić konkluzje, co dalej z badaniami nad funkcjami opiekuńczo-wychowawczymi szkoły, to wyraźnie z tych badań widać, że to spojrzenie mikro daje wiele, pokazuje sprawy mało znane, przemilczane, ukrywane. Ale dalsze badania wymagają spojrzenia na szkołę z perspektywy mezo, a może nawet makro, i wtedy musimy odwołać się nie tylko do tego, co konkretna szkoła robi w środowisku, tak jak szkoła w Warce, tylko musimy spojrzeć na funkcje opiekuńczo-wychowawcze z perspektywy polityki lokalnej prowadzonej w dużej mierze przez państwo i z tego punktu widzenia taką funkcję opiekuńczo-wychowawczą szkoły trzeba opisywać dzisiaj w bardzo znanych kategoriach współczesnej szkoły, które dotyczą uspołecznienia, samorządności i subsydiarności.

Bibliografia

- Bauman, Z. (1990). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Bystroń, J.S. (1980). *Tematy, które mi odradzano. Pisma etnograficzne, rozproszone*. Warszawa: PIW.

- Connell, R. (2013). *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*. Warszawa: WN PWN.
- Dąbrowski, Z. (1996). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Olsztyn: WSP.
- Dudzikowa, M. (red.) (2011). *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla, cz. 2*. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa, M. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa, M. (red.) (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer.
- Giddens, A. Sutton, P.W. (2010). *Socjologia*. Warszawa: WN PWN.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego, tom 1, Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Warszawa: WN PWN.
- Jemielniak, D. (red.) (2012). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: WN PWN.
- Jundziłł, I. (1993). Szkoła. Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Karkowska, M., Czarnecka, W. (2000). *Przemoc w szkole*. Kraków: Impuls.
- Konecki, K., Chomczyński, P. (2012). *Słownik socjologii jakościowej*. Warszawa: Difin.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lalak, D. (red.) (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Materne, J. (1977). *Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej. Konstrukcja metody badań i próba jej empirycznego zastosowania w szkołach miejskich*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska. Warszawa: PWN.
- Mendel, M. (2007). *Animacja współpracy środowiskowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Morawski, W. (1998). *Zmiana instytucjonalna*. Warszawa: WN PWN.
- Mysłakowski, Z. (1961). *Kształcenie i doświadczenie*. Warszawa: PZWS.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (red.) (2007). *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Nowosad, I. (2003). *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: IBE.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Palka, S. (2010). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Parsons T. (1951). *System społeczny*. NOMOS.
- Pieliński, B. (2013). Instytucjonalizmy a polityka społeczna. *Problemy polityki społecznej. Studia i dyskusje. Kwartalnik*, 22(3).
- Pilch, T. (1993). *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T. (2006). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T. (2006). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom VI. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Radlińska, H. (1935). *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej. Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego.

- Radlińska, H. (1961). *Pisma pedagogiczne*, t. 1, *Pedagogika społeczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radziejewicz, J. (1983). *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*. Warszawa: WSiP.
- Schutz, A. (1972). *On phenomenology and social relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smolińska-Theiss, B. (1988). Badanie przez działanie w pedagogice społecznej. W: *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Społecznej.
- Smolińska-Theiss, B. (1991). Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Węgrów – siły społeczne małego miasta*. Warszawa: UW.
- Smolińska-Theiss, B. (1999). *Pokój z dziećmi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Smolińska-Theiss, B. (2005). *Dzieciństwo w kręgu rodziny, dzieciństwo w kręgu szkoły – wyzwania dla nauczyciela*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Smolińska-Theiss, B. (2015). Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły. Relikt przeszłości czy współczesne wyzwanie. *Pedagogika Społeczna*, 3.
- Szczurek-Boruta, A. (red.) (2016). *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szymański, M. J. (2008). *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków–Warszawa: Impuls.
- Szymański, M.J. (red.) (2016). *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Śliwerski, B. (2010). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Impuls.
- Theiss, W. (1984). *Radlińska. Seria „Myśli i ludzie”*. Warszawa: WP.
- Theiss, W. (1997). *Radlińska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Theiss, W. (red.) (2001). *Mała ojczyzna. Kultura Edukacja Rozwój lokalny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Theiss, W. (red.) (2006). *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*. Warszawa: Stowarzyszenie CAL.
- Theiss, W. (red.) (2010). *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji*. Warszawa: Pedagogium.
- Trempała, E. (1999). *Panorama pedagogiki społecznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane w Bydgoszczy.
- Uniewska, A. (2013). *O jakości pracy szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

- Uryga, D. (2013). *„Mała szkoła” w środowisku wiejskim. Socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo*, tłum. D. Lachowska. Warszawa: WN PWN.
- Winiarski, M., Wołczyk, J. (1976). *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*. Warszawa: PWN.
- Winiarski, M. (1992). *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Winiarski, M. (2014). Relacje rodzina–szkoła w perspektywie współpracy. W: W. Danilewicz (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wroczyński, R. (red.) (1974). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.

Monika Żak-Skalimowska¹

ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI ŚWIADOMEGO UCZENIA SIĘ W PROCESIE TWÓRCZYM

Abstrakt

Celem realizowanego przeze mnie projektu edukacyjnego pt. *Tworzę swój podręcznik – wiem, czego i jak chcę się uczyć* było rozwijanie samoświadomości dzieci na temat szeroko rozumianej umiejętności metauczenia się. Uczestnicy tego projektu mieli okazję do stworzenia swoich własnych, wymarzonych podręczników – książek odzwierciedlających ich preferencje w zakresie uczenia się w szkole. Głównym celem badań było poznanie, jaka jest wizja idealnego podręcznika w perspektywie uczniów III klasy szkoły podstawowej. Wnioski z niniejszych badań zostały sformułowane na podstawie analizy wywiadów przeprowadzonych z uczniami oraz charakterystyki podręczników stworzonych przez dzieci. Jak wskazują wyniki badań, dzieci biorące udział w projekcie edukacyjnym potrafią określić, jakich treści kształcenia chciałyby uczyć się w szkole, jak mógłby wyglądać idealny podręcznik do uczenia się, a także jakie sposoby rozwiązywania zadań są dla nich ważne i interesujące (Żak, 2013).

Słowa kluczowe: proces twórczy, metauczenie się, podręcznik, kreatywność, autonomia w procesie uczenia się

Abstract

The aim of the project was to develop children's self-awareness about their metalearning skills. The participants of this project had the opportunity to create their own textbooks. The main goal of the research was to get to know what is the vision of the ideal textbook in the perspective of third grade school students. The conclusions from this research were formulated based on the analysis of interviews with students and the characteristics of textbooks created by children.

Keywords: creative process, metalearning, creativity, textbook, autonomy in the learning process

¹ Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

Wprowadzenie

Współczesna dydaktyka, która jest ukierunkowana na osobę uczącą się, wyznacza jej tym samym bardzo istotną rolę – najważniejszego ogniwa procesu kształcenia. Naturalną konsekwencją takiego podejścia jest uwzględnianie w procesie nauczania–uczenia się indywidualnych potrzeb jednostki, jej predyspozycji, motywacji, zdolności oraz zainteresowań (Żarska, 2007; Mizerek, 2012). Uczeń jako aktywny, zaangażowany uczestnik społecznej interakcji edukacyjnej buduje swoją wiedzę w sposób rzeczywisty i osobisty wtedy, gdy podejmuje coś z własnej inicjatywy, stawia sobie określony cel i jest świadomy podejmowanych zadań (Filipiak, 2008). Umiejętność organizowania i monitorowania własnego sposobu pracy/uczenia się sprzyja rozwijaniu zdolności odpowiedniego doboru strategii rozwiązywania różnorodnych zadań (Bereźnicki, 2007; 2011). Kujawiński (za: Magda-Adamowicz, 2010) pisze, że bardzo istotną kwestią w podejmowaniu jakichkolwiek działań przez ucznia jest przede wszystkim posiadanie poczucia odpowiedzialności i świadomości celu realizowanych zadań (Szymbczak, 2008; Śliwerski, 2010; Filipiak, 2011).

Podręcznik będący narzędziem poznawania świata przez dziecko jest współcześnie podstawowym środkiem dydaktycznym wykorzystywanym w toku edukacji szkolnej. Jest on książką, z której uczniowie korzystają już od pierwszych dni pobytu w szkole – stałym elementem procesu kształcenia. Współczesny system kształcenia szkolnego trudno byłoby wyobrazić sobie bez podręczników. Kontekst uczenia się uczniów na temat otaczającej ich rzeczywistości jest w dużej mierze generowany oraz przekształcany poprzez przekaz wybranych, wyselekcjonowanych i opracowanych przez specjalistów treści, znajdujących się w podręcznikach do szkół podstawowych. Od wieków pomysłodawcami podręczników byli dorośli specjaliści, którzy tworząc swoje książki, pisali je na podstawie swoich własnych przeświadczeń, odczuć i refleksji. Warto zastanowić się, czy projektując dane podręczniki, ich autorzy tworzyli je z uwzględnieniem wiedzy na temat tego, czego tak naprawdę chciałyby uczyć się dzieci, jakie są ich preferencje w zakresie nauki, jaka jest wizja ich wymarzonej książki, jakie są ulubione strategie uczenia się. Przemyślenia na ten temat skłoniły mnie do zaprojektowania oraz przeprowadzenia projektu edukacyjnego (Żak, 2013), którego nadrzędny cel dotyczył rozwijania samoświadomości dzieci dotyczącej procesu uczenia się świata i siebie, dzięki oraz poprzez tworzenie przez nie wizji idealnych podręczników do szkoły podstawowej, książek, które przedstawiają ich osobiste koncepcje świata i kultury.

Rozwój autonomii w procesie uczenia się

Według autorów *Słownika języka polskiego* (2002) autonomia dotyczy samodzielności oraz niezależności w decydowaniu o sobie. W nawiązaniu do procesu kształcenia, autonomia ucznia wiąże się z przejściem przez niego kontroli i odpowiedzialności

za kształt i jakość swojego procesu uczenia się (Michońska-Stadnik, 1996; Wawrzyniak-Śliwska, 2008; Okoń, 2009). Organizowanie różnorodnych sytuacji edukacyjnych, które umożliwią uczniom zdobywanie doświadczeń w zakresie własnego procesu uczenia się, jest niezwykle ważnym krokiem w kierunku rozwoju autonomicznego uczenia się dzieci. A. Michońska-Stadnik (1996, s. 10) twierdzi, że realnie autonomię należy pojmować jako:

- rozwijanie świadomości dzieci, że sukces w nauce zależy przede wszystkim od osoby uczącej się;
- przygotowanie do zdobywania wiedzy i umiejętności wykorzystania tej wiedzy poza szkołą;
- przygotowanie do samodzielnej pracy po zakończeniu nauki w szkole.

Jak zaznacza M. Wawrzyniak-Śliwska (2008), uczeń autonomiczny stara się aktywnie i twórczo wykonywać zadania, podejmuje samodzielne decyzje w zakresie celów, treści i metod realizacji tych zadań, stosuje różnorodne strategie uczenia się, wypracowuje własny styl uczenia się, który odpowiada jego potrzebom, jest pewny siebie, ponieważ wierzy w swoje możliwości, jest zmotywowany do nauki i brania odpowiedzialności za wykonywaną pracę. Nawiązując do rozwijania podmiotowości w zakresie świadomego i kontrolowanego uczenia się, A. Pawłowska (2006) stwierdza, że szkoła powinna zapewnić uczniom możliwości do rozwijania swojej autonomii. Autorka słusznie wskazuje na potrzebę stwarzania odpowiednich warunków, w których dzieci miałyby okazję do samodzielnego uczenia się poprzez doświadczenie, obserwację, refleksję, stawianie sobie odpowiednich wymagań, które rozwiną ich wewnętrzną motywację do nauki. W sposób interesujący stanowisko to wzbogaca także L. Sałaciński (2003), pisząc, że szkoła powinna stać się instytucją demokratyczną, która gwarantuje możliwość dokonywania autonomicznych decyzji w zakresie własnego rozwoju. Współczesne poglądy dotyczące realizowania idei autonomiczności i podmiotowości w szkole podstawowej powinny dotyczyć z jednej strony – uwzględniania potrzeb i preferencji dziecka w odniesieniu do najbardziej odpowiedniego dla niego sposobu uczenia się, a z drugiej – stwarzania możliwości do samodzielnego ustalania celów, wyboru metod, a także treści uczenia się (Bartkowiak, 2003).

Umiejętność świadomego uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym

W koncepcji uczenia się przez całe życie zakłada się, że proces uczenia się zachodzi bezustannie (Spitzer, 2012), ponieważ jest to podstawowa forma działalności ludzi (Anderson, 1998), która rozwija się każdego dnia, niezależnie od czasu i miejsca funkcjonowania człowieka (Żylińska, 2013). Umiejętność uczenia się jest więc wrodzoną zdolnością człowieka (Illeris, 2006). Jednakże świadomość siebie jako

podmiotu uczącego się decyduje w dużym stopniu o efektywności tego procesu (Czerniawska, 1999; Young, 2004; Papadopoulou, Egglezou, 2010). Termin **metauczenie się** może być rozumiany jako stawanie się osobą świadomą siebie w zakresie własnego uczenia się, przejmującą nad nim kontrolę (Biggs, 1985). Metauczenie się jest więc procesem refleksyjnego zdobywania wiedzy na temat przebiegu własnego procesu uczenia się, a także rozwijania świadomości w zakresie monitorowania i kontrolowania tego procesu (Jackson, 2003). Dziecko w młodszym wieku szkolnym posiada predyspozycje do świadomego uczenia się, jest w stanie samodzielnie poznawać otaczający go świat, zdobywać doświadczenia w zakresie nauki, a także dzielić się nimi z innymi (Uszyńska-Jarmoc, 2010). Jak słusznie podkreśliła E. Czerniawska „każdego ucznia charakteryzuje pragnienie uczenia się, zatem należy dawać mu swobodę czynienia tego. Znaczące uczenie się zachodzi wtedy, gdy uczący się spostrzega je jako odpowiadające własnym potrzebom i celom (...) Najbardziej użyteczne społecznie jest uczenie się uczenia się” (1999, s. 14). Problem metauczenia się rozpatrywany w aspekcie celów edukacji dotyczy:

- zdobywania wiedzy przez dziecko na temat kształtowania kompetencji do uczenia się – jak się uczyć, a także wiedzy osobistej dotyczącej własnych predyspozycji i możliwości do uczenia się – jak ja się uczyć;
- zdobywania kompetencji poznawczych w zakresie własnych zasobów intelektualnych – uczyć się w sposób samodzielny i autonomiczny;
- rozwijania kompetencji społecznych – uczyć się we współpracy z innymi;
- poczucia posiadanych kompetencji na temat własnej osoby, wiedzy, ograniczeń, możliwości (Uszyńska-Jarmoc, 2010, s. 63–75).

W nawiązaniu do tych celów, główną ideą edukacji jest stwarzanie pola aktywności indywidualnej i społecznej umożliwiającej dziecku zdobywanie doświadczeń w zakresie odkrywania dróg własnego uczenia się (tamże, 2010). Analizując własne działania edukacyjne, dzieci mają szansę do formułowania hipotez, a także stawiania pytań w zakresie własnego procesu uczenia się. W ten sposób dążą do pozyskiwania informacji, które w przyszłości mogą ułatwić im dalszą naukę. Dlatego umożliwienie dzieciom zdobywania cennych doświadczeń w zakresie uczenia się, daje im szansę do rozwijania niezwykle ważnej umiejętności, jaką jest zarządzanie własną wiedzą (Oelszlaeger, 2007).

Potrzeba rozwijania twórczego potencjału dzieci

W przekształcającej się wciąż rzeczywistości kreatywność staje się niezbędną cechą charakteru człowieka, który chce być i działać w świecie w sposób nowy, wartościowy i oryginalny. Umiejętność twórczego myślenia, dostrzegania i rozwiązywania problemów w niestandardowy sposób, poszukiwania różnych, ciekawych możliwości uczenia się, pomaga w procesie twórczej adaptacji do nowego, bardzo szybko zmieniającego

się otoczenia. Wykonywanie codziennych obowiązków w pracy, w domu, w szkole staje się często okazją do nowatorskiego postrzegania różnorodnych życiowych sytuacji, wymagających od człowieka nieschematycznego myślenia (Cudowska, 2015; Szmidt, 2010; Modrzejewska-Świgulska, 2015; Wróblewska, 2015). Potrzeba rozwijania kreatywności człowieka w perspektywie M. Stasiakiewicza (za: Wojtczuk-Turek, 2010), nawiązuje do rozwijania takich umiejętności, jak: permanentne uczenie się, elastyczność w podejmowanych działaniach, otwartość na nowe wyzwania, kształtowanie postawy gotowej na zmiany. Kreatywność wiąże się więc nierozzerwalnie z życiem ludzkim (pracą, zabawą, czasem wolnym), tak samo jak proces uczenia się. W zmieniającej wciąż rzeczywistości społeczno-kulturowej nie wystarczy polegać jedynie na poznanych wcześniej schematach postępowania, ponieważ często nie sprawdzają się one w nowych, zaskakujących sytuacjach (Gębuś, Pierzchała, 2016). Twórcza postawa człowieka przejawia się wtedy m.in. w „podejmowaniu nowych zadań, oryginalnym rozwiązywaniu problemów, uznawaniu twórczości za wartość, chęci urzeczywistniania własnego potencjału rozwojowego, gotowości do uczenia się i doskonalenia” (Cudowska, 2015, s. 39). Kształtowanie świadomości w zakresie rozwijania zdolności twórczych dzieci jest więc jednym z priorytetów edukacyjnych. Przygotowanie dzieci do życia w nowym tysiącleciu jest zadaniem niezwykle istotnym, wymagającym od nauczycieli rozumienia potrzeby działania i myślenia w sposób twórczy, a także posiadania wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii twórczości. Wydaje się, że szkoła mogłaby być miejscem sprzyjającym rozwijaniu zdolności twórczych dzieci. Jednakże w dużej mierze zależy to od umiejętności wychowawcy w zakresie organizowania takiego środowiska edukacyjnego, które sprzyja konstruktywnemu i twórczemu myśleniu (Pasich, 2015; Giza, 2015). Jak twierdzi B. Dobrowolska (2009) zdolność wychowawcy do rozpoznawania i kształtowania postaw twórczych dzieci jest jedną z najważniejszych kompetencji nauczyciela we współczesnym świecie. Istotnym punktem wyjścia pracy nauczyciela w zakresie rozwijania twórczości dzieci „jest zachęcanie ich do aktywnego poszukiwania wielu, różnych, także oryginalnych oraz zastosowalnych pomysłów na rozwiązanie sytuacji problemowej (...) zaproponowany problem powinien być nie tylko otwarty/dywergencyjny, ale również odpowiednio ciekawie sformułowany, rzadko dotychczas poruszany, a zarazem dla nich – w jakiś sposób – ważny, bliski (...) ważne jest wyraźne określenie celu działań uczniów” (Okraj, 2015, s. 91). Potrzeba rozwijania kreatywności dzieci wymaga uświadomienia sobie przez nauczyciela potrzeby innego podejścia do procesu nauczania–uczenia się, uczenia się wykorzystującego „umiejętności rozwiązywania problemów, samodzielności myślenia i radzenia sobie w sytuacjach problemowych. Tego typu sytuacje edukacyjne wymagają od nauczyciela tworzenia programów autorskich, unowocześnienia metod kształcenia oraz inspirowania uczniów do aktywności twórczej, samokształcenia i rozwijania wyobraźni” (Miszczyk, 2007, s. 70). W związku z tym, że w dzisiejszych czasach wiedza nabiera ogromnego znaczenia, to równie ważna jest umiejętność jej świadomego zdobywania/konstruowania, a więc zdolność do tworzenia własnej koncepcji

uczenia się. Realizując omawiany w tym tekście projekt edukacyjny, wyszłam z założenia, że tworzenie przez uczniów własnej wiedzy na temat sposobów i treści uczenia się jest bez wątpienia procesem twórczym.

Twórczość – rozumienie kategorii w ujęciu procesualnym

W literaturze psychologicznej (Nęcka, 2012) wyróżnia się cztery podstawowe aspekty ujmowania twórczości, a mianowicie aspekt atrybutywny, personologiczny, środowiskowy i procesualny. Twórczość rozumiana w ujęciu procesualnym (Mednick, 1962; Mednick, Mednick, 1964; Guilford, 1978; Sadler-Smith, 2015) jest definiowana jako „proces psychiczny prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei” (Nęcka, 2012, s. 38). W procesie twórczym biorą udział różnorodne mechanizmy poznawcze, a mianowicie myślenie, uwaga, zapamiętywanie, wyobrażenia, kategoryzowanie, percepcja (Nęcka, 2012, s. 30). Jak podkreśla E. Nęcka (2012), w procesie twórczego rozwiązywania problemów człowiek jest zaangażowany całkowicie – poszukuje najlepszych strategii działania, próbuje ocenić swój sposób myślenia, stara się pokonywać przeszkody na swojej drodze, wytrwale dąży do sukcesu. Podobnie pisze R.W. Weisberg (1999), podkreślając, że twórczość to proces zdobywania wiedzy i umiejętności, który wymaga dużego zaangażowania, a przede wszystkim wytrwałości w realizacji celu.

Struktura procesu twórczego jest charakteryzowana w różnorodny sposób w zależności od analizowanego ujęcia teoretycznego. Proces twórczy można analizować w skali mikro, jako próbę rozwiązania problemu w niestandardowy i oryginalny sposób, a także w skali makro, jako rozwijanie twórczej postawy człowieka zorientowanej na myślenie i działanie w sposób twórczy względem siebie i środowiska społeczno-kulturowego. W tej pracy proces twórczy rozumiem jako interakcję „celu aktywności twórczej oraz nieustannie pojawiających się struktur próbnych, stanowiących próbę osiągnięcia celu. Celem aktywności twórczej może być rozwiązanie problemu, napisanie wiersza, wymyślenie celnego dowcipu – cokolwiek, do czego człowiek może dążyć, a co nie znajduje odpowiedników w dotychczas nabytej wiedzy lub w zasobach otoczenia. Natomiast strukturą próbną może być jakkolwiek wytwór powstały w odpowiedzi na cel. Struktury próbne mogą mieć postać materialną lub niematerialną, czyli symboliczną lub wyobrażeniową. Strukturą próbną może być akord zagrany na instrumencie, skojarzenie dwóch lub większej liczby pojęć, przywołanie z pamięci fragmentu wiedzy lub wyobrażenie jakiegoś obiektu” (Nęcka, 2012, s. 51–52).

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach twórczość ujmuję w perspektywie makro jako proces tworzenia przez dzieci idealnych książek do uczenia się, a także w perspektywie mikro, jako podejmowanie wielu prób rozwiązywania

różnorodnych problemów (zarówno o charakterze intelektualnym, jak i społecznym) w sposób nieszablonowy, oryginalny, cenny i wartościowy przede wszystkim dla samych uczniów. Główny cel realizowanego przeze mnie projektu dotyczył stworzenia środowiska edukacyjnego, umożliwiającego dzieciom zdobywanie wiedzy na temat istoty procesu uczenia się, dzięki rozwijaniu ich aktywności twórczej.

Metodologia badań własnych

Jak wspomniano już wcześniej, celem przeprowadzonych badań było poznanie, jakich treści kształcenia chcieliby uczyć się uczniowie klasy III szkoły podstawowej, oraz jak wygląda ich wymarzony idealny podręcznik (Uszyńska-Jarmoc, Żak, 2013). Cele szczegółowe badań dotyczyły:

- analizy treści i zagadnień z różnych dziedzin nauki, do których nawiązują uczniowie w procesie tworzenia podręczników;
- charakterystyki rodzaju poleceń pojawiających się w zadaniach zamieszczonych w podręcznikach;
- określenia preferencji uczniów dotyczących wyglądu i treści ich wymarzonych podręczników;
- analizy przeznaczenia, szaty graficznej, budowy i funkcji podręczników;
- określenia oczekiwań względem pojawiających się nowych podręczników, tworzonych przez specjalistów.

Przeprowadzony projekt edukacyjny okazał się znakomitą okazją do poznania opinii dzieci na temat ich własnego procesu uczenia się. Dzięki realizacji zajęć mogłam odkryć, czego tak naprawdę chcą uczyć się dzieci, jakie są ich preferencje względem idealnego podręcznika, a także idealnej szkoły.

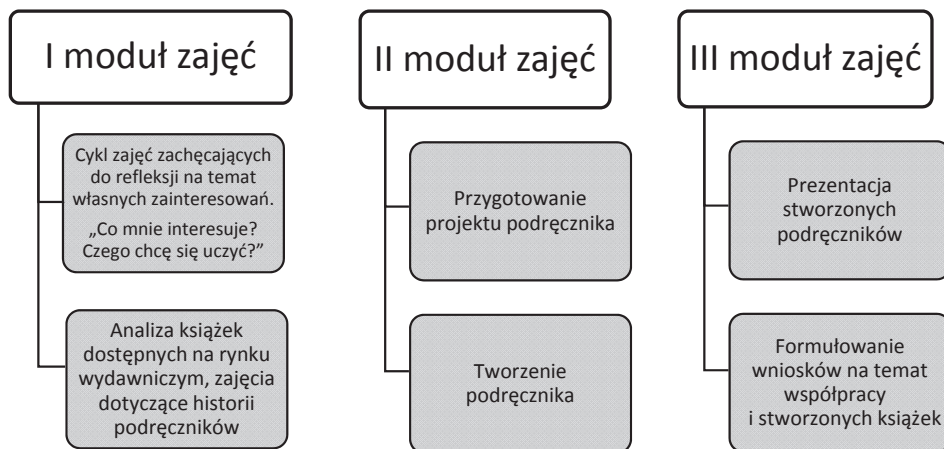
Głównym celem tej pracy jest opis projektu edukacyjnego *Tworzę swój podręcznik – wiem, czego i jak chcę się uczyć*, a także sformułowanie ogólnych wniosków z przeprowadzonych badań². Próba udzielenia odpowiedzi na postawione przeze mnie cele szczegółowe (a także charakterystyka stworzonych podręczników przez dzieci) wymaga przygotowania odrębnej publikacji.

Etapy realizacji projektu oraz tematyka zajęć dydaktycznych

Projekt edukacyjny został przeprowadzony w Szkole Podstawowej nr 26 im. Stanisława Staszica w Białymstoku. Uczestnikami projektu było 27 uczniów klasy III – 19 dziewcząt i 8 chłopców.

² Praca zawiera fragmenty niepublikowanej pracy magisterskiej mojego autorstwa pt. *Wizja idealnego podręcznika w perspektywie uczniów szkoły podstawowej* (Żak, 2013).

Zajęcia prowadzone w ramach projektu skłaniały uczniów do rozwijania myślenia refleksyjnego na temat uczenia się. Głównym zamierzeniem było stworzenie środowiska edukacyjnego umożliwiającego dzieciom spojrzenie w sposób problemowy na aktualne podręczniki, z których korzystają w szkole, dokonania ich analizy pod wieloma względami, a także opracowania projektu swojego wymarzonego podręcznika (tamże). Uczniowie pracowali w parach, małych grupach lub indywidualnie.



Rycina 1. Moduły zajęć

Źródło: opracowanie własne.

Zajęcia sklasyfikowałam wokół trzech modułów. Pierwsze spotkania miały na celu pobudzenie uczniów do myślenia krytycznego na temat podręczników z różnych dziedzin nauki oraz rozwijanie świadomości dotyczącej ich ulubionych zagadnień, których chcieliby uczyć się w szkole. Dzięki analizie różnorodnych podręczników uczniowie mieli okazję do zastanawiania się nad budową tych książek, treściami kształcenia zamieszczonymi w podręcznikach, a także nad szatą graficzną. Pierwsze spotkania stały się również okazją do zastanowienia się nad własnym stylem i warsztatem pracy, najlepszym sposobem organizacji własnego działania, a także dochodzenia do kompromisu, porozumienia oraz planowania współpracy. Drugi moduł zajęć dotyczył przede wszystkim projektowania oraz tworzenia własnych podręczników przez uczniów. Stworzone przez uczniów podręczniki były odzwierciedleniem wyłącznie ich własnych preferencji, pomysłów i potrzeb. Trzeci moduł zajęć dotyczył rozwijania umiejętności prezentacji wykonanych podręczników (Uszyńska-Jarmoc, Żak, 2013).

Tabela 1. Tematyka zajęć realizowanych w ramach projektu edukacyjnego

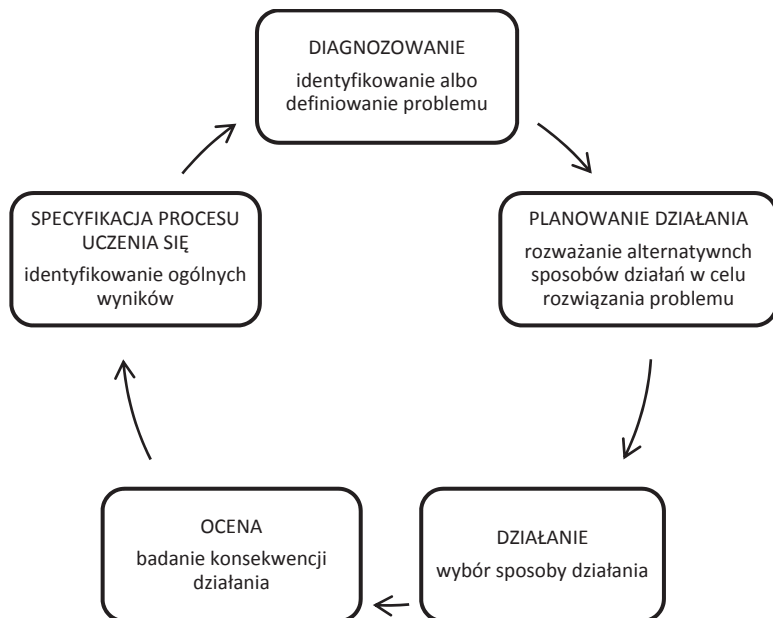
Temat zajęć	
Co mnie interesuje? Czego chcę się uczyć?	Przedmiot odkrycia Dzięki odkrywaniu swoich zainteresowań i pasji możemy świadomie decydować o tym, czego chcemy się uczyć.
	Element wymagający wyeksponowania Każdy z nas posiada inne zainteresowania, które może efektywniej realizować dzięki świadomemu uczeniu się.
Odkrywamy strukturę podręczników z różnych dziedzin nauki	Przedmiot odkrycia Podręczniki z różnych dyscyplin naukowych różnią się od siebie pod wieloma względami. W każdej dziedzinie nauki w celu przekazania specjalistycznej wiedzy konstruuje się podręcznik wedle zapotrzebowania. Z tego względu w podręcznikach odnajdujemy bogactwo różnorodnych poleceń, ale też odmienną szatę graficzną.
	Element wymagający wyeksponowania Warto wiedzieć, jak wyglądają książki z różnych dziedzin nauki, ponieważ mogą być one inspiracją do stworzenia własnego podręcznika.
Nasza wizja idealnego podręcznika! Projektujemy podręczniki przyszłości	Przedmiot odkrycia Mamy wielki wpływ na to, czego chcemy się uczyć. Tworząc podręcznik według własnej wizji, uświadamiamy sobie, co nas interesuje i czego chcemy się uczyć.
	Element wymagający wyeksponowania Praca w grupie wymaga dobrego zorganizowania i zaplanowania zadań, które będą wykonywać poszczególne osoby. Współpraca i odpowiednia organizacja przyniesie wielkie korzyści.
Jak wyglądały podręczniki w przeszłości?	Przedmiot odkrycia Historia pokazuje nam, że istnieje wiele różnych odmian podręczników, nie ma jednego schematycznego wzoru. Wraz z kolejnymi epokami odkrywano nowe możliwości tworzenia podręczników. Można również uczyć się bez podręcznika, nie jest on jedynym i niezbędnym środkiem dydaktycznym.
	Element wymagający wyeksponowania Wizja podręcznika zależy przede wszystkim od autorów, czyli od nas samych!
Czego chciałbym uczyć się z podręcznika? Przygotowywanie treści kształcenia przez uczniów	Przedmiot odkrycia Dzięki analizie różnorodnych treści z podręczników, możemy odkryć nowe zainteresowania i poszerzać swoją wiedzę dotyczącą różnych dziedzin nauki.
	Element wymagający wyeksponowania Pracując nad tekstem, należy pamiętać o jego poprawności ortograficznej i gramatycznej. Korzystając ze słowników ortograficznych, zapamiętujemy poprawną pisownię wyrazów.
Projektowanie grafiki w pracowni komputerowej	Przedmiot odkrycia Grafika komputerowa daje wiele możliwości urozmaicenia wykonanej pracy. Komputer precyzyjnie i szybko wykonuje zadania, dzięki czemu nasza praca może być wykonana w szybszym czasie.
	Element wymagający wyeksponowania Dzieła stworzone przez siebie własnoręcznie dają dużą satysfakcję oraz możliwość wyrażania siebie w oryginalny sposób. Z tego względu podczas tworzenia podręczników łączymy dwie metody pracy.

Temat zajęć	
Projektujemy szatę graficzną naszych podręczników	Przedmiot odkrycia Szata graficzna może posiadać ukryte znaczenia, dlatego jest równie ważna jak tekst zawarty w podręczniku, ponieważ pobudza naszą wyobraźnię, skłania do myślenia, a także osobistego odczytywania i interpretowania poznawanych treści.
	Element wymagający wyeksponowania Każdy z nas może w inny sposób interpretować daną ilustrację, dlatego też należy szanować zdanie innych osób. Wspólnymi siłami można stworzyć coś niezwykłego i oryginalnego.
Dlaczego nasz podręcznik jest wyjątkowy? Uczymy się dobrej prezentacji	Przedmiot odkrycia Wykonany produkt należy ciekawie zaprezentować, aby go zapamiętano.
	Element wymagający wyeksponowania Talenty możemy rozwijać także podczas uczenia się w niekonwencjonalny sposób.

Źródło: opracowanie własne.

Metody i narzędzia badawcze

W swoich badaniach zastosowałam metodę badań w działaniu, która jest opisywana w literaturze jako cykliczny proces o pięciu następujących po sobie etapach (Susman, Evered, 2012).



Rycina 2. Model pięciu faz charakterystyczny dla koncepcji eksperymentalnych badań w działaniu

Źródło: Susman, Evered (2012).

W nawiązaniu do metody badań w działaniu w swojej pracy wyróżniam pięć podstawowych etapów, występujących w następującej kolejności:

- **diagnozowanie**, polegające na zebraniu opinii uczniów na temat podręczników szkolnych poprzez wykonanie wstępnych badań jakościowych;
- **planowanie działania**, dotyczące stworzenia proponowanych tematów oraz treści zajęć dydaktycznych we współpracy z uczniami;
- **podjęcie działania**, czyli wdrożenie w życie zaplanowanego projektu edukacyjnego, mającego na celu stworzenie przez uczniów ich wymarzonych podręczników;
- **ocena**, odwołująca się do refleksji i dokonania samooceny przez dzieci na temat wykonanych podręczników;
- **specyfikacja procesu uczenia się**, wiążąca się z autorefleksją i formułowaniem wniosków przez uczniów na temat ulubionych treści uczenia się.

Narzędziem, które wykorzystałam podczas prowadzenia badań jakościowych jest kwestionariusz ankiety. Pytania zawarte w kwestionariuszu dotyczyły opinii uczniów na temat podręczników szkolnych, wizji ich wymarzonej szkoły oraz zainteresowań w zakresie uczenia się (Żak, 2013).

Koncepcja podręcznika w oczach dziecka – wnioski ogólne

Szczegółowa analiza stworzonych przez uczniów podręczników oraz wywiadów końcowych pozwoliła mi na sformułowanie głównego wniosku, że dzieci posiadają swoją osobistą wiedzę na temat wizji idealnego podręcznika, a także mają świadomość tego, czego chciałyby uczyć się w szkole. Badania prowadzone przed projektem edukacyjnym wskazują, że dzieci posiadają pewne wyobrażenia na temat tego, jak powinien wyglądać ich podręcznik do szkoły podstawowej. Jednakże analizując wywiady przeprowadzone z uczniami po projekcie edukacyjnym oraz wykonane przez nich podręczniki, można stwierdzić, że zainicjowane zajęcia skłoniły dzieci do bardziej refleksyjnego myślenia na temat ich własnego procesu uczenia się. Wypowiedzi niektórych dzieci stały się dłuższe, ale jednocześnie bardziej konkretne, przemyślane oraz krytyczne.

Wypowiedzi udzielone przez Marcelinę przed projektem edukacyjnym:

Nauczyciel: Czego chciałabyś uczyć się w szkole?

Marcelina: „Ja bym chciała uczyć się w szkole na przykład jakichś rzeczy na przykład... no nie wiem założmy y... czemu na przykład drzewo jest zielone

w czasie lata, a nie na przykład... a nie fioletowe na przykład. Albo czemu... no takie rzeczy na przykład czemu ziemia jest okrągła, a nie kwadratowa”.

Nauczyciel: Wyobraź sobie, że jesteś autorem podręcznika do szkoły podstawowej, jaki byłby Twój wymarzony podręcznik?

Marcelina: „Byłby na pewno niezbyt ciężki, aby dzieci się nie męczyły. By były tam zawarte mądre rzeczy jakies wierszyki, jakies porady. By się tam znajdowały różne ciekawe i kolorowe ilustracje, żeby dzieci mogły sobie to łatwiej wyobrazić. By... nie wiem jak to powiedzieć, ale nie byłyby tylko czarne litery tylko na przykład tytuł byłby napisany na kolorowo, na zielono jakoś, na czerwono. No i tam też by były takie... no nie wiem jak to opisać, ale by były też takie miejsca, które na przykład, że jak jest strona to zamiast jednej strony to można ją tak jakby rozchylić i (...) tekst był na jednej stronie zamiast przewracać te strony”.

Nauczyciel: Czego chciałabyś uczyć się z podręcznika?

Marcelina: „Bym chciała właśnie uczyć się na przykład dobrej porady, jak na przykład zapamiętać, że chód nie jest przez u zwykle tylko przez ó kreskowane na przykład (...) że trzeba kupić liczydło zamiast kalkulatora lepiej kupić, bo na liczydło się szybciej nauczy niż na kalkulatorze”.

Wypowiedzi udzielone przez Marcelinę po projekcie edukacyjnym:

Nauczyciel: Czego chciałabyś uczyć się w szkole?

Marcelina: „Ja w szkole bym chciała się uczyć na przykład takich właśnie przydatnych rzeczy, jak na przykład upiec właśnie muffinki, czy coś w tym stylu, zrobić jakąś dobrą sałatkę (...) gdy się wyprawia jakies przyjęcie to się chce zrobić coś wyjątkowego i właśnie tego powinno się w szkole uczyć. Moim zdaniem. Ale na przykład matematyki też się powinno uczyć, ponieważ... na przykład trzeba w sklepie obliczyć, ile zapłacimy za całe zakupy (...). Tak samo, jak chce się napisać jakiś list, to żeby umieć go napisać, a nie trafiać w ortografię, bo to wtedy źle wychodzi”.

Nauczyciel: Wyobraź sobie, że jesteś autorem podręcznika do szkoły podstawowej, jaki jest Twój wymarzony podręcznik?

Marcelina: „Znajduje się w nim na pewno bardzo dużo ciekawych rzeczy, jak na przykład informacje o zwierzętach, jakies krzyżówki też się zdarzają często... Na przykład też na nudne dni są jakies zadania ciekawe... Jest oddzielny dział «prace domowe», żeby nie wyławiać z książki byle czego na pracę domową, tylko z tego działu żeby dziecko nie musiało po całej książce wertować, gdzie ma pracę domową, tylko od razu otworzyć na tym dziale, moim zdaniem. W naszym

podręczniku znajdują się też liczne ilustracje, ciekawe zadania, nie tylko podkreśl (...) na przykład napisz, wypisz, tylko na przykład stwórz swój własny teatrzyk jakby, wytnij coś tam, na przykład... znajdź jakieś fajne informacje w Internecie na przykład o danym zwierzęciu, czy coś takiego...”.

Nauczyciel: Czego chciałabyś uczyć się w podręcznika?

Marcelina: „Ja bym na pewno chciała się uczyć bardzo potrzebnych informacji na przykład, nie tylko że... że człowiek ma serce i mózg, bo to jest za mało tak naprawdę (...). Bym chciała też się uczyć na pewno bardzo dużo o przyrodzie, bo ja bardzo lubię przyrodę, o plastyce, bym chciała bardzo się uczyć, jak namalować jakiś ładny obraz, jakie są tego tajemnice, czy najpierw trzeba zrobić szkic, czy bez szkicu... i w ogóle bym chciała się uczyć takich przydatnych informacji, a nie tylko że (...) że jesienią można zbierać kasztany, a wiosną jeszcze one rosną”.

Prowadzone zajęcia edukacyjne dawały dzieciom szansę do zdobywania różnorodnych doświadczeń podczas współpracy nad tworzonymi książkami, np.: umiejętność tworzenia poleceń, grafiki oraz wyboru i selekcji treści, które znalazły się w ich książkach. Pytając uczniów o to, czego chcieliby uczyć się w szkole z idealnego podręcznika, chciałam sprawdzić, jakie są ich preferencje w zakresie wybranych treści kształcenia. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że dzieci chcą przede wszystkim uczyć się treści, które wiążą się z ich osobistymi zainteresowaniami, a także nawiązują do życia codziennego (zagadnienia te wiążą się z modą, urodą, stylem życia, mieszkaniem, rozrywką, telewizją, kontaktami społecznymi – przyjaźnią, życiem sławnych osób).



Rycina 2. Treści kształcenia uznane przez uczniów za ważne w procesie uczenia się w szkole

Źródło: opracowanie własne.

Małgosia: „Hmm... Chciałabym się uczyć na przykład nie tylko matematyki i języka polskiego, tylko takich zajęć, które (...) będziemy mogli zrobić w domu na przykład, jak szycie czy gotowanie (...) czasami nie ma warunków, jak państwo nie jest takie bardzo bogate, to nie ma do tego warunków, ale właśnie żeby chociaż w książce to było i to było zadane do domu (...)”.

Krzyś: „W szkole chciałbym się uczyć, na przykład dużo rzeczy o zwierzętach (...) jak je karmić (...) jak się pielęgnować nimi i też o elektryce chciałbym się uczyć. Bardzo (...) lubię elektrykę od małego (...) nie wiem skąd to mam, ale bardzo lubię łączyć różne zabawki (...) i złączać różne kabelki (...) naprawiać różne rzeczy. Właśnie tak postanowiłem, że będę albo elektrykiem, albo strażakiem, albo policjantem”.

Łukasz: „W szkole chciałbym się uczyć różnych rzeczy, ale najbardziej chciałbym się uczyć o historii minecrafta, bo ta gra mnie bardzo pasjonuje i bardzo ją lubię”.

Gabrysia G.: „Wszystkiego, co jest potrzebne w życiu, to jedno, a drugie to co czuję, to co z serca po prostu, to co lubię robić. To co mnie interesuje i to co chcę dalej robić (...)”.

Gabrysia F.: „Na pewno chciałabym, żeby były trudniejsze zadania, bo zadania są na poziomie klasy pierwszej. Rozwiązujemy strony w 5 minut. I to by mi się bardziej podobało... żeby były trudniejsze zadania z matematyki szczególnie i... żeby wszystko było trochę trudniejsze”.

Uczniowie widzą potrzebę tworzenia podręczników, które zawierałyby zadania o wyższym stopniu trudności, w szczególności z matematyki. Jednakże oprócz nauki dostrzegają równocześnie potrzebę relaksu oraz zabawy. Dlatego też w ich podręcznikach znajduje się wiele zagadnień związanych z rozrywką. Zasadniczo uczniowie chcą zdobywać interdyscyplinarną wiedzę z zakresu różnych dziedzin nauki. Interesują ich równocześnie bardzo szczegółowe informacje, pragną odkrywać tajemnice świata, poznawać w bardzo dokładny sposób zagadnienia z różnych dyscyplin naukowych. Prowadząc analizę treści znajdujących się w podręcznikach stworzonych przez dzieci, chciałam także sprawdzić, jakie nowości tematyczne pojawiają się w ich książkach. Analizując każdy podręcznik, starałam się wychwycić nowe zagadnienia, które zazwyczaj nie pojawiają się typowych w podręcznikach do III klasy szkoły podstawowej. Treści te sklasyfikowałam wokół trzech głównych kręgów tematycznych, a mianowicie: zainteresowań, życia codziennego oraz edukacji szkolnej. Część tematów miała charakter pośredni pomiędzy zasygnalizowanymi kręgami. Jak wskazują przeprowadzone badania, uczniowie chcą uczyć się z podręcznika zagadnień związanych z ich osobistymi zainteresowaniami, a także tematyki, która jest spopularyzowana przez media. Są to przede wszystkim bajki, gry komputerowe, taniec i muzyka współczesna, popularne filmy, moda i uroda, motoryzacja, życie współczesnych celebrytów, wydarzenia sportowe. Uczniowie zwracają również uwagę na potrzebę rozwijania umiejętności, które mogliby

wykorzystać w życiu codziennym, np. umiejętności udzielania porad koleżeńskich, sposobu pisania życzeń okolicznościowych, dekorowania wnętrza swojego domu, szycia, gotowania, a nawet odczytywania horoskopu i swojego znaku zodiaku.

Przeprowadzone badania są również dowodem na to, że kultura i edukacja pozostają wciąż w ścisłym powiązaniu ze sobą, wzajemnie się uzupełniają. Dzieci będąc odbiorcami kultury, która dociera do nich ze wszystkich stron, pragną być także jej twórcami – poprzez tworzenie oryginalnych, niestandardowych podręczników wyrażających ich sposób uczestnictwa w niej. W nawiązaniu do zagadnień związanych z edukacją szkolną, dzieci zamieszczały w swoich podręcznikach treści, które przedstawiały bardzo szczegółowe informacje na temat historii Polski, krajów Unii Europejskiej, a także ogólnych ciekawostek o świecie. Zaskakującą nowością był również dział zatytułowany „poradnik ucznia”, który sygnalizuje potrzebę dzieci do zdobywania wiedzy w zakresie własnego procesu uczenia się. Autorzy stworzonych podręczników podkreślają również w swoich wypowiedziach, że chcieliby uczyć się tego, w jaki sposób można ułatwić sobie pracę, jak najlepiej ją wykonać. Jak wskazują wywiady przeprowadzone z dziećmi, a także stworzone przez nich książki, uczniowie dostrzegają potrzebę uczenia się o własnym procesie uczenia się.

Podsumowanie

Uczniowie, którzy brali udział w projekcie edukacyjnym, posiadają swoje osobiste opinie na temat wizji idealnego podręcznika do szkoły podstawowej, potrafią spojrzeć w sposób krytyczny, ale równocześnie konstruktywny na współczesne podręczniki szkolne. Zainicjowany projekt stworzył okazję do bardziej problemowego myślenia na temat podręczników, z których dzieci korzystają w szkole, a także treści oraz metod uczenia się. W prezentowanych podręcznikach uczniowie zamieszczali treści, które uznali za ważne oraz interesujące. Stworzone książki były wynikiem autonomicznych działań dzieci, dzięki czemu miały one bardzo oryginalny i nietypowy charakter – przedstawiały pozycje niestandardowe, zaskakujące. Uczniowie proponują uczenie się treści, które wykraczają poza podstawę programową do III klasy szkoły podstawowej, potrzebują poznawania bardzo szczegółowych informacji z różnych dyscyplin naukowych, ponieważ uważają, że zagadnienia proponowane przez specjalistów w standardowych podręcznikach są zbyt proste i mało interesujące. Treści kształcenia proponowane przez uczniów w stworzonych książkach dotyczą nie tylko edukacji szkolnej, ale również osobistych pasji i życia codziennego – dzieci chcą zdobywać wiedzę praktyczną, przydatną w życiu codziennym.

Zainicjowany program edukacyjny, którego celem było stworzenie przez uczniów własnych książek, okazał się bardzo interesującą propozycją dla dzieci. Uczniowie bardzo chętnie tworzyli swoje podręczniki, mając tym samym poczucie sprawstwa i autonomii w podejmowaniu własnych działań. Stworzone przez

uczniów podręczniki ukazują całe bogactwo różnorodnego spojrzenia na problematykę uczenia się wybranych przez nich zagadnień. Dzieci udowadniają, że edukacja jest silnie zakorzeniona w kulturze, poprzez intuicyjne zamieszczanie w swoich książkach treści, które są z nią związane. Jak wskazują badania, uczniowie już na tym etapie edukacji chcą rozwijać swoją wiedzę w zakresie własnego procesu uczenia się. Wykonane przez dzieci podręczniki świadczą nie tylko o ich zainteresowaniach naukowych, ale również o wielkim zaangażowaniu, motywacji i dobrej organizacji podczas tworzenia swoich książek (Żak, 2013).

Bibliografia

- Anderson, J.R. (1998). *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: WSiP.
- Bartkowiak, E. (2003). O podmiotowości i indywidualizacji kształcenia jako czynnikach twórczości pedagogicznej – dawniej i dziś. W: L. Sałaciński (red.), *Szanse na sukces w szkole. Nauczyciel wobec nowych wymagań* (s. 117–136). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Bereźnicki, F. (2007). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls.
- Bereźnicki, F. (2011). *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Impuls.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185–212.
- Cudowska, A. (2015). Twórcze orientacje życiowe studentów. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całożyciowa człowieka* (s. 37–49). Białystok: Trans Humana.
- Czerniawska, E. (1999). *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Dobrowolska, B. (2009). *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów. Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Gębuś, D., Pierzchała, A. (2016). *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Giza, T. (2015). Kim jest twórczy nauczyciel? Kim jest nauczyciel twórczości? W: I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (red.), *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi* (s. 75–84). Kielce: UJK.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*, tłum. J. Radzicki, B. Czarniawska, W. Kozłowski. Warszawa: PWN.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.

- Jackson, N. (2003). Developing the concept of metalearning. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(4), 391–403.
- Magda-Adamowicz, M. (2010). *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Mednick, S.A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232.
- Mednick, S.A., Mednick, M.T. (1964). An associative interpretation of the creativity process. W: C.W. Taylor (red.), *Widening horizons in creativity* (s. 1–13). New York: Wiley.
- Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Miszczuk, R. (2007). Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji. W: Z. Bartkowiak, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość* (s. 66–73). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mizerek, H. (2012). Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały milcząc. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy* (s. 13–28). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2015). Twórczość codzienna w teorii i praktyce. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka* (s. 23–36). Białystok: Trans Humana.
- Necka, E. (2012). *Psychologia twórczości*. Sopot: GWP.
- Oelszlaeger, B. (2007). *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Impuls.
- Okoń, W. (2009). *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okraj, Z. (2015). W jaki sposób nauczanie problemowe sprzyja rozwijaniu kreatywności uczniów/studentów? W: I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (red.), *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi* (s. 85–98). Kielce: UJK.
- Papadopoulou, S., Egglezou, F. (2010). Meta-cognitive and meta-linguistic awareness of student's knowledge on argumentation in defining the terms „argument” and „counterargument”. *US-China Foreign Language*, 8(7), 1–12.
- Pasich, L. (2015). W jaki sposób można rozwijać dziecięcą wyobraźnię w szkole? W: I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (red.), *Kreatywność. Pytania i odpowiedzi* (s. 135–146). Kielce: UJK.
- Pawłowska, R. (2006). Nauczyciel polonista przewodnikiem w drodze do pełni człowieczeństwa. W: E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole* (s. 72–79). Warszawa: Zakład Graficzny UW.
- Sadler-Smith, E. (2015). Wallas' Four-Stage Model of the Creative Process: More Than Meets the Eye? *Creativity Research Journal*, 27(4), 342–352.
- Sałaciński, L. (2003). Obowiązek, odpowiedzialność oraz powinność aksjologiczna nauczyciela. W: L. Sałaciński (red.), *Szanse na sukces w szkole. Nauczyciel wobec nowych wymagań* (s. 37–48). Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ.
- Słownika języka polskiego* (2002). Warszawa: WN PWN.
- Sobol, E. (red.) (2002). *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa: WN PWN.
- Spitzer, M. (2012). *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: WN PWN.

- Susman, G.I., Evered, R.G. (2012). Ocena naukowych walorów badań w pedagogice. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 89–115), tłum. M. Lavergne. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Szmidt, K.J. (2010). *ABC kreatywności*. Warszawa: Difin.
- Szymczak, J. (2008). Zdarzenia krytyczne w edukacji – namysł „nad” – refleksja o tym „jak dzieci uczą się i myślą” w perspektywie pedagogiki C. Freineta. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 123–134). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Sopot: GWP.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2010). Metauczenie się dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka: mity i fakty* (s. 63–75). Białystok: Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Żak, M. (2013). The First Schoolbook – the Tool of Reproducing Culture by the Child or the Tool of Child’s Participation in Culture? Contribution to a double special issue on Early literacy research in Poland, edited by Elżbieta Awramiuk and Grażyna Krasowicz-Kupis. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1–18.
- Wawrzyniak-Śliwska, M. (2008). Autonomia w nauczaniu – kto się boi autonomii? W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 158–168). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Weisberg, R.W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity* (s. 226–248). New York: Cambridge University Press.
- Wojtczuk-Turek, A. (2010). *Rozwijanie kompetencji twórczych*. Warszawa: SGH.
- Wróblewska, M. (2015). Czy twórcze zasoby podmiotowe podnoszą jakość życia? Analiza uwarunkowań. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka* (s. 51–62). Białystok: Trans Humana.
- Young, C.J. (2004). Contributions of Metaknowledge to Retrieval of Natural Categories in Semantic Memory. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory & Cognition*, 30(4), 909–916.
- Żak, M. (2013). *Wizja idealnego podręcznika w perspektywie uczniów szkoły podstawowej*. Nieopublikowana praca magisterska.
- Żarska, A. (2007). *Automatyzacja w nauczaniu języków obcych na studiach neofilologicznych. Na materiale języka rosyjskiego*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Judyta Kuglasz¹

BEZPIECZEŃSTWO PRZYSTANKU WOODSTOCK W ODBIORZE JEGO UCZESTNIKÓW

ABSTRAKT

W artykule omawiam tematykę bezpieczeństwa Przystanku Woodstock. W części teoretycznej przedstawiam zarys historii tego wydarzenia muzycznego, rolę przystanku Woodstock w kulturze popularnej oraz charakterystykę uczestników festiwalu, których najczęściej reprezentują przedstawiciele subkultur młodzieżowych, typu metalowcy, punkowcy, hippisi i rastamani. W tej części zamieszczam również bardzo ogólny zarys kontrowersji związanych z Przystankiem Woodstock. W badaniach wykorzystuję metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety. Badania przeprowadzone wśród 35 osób wskazują na poczucie przez nich bezpieczeństwa podczas festiwalu. Badanie warto powtórzyć w bardziej rozbudowanej formie.

Słowa kluczowe: Przystanek Woodstock, bezpieczeństwo, impreza masowa, festiwal, Rock, kultura popularna, subkultury młodzieżowe, Jurek Owsiak, Pol'and'Rock' Festival, Kostrzyn nad Odrą

ABSTRACT

The article discusses the safety of Przystanek Woodstock. In the theoretical part, I present an outline of the history of this musical event, the role of the Woodstock stop in popular culture and the characteristics of festival participants, most often represented by representatives of youth subcultures, such as metallurgists, punks, hippies and rastamani. In this part, I also provide a very general outline of the controversy related to Przystanek Woodstock. In the research I used the method of the diagnostic survey and the technique of the questionnaire. Research carried out among 35 people indicates their sense of security during the festival. The study is worth repeating in a more extensive form.

Keywords: Przystanek Woodstock, security, mass event, festival, Rock, popular culture, youth subcultures, Jurek Owsiak, Pol'and'Rock' Festival, Kostrzyn above Odra

¹ Studentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, studia stacjonarne II stopnia na kierunku Pedagogika Specjalna, specjalizacja Surdopedagogika z Terapią Pedagogiczną, a także nauczycielka świetlicy w publicznej Szkole Podstawowej.

Przystanek Woodstock. Wprowadzenie

Przystanek Woodstock jest organizowany przez Jurka Owsiaaka już od 23 lat. Jest to bezpłatne wydarzenie muzyczne, odbywające się w ostatnich latach w Kostrzynie nad Odrą. Stanowi podziękowania za zbiórkę pieniędzy pozyskaną w trakcie corocznej akcji Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Z każdym rokiem uczestników festiwalu przybywa, co sprawia, że Przystanek Woodstock jest pewnego rodzaju fenomenem. Obecnie na arenie europejskiej można zaobserwować niepokój związany z zamachami terrorystycznymi, które stają się coraz częstsze. Na przykład w 2017 roku dokonano m.in. aż dwóch zamachów w Londynie, dwóch zamachów w Paryżu i jednego zamachu w Nowym Jorku (Gazeta Prawna, 2018). W Polsce, pomimo iż nie przeprowadzono żadnego ataku terrorystycznego, również jest odczuwalne pewnego rodzaju napięcie. Wynika ono z obniżonego poczucia bezpieczeństwa, a także obaw, że taka napaść może się zdarzyć również w naszym kraju. Sytuacja ta przekłada się na różne sfery życia, w tym także na organizację imprez masowych, jaką niewątpliwie jest Przystanek Woodstock.

W tym artykule kwestię bezpieczeństwa Przystanku Woodstock należy rozpatrywać zarówno w kontekście kultury popularnej, w której jest on osadzony, jak i poprzez specyfikę jego uczestników czy strukturę i istotę samego festiwalu. Istotnym jest to, aby poruszyć dodatkowo kwestię kontrowersji, które pojawiają się wokół festiwalu. Od 24. festiwalu, który odbył się w sierpniu 2018 roku, Przystanek Woodstock zmienił swoją nazwę na Pol'and'Rock Festival, jednakże na potrzeby czytelności tego artykułu ograniczę się do użycia starej nazwy (Pol'and'Rock Festival, 2018).

Historia i struktura festiwalu

Korzenie Przystanku Woodstock sięgają 1969 roku. Wtedy, w okolicach Nowego Jorku, na farmie Woodstock w Bethel, odbył się jeden z ważniejszych historycznie festiwali muzyki rockowej. Zgromadziło się tam około 400 tysięcy osób, a na scenie zagrali między innymi Janis Joplin, Jimi Hendrix czy Joe Cocker. Festiwalowym hasłem przewodnim było *Peace, Love and Happiness*, czyli *Pokój, miłość i szczęście*. W skrócie można to opisać jako pojawienie się nowych żądań dużej grupy ludzi, które dotyczyły potrzeby zmian w społeczeństwie, czyli odejścia od rasizmu i nietolerancji oraz zaprzestania działań wojennych na świecie.

W 1994 roku Jurek Owsiaak wraz ze znajomymi wybrał się na 25 rocznicę festiwalu Woodstock w Nowym Jorku. Tak właśnie zrodził się w nich pomysł, aby festiwal ten w nieco zmienionej formie zorganizować również w Polsce, co udało się już w 1996 roku (Owsiaak, Skaradziński, 2010).

Obecnie Przystanek Woodstock jest bezpłatnym, antyrasistowskim oraz będącym ponad wszelkimi podziałami, a także przeciwnym wszelkim narkotykom i stosowaniu przemocy, festiwalem muzycznym. W Kostrzynie nad Odrą w ciągu trzech dni oraz na czterech scenach można posłuchać wielu zespołów muzyki rockowej, np. Hey, Coma, Łąki Łan, Oddział Zamknięty, Luxtorpeda, Kabanos, a także wziąć udział w wydarzeniach kulturalno-edukacyjnych. Wydarzenia te dotyczą różnych obszarów, m.in. podróży, psychologii, kwestii zdrowotnych, praw człowieka i edukacji, ekologii, sportu, walki z uzależnieniami oraz innych warsztatów o zbieżnej tematyce. Organizowane są zazwyczaj przez Akademię Sztuk Pięknych, która także zaprasza sławnych ludzi, z którymi organizuje panele dyskusyjne. Przyjeżdżają ponadto różnego rodzaju organizacje, na przykład Rzecznik Praw Obywatelskich, Stowarzyszenia LGBT, Wspólnoty Anonimowych Narkomanów itp. (Pol'and'Rock' Festival, 2018).

Festiwal ten jest olbrzymią imprezą masową, która co roku przyciąga coraz większą liczbę uczestników. W 2017 roku według danych policyjnych na festiwalu pojawiło się około 250 tysięcy osób. Natomiast sam Jurek Owsiak mówi, że przez cztery dni festiwalu przewinąć się mogło nawet do miliona osób (Fakty TVN24, 2018). Organizatorzy koncertów podkreślają, że zależy im na tym, aby festiwal ten był bardzo bezpieczny i nastawiony na kształtowanie takich postaw, jak: otwartość, tolerancja, poznawanie nowych ludzi, serdeczna atmosfera, empatia, życzliwość, edukacja, walka z uzależnieniami, różnorodność czy oryginalność. Kształtowanie tych postaw przebiega w różnoraki sposób, na przykład poprzez zakaz sprzedaży innych alkoholi niż piwo. Przed samą sceną należy najpierw zakupić żeton, potem zaś można dopiero zakupić alkohol, stojąc w dwóch oddzielnych, często bardzo długich kolejkach.



Zdjęcie 1. Duża Scena w trakcie koncertu zespołu Hey

Źródło: materiały własne, Przystanek Woodstock 2016.



Zdjęcie 2. Duża scena w trakcie koncertu. Wyraźnie widać barierki otaczające część koncertową oraz napis „strefa bez procentów”

Źródło: materiały własne, Przystanek Woodstock 2016.



Zdjęcie 3. Budka, gdzie można kupić żetony na piwo, tylko po to, aby móc stanąć w drugiej kolejce do innej budki po alkohol

Źródło: materiały własne, Przystanek Woodstock 2016.

Osadzenie festiwalu w obszarze kultury popularnej

Kultura popularna w XXI wieku jest czymś, w czym nie można nie brać udziału. Każdy człowiek jest w pewnym sensie, chcąc lub nie chcąc, jej odbiorcą. Radio, telewizja, Internet, moda, reklamy, muzyka, osoby popularne, książki, kino, sklepy, teatr i itp., sprawiają, że do każdego z nas dociera jej przekaz. Kultura popularna, nazywana inaczej kulturą masową, popkulturą, kulturą współczesną lub też przymysłem kulturalnym, jest opisywana jako kultura nowoczesna, która góruje nad innymi, gdyż opiera się na modelu społeczeństwa masowego i środkach masowego przekazu. Zbyszko Melosik, jeden z najbardziej popularnych autorów publikacji o kulturze popularnej w Polsce, stwierdza, że kultura popularna stała się jednocześnie kulturą konsumpcyjną (2013). Konsumpcja, ujęta jako wydatki danego gospodarstwa domowego, które są ponoszone na jakiejkolwiek dobra i usługi, wydaje się więc według niego całkowicie sterować społeczeństwem, stając się nierzadko dla niektórych istotą ludzkiego istnienia (Bywalec, 2010). Także dzieci stały się kolejną grupą odbiorczą kultury konsumpcyjnej poprzez jej specyficzną podatność, co widać na przykładzie mnogości lub wysokich cen produktów kierowanych bezpośrednio w ich kierunku, na przykład artykułów z wizerunkiem Harrego Pottera, Hello Kitty czy Frozen.

Jarosław Drozdowicz i Maciej Bernasiewicz (2010) stwierdzają, że poprzez pojawienie się kultury popularnej mamy do czynienia ze zjawiskiem upadku kultury wysokiej. Kultura wysoka opiera się na produktach, które nie są ani tak dobrze, ani zbyt często dostępne dla przeciętnego człowieka, np. muzyka operowa czy dzieła sztuki w muzeum. Natomiast Krzysztof Strzyczkowski (2010) rozpatruje kulturę popularną jako możliwość wolności, swobody i nieograniczonego dostępu do różnorodnych dóbr, co pozwala na rozwój osobisty jednostki oraz kształtowanie własnej tożsamości lub wizerunku. Wydaje się więc, że kultura popularna może mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na jednostkę, w zależności od sposobów jej wykorzystywania.

Według Mirosława Pęczaka (1992) rozwój kultury popularnej należy łączyć ze środkami masowego przekazu, inaczej zwanymi mass mediami, czyli telewizją, Internetem, radiem, nagraniami muzycznymi itp. To one stają się podstawą w porozumiewaniu się w obecnych czasach (Encyklopedia PWN, 2018). Środki masowego przekazu wyróżnia ich globalny zasięg – w ciągu jednej chwili jesteśmy w stanie sprawdzić pogodę w Australii, zadzwonić do Chin, zapoznać się z najważniejszymi wydarzeniami dnia w Meksyku, czy też dowiedzieć się o trzęsieniu ziemi w Chile w kilka minut po jego wystąpieniu. Daje nam to niewyobrażalne możliwości, jednak znów, jak większość zjawisk, środki masowego przekazu będą przejawiać zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty. Do negatywnych z pewnością możemy zaliczyć wykorzystywanie ich jako kolejnych metod służących konsumpcjonizmowi, np. reklamą nakłaniającą nas do kupna danego produktu.

Przystanek Woodstock wpisuje się w kulturę popularną, zarówno jako festiwal kreowany przez media, jak i sam kreujący pewne postawy lub wartości wśród swoich uczestników. W zależności od sytuacji politycznej, kanału przekazu czy sympatii osoby wygłaszającej lub tworzącej dany komunikat, może on wpływać na kształtowanie zarówno pochlebnego, jak i nieprzychylnego wizerunku imprezy. Natomiast sam festiwal, ma na celu propagowanie na szeroką skalę postaw tolerancji, otwartości i pokoju wśród uczestników festiwalu, w tym przypadku stając się kolejnym narzędziem masowego przekazu. Przystanek Woodstock również promuje zespoły i wykonawców, pomagając im w karierze lub zwiększając ich popularność wśród młodych ludzi. Dla mało znanego zespołu wystąpienie na festiwalu jest czymś, dzięki czemu może stać się rozpoznawalny i niewykluczone, że otrzyma szansę na zaistnienie na rynku muzycznym.

Główni odbiorcy Przystanku Woodstock

Grupa odbiorców festiwalu zdaje się bardzo specyficzna. Ze względu na dominację muzyki rockowej oraz metalowej, możemy tam spotkać wielu przedstawicieli subkultur młodzieżowych. Bogdan Prejs (2010) uważa, że subkultura to podkreślająca własną odrębność grupa społeczna, która posiada własne zasady i wzorce różniące się od tych powszechnie uznawanych. Charakterystycznymi wyznacznikami kultury alternatywnej są: specyficzna ideologia, symbolika, osobniczy wygląd członków, a także czasem słuchana muzyka. Subkultury często tworzyły się na podstawie buntu – przeciwko władzy, uciskowi, wojnom, zanieczyszczaniu środowiska itp.

Tak ujmując subkultury, można spróbować ogólnie sportretować przedstawicieli subkultur młodzieżowych. Na potrzeby tego artykułu ograniczę się jedynie do tych subkultur, które występują najliczniej na Przystanku Woodstock. Metalowców można przedstawić jako ludzi słuchających muzyki metalowej, ubierających się głównie na czarno, najczęściej w skórzane kurtki nabijane ćwiekami, wojskowe buty, inaczej zwane glanami, oraz podkoszulki i bluzy z nazwami ulubionych zespołów. Jeżeli chodzi o ideologię, to metalowcy nie posiadają takiej, która by ich łączyła, w przeciwieństwie do punkowców, którzy mogą się wydawać zbliżoną zbiorowością. Punkowcy jednak są subkulturą, która pierwotnie wywodzi się z ideologii siania powszechnego zniszczenia i ogólnej destrukcji. Jej współuczestnikami jest zazwyczaj młodzież zniechęcona i sfrustrowana życiem, wywodząca się z nizin społecznych. Najczęściej żądają oni anarchii, gdyż według nich państwo niewoli jednostkę, a oni negują wszelkie reguły i zasady. Dla podkreślenia swojej przynależności do tej subkultury punkowcy celowo ubierają się niechlujnie, w czarne podarte stroje i wojskowe buty, natomiast ich fryzury są kolorowe i rzucające się w oczy. Makijaże u kobiet także są specyficzne, najczęściej ostre, mocne, a niekiedy nawet wulgarne. Przeciętny odbiorca taki wizerunek ma odbierać

jako bulwersujący, gorszący i odstraszący od jej uczestników. Jednakże obecnie rzadko można spotkać punkowców na koncertach, gdyż ze względu na agresywne zachowanie uczestników tej subkultury zespoły grające muzykę punkową przestały być zapraszane na Woodstock. Na festiwalu pojawiają się również reprezentanci subkultury hippisów, której przedstawiciele byli protoplastami pierwotnego festiwalu Woodstock w USA. W przeciwieństwie do punkowców, których nazywano „dziećmi, śmiećmi”, hippisów określano jako „dzieci kwiaty”. Ich ideologią było niesienie miłości, wolności i pokoju. Sprzeciwiali się jakiegokolwiek przemocy, nietolerancji czy ograniczeniom. Wierzyli w młodość jako coś, co napędza zmiany w społeczeństwie, a także w wolną miłość. Ich ubiór był bardzo charakterystyczny, kwiaty w długich włosach, kolorowe zwiewne ubrania, koraliki i wisiory, szczególnie z pacyfą. Ostatnią istotną grupą młodzieżową pojawiającą się na Przystanku Woodstock są Rastamani, gdyż na imprezę niejednokrotnie zapraszano zespoły grające muzykę z gatunku reggae. Marian Filipiak twierdzi, iż początkiem tej subkultury był ruch, który zapoczątkował się na Jamajce i miał on na celu zgromadzenie się w jednej wspólnocie ludzi czarnoskórych. Jej przedstawiciele cenią sobie pokój



Zdjęcia 4 i 5. Nietuzinkowi uczestnicy Przystanku Woodstock

Źródło: materiały własne, Przystanek Woodstock 2016.

i są przeciwni przemocy, kochają zwierzęta i zazwyczaj odmawiają ich spożywania, a także odrzucają wszelkie używki, oprócz marihuany, która jest dosyć popularna w ich środowisku. Ubierają się zwiewnie i kolorowo, noszą tzw. dredy, czyli splecione włosy o specyficznym kształcie, oraz pacyfy i koraliaki. Marian Filipiak zwraca uwagę na ważny fakt, że subkultury w takiej perspektywie mogą być traktowane jako podkultura i w związku z tym mogą być postrzegane w negatywny sposób. W ujęciu wartościującym subkultury mogą więc też się kojarzyć społeczeństwu z patologią i prymitywizmem, poprzez subkulturę pijaków, złodziei czy narkomanów (2001).

Kontekst subkultur młodzieżowych w odniesieniu do Przystanku Woodstock jest bardzo istotny ze względu na to, że jej przedstawiciele stanowią większą część uczestników. Charakterystyka uczestników ma wpływ także na odbiór imprezy wśród społeczeństwa, właśnie poprzez nieprzychylny wizerunek subkultur wśród Polaków (2001). Jednakże sam festiwal również stara się zmieniać nastawienie społeczeństwa do przedstawicieli subkultur, poprzez kreowanie zachęcającego wizerunku osób z subkultur młodzieżowych, tak aby były odbierane w sposób pozytywny, pełen otwartości i akceptacji. Dodatkowo przedstawicielami subkultur młodzieżowych są zazwyczaj osoby młode (Paleczny, 1993). Częściowo wyjaśnia to, dlaczego w badaniu przeprowadzonym przez mnie brały udział osoby wyłącznie pomiędzy 16. a 43. rokiem życia.

Kontrowersje wokół festiwalu

Przystanek Woodstock gromadzi wokół siebie wiele kontrowersji, które dotyczą bardzo wielu kwestii. Począwszy od samego charakteru festiwalu, który jest imprezą masową gromadzącą kilkaset tysięcy osób, aż po jej uczestników, którzy, jak już wspominałam są przedstawicielami często niemile widzianych subkultur młodzieżowych. Tylko w 2017 roku odbyło się 20 zamachów terrorystycznych na świecie, zaś w roku poprzednim aż 25 zamachów. Publicznie mówi się, iż nie należy lekceważyć zagrożenia terrorystycznego i w związku z tym Przystanek Woodstock jako właśnie impreza masowa może być potencjalnym celem (Polska Times, 2018). W mediach pojawiają się również wielokrotnie zarzuty, jakoby na festiwalu było bardzo niebezpiecznie, był łatwy dostęp do narkotyków i często dochodziło do wykroczeń. Według danych policyjnych w 2017 roku w ciągu trzech dni imprezy odnotowano 153 przestępstwa, w tym 97 narkotykowych, 34 kradzieże oraz jeden gwałt i jedno ciężkie uszkodzenie ciała (TVN 24, 2018). Jak widać, kontrowersji wokół festiwalu jest bardzo wiele i dotyczą one różnych problemów, dlatego też istotnym wydaje się, aby spróbować zbadać, jak naprawdę wygląda kwestia bezpieczeństwa wśród uczestników festiwalu i w jaki sposób jest ona przez nich postrzegana.

Założenia metodologiczne badań

Przedmiot i cel badań

Przedmiotem badań jest poczucie bezpieczeństwa uczestników festiwalu Woodstock. Za cel badania uznałam sprawdzenie, co zdaniem uczestników Przystanku Woodstock wyznacza jego wieloletni fenomen.

Grupa badawcza

Badaniami objęto 35 osób, w tym 8 mężczyzn i 27 kobiet. Jedynym kryterium doboru było uczestnictwo na minimum jednym festiwalu Woodstock. Wiek badanych nie był w żaden sposób ograniczony. Osoby, które brały udział w badaniu, miały od 16 do 43 lat, z czego najwięcej badanych było między 21. a 33. rokiem życia, stanowili oni około 82,9% wszystkich ankietowanych.

Problemy badawcze

Główny problem badawczy brzmiał: Jakie wyznaczniki kształtują festiwal Woodstock jako fenomen w odbiorze uczestników?

Za problemy szczegółowe natomiast uznałam pytania:

1. Jaki charakter ma uczestnictwo młodzieży w festiwalu Woodstock?
2. Jak wygląda kwestia bezpieczeństwa uczestników w kontekście udziału w festiwalu Woodstock?
3. Jak przedstawia się edukacyjna strona festiwalu Woodstock?

Zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze oraz procedura badania

Badanie było zaprojektowane pod kątem pracy dyplomowej napisanej przeze mnie w 2017 roku o następującym tytule: *Fenomen festiwalu – Przystanek Woodstock*. Zastosowaną metodą był sondaż diagnostyczny, natomiast techniką była ankieta. Narzędziem diagnostycznym służącym bezpośrednio do przeprowadzenia badania był kwestionariusz ankiety składający się z 15 pytań, z czego 4 pytania dotyczyły bezpośrednio kwestii bezpieczeństwa na Przystanku Woodstock. Pozostałe pytania dotyczyły edukacyjnej strony festiwalu oraz charakteru uczestnictwa młodzieży. Ankietowani zostali pozyskani poprzez udostępnianie linku ankiety internetowej na różnych grupach strony www.facebook.pl oraz na portalu www.gumtree.pl. Termin wykonania badania to wrzesień i październik 2016 roku.

Wyniki badania

Pierwsze pytanie odnośnie do bezpieczeństwa Przystanku Woodstock brzmiało: *Czy uważa Pan/i, że udział w Przystanku Woodstock jest bezpieczny? Proszę o uzasadnienie swojego stanowiska.* Z 35 osób badanych tylko jedna osoba stwierdziła, że festiwal nie jest miejscem bezpiecznym, dodając, iż została kiedyś okradziona. Pozostali uczestnicy, czyli 97,1%, wspominali o tym, że jeśli się jedzie z ludźmi, których się dobrze zna, jest się pełnoletnim i nie nadużywa się alkoholu, to festiwal jest w pełni bezpieczny, gdyż jak stwierdzają, jest on bardzo dobrze zabezpieczony przez ochronę i różnego rodzaju służby (np. Pokojowy Patrol, Straż Pożarną, Policję). Ankietowani dodają, że rzadko zdarzają się sytuacje niebezpieczne, jednak wtedy służby bardzo szybko i sprawnie reagują. Oto przykładowa wypowiedź uczestnika: *Tak. Nikt nikogo do niczego nie zmusza. Ja miałam w otwartym namiocie wszystkie dokumenty, telefon i pomimo iż mnie praktycznie wcale w nim nie było, nic mi nie zginęło, a kradzież nie byłaby trudna, gdyż było tam ponad 500 tysięcy osób. Nad bezpośrednim bezpieczeństwem cały czas czuwał pokojowy patrol – byli wszędzie, reagowali natychmiast. Pomimo różnorodności kulturowych, każdy przestrzegał zasad bezpieczeństwa wobec innych* (kobieta będąca pierwszy raz na festiwalu, lat 24).

Tabela 1. Opinie uczestników dotyczące bezpieczeństwa w trakcie festiwalu

Odpowiedzi	Ogółem	
	Liczba badanych	Udział procentowy
Tak	34	97,1%
Nie	1	2,9%
Razem	35	100%

Źródło: badania własne.

Pytanie drugie odnosiło się do nasilających się w 2016 roku zamachów terrorystycznych na świecie i w związku z tym do poczucia bezpieczeństwa i obaw związanych z zamachami na tak dużej imprezie masowej, jaką jest Przystanek Woodstock. Brzmiało ono: *Czy w związku z wydarzeniami na świecie obawia się Pan/i o swoje bezpieczeństwo, biorąc udział w wydarzeniu? Proszę o uzasadnienie swojej odpowiedzi.* Spośród badanych 91,4% uznało, że nie obawia się w żaden sposób o swoje bezpieczeństwo, podkreślając fakt, iż festiwal ten ma pokojowy i tolerancyjny charakter, natomiast 8,6% badanych stwierdziło, iż obawia się o swoje bezpieczeństwo i o ewentualny zamach terrorystyczny na festiwalu. Ankietowani podkreślają jednak wyraźnie, że nie jest to czynnik, który spowodowałby brak ich udziału w trakcie kolejnych festiwali, oraz że przez dostateczne zabezpieczenie imprezy czują się

tam naprawdę bezpiecznie. Jedna z przykładowych wypowiedzi: *To wydarzenie jest dla mnie tak pozytywne, że się nie obawiam. Woodstock nie reprezentuje żadnych konkretnych światopoglądów poza pacyfizmem, przez co trudno go zaatakować w ramach ideologicznej nienawiści do np. Zachodu. Być może istnieje jakieś ryzyko, ale go nie odczuwam. Za dużo miłości* (kobieta, pierwszy raz na festiwalu, lat 16).

Tabela 2. Opinie uczestników dotyczące bezpieczeństwa w trakcie festiwalu

Odpowiedzi	Ogółem	
	Liczba badanych	Udział procentowy
Tak	32	91,4%
Nie	3	8,6%
Razem	35	100%

Źródło: badania własne.

Trzecie pytanie dotyczyło zobrazowania doświadczeń sytuacji niebezpiecznych przez osoby badane, czyli brzmiało ono: *Czy kiedykolwiek spotkał/a się Pan/i z sytuacją niebezpieczną w trakcie festiwalu? Jeśli tak, to jaką?.* Spośród badanych 91,4% nie spotkało się z żadną taką sytuacją, 2,9% oddało odpowiedź nie wiem, natomiast 5,7% badanych, czyli 2 osoby doświadczyły sytuacji niebezpiecznych w trakcie trwania imprezy. Była to kradzież w namiotach, agresywne zachowania, omdlenie jednej z osób w tłumie lub przyjmowanie przez innych narkotyków. Żadna z osób ankietowanych nie doświadczyła jakiegokolwiek uszczerbku na zdrowiu, ani nie korzystała z pomocy medycznej. Przykładowa wypowiedź jednej z uczestniczek: *Zdarzały się sytuacje, w których medyczni musieli przyjechać na kładzie, jednak pomoc była szybka, sytuacja nie była bardzo groźna, a ludzie idealnie współpracowali, mimo dużego tłumu i zagęszczenia, wszyscy spokojnie rozeszli się na boki, zrobili tunel, tak żeby medyczni mogli przyjechać, a osoba poszkodowana (chyba jakieś omdlenie, osłabienie) była w tym czasie pod opieką 5 osób z pokojowego patrolu, w tym był też ratownik medyczny* (kobieta, wielokrotna uczestniczka festiwalu, lat 25).

Tabela 3. Opinie uczestników dotyczące doświadczenia niebezpiecznych sytuacji w trakcie trwania festiwalu

Odpowiedzi	Ogółem	
	Liczba badanych	Udział procentowy
Tak	2	5,7%
Nie	32	91,4%
Nie wiem	1	2,9%
Razem	35	100%

Źródło: badania własne.

Czwarte pytanie było najmniej związane z bezpieczeństwem na festiwalu, jednak pośrednio do niego nawiązujące i było ono następujące: *Czy uważa Pan/i, że Przystanek Woodstock powinien być nadal organizowany?*. Spośród badanych 97,1% udzieliło twierdzącej odpowiedzi, natomiast 2,9%, czyli jedna osoba, odpowiedziała, że nie ma zdania w tej kwestii. Jeden z uczestników stwierdza: *Uważam, że PW powinien być organizowany, bo to świetna impreza i miejsce na spędzenie wakacyjnego urlopu. Można tam wziąć udział w wielu wydarzeniach artystycznych i spotkać ciekawych ludzi, wymienić się doświadczeniami.* (mężczyzna, trzykrotny uczestnik festiwalu, lat 30).

Tabela 4. Potrzeba organizacji festiwalu w kolejnych latach w opinii uczestników

Odpowiedzi	Ogółem	
	Liczba badanych	Udział procentowy
Tak	34	97,1%
Nie	–	0%
Nie wiem	1	2,9%
Razem	35	100%

Źródło: badania własne.

Podsumowanie

Uczestnictwo na festiwalu jest odbierane pozytywnie. Jest postrzegany jako dobrze zorganizowany, bezpieczny, zabezpieczony odpowiednimi służbami. Ankietowani nie obawiają się w większości żadnych zamachów terrorystycznych, które mogłyby się wydarzyć w trakcie trwania festiwalu. Osoby badane bardzo rzadko doświadczyły sytuacji niebezpiecznych w trakcie trwania imprezy. Wskazują, że odpowiedzialne zachowanie, dojrzałość i dbanie o własne bezpieczeństwo jest przyczyną takiego stanu rzeczy. W przebadanej grupie festiwal ten jawi się jako bardzo bezpieczna impreza masowa. Uważam, że badanie to warto powtórzyć na większej liczbie badanych osób i w bardziej rozbudowanej formie.

Bibliografia

- Bywalec, C. (2010). *Konsumpcja a rozwój gospodarczy i społeczny*. Warszawa: C.H. Beck.
- Drozdowicz, J., Bernasiewicz M. (red.) (2010). *Kultura popularna w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*. Kraków: Impuls.
- Encyklopedia PWN, mass media, Pęczak, M. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/srodki-masowego-przekazu;3984263.html>; dostęp: 01.04.2018.

- Fakty TVN24. <https://www.tvn24.pl/woodstockowicze-wracaja-do-domow,762679,s.html>; dostęp: 07.04.2018.
- Filipiak, M. (2001). *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*. Tyczyn: Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza.
- Gazeta prawna, zamachy terrorystyczne w Europie. <http://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1048402,zamachy-terrorystyczne-w-europie-w-ostatnich-latach.html>; dostęp: 08.07.2018.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, T. (2003). *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WN PWN.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.
- Owsiak, J., Skaradziński, J. (2010). *Przystanek Woodstock. Historia najpiękniejszego festiwalu świata*. Warszawa: Świat Książki.
- Palczyński, T. (1993). Grupy subkultury młodzieżowej. Próba analizy – propozycje teoretyczne. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 179–190.
- Pęczak, M. (1992). *Mały słownik subkultur młodzieżowych*. Warszawa: Semper.
- Pol'and'Rock' Festival. <https://polandrockfestival.pl/>; dostęp: 07.04.2018. Polska Times, <http://www.polskatimes.pl/fakty/polityka/a/mariusz-blaszczak-przystanek-woodstock-nie-bedzie-mial-pozytywnej-opinii-policji,12155510/>; dostęp: 02.04.2018.
- Prejs, B. (2010). *Subkultury młodzieżowe. Bunt nie przemija*. Katowice: KOS.

ZESPÓŁ DEFICYTU NATURY JAKO ZNAK NOWYCH CZASÓW

ABSTRAKT

Zespół deficytu natury (ZDN) jest pojęciem nowym, które po raz pierwszy pojawiło się w literaturze na początku XXI wieku. Odnosi się do rosnącej przepaści między dziećmi a przyrodą, co w konsekwencji prowadzi do poważnych zmian w psychice i do kłopotów zdrowotnych. Przyczyn jego występowania upatruje się w zmianach społecznych, jakie zaszły w ciągu ostatnich dziesięcioleci. Lekarstwem na przejawy ZDN może być edukacja przyrodnicza prowadzona w kontakcie z naturą. Podczas zajęć terenowych uczniowie mają możliwość przeżycia prawdziwej przygody z przyrodą oraz doświadczenia jej wszystkimi zmysłami, co może niwelować przejawy zespołu deficytu natury. Artykuł odnosi się do badań przeprowadzonych wśród sześćioletnich uczniów jednej z warszawskich szkół podstawowych.

Słowa kluczowe: badania mieszane, przyroda, edukacja przyrodnicza, rozwój dziecka, zespół deficytu natury

ABSTRACT

The nature deficit syndrome is a new concept that for the first time appeared in literature at the beginning of the 21st century. It refers to the growing gap between children and nature, which in consequence leads to serious changes in the psyche and to health problems. The reasons for its occurrence are seen in the social changes that have taken place over the past decades. The remedy to the ZDN symptoms can be nature education conducted in contact with nature. During these outdoor activities, students have the opportunity to experience a real adventure with nature and with all their senses, which can offset the manifestations of nature deficit syndrome.

Keywords: mixed research, nature, nature education, child development, the nature deficit syndrome

¹ Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Wprowadzenie

Wielu pedagogów podkreślało znaczącą rolę przyrody w procesie rozwoju człowieka. Byli to m.in. J.H. Pestalozzi, J. Dewey, C. Freinet, O. Decroly, F. Froebel, J. Piaget (Kołodziejska, 2016, s. 71–72). Początkowo, przez długi okres, uważano, że przyroda może wpływać na wychowanie dziecka jako czynnik moralny. Piękno przyrody przejawiające się w roślinach, zwierzętach, widokach, zjawiskach przyrodniczych wykorzystywano do rozwoju szczególnych uczuć, które tylko mogły zostać wzbudzone przez te przymioty. Później zaczęto również zwracać uwagę na aspekt edukacyjny kontaktu dziecka z otaczającym „żywym środowiskiem” przyrodniczym i społecznym.

Zmiany życia społecznego, jakie nastąpiły w XXI wieku, przyczyniły się do tego, że współczesne dzieci mają coraz mniej okazji, by doświadczać przyrody bezpośrednio, by wchodzić z nią w intymny kontakt. Coraz częściej żyją z dala od przyrody – w świecie wirtualnym. Efektem tego jest pojawienie się w literaturze zachodniej nowego terminu: **autyzm kulturowy**, oznaczającego zanik wrażliwości zmysłów oraz wzrost poczucia izolacji i odcięcia od realnego świata (Louv, 2014, s. 87–88). Specyficzną formą autyzmu kulturowego jest zjawisko nazwane przez Richarda Louva **zespołem deficytu natury** (ZDN).

W swojej dysertacji doktorskiej zajmuję się występowaniem przejawów zespołu deficytu natury u uczniów stojących u progu szkoły oraz znaczeniem kontaktu z przyrodą dla ich rozwoju. Wydaje się to szczególnie ważne i nowatorskie w kontekście konieczności zapewnienia zrównoważonego rozwoju świata. Od tego bowiem zależy zarówno przyszłość jednostek, jak i całych społeczeństw.

W artykule przybliżę pojęcie zespołu deficytu natury, przedstawię charakterystykę swojego projektu badawczego oraz sformułuję pierwsze wnioski z przeprowadzonych badań.

Zespół deficytu natury – konceptualizacja pojęcia

Konsekwencje zmiany stylu życia człowieka nie pojawiają się natychmiast, ale rozwijają się długo, a czasami nawet bardzo długo. Na początku XXI wieku amerykański pisarz i dziennikarz – Richard Louv jako pierwszy zauważył skutki rosnącego dystansu pomiędzy dziećmi a przyrodą. Wprowadził do literatury pojęcie **zespołu deficytu natury** (ang. *Nature Deficit Disorder*), który nie jest jednostką medyczną, lecz odnosi się do rosnącej przepaści między dziećmi a przyrodą, co w konsekwencji prowadzi do poważnych zmian w psychice i do kłopotów zdrowotnych (tamże, s. 54). W literaturze zespół deficytu natury bywa również określany jako **syndrom deficytu natury**, **zespół deficytu przyrody**.

Zjawisko to, dobrze znane w Stanach Zjednoczonych i stanowiące tam przedmiot licznych badań, obserwuje się również w Polsce. Coraz częściej wśród dzieci i młodzieży,

a nawet osób dorosłych, można zauważyć występowanie lęku przed wszystkim, co żyje – biofobii. Poważnym problemem społecznym staje się także kryzys empatii.

Człowiek odcięty od natury traci coraz więcej zdolności, w które wyposażała go przez miliony lat ewolucja. Zaczyna odczuwać lęk, osamotnienie i wyobcowanie. Ma skłonność do popadania w depresję i zapadania na choroby cywilizacyjne. Towarzyszy mu ogólne niezadowolenie. W jego życiu powstaje luka, której nie można wypełnić niczym innym.

Konsekwencje tego zjawiska mają zarówno wymiar indywidualny, jak i społeczny. U jednostek pojawiają się zaburzenia rozwoju, problemy zdrowotne, alergie. Niepokojący może być również kontekst społeczny – członkowie społeczeństwa wzrastając w oderwaniu od przyrody, mogą w przyszłości nie dostrzegać jej wartości i nie zabiegać o jej ochronę, co może mieć katastrofalne skutki dla następnych pokoleń.

Ogólna charakterystyka przeprowadzonych badań

Przedmiotem zainteresowań mojej pracy doktorskiej są przejawy zespołu deficytu natury występujące u warszawskich sześciolatków. Mali uczniowie, zamieszkujący największe miasto w Polsce, wydają się mieć szczególnie ograniczony dostęp do bezpośredniego, swobodnego kontaktu z naturą, a tym samym stanowią grupę osób szczególnie narażonych na występowanie zespołu deficytu natury.

Celem pracy badawczej jest przeprowadzenie analizy zjawiska deficytu natury w kontekście rozwoju dzieci u progu szkoły. Jako **rozwój** przyjąłem podniesienie poziomu kompetencji przyrodniczych i społecznych dzieci sześciolatków.

Wiodącymi metodami badań w moim projekcie są: eksperyment pedagogiczny i obserwacja jakościowa. Zdaniem T. Pilcha i T. Bauman (2001, s. 73). „Charakter eksperymentu polega na wprowadzeniu do wybranego układu (zbiorowości społecznej, zespołu zdarzeń, zjawiska lub procesu) specjalnie przez nas wybranego czynnika w celu uzyskania pożądanego układu lub w celu sprawdzenia, jakie zmiany w obserwowanym układzie zajdą pod wpływem owego nowego czynnika zwanego zmienną niezależną. Celem eksperymentu jest więc wykrycie związków przyczynowo-skutkowych między zmienną niezależną a elementami badanego układu. Bardziej utylitarnie traktowany eksperyment dostarczy wychowawcy wiedzy o skuteczności poszczególnych działań o efektach podejmowanych inicjatyw wychowawczych czy dydaktycznych, lub też o wartości nowych metod nauczania, bądź pracy wychowawczej. Rezultatem eksperymentu są więc zawsze określone zmiany albo ich brak – zmiany nie tylko badanego układu, choć te są najważniejsze, lecz także zasobu naszej wiedzy”.

Eksperyment pedagogiczny przeprowadziłam z wykorzystaniem techniki quasi-eksperymentu, w którym „grupa eksperymentalna i grupa kontrolna są dobierane bez przydziału losowego. W obu grupach przeprowadza się pomiar początkowy i pomiar końcowy. Jedynie grupa eksperymentalna jest poddawana interwencji” (Creswell, 2013, s. 176).

Ważną rolę w moich badaniach odegrała również obserwacja jakościowa – „polegająca na sporządzaniu notatek o zachowaniach i czynnościach osób w miejscu badania. W notatkach tych badacz dokumentuje obserwacje w sposób ustrukturyzowany lub częściowo ustrukturyzowany (posługując się wcześniej przygotowanymi pytaniami). Rola badacza w obserwacji jakościowej sięgają od pozycji zewnętrznego obserwatora do pełnego uczestnictwa” (tamże, s. 197). W swoich badaniach wykorzystałam technikę dzienników obserwacji. Przed przystąpieniem do badań opracowałam wzór dziennika obserwacji, który wykorzystywałam podczas zajęć z dziećmi.

Po dokonaniu wyboru metod badawczych przystąpiłam do realizacji projektu. Badania przeprowadziłam w jednej z warszawskich szkół podstawowych, mieszczącej się w dzielnicy Mokotów. Jednym z kryteriów wytypowania tej właśnie placówki stanowiło bliskie sąsiedztwo trzech parków miejskich: Łazienek Królewskich, Parku Morskie Oko oraz Parku Sieleckiego. W pobliżu szkoły są położone również dzikie, w znaczeniu niezagospodarowane tereny zielone, na których występuje wiele gatunków roślin i zwierząt. Ponadto szkoła posiada własny niewielki ogród z wygospodarowanym miejscem dla warzyw, kwiatów, drzew oraz krzewów.

Na potrzeby badań dokonałam celowego doboru uczestników, który zapewnia „jak najlepsze wyjaśnienie problemu badawczego i pytań badawczych” (tamże, s. 244). Opracowałam program eksperymentalnych zajęć w terenie z zakresu edukacji przyrodniczej, którym objęto jedną klasę zero liczącą 20 uczniów, stanowiącą grupę badawczą A. W badaniu wzięły udział trzy grupy kontrolne: równoległa klasa zerowa (21 osób) – grupa badawcza B, klasa pierwsza (16 uczniów) – grupa badawcza C oraz klasa druga (19 uczniów) – grupa badawcza D. Wszystkie klasy były z tej samej szkoły. Grupa C i D stanowiły tzw. starsze grupy kontrolne w celu sprawdzenia, czy realizacja programu edukacji przyrodniczej w terenie (zmienna niezależna główna) wyłącznie przyspieszy zmiany zmiennej zależnej, które w miarę upływu czasu pojawiłyby się wraz z rozwojem dziecka i tradycyjnej edukacji, czy też umożliwi osiągnięcie rezultatów, których nie gwarantuje szkoła.

Początkowo moja grupa badawcza miała liczyć 76 osób, ale ze względu na bardzo wysoką absencję na zajęciach szkolnych, z udziału w badaniach wykluczyłam dwie osoby, bowiem uznałam, że mogą stanowić zaburzenie w otrzymanych wynikach.

Uczniowie szkoły objętej badaniem pochodzili z różnych dzielnic Warszawy, ponieważ wybrana szkoła nie była szkołą rejonową. Stanowiło to dodatkowy atut dla przeprowadzenia badań właśnie w tej placówce. Badani w większości byli absolwentami tego samego przedszkola, co pozwalało założyć, że ich wcześniejsza edukacja przyrodnicza przebiegała w podobny, porównywalny sposób. Zdecydowana większość uczniów grup A i B wywodziła się z tej samej grupy przedszkolnej. Po przejściu do szkoły zostali oni podzieleni na dwie klasy, a liczebność klas uzupełniono pewną liczbą uczniów spoza wspólnego przedszkola.

Główne badania przeprowadziłam w roku szkolnym 2016/2017. W ramach projektu, uczniowie grupy eksperymentalnej wzięli udział w 33 zajęciach przyrodniczych

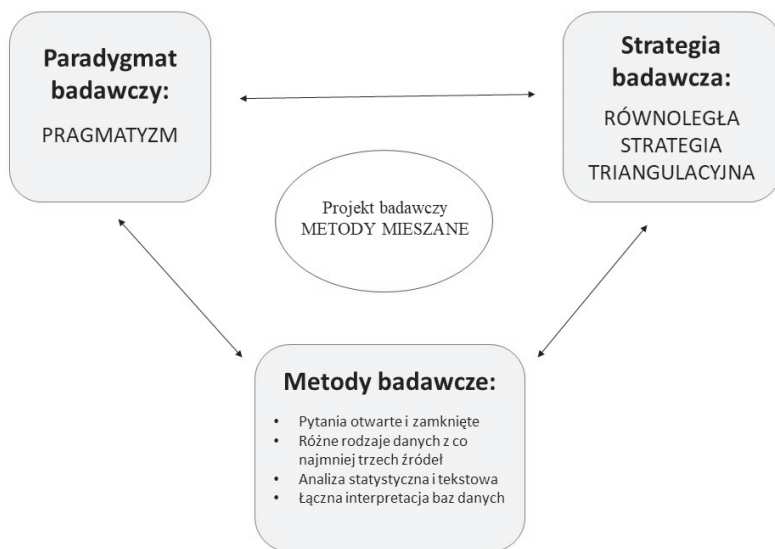
trwających po około 90 minut, co w sumie dało około 50 godzin zegarowych spotkań z przyrodą (66 godzin lekcyjnych). Początkowo zakładałam, że wszystkie zajęcia będą odbywały się na terenach zielonych położonych nieopodal szkoły. Później jednak uznałam, że realizując edukację przyrodniczą w mieście, warto sięgnąć do bogatej oferty edukacyjnej różnych instytucji działających na terenie Warszawy. W ten sposób opracowany przeze mnie program został wzbogacony o wyjścia na zajęcia do Muzeum Etnograficznego, Ogrodu Botanicznego, Muzeum Łowiectwa i Jeździectwa, Instytutu Biochemii Polskiej Akademii Nauk oraz Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej. W dokonywaniu wyboru zajęć kluczowe znaczenie miał dla mnie fakt, aby ich tematyka korelowała z założeniami opracowanego przeze mnie programu edukacji przyrodniczej, pt. *O przyrodzie – w przyrodzie – dla przyrody*.

Zgromadzony przez mnie materiał został poddany analizie ilościowej i jakościowej, zgodnie z przyjętą wcześniej strategią badawczą.

Strategia badawcza i wskaźniki

W ramach projektu badawczego zdecydowałam się przeprowadzić badania mieszane, czyli „dociekania, w ramach których badacz zbiera i analizuje dane, integruje wyniki i wyciąga wnioski, używając jednocześnie jakościowych i ilościowych podejść lub metod w pojedynczym projekcie lub programie badawczym” (Tashakkori, Creswell 2007, s. 4).

Struktura projektu badawczego wygląda zatem następująco:



Rycina 1. Struktura prezentowanego projektu badawczego

Źródło: opracowanie własne na podstawie J.W. Creswell (2013, s. 31–34).

Wyboru strategii badawczej dokonałam na podstawie literatury (Pilch, Bauman, 2010; Flick, 2014; Creswell, 2013; Sagor, 2013) i na podstawie analizy mocnych i słabych stron poszczególnych rodzajów strategii. Równoległa strategia triangulacyjna jest oceniana przez J.W. Creswella jako „chyba najbardziej znany z sześciu głównych modeli badań mieszanych” (2013, s. 229). Schemat tej strategii przedstawiam na rycinie 2:

Równoległy schemat triangulacyjny



Legenda:

JAKOŚĆ – metoda jakościowa

ILOŚĆ – metoda ilościowa

Rycina 2. Równoległy schemat triangulacyjny

Źródło: J.W. Creswell (2013, s. 226).

Jej atutem jest to, iż umożliwia ona jednoczesne gromadzenie danych, zarówno ilościowych, jak i jakościowych, a uzyskane rezultaty badań są bardziej wiarygodne niż w przypadku zastosowania tylko jednej metody. Zdaniem U. Flicka (2014, s. 84) zastosowanie triangulacji zwiększa wartość badań. Triangulacja pozwala niwelować słabości jednej metody mocnymi stronami drugiej (Creswell, 2013, s. 229) oraz ograniczać niedostatki narzędzi zbierania danych (Sagor, 2013).

Dane ilościowe i jakościowe pozyskiwałam synchronicznie i były równoważne. Ich mieszanie odbywało się na każdym z trzech etapów projektu badawczego, zarówno na etapie gromadzenia danych, jak i analizy oraz interpretacji.

Teorią, do której odwoływałam się w pracy badawczej, był pragmatyzm. „Jako światopogląd rozwija się na gruncie działań, sytuacji i ich konsekwencji, a nie przyjętych założeń” (Creswell, 2013, s. 36). Umożliwił mi on stosowanie różnych metod, zarówno jakościowych, jak i ilościowych, w celu uzyskania odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Pragmatyzm często jest traktowany jako podbudowa

filozoficzna badań mieszanych. Zdaniem Creswella: „pragmatyzm otwiera drogę do różnorodności metod, wielorakich światopoglądów i zróżnicowanych założeń oraz rozmaitych sposobów gromadzenia i analizowania danych” (tamże, s. 37). Miało to istotne znaczenie dla moich badań, w których stosowałam różne metody, techniki i procedury badawcze.

W moim projekcie badawczym zmienną niezależną główną był program edukacji przyrodniczej opracowany na podstawie założeń norweskiego modelu edukacji środowiskowej. Zgodnie z założeniami tego modelu, edukacja środowiskowa rozpoczyna się od przyzwyczajania dziecka do systematycznego kontaktu z przyrodą. Na tym etapie ważne jest, aby dziecko odkrywało piękno natury i czerpało radość z możliwości przebywania na jej łonie. Stanowi to punkt wyjścia do odkrywania różnorodności występującej w świecie przyrody. Dziecko powinno mieć zapewnioną możliwość angażowania wszystkich zmysłów w proces uczenia się o przyrodzie, co można zagwarantować jedynie w realnym świecie. Człowiek, który zostaje w ten sposób wprowadzony w świat natury, zaczyna rozumieć, jak „to wszystko do siebie pasuje”, „jak to działa”. Odkrywa, że sam jest aktywną częścią przyrody i ma wpływ na jej funkcjonowanie. Jego oddziaływania na przyrodę stają się zamierzane, co stanowi podstawę dla podejmowania świadomych decyzji.

Przedmiotem podjętych badań była zmienna zależna – przejawy występowania zespołu deficytu natury oraz rozwój dziecka, w kontakcie z naturą.

Przebieg badań

Realizacja mojego projektu badawczego przebiegała w następujących etapach:

1. Dobór grupy eksperymentalnej i grup kontrolnych.
2. Przedstawienie rodzicom/opiekunom uczniów projektu badawczego i uzyskanie zgody na udział ich dzieci w badaniu i rejestrowanie zajęć (audio, wideo).
3. Przeprowadzenie badań wstępnych dla wszystkich grup uczestniczących w badaniach – pretest.
4. Rozpoczęcie realizacji programu edukacji przyrodniczej *O przyrodzie – w przyrodzie – dla przyrody*.
5. Określenie wstępnego katalogu kategorii badawczych.
6. Obserwacja uczniów podczas zajęć przyrodniczych. Zapis wideo zajęć.
7. Poproszenie uczniów o wykonanie jednego zdjęcia przyrody, które przedstawia dla nich jakąś wartość. Czas na wykonanie zdjęcia: jeden wybrany weekend.
8. Przeprowadzenie wywiadów indywidualnych z uczniami na temat elementów przyrody znajdujących się na wykonanych przez nich zdjęciach.
9. Transkrypcja wywiadów.
10. Analiza zapisów wideo i dzienników obserwacji.
11. Nasycanie kategorii danymi z obserwacji i wywiadów.

12. Uzupelnianie danych (ponowna realizacja pkt. 6–11).
13. Zakończenie programu edukacji przyrodniczej w terenie.
14. Przeprowadzenie badań poeksperymentalnych – posttest dla grupy eksperymentalnej i grup kontrolnych.
15. Całościowa analiza uzyskanych rezultatów i ich interpretacja.
16. Uzyskanie pozwoleń na wykorzystanie fragmentów audio i wideo w publikacjach naukowych i podczas konferencji naukowych.

Dużym zaskoczeniem dla mnie podczas realizacji badań był fakt, że poszczególne etapy badań pochłaniały zdecydowanie więcej czasu niż założyłam to na wstępie. Szczególnie czasochłonne okazało się przeprowadzenie pretestów i posttestów. Przyczyną tego stanu było zindywidualizowane podejście do każdego z 74 uczestników badań.

Dużego nakładu czasu i środków finansowych wymagało również przygotowanie i przeprowadzenie zajęć z uczniami.

Refleksje pedagogiczne z przeprowadzonych badań

Obecnie jestem na etapie analizy i interpretacji wyników badań. W tym miejscu pragnę się podzielić swoimi pierwszymi wnioskami z ich realizacji. Ponieważ jestem w trakcie dokonywania analizy ilościowej uzyskanych danych, dlatego też będę odnosiła się głównie do wyników analizy jakościowej. Na podstawie badań wyodrębniłam następujące wstępne kategorie badawcze:

- przejawy zespołu deficytu natury;
- pokonywanie biofobii i wzrost empatii;
- poprawa integracji sensorycznej;
- odkrywanie praw przyrody.

Ze względu na tematykę artykułu, dotyczącą zespołu deficytu natury oraz olbrzymią ilość zgromadzonego materiału badawczego, odniosę się głównie do pierwszej kategorii, czyli do przejawów ZDN. Przyporządkowałam do niej zachowania dzieci, które świadczą o braku lub ograniczonym kontakcie z przyrodą w życiu codziennym. Moją szczególną uwagę zwróciło zachowanie dzieci, które podczas każdego zajęcia, po dotarciu do parku, zaczynały po nim biegać, chować się w krzewy, zbierać patyki, wspinać na drzewa. Wyglądały na spragnione kontaktu z naturą. Cieszyły się, że mogą teraz być w tym miejscu. Po przekroczeniu granicy parku zapomniały o ustalonych przez siebie zasadach, które powtarzały przed każdym wyjściem na zajęcia. Taka sytuacja trwała zawsze kilkanaście minut. W tym czasie uczniowie podbiegali do mnie i innych osób dorosłych obecnych na zajęciach i dopytywali o różne elementy przyrody, np. uczennica pokazując mi liść pytała, jak nazywa się drzewo, z którego on pochodzi. Dzielili się również swoimi odkryciami. Jeden z chłopców podbiegł do mnie wołając: „Proszę pani, tam są jakieś dziury w ziemi.

Ja pokażę! Ciekawe skąd się wzięły?”. Po upływie około 15 minut można było dopiero rozpocząć właściwą część zajęć, w ramach której uczniowie otrzymywali do wykonania jakieś jedno zadanie, np. skomponowanie zapachu jesieni, odnalezienie w przyrodzie barw znajdujących się na przygotowanej palecie kolorów itp.

Obserwując dzieci chodzące po leżących na ziemi konarach lub wspinające się na pochyłe drzewa, można było zauważyć, że są wśród nich pojedyncze osoby, które robią to bardzo niezdarnie. Początkowo ci uczniowie stali z boku i przyglądali się, co robią inne dzieci. Po pewnym czasie same zaczynały powtarzać ich zachowania. Wykonywały to jednak dużo wolniej i nigdy nie decydowały się pójść tak daleko lub wysoko jak rówieśnicy.

Dużym zaskoczeniem było dla mnie zachowanie jednej uczennicy, która podczas zajęć bała się przejść obok ciemnego krzewu berberysu. Dziewczynka widząc, że jej koleżanki i koledzy dobrze bawią się w innej części ogrodu również chciała do nich dołączyć. Zauważyła jednak, że aby dołączyć do nich musi przejść obok ciemnego krzewu. Zatrzymała się i zaczęła w kółko powtarzać: „Boję się, boję się, boję się...”. Trwało to kilka minut, aż do momentu, gdy podeszła do niej jedna z koleżanek i powiedziała: „Nie ma się czego bać. Chodź, ja Ci pomogę!” i powoli ją przeprowadziła.

Jednym z przejawów występowania zespołu deficytu natury jest zjawisko biofobii, czyli lęk przed wszystkim co żyje. Wśród badanych dzieci widoczny był lęk przed pajęczakami i owadami. Zaskoczyło mnie to, że jedna z dziewczynek bała się motyli, a trzy dziewczynki – biedronki siedmiokropki. Nowym zjawiskiem wśród dzieci jest lęk przed mikroorganizmami, a konkretnie bakteriami. Na każdych zajęciach można było usłyszeć, gdy jedno dzieci mówiły do innych: „Nie dotykaj tego! Na tym są bakterie!”. Fascynujące było obserwowanie dzieci, które pokonywały swój lęk. Zawsze z pomocą przychodzili im koledzy. Do dziewczynek bojących się biedronek, podeszli koledzy i koleżanki, którzy przekazywali sobie z dłoni do dłoni biedronkę siedmiokropkę, a następnie zapytali koleżanki, czy również chcą ją potrzymać – dziewczynki wyraziły taką chęć, na chwilę wzięły biedronkę na dłoń, po czym bardzo szybko oddały biedronkę z powrotem kolegom. Czasem uczniowie chwyтали obiekt lęku do specjalnego pojemnika i obserwowali go wspólnie z bojącymi się go osobami.

Swoje obserwacje uzupełniłam i porównałam z obserwacjami pracowników Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej (CEPL) w Powsinie. Podczas przeprowadzonego z nimi wywiadu fokusowego zapytałam, czy uczniowie przedszkoli, uczestniczący w prowadzonych przez nich zajęciach, przejawiają jakieś cechy lub zachowania, które mogłyby być efektem ograniczonego kontaktu z przyrodą? Edukatorzy wskazali przede wszystkim na występujący u dzieci lęk przed owadami i pajęczakami. Podkreślili jednak, że chociaż dość powszechny jest lęk przed pajęczakami, to coraz częściej zdarza się, że mali uczniowie boją się niegroźnych żuków, mrówek i motyli, a sposób wyrażania lęku jest nieadekwatny do zaistniałej sytuacji.

Jeden z edukatorów podzielił się swoim doświadczeniem z zajęć: „Podczas zajęć w lesie na Młocinach próbowałem właśnie z maluchami obejrzeć mrowisko. Był krzyk i panika. Tak wielka panika, że nauczycielka nie mogła uspokoić jednej dziewczynki, której na buty weszły mrówki. A to pociągnęło za sobą lawinę i inne dzieci również zaczęły panikować”.

Edukatorzy zwracali uwagę na znaczącą rolę osób dorosłych, w tym rodziców i nauczycieli, we wzbudzaniu lęku dziecka wobec przyrody. Zobrazowali to na przykładzie fobii przed kleszczami. Zaobserwowali, że osoby dorosłe przychodzące z dziećmi na zajęcia organizowane przez CEPL przejawiają wysoki poziom lęku przed kleszczami. Dzieci otrzymują informację, że w lesie jest niebezpiecznie, bo są kleszcze i w zasadzie na tym kończy się ich wiedza na temat tych pajęczaków. Nikt im nie wyjaśnia, czemu stanowią zagrożenie. Kleszcze zaczynają jawić się dzieciom jako potężne monstra, co prowadzi czasem do zabawnych sytuacji. Uczniowie nie wiedząc, jak wygląda kleszcz, dopatrują się go wszędzie: „kiedyś dziecko widziało olbrzymi kamień i mówiło, że to kleszcz”, a innym razem kleszczem został nazwany konar leżący na ziemi.

Wielu rodziców panikuje, gdy ich dzieci podczas pobytu w lesie sięgają po owoce leśne, które są nieumyte. Podczas jednych z zajęć miała miejsce następująca sytuacja: „(...) dostałem burę od matki jednego z dzieci za to, że pozwoliłem dziecku w lesie zjeść owoce. Poważnie. Zjadło nieumyte jeżyny w lesie”.

Często podczas zajęć dzieci opowiadają, że rodzice w obawie o ich zdrowie zabraniają im przynoszenia do domu rzeczy znalezionych w lesie. Jeden z edukatorów opisał to następująco: „Jest jakaś taka tendencja jakiejś fobii. To też bym tak powiedział, że ¼ dzieci słyszy od rodziców, że w lesie są zarazki, zwierzęta przenoszą choroby, że jak weźmie się na przykład piórko znalezione w lesie to można zachorować. Nawet nauczycielki czasami mówią do dzieci: «nie podnoś tego pióra, bo się zarazisz» (...) jest taka fobia, że w lesie spotka nas samo zło, gałąź nam spadnie na głowę, złapiemy jakąś straszną chorobę. Ale to też nie jest tak, że wszyscy zawsze...”.

Dużym zaskoczeniem dla edukatorów jest to, że dzieci które nie chcą zabierać nic z lasu, bo rodzice im nie pozwalają, często pytają, gdzie jest tutaj sklep z pamiątkami, w którym mogłyby kupić rzeczy przypominające im o tym miejscu i zajęciach. Prawdopodobnie nabyliby w nim dary lasu. We współczesnym, zmaterializowanym świecie, dla dzieci wartość ma przede wszystkim to, za co się płaci. Jeśli coś jest za darmo, to jest bez wartości.

Zdaniem edukatorów mali uczniowie mają niewielką wiedzę dotyczącą flory i fauny występującej w lasach. Na pytanie, jakie zwierzęta żyją w lesie, zdarza się, że odpowiadają: „węże boa, tygrysy, lwy – mówiąc, że w lesie, mówią – tutaj, w Polsce. I to jest bardzo częste (...)”. Jednej z przyczyn pracownicy CEPL upatrują w tym, że dzieci nie znają lasu, nie są tam zabierane przez rodziców. Gdy

podczas zajęć edukatorzy zadają pytanie uczniom przedszkoli, kto z nich będzie dzisiaj pierwszy raz w lesie, to zawsze zgłasza się pewna grupa dzieci.

Źródłem fobii dzieci wobec przyrody jest często brak wiedzy, która byłaby wynikiem osobistych doświadczeń: „Strach po prostu jest. Bo jeżeli czegoś nie znamy, to się też często tego boimy. Taki strach przed nieznanym. Nie wiemy, co tam może nas spotkać, co tam może nas czekać. I takie fobie na przykład biorą się z niewiedzy. Taki nieuzasadniony strach”.

W przypadku małych dzieci tak naprawdę dużo zależy również od tego, co powiedzą im rodzice i nauczyciele, od osobistego stosunku do przyrody znaczących dorosłych osób.

Podsumowanie

Zarówno na podstawie swoich własnych obserwacji, jak i doświadczeń pracowników Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Powsinie, można stwierdzić, że wśród współczesnych przedszkolaków występują pewne przejawy zespołu deficytu natury. Na podstawie wstępnych wniosków, wydaje się, że zjawisko to nie jest aż tak powszechne jak w krajach zachodnich. Chcąc dokładniej ocenić skalę tego zjawiska, należy odnieść się również do wyników analizy ilościowej, które będą dopiero opracowywała.

Z ankiet przeprowadzonych wśród rodziców na zakończenie projektu można wywnioskować, że zajęcia przyczyniły się do pokonywania biofobii u ich dzieci: „Moje dziecko przelamuje swoje lęki, np. przed dotykiem ślimaków (...) Mniej boi się owadów”.

Udział w zajęciach w kontakcie z przyrodą dostarczał wiele satysfakcji nie tylko dzieciom, ale również mnie, a także nauczycielom uczestniczącym w zajęciach i rodzicom, którzy mogli obserwować ich efekty. Wyrazem zadowolenia rodziców jest wypowiedź jednej z mam: „Dziękuję! Przynajmniej jedno z czwórki moich dzieci zaczęło przejawiać zainteresowania przyrodnicze... podczas spacerów zaczęło dostrzegać różne elementy przyrody. Synek sam wymyśla minieksperymenty, planuje je i przeprowadza. Opowiada nam o tym, co zrobił. Na bal szkolny przebrał się za naukowca, bo jak sam stwierdził – kiedyś nim zostanie”.

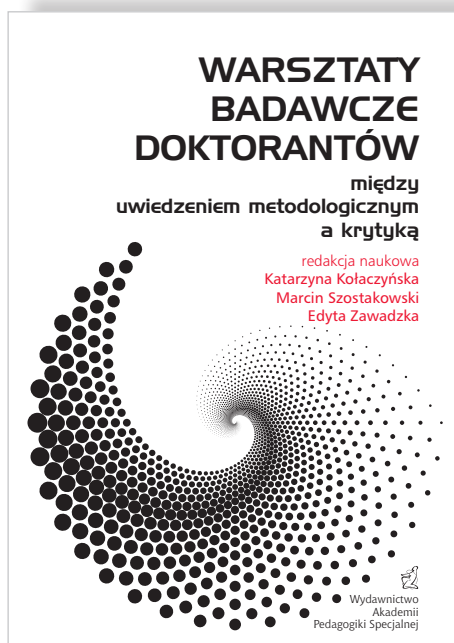
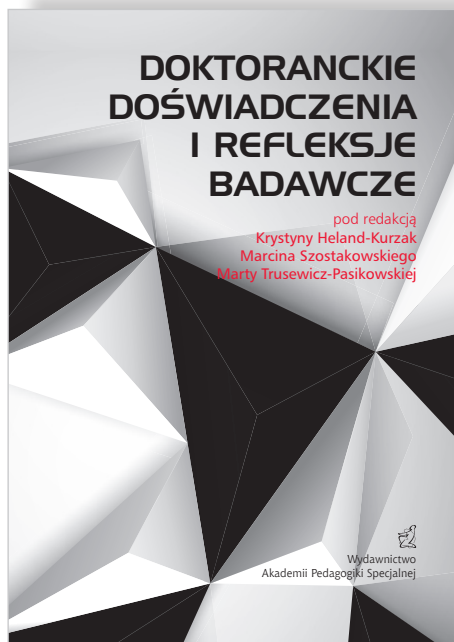
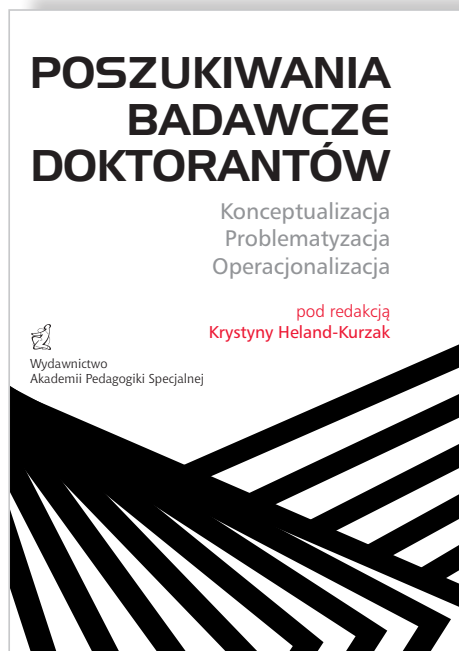
Dziecko od samego początku swojego życia wykazuje postawę badawczą. Brak znajomości procedur badawczych, protokołów doświadczeń i obserwacji naukowych nie przeszkadza mu w eksploracji otoczenia. Nauczyciel na wczesnym etapie edukacji powinien pomóc dziecku uczyć się poznawać świat przyrody w sposób celowy i uporządkowany (Poziomek i in., 2016). W przyrodzie odbywa się to w naturalny sposób.

Realizacja tego projektu badawczego wymagała ode mnie bardzo dużego zaangażowania, ale jednocześnie sprawiła mi wiele radości. Dała mi możliwość połączenia dwóch pasji: przyrody i fascynacji dzieckiem.

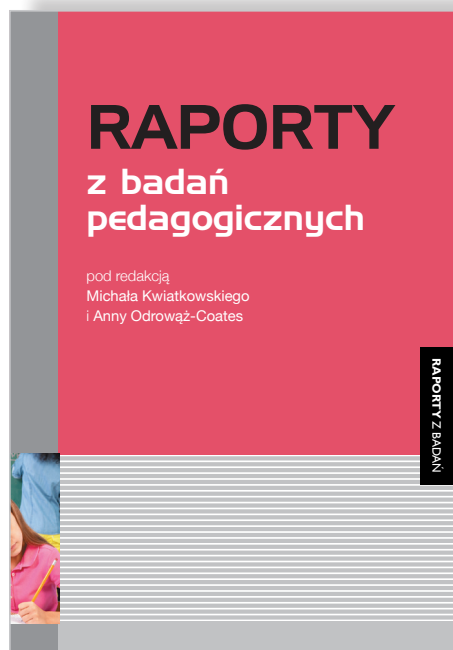
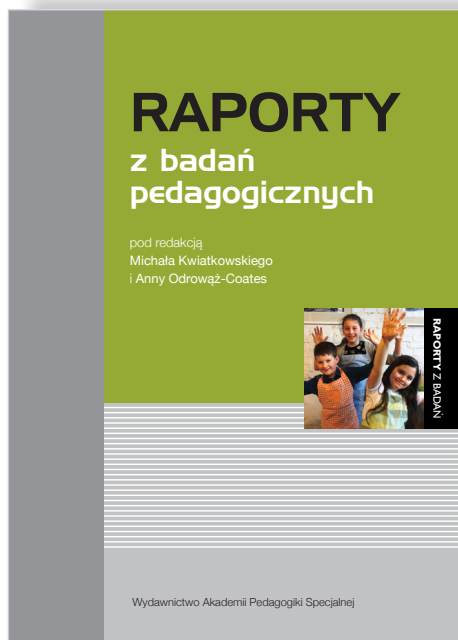
Bibliografia

- Autor nieznany. *Czym jest kreatywność?* <http://www.ik.vistula.edu.pl/czym-jest-kreatywnosc/>, dostęp 05.04.2016.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszanie*, tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Kołodziejska, M. (2016). Edukacyjno-wychowawczy wymiar kontaktu uczniów z przyrodą. W. T. Ishikawa (red.), *Edukacja biologiczna i środowiskowa*, nr 2/2016. Warszawa: IBE.
- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu*, tłum. A. Rogozińska. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja Sp. z o.o.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Poziomek, U., Marszał, D., Skrobek, A.M., Woźniak, M., Żurawska, I. (2016). *Przyrodnicza edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Poradnik*. Warszawa: IBE.
- Sagor, R. (2013). *Badanie przez działanie. Jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*. Warszawa: CEO.
- Tashakkori, A., Creswell, J.W. (2007). Editorial: the New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1).

Poleca:



Poleca:



Oddajemy w Państwa ręce czwartą monografię pt. *Warsztaty badawcze doktorantów – między teorią a praktyką metodologiczną* pod redakcją Magdaleny Cieślikowskiej oraz Marcina Szostakowskiego. Pierwsza część publikacji składa się z przedstawienia teoretycznych założeń badań autorów, którzy zdecydowali się napisać artykuł. Druga natomiast przedstawia analizę przeprowadzonych badań. Warsztaty badawcze cieszą się coraz większym zainteresowaniem adeptów nauki oraz młodych doktorów.

Ze Wstępu

Autorzy tekstów – zgodnie z przyjętym zamierzeniem – prezentują wyniki badań własnych, bądź też ich materiały stanowią zapowiedź badań nad szeroko pojętą tematyką: edukacji, zagrożeń technologicznych we współczesnej edukacji, aspiracji życiowych dzieci i młodzieży, tutoringu, zjawiska eksploracji miejskiej (urbex), interaktywnych centrów nauki, kształcenia ustawicznego, a także problematyki zespołu deficytu natury (ZDN), umiejętności świadomego uczenia się, samopoznania i samowychowania, autyzmu, społeczno-emocjonalnego rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym.

Jestem przekonany, że lektura książki zainteresuje niejednego czytelnika poszukującego inspiracji bądź odpowiedzi na rozliczne, często nader trudne i niejednoznaczne pytania, związane ze stanem współczesnej edukacji oraz kierunkami jej przeobrażeń w otaczającej nas rzeczywistości.

Z recenzji wydawniczej dr hab. prof. APS Jacka Kulbaki

