sukces
jako
zjawisko edukacyjne

vol. II

redakcja
Monika Humeniuk
Iwona Paszenda
Wiktor Żłobicki

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Redakcja Monika Humeniuk
Iwona Paszenda
Wiktor Żłobicki
Recenzja dr hab. Mirosław Kowalski,
prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego

Korekta językowa Anna Lubińska
Projekt okładki Korneliusz Gorczyca
Hanna Włoch
DTP Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-27-9

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
tel. 71 367 32 12, biblioteka.iped@uwr.edu.pl

Spis treści

Część V
Sukces w wymiarze kulturowym, edukacyjnym i wychowawczym

Elżbieta Czykwin
Sukces piłkarski siedmiolatka. Aspekty wychowawcze 9

Żanetta Kaczmarek
Sukces w teorii i praktyce edukacyjnej. Studium indywidualnych przypadków 27

Ewelina Piecuch
Zaangażowanie – klucz do sukcesu w wychowaniu dziecka 39

Sandra Reterska-Tkaczyk
Działania ukierunkowane na osiągnięcie sukcesu życiowego podopiecznych SOS Wioski Dziecięcej 50

Stanislav Střelec, Lenka Frimlová
Doświadczenia rodziców bardzo uzdolnionych dzieci przy wsparciu sukcesu w ich edukacji 61

Monika Humeniuk
Od lęku przed śmiercią do terapii śmiechem – refleksje nad „dobrą" starością w kulturze późnej nowoczesności 77

Część VI
Sukces w środowisku szkolnym i przedszkolnym

Tomasz Gmerek
Etniczne uwarunkowania sukcesu edukacyjnego. Młodzież eskimoska w szkolnictwie Alaski i Arktycznej Kanady 93

Ewa Musiał
Szkolne sukcesy uczniów i ich pedagogiczne uwarunkowania w świetle teoretycznej analizy problemu 115

Beata Krzaczkowska
Sukces edukacyjny szkoły w aspekcie psychologii pozytywnej 128

Halina Zwiercan
Oblicza sukcesu edukacyjnego widziane przez pryzmat pokonywanych trudności w nauce gry na skrzypcach 153

Alicja Mironiuk-Netreba
Mały człowiek sukcesu, czyli o roli przedszkola w przebiegu kariery edukacyjnej dzieci 162

Piotr Gindrich
Samoocena gimnazjalistów a ich poczucie kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu – znaczenie płci, trudności w uczeniu się oraz zaburzeń towarzyszących 174

Część VII
Sukces w środowisku osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Agnieszka Hłobił
Motywowanie uczniów zdolnych jako czynnik aktywizujący do osiągania sukcesu edukacyjnego 197

Izabella Kaiser
Jak zapewnić uczniowi niepełnosprawnemu intelektualnie w stopniu lekkim sukces w edukacji matematycznej? 210

Mateusz Warchał
Poczucie umiejscowienia kontroli (LoC) jako determinant sukcesu edukacyjnego uczniów z trudnościami szkolnymi 221

Tomasz Parafiniuk
Integracja z osobami niepełnosprawnymi jako czynnik warunkujący sukces oddziaływań resocjalizacyjnych 230

Katarzyna Długosz
Kult sukcesu w kontekście kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 241

Wojciech Rybak
Sukces edukacyjny osób niepełnosprawnych w kontekście warunków uprawiania turyzmu na terenie Bieszczadzkiego Parku Narodowego 251

Część V

Sukces w wymiarze kulturowym, edukacyjnym i wychowawczym

Elżbieta Czykwin
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Sukces piłkarski siedmiolatka. Aspekty wychowawcze

Wstęp

Od dawna, jak typowy inteligent, nienawidziłam piłki nożnej. Za jej seksizm, fanatyzm, korupcję, agresję i nacjonalizm. Los sprawił, że mój najukochańszy siedmioletni wnuk zafascynował się tym sportem. Od tego momentu zaczął on funkcjonować w rzeczywistości piłkarskiej: jeśli nie gra, to trenuje, jeśli nie strzela, to ogląda mecze na tablecie albo rysuje symulacje meczowe na kartce papieru. Kolekcjonuje też fotografie znanych zawodników. Najlepszym prezentem jest dla niego strój piłkarski, plecak Barcelony, ewentualnie bidon z emblematami znanej drużyny. Od roku Mikołaj chodzi dwa razy w tygodniu na zajęcia piłki nożnej, prowadzone w ramach „Młodych Talentów". Czasem ma sparringi, czasem chodzę z nim na treningi. Niedawno jego mama powiedziała, że nie weźmie udziału w sobotnim sparringu, ponieważ zaplanowała mu inne zajęcia rodzinne, na co usłyszała: „Ale mamusiu, przecież wiesz, to jest MOJE ŻYCIE!". Zagrał.

Kiedy budowano Orliki, należałam do oponentów tej inicjatywy. Dziś, widząc jak młodziaki oblegają profesjonalne boiska ze sztuczną trawą, oświetleniem i piłką, po prostu się cieszę.

Wkład Erika H. Eriksona

Trzecia faza cyklu rozwojowego, zaproponowanego przez Erika H. Eriksona[1] w ramach jego psychosocjologicznego modelu rozwoju, nosi nazwę wieku

[1] Zob. E. Erikson, *Childhood and Society*, New York 1963; E. Erikson, *Dopełniony cykl życia, wersja rozszerzona o nowe rozdziały autorstwa Joan M. Erikson poświęcone dziewiątemu etapowi rozwoju osobowości człowieka*, Gliwice 2012; E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004; L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989; E. Czykwin, *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995.

zabawy. Problemem nuklearnym, a więc zasadniczym wyzwaniem, jakie stoi przed osobą znajdującą się w tej fazie rozwoju, jest rozwinięcie przez dziecko w wieku od 3 do 6 lat inicjatywy, skonfrontowanej z poczuciem winy jako rezultatem dobrze lub źle przepracowanego etapu rozwojowego. Jest to faza, w której witalność osobowa wyraża się zdolnością do przełamywania barier i trudności życiowych. Wytrwałe dążenie do celu umożliwia dziecku ukształtowanie poczucia sprawstwa oraz rozumienia zależności przyczynowo-skutkowej. Jest to także okres, w którym angażuje się ono w skomplikowany proces stwierdzania, kim rzeczywiście jest i czego może dokonać. Proces ten zostaje wsparty nową kategorią widzenia siebie, jaką jest możliwość opisu siebie jako wyniku porównań z innymi osobami i ich wytworami.

Nabywanie umiejętności wpływania na rzeczywistość oraz wyrażania inicjatywy w pomaganiu i zabawie daje dziecku poczucie mocy, konstytuując jego wcześniej nabyte kompetencje, ufność, nadzieję i autonomię, a także kształtując przekonanie, że świat oferuje pulę nieograniczonych możliwości i nadzwyczajną szansę realizacji własnych inicjatyw. Taka konstatacja prowadzi do powiększenia sił witalnych i pełniejszego wykorzystania własnych potencjalnych możliwości. Pozytywnym efektem przejścia przez tę fazę jest siła wyobraźni, która może być łatwo rozwijana bądź blokowana przez znaczących innych, otwierających przed dzieckiem świat bajek, baśni, a więc świat wzorów i symboli. W wyniku nazbyt restrykcyjnych działań rodziców lub/i instytucji takich jak żłobek bądź przedszkole, dziecko może przeżywać poczucie winy, niepokój i lęk jako efekt postrzegania nieadekwatności jego zachowań bądź osiągnięć do formułowanych oczekiwań znaczących innych. Poczucie winy, wstyd stają się przeszkodą w sprawdzeniu własnych możliwości w poszerzającym się świecie społecznym.

Wraz z poczuciem sprawstwa w tym okresie rodzą się zalążki pierwotnego poczucia moralności osoby. Niepowodzenia przeżywane w tym czasie ewokują poczucie bycia nieakceptowanym, odepchnięcia i odrzucenia oraz wspomniane poczucie winy i wstydu[2]. Nie oznacza to jednak, że sukcesy są wyłącznie źródłem konstruktywnych tendencji rozwojowych. Agresja, skłonność do odwetowego karania, podatność na manipulacje mogą być wzmacniane także jako skutki progresywnej witalności.

Funkcjonując w różnych rolach społecznych w ramach zabaw tematycznych (w dom, lekarza, sklep), dziecko ma możliwość porównywania się z innymi i odkrywania, że chociaż gra za każdym razem kogoś innego, to pozostaje jednak ciągle tą samą osobą. W wyniku tego rodzi się zaczątek poczucia własnego *ja*, rdzenia własnej tożsamości, który jest gwarantem jego uniwersalności niezależnie od ról, jakie się aktualnie przyjmuje.

Obraz siebie (*self-concept*) w tym okresie składa się przede wszystkim z etykietek, które nadają dziecku znaczący inni, oraz refleksji na temat różnic

[2] Zob. E. Czykwin, *Wstyd*, Kraków 2013.

wynikających z relacji ja – inni. Charakterystyczne dla tej fazy rozwojowej jest więc pragnienie dzieci, aby przebywać z innymi dziećmi i czerpać wiedzę o sobie samym z porównań z nimi, na przykład w zakresie wyglądu, umiejętności, sprawności. Tylko w tym okresie udają się też bale kostiumowe jako naturalna forma eksperymentowania z *ja*. Dzieci lubią gry i zabawy angażujące *ja*, jak na przykład grę w chowanego, słuchanie opowieści o nich samych bądź zabawy, w których rodzice pytają: „Czy to nasz synek, czy został podmieniony? Ten nasz był grzeczniejszy!".

Witalność prawidłowo rozwijającego się dziecka, zbudowana na ufności, nadziei, poczuciu autonomii znanych z poprzednich dwóch faz rozwoju oraz radości ujawniania inicjatywy, domaga się pod koniec trzeciej fazy sprawdzenia oraz wykorzystania w świecie zadań i rygorów właściwych dla ludzi dorosłych. Dziecko posiada już umiejętności pozwalające na przejście od zabawy do pracy, a więc przejście z fazy trzeciej do czwartej, nazywanej wiekiem szkolnym. W tym wieku podstawowym wyzwaniem staje się sprawność działania skonfrontowana z poczuciem niższości. Odniesienie sukcesu w tej fazie, obejmującej okres od 6. do 12. roku życia, charakteryzuje się dalszym, jeszcze silniejszym, uzależnieniem dziecka od zwrotnych danych ze środowiska, przede wszystkim społecznego. Powstałe w poprzedniej fazie i gwałtownie się rozwijające jądro tożsamości osobowej domaga się potwierdzenia własnej adekwatności w odniesieniu do społecznych oczekiwań w kontekście fachowości, perfekcyjności i działania według wyznaczonych reguł. Sukces tej fazy odnosi się nie tyle do adekwatności w zgodzie ze sobą, ile adekwatności w zgodzie z wymogami świata ludzi dorosłych. Erikson charakteryzuje sytuację psychologiczną dziecka w tym okresie następująco:

> Dziecko staje się gotowe do przyłożenia się do kształtowania umiejętności i wykonywania zadań, które znacznie przekraczają jego możliwości ekspresji zabawowej czy przyjemnościowej w ramach jego własnych możliwości fizycznych. Rozwija ono produktywność, dostosowując się do praw pozaorganicznych, do świata rzeczy[3].

W swojej dążności do mistrzostwa dziecko jest z jednej strony mobilizowane perspektywą osiągnięcia doskonałości, która wzmaga pilność, z drugiej zaś – demobilizowane skłonnością do ograniczania wysiłku, znaną z dzieciństwa jako usprawiedliwienie: „jestem tylko dzieckiem".

Oczekiwane pułapy osiągnięć, stawiane przed dzieckiem, jeśli sytuowane są nazbyt wysoko, mogą stać się pułapkami rozwoju blokującymi poczucie witalności na poziomie odczucia niższości, gorszości. Takie odczucie może być wzmacniane przez nazbyt wczesne zaprawianie dzieci do porównań wzajemnych i, w konsekwencji, konkurowania ze sobą. Innym zagrożeniem, szczególnie

[3] E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, s. 82.

odnoszącym się do dziewczynek, jest przerost adekwatności jako wyraz nazbyt gorliwej realizacji zadań stawianych przez dorosłych. Zjawisko to charakteryzuje się nadmiernym samoograniczaniem i lekceważeniem własnych doznań i kondycji psychicznej na rzecz perfekcyjnej realizacji norm związanych z przyjętą rolą. Stawianie zadań tak, aby były one obowiązkowe, lecz jednocześnie stanowiły rodzaj zabawy i dawały impuls do podtrzymania witalności, jest ważnym wyzwaniem dla rodziców i wychowawców.

Zgodnie z teorią Eriksona edukacja w tym okresie powinna otwierać możliwości praktykowania i eksperymentowania w zakresie różnych ról, tak by mogła wpłynąć na rozwinięcie dziecięcych umiejętności kreatywnych, społecznych i znaczeniowych. W tym czasie dorośli są szczególnie ważni i użyteczni w podtrzymywaniu wytrwałości oraz ambicji młodych ludzi w ich dążeniu do osiągania upragnionego celu; mogą też stanowić źródło nagród, szacunku i uznania dla wysiłku dziecka jako autotelicznego podmiotu. Sukces rozwojowy tej fazy, manifestujący się podobnie jak sukces każdej z pozostałych faz, polega na powiększeniu siły witalnej, a więc pragnienia podejmowania coraz trudniejszych, nowych zadań. Sukces ten może zostać zakłócony, kiedy wysiłek dziecka nie spotyka się z uznaniem dorosłych, co rodzi poczucie niespełnienia, niższości i nieadekwatności społecznej hamujących dziecięcą witalność.

Rekapitulując osiągnięcia poprzednich faz, jakimi są ufność, odbieranie rzeczywistości jako pełnej ładu i sensu, odczuwanie własnej autonomii, inicjatywność oraz poczucie własnej wartości, dziecko doświadcza powodzenia w dążeniu do mistrzostwa w zakresach, które są społecznie oceniane jako wartościowe. Dzięki temu może ono niesłychanie wzbogacić i ukonstytuować wstępnie poczucie własnego ja. Dalszy proces tej krystalizacji dokonuje się w kolejnej, piątej fazie – fazie adolescencji.

Moja radość nie płynie z wagi, jaką mój wnuk przywiązuje do samej piłki nożnej jako dyscypliny, lecz skoro on przykłada do niej tak dużą wagę, to podążam za jego emocjami. Znacznie bardziej jednak cieszą mnie pewne zasady, które wydają mi się uniwersalne i cenne, a których w inny sposób wpoić siedmiolatkowi (chyba) nie sposób. Mam tu na myśli grę fair play. Pan Trener, a nawet dwóch, uczą młodych miłośników piłki nożnej, aby kwitowali gestem i słowem przepraszam wszelkie zagrania nie fair. Warto dodać, że dla chłopców, którzy mają poczucie, iż „świat na nich patrzy", publiczne powiedzenie słowa przepraszam ma swoją wymowę. Zawodnicy po meczu dziękują sobie nawzajem. Byłam świadkiem sytuacji, kiedy końcowa wymiana podziękowań pominęła bramkarza, który stał przy odległej bramce. Trener przerwał mecz i podkreślił wyraźnie, że nikt nie może być z podziękowań wykluczony.

Mentalna kalka zasad nieprzekraczalnych i obowiązujących bezwzględnie wszystkich, wpojona w czasie młodości stanowi jednak nie balast utrudniający funkcjonowanie, lecz zasób ułatwiający wzajemną komunikację na zdrowych

zasadach i gwarant bezpieczeństwa w relacjach z innymi. Obowiązujące reguły są też miernikiem, zasadniczym odniesieniem dla budowania własnej samooceny. Dzięki ich istnieniu siedmiolatek może jasno sprecyzować, czy jest OK, jak pisał Berne[4], czy nie jest OK, a jeśli nie, to w jakim stopniu i dlaczego, a więc jakie zasady zostały naruszone.

Gra w innym mieście stwarza jeszcze więcej podziałów na „swoich" i „obcych". Takie linie podziałów, jak „nasi" i „przeciwnicy", kobiety i mężczyźni, skuteczniejsi i łamagi, dzieci rodziców lepiej i gorzej sytuowanych mogłyby być dodatkowo uzupełnione podziałami na prawosławnych i katolików. Wszystkie te podziały ulegają zatarciu w obliczu faktu, że w zespole gra, i to całkiem dobrze, jedna dziewczynka. Pojęcie mojej drużyny jest wysoce niejednoznaczne, bo Pan Trener dzieli piłkarzy raz tak, innym razem inaczej. „Moja drużyna" to efemeryda, w której jedni raz są z mojej, a raz z konkurencyjnej drużyny. Nic się nie liczy poza zaangażowaniem w grę. Każdy z chłopców uczy się nadawać sprawom ich stosowną rangę, hierarchizować ważność tych spraw, minimalizować znaczenie spraw drobnych, a widzieć to, co rzeczywiście ważne. Z pozoru błahostka, lecz po dyskusjach ze studentami wiem, że są z tym niemałe kłopoty. W złożoności współczesnego świata umiejętność budowania realistycznych reprezentacji rzeczywistości jest umiejętnością tak ważną jak niedocenianą.

W atmosferze sportowej walki cementuje się poczucie wspólnoty. Nawiązują się przyjaźnie i koleżeńskie więzi. Postmodernistyczna rzeczywistość cierpi, jak wiadomo, na brak bądź przekształcanie się więzi[5]; taki stan ewokuje i leży u podstaw samotności i cierpień wielu ludzi. Współczesna dydaktyka podkreśla fundamentalne znaczenie uczenia się przez osobiste doświadczanie, chłopcy szybko i bez słów uczą się więc, że samemu nic się nie wywalczy, że grać należy zespołowo, a dobre dośrodkowanie jest często ważniejsze, niż strzelony gol. Obie skrajności, przesadne granie samemu bądź stopienie się i zatracenie w drużynie, nie są pożądane. Efektywna gra, osiąganie sukcesu uczą utrzymywania harmonijnego balansu między wkładem osobistym a zespołowym, między zatraceniem swojej indywidualności a jej nadmierną egzegeracją. Widać to coraz wyraźniej w miarę upływu czasu, a wraz z nim – wzrostu umiejętności sportowych zawodników. Początkowo wszyscy rzucali się na piłkę. Teraz widać jak trzymają głowy do góry, a piłka została opanowana na tyle, że trzyma się nogi i można bardziej intencjonalnie, rozglądając się wokół, nią grać. Granie staje się bardziej inteligentne, co oznacza przyjęcie ustalonej wcześniej strategii i taktyki, ćwiczenie umiejętności przewidywania, wykorzystywania własnych atutów i minimalizowania roli słabości, brania pod uwagę interaktywnego charakteru gry. Granie

[4] E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2004, s. 53.

[5] Por. Z. Bauman, *Bauman o popkulturze. Wypisy (wybór tekstów z lat 1994–2006)*, Warszawa 2008; M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, Warszawa 2008.

skrzydłami, wychodzenie do piłki, dośrodkowania, celne podania i strzały, „pokazywanie się" koledze są intencjonalne i nieporównanie szybsze. Chłopcy to dostrzegają i stają się coraz bardziej świadomi własnych umiejętności zawodniczych, szczególnie patrząc i porównując grę młodszych, mniej doświadczonych kolegów. W wyniku tego porównania rodzi się konstatacja o poczynionych postępach, satysfakcja z zainwestowanego trudu, wiary, że sukces jest możliwy i leży w zasięgu drużyny.

Zarządzanie emocjami

Problematyka emocji jeszcze do niedawna stanowiła margines zainteresowań przedstawicieli nauk społecznych z trzech, jak się wydaje, powodów: a priori lub a posteriori przyjmowano, że człowiek jest istotą z natury rzeczy racjonalną, co oznaczało odwoływanie się do jego kognitywnego, oświeceniowego wizerunku. Uważano też, że emocje przez swoją unikalność, nieuchwytność, zmienność i nieprzewidywalność nie mogą stanowić przedmiotu analizy empirycznie i logicznie zorientowanego paradygmatu nauki. I wreszcie – emocje nie stanowiły genetycznego[6] elementu natury ludzkiej, a człowiek był w rzeczywistości widziany jako istota społeczna. Jonathan Turner i Jan Stets, w książce *Socjologia emocji*[7], stwierdzają: „Badanie emocji jest obecnie w gruncie rzeczy w awangardzie mikrosocjologii, a emocje coraz częściej bywają postrzegane jako ważny łącznik między mikro- i makropoziomem rzeczywistości społecznej"[8].

Zarządzanie emocjami stało się jednym z fundamentów zdrowego, prawidłowego, pożądanego funkcjonowania jednostki. Jeśli chodzi o sferę prywatną[9], zdominowaną przez indywidualizm ekspresyjny[10], kwestia emocji wydaje się centralna. Eksponuje ona znaczenie kategorii autentyczności, która może być rozumiana jako postulat niezbędny dla osiągnięcia sukcesu życiowego i samorealizacji.

[6] John Watson uznawał jedynie trzy emocje za genetyczne: strach, wściekłość i miłość (por. J.B. Watson, *Behaviorism*, New York 1924). Dla Zygmunta Freuda emocje związane były z nieświadomymi instynktami i popędami. Autor *Wstępu do psychoanalizy* opisywał raczej dynamiczny proces, w którym znaczące są przeżycia z dzieciństwa, zajmujące residuum nieświadomości, gdzie zostają przefiltrowane, aby dać początek nowym konstruktom psychicznym. Tak Freud, jak i Watson, a więc przedstawiciele dwóch najbardziej znaczących w XX w. nurtów psychologii, behawioryzmu i psychoanalizy, pozostawiali emocje w obszarze oddziaływań świata zewnętrznego (por. S. Pinker, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005, s. 64–66).

[7] Zob. J.H. Turner, J.E. Stets, *Socjologia emocji*, Warszawa 2009.

[8] Tamże, s. 15.

[9] Por. E. Illouz, *Wielka transformacja miłości albo wyłonienie się rynków małżeńskich*, „Kultura Współczesna" 2017, nr 3 (74), s. 18–41; E. Illouz, *Uczucia w dobie kapitalizmu*, Warszawa 2010.

[10] Por. M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007.

Autentyczność ma konotację jednoznacznie pozytywną i pozwala na odróżnienie życia wartościowego od pozbawionego wartości. Bycie autentycznym jest też synonimem bycia prawdziwym i w dyskursie o wartości życia pełni funkcję kryterium moralnego. Autentyczność odnosi się przede wszystkim do emocjonalnego wymiaru ludzkiej egzystencji[11]. Ludzie są bowiem ze sobą, aby spełniać się emocjonalnie. Tak zbudowana jest czysta relacja Giddensa, zawierająca w sobie równość, wzajemność, szczerość, komunikację i autonomię[12].

Eva Illouuz zauważa, że autentyczność w relacji zakłada narzucony kulturowo model komunikacji, wymagający emocjonalnych kompetencji[13]. Dziecko nabywa je w relacji z matką; relacja ta jest formatywna oraz stanowi konstytuujący jego podmiotowość budulec *ja*. W planie terapeutycznym mówi się o kapitale emocjonalnym, jaki dziecko może nabyć, nawet jeśli jest to *kosztowne emocjonalnie* (np. dla rodziców), stanowi *inwestycję*, nakazuje *pracę* nad późniejszym *związkiem*, co bywa *użyteczne* i może być *efektywne*. Wyróżnione terminy ukazują procesy ważne socjologicznie i leżące u podstaw emocjonalnych problemów w osiąganiu sukcesu, jakim jest autentyczne życie, a mianowicie ekonomizacji jego zasad jako wyniku przeniesienia kalki myślenia oraz języka efektywności ekonomicznej bądź prawa w obszar języka i działania związanego z przeżywaniem emocji. Owe emocje stały się zgodne z modelem „targowania i wymiany"[14], przystającym do wszechobecnego ekonomicznego paradygmatu myślenia w kapitalizmie. W XX wieku uległy one też kulturowemu zapośredniczeniu i redefinicji, zostały zobiektywizowane, mając wymiar pozwalający na porównywanie i ocenianie jednych relacji z innymi. Są one traktowane jak przedmioty na mocy standaryzującego pomiaru. I wreszcie, na mocy feministycznego dyskursu i postulatów feministycznych, emocje stają się ważne i uniwersalne na tyle, by zacierać różnice między ludźmi. Wszyscy powinniśmy czuć to, co jest uznane za dopuszczalne bądź powściągać swoje emocje[15].

Wymienione czynniki leżą u podstaw procesów utrudniających osiąganie autentyczności uczuć w relacjach prywatnych z racji swoistej emocjonalnej ontologii[16], polegającej na oddzieleniu emocji od osoby i sytuacji, postawieniu ich w centrum zainteresowania analitycznego w celu ich wyjaśnienia i kontroli przy użyciu abstrakcyjnych, ujednoliconych kryteriów zawartych w języku. Dalsze konsekwencje tego procesu prowadzić muszą do depersonalizacji i ujednolicenia

[11] Por. A. Dembek, M. Halawa, *Praca „ja". Z Evą Illouz rozmawiają Mateusz Halawa i Agata Dembek*, „Kultura Współczesna" 2012, nr 3 (74), s. 47.
[12] A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2008, s. 37–41.
[13] E. Illouz, *Uczucia w dobie…*, s. 37–28.
[14] Tamże, s. 56.
[15] Por. U. Beck, E. Beck-Gershein, *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, Warszawa 2013.
[16] E. Illouz, *Uczucia w dobie…*, s. 55.

kryteriów emocjonalnego funkcjonowania ludzi, a szczególnie mężczyzn, zmuszonych do przyjęcia standardów emocjonalnych rodem z postulatów feministycznych. Zjawisko androgynii kulturowej jest także tego refleksem. Inną konsekwencją tego procesu jest abstrahowanie od konkretnych sytuacji, w jakich ludzie doświadczają emocji. Chodzi tu o miejsce, czas, lecz przede wszystkim o pierwotną relację, można powiedzieć zasadniczą, jaką jest, na przykład, łącząca ludzi długotrwała przyjaźń bądź głębokie uczucie. Wspólne, zdefiniowane przez psychologów, kryteria-miary dobrego i złego związku czy relacji skłaniają do wzięcia w nawias unikalnych zmiennych. Dochodzi do racjonalizacji relacji międzyludzkich, które stają się zunifikowane, wspólne, obiektywne i właśnie nieautentyczne. Prowadzą one do wspomnianej już depersonalizacji jednostki, stając się „arcywrogiem intymności".

Osoba, zamiast zająć się pracą nad rozpoznaniem własnych unikalnych emocji i ich nazwaniem oraz nie tylko werbalnym komunikowaniem, koncentruje pracę nad emocjami na znalezieniu uniwersalnych, terapeutycznych terminów oddających możliwie najpełniej jej wyabstrahowane z kontekstu oraz obiektywne kryteria. Jest bowiem swoistym paradoksem, iż język terapeutyczny, który rozgościł się jako obowiązujący nie tylko w piśmiennictwie kobiecym, lecz także niemal we wszelkich przekazach dnia codziennego zaczyna zastępować język komunikacji najbardziej osobistej, wręcz intymnej. Przyjmuje się tu zasadę, że wszystko, co ma być zrozumiane, powinno zostać zwerbalizowane, przedyskutowane, zakomunikowane, aby mogło zostać też ściśle – według modelu komunikacji – rozwiązane. Illouz zauważa, że:

> Panowanie nad emocjami, wyjaśnianie własnych wartości i celów, używanie techniki kalkulacji oraz odrywanie emocji od kontekstu i ich obiektywizowanie – wszystko to pociąga za sobą *intelektualizację* intymnych więzi w imię szerszego moralnego projektu: stworzenia równości i uczciwej wymiany, dzięki pozbawionej uprzedzeń werbalnej komunikacji na temat własnych potrzeb, emocji i celów[17].

Zarządzanie emocjami staje się więc współcześnie zadaniem nieporównanie trudniejszym, niż było ono przed dyktatem trzech ważnych dla ukształtowania się obowiązującego obecnie modelu komunikacyjnego narracji: ekonomiczno-politycznej, wydajności i feministycznej.

Sprostanie postulatowi autentyczności, który wydaje się ważny, wymaga pracy z dzieckiem w kierunku uchronienia jego autentycznych doznań i ich ekspresji w sposób możliwie zróżnicowany, na przykład poprzez malowanie, rysowanie, śpiewanie, śmiech, gwizdanie, podskakiwanie. Autentyczność ekspresji, szczególnie w omawianym tu okresie życia, stanowi próbę uratowania czystości doświadczeń emocjonalnych, przesądzających o unikalności i autentyczności jednostkowej tożsamości.

[17] Tamże, s. 52.

Gdy idę po Mikołaja na boisko, słyszę: „Babciu, koledzy proszą, abym został, bo moja drużyna będzie miała czterech zawodników, a ich – pięciu". Rezygnuję. Widzę w tym zaczątki odpowiedzialności za innych, rodzenie się poczucia wspólnoty i rozumienia, że powodzenie, sukces wymagają poświęcenia i własnego wkładu.

Ciekawe jest, że Pan Trener nie zawsze chwali udane akcje, w których padają bramki. Nie zachwyca się zwycięstwem, ani nie rozpacza z powodu przegranej. Pokazuje chłopcom, że ważny jest dobrze oddany strzał i inteligentna akcja pod bramką, nawet jeśli nie przynoszą upragnionego gola. Taka strategia wychowawcza uczy nie tyle osiągania sukcesów, które przyjdą wcześniej lub później jako naturalny rezultat pracy, umiejętności, ambicji, indywidualnych i wspólnych innowacyjnych działań, ile przekonania, że podstawą jest możliwie najlepsza realizacja zadania. Taka zadaniowość skłania do współzawodnictwa z samym sobą, udowadniania samemu sobie, że dziś jest się lepszym, niż było się wczoraj, i że prawdziwe sukcesy są ciągle przed nami. Nie sukces, lecz rozwój, bycie w drodze, stawanie się są celem strategicznym, realizowanym także poza oficjalnymi treningami. Ćwiczenia w domu lub na podwórku stają się zaczynem samonauczania.

Empatia

Empatia w tym wieku jest trudna do zaszczepienia. Dziecko nie wie jeszcze, kim jest, a już wchodzi w te same piłkarskie buty z innymi. Gdybym nie widziała zrozumienia i współczucia dla kolegów z boiska u mojego wnuka, nie uwierzyłabym, że empatia w tym wieku jest w ogóle możliwa.

Pan Trener uczy empatii samą swoją postawą. Kiedy na boisku, w trakcie sparringu, jeden z chłopców podszedł, boleśnie sycząc i pokazał nieco obtartą piętę, Pan Trener kazał mu nadal grać, lecz zaraz po meczu stał z wodą utlenioną i fachowo opatrywał obolałą piętkę. Sygnał był jasny: „Nie mazgaj się, ale możesz liczyć na pomoc". Młodzi piłkarze mają jeszcze problemy z niełatwym wyzwaniem, jakie stanowi rozwiązany but. Prośba „czy może mi Pan zawiązać buta?" powtarza się permanentnie. Pan Trener cierpliwie i bez złości zawiązuje małe buty. Po meczu zawodnicy żegnają się, dziękując za spotkanie gestem i słowem, a następnie stają objęci w kole i wysłuchują słów Pana Trenera. Mikołaj nie chciał mi zdradzić, co jest tematem rozmowy. Dyskrecja, ustawienie innych w pewnym dystansie do własnych spraw i posiadanie swojego własnego świata stanowi zarzewie podmiotowości, niezależności, prywatności, które są ważne dla prawidłowego ukształtowania obrazu siebie i relacji ja – inni.

Nauka szkolna i indywidualny rozwój wymagają zbudowania poczucia własnej podmiotowości, samoświadomości tego, kim jestem i na czym mi

autentycznie zależy. Odpowiedzi na pytania, do czego dążę, jakie są moje mocne i słabe strony, projektowanie własnego rozwoju, umiejętnego stawiania pytań o to, dlaczego mi się nie powiodło lub odpowiedzialności za siebie i otoczenie. Większość tych pytań zadawana jest, a odpowiedzi udzielane, nie do końca świadomie. Niemniej jednak samo wejście na tę drogę stanowi początek późniejszych wyborów dokonywanych świadomie i w zgodzie ze zinternalizowanym, zaakceptowanym społecznym porządkiem moralnym oraz w zgodzie ze sobą. Jest to rodzaj drogowskazu w tej skomplikowanej i płynnej rzeczywistości.

Zaufanie i szacunek są fundamentem zdrowych relacji międzyludzkich. Kiedy Pan Trener krzyczy: „Panowie, do przodu!", to widać jego szacunek dla tych chłopców. Mimo że cały czas instruuje, to nigdy nie podnosi głosu, a jeśli jest niezadowolony, to głównie z postawy, a nie osiągnięć któregoś z chłopców; woła go do siebie i daje mu reprymendę, lecz też przyjaźnie poklepuje na koniec rozmowy. Ma to głęboki sens, wyraża bowiem zasadę: „Każdy popełnia błędy, nawaliłeś, ale to nie znaczy, że nie możesz się poprawić i ogólnie jesteś fajny gość!".

Chłopcy szybko i naturalnie pojęli też, że błędy i wpadki są nie do uniknięcia i każdy je popełnia, a więc jawne okazywanie dezaprobaty dla porażek kolegów jest nie w porządku i bardzo nie podoba się Panu Trenerowi. Zwrot „jeśli możesz" (przyspieszyć, podać, strzelić) stał się trwałym zwrotem używanym przez Mikołaja. Kiedy przyszłam na boisko, usłyszałam: „Babciu, chce mi się pić, przynieś wodę, jeśli możesz". Miłe. Pan Trener nigdy nie drwi, nie kpi, nie traktuje swoich podopiecznych protekcjonalnie. Szanuje ich trud i zaangażowanie, wyraźnie czuje się za nich odpowiedzialny. Instrukcje dotyczą nie tylko piłki nożnej, lecz także zachowania na boisku, a nawet stosowanej diety (wykluczone są chipsy, pizza ze sklepu, cukierki, a wskazane warzywa i owoce). Staramy się trzymać zalecanej diety, jakkolwiek różnie z tym bywa.

Umiejętne znoszenie niepowodzeń jest jedną z barier blokujących odczuwanie radości życia i witalności, które wyrażają się ochotą do podejmowania coraz trudniejszych wyzwań. Taka mobilizująca funkcja niepowodzenia jest obecnie w zaniku. Moi studenci łatwo się zniechęcają i trudno im utrzymać mobilizację do zadań przez dłuższy czas. Oczekują natychmiastowych gratyfikacji, a ich moratorium wyraźnie ich demobilizuje. Nie potrafią cieszyć się z samego wykonywania zadania, lecz oczekują natychmiastowych pozytywnych wzmocnień. Mam pewność, że drużyna „Młodych Talentów" cieszy się samym procesem dochodzenia do sukcesu, a wygrana nie jest ich jedynym celem – najważniejsze jest samo granie. Tak jest z nauką języka obcego i nie tylko. Ktoś, kto oczekuje szybkich sukcesów i gratyfikacji, łatwo się zniechęca w porównaniu z tym, kogo cieszy po prostu zabawa językiem.

Przez wieki uważano, że wychowanie polega na konsekwentnym eliminowaniu wad wychowanka. Dążenie do stanu idealnego polegało więc na

koncentrowaniu się na jego słabościach, wadach bądź brakach w imię mitycznego celu osiągnięcia ideału rozumianego jako… bycie właśnie idealnym. Dziś wiemy, że ideał jest osiągalny tylko dla niektórych, i że nie każdy może zostać Messim czy Lewandowskim. Rzecz nie w tym, aby wszyscy posiedli umiejętności na ich poziomie, lecz aby osiągnęli własny rekord życiowy w dyscyplinie, która przynosi im największą radość i satysfakcję. Takie myślenie skłania do poszukiwania i akcentowania dobrych, mocnych stron wychowanka, a także rozwijania jego osobistego potencjału w ulubionym obszarze indywidualnych pasji. Wspomniana wyżej radość z procesu wykonywania zadań i radosne ściganie się z samym sobą stanowią wartościową kalkę mentalną do zachowań na polu innych zainteresowań, które w przyszłości się jeszcze obudzą.

Wielu młodych ludzi ma rodziców nadopiekuńczych – mamy, które drżą o swoje pociechy i starają się, aby nic im się nie stało. Boję się, że tak jest w przypadku Mikołaja, który ma mamę, cały czas ostrzegającą: „uważaj", „nie upadnij", „włóż szalik", „nie spoć się", i dwie babcie, dla których jest cudem świata. Taka sytuacja sprzyja kształtowaniu postaw wsobnych, egotycznych i tchórzliwych. Pokonywanie braku odwagi i koncentracja na sobie stopniowo jednak, jak się zdaje, ustępują. Dla dzieci, którym brakuje uwagi rodziców, czy też dzieci ze środowisk kulturalnie zaniedbanych, spotkanie na zielonej murawie może stać się w jakimś stopniu korektą ich dotychczasowych postaw. Może, przynajmniej w jakimś stopniu, rekompensować braki rodzinnego wychowania.

Pan Trener nigdy nie używa słów wulgarnych. Niestety sprawa wygląda inaczej w podwórkowych zabawach z piłką. Tu przekleństwa są normą, popijanie piwa przez trochę starszych chłopców niestety też. Pan Trener jest po AWF. Zna się świetnie na meandrach piłki nożnej – to duża zaleta. Jeśli o mnie chodzi, jego zalety na tym polu są drugorzędne. Jego kultura osobista i talent wychowawczy imponują mi znacznie bardziej.

Z jednej strony zaangażowanie w grę jest lepsze niż apatia bądź przesiadywanie przy komputerze. Z drugiej zaś – takie totalne zaangażowanie w piłkę nożną uniemożliwia zainteresowanie innymi dziedzinami, na przykład przyrodą, co mnie trochę martwi. Widzę jednak, że dzięki piłce mogę forsować naukę angielskiego (cała terminologia jest anglojęzyczna, a w ogóle – jak dogadać się z sędzią?). Gra w piłkę jest też wyjściem do nauki geografii (gdzie leży Barcelona?). Może jednak w tym czasie dałoby się robić inne, ważniejsze rzeczy? A może przyjdzie na to czas? Sama nie wiem.

Chcę opisać incydent, który zdarzył się przed laty w Genewie. Jechaliśmy samochodem ze znajomym Szwajcarem na ważne spotkanie. Byliśmy spóźnieni. Nagle mój przyjaciel zatrzymał samochód i stanął, patrząc na chłopców grających na ulicy w piłkę nożną. Opóźnienie narastało, podobnie jak moje zdenerwowanie. W końcu zaproponowałam znajomemu, aby wysiadł i poprosił chłopców o przerwanie gry i przepuszczenie samochodu. Mój towarzysz

stanowczo odmówił, mówiąc: „A jeśli ten chłopiec właśnie strzela gola życia?". Wtedy moje spotkanie wydawało mi się ogromnie ważne, a jego słowa pozbawione racji. Po latach doceniłam jednak jego wrażliwość.

Istnieje ważne rozróżnienie w konstruowaniu podstaw psychologicznych sukcesu życiowego w postaci dystynkcji między konkurowaniem a współzawodniczeniem. Wspomniane wyżej zestawianie chłopców w różne zestawy drużyn osłabia chęć konkurowania z innymi zawodnikami, szczególnie traktowania ich jak wrogów czy choćby przeciwników. Przeciwnie – współzawodniczący stanowią radosną piłkarską wspólnotę, którzy mogą coś trafnie podpowiedzieć, pomóc, wesprzeć. Są z tej samej piłkarskiej gliny, dzielą te same emocje i mają swoje lepsze bądź gorsze dni (czy mecze). Są serdecznymi kolegami z boiska.

Różnica między konkurowaniem a współzawodniczeniem jest wyraźna. Termin *konkurencja* (dyscyplina), na przykład sportowa, nasuwa konotacje z konkurowaniem, bezpardonową walką i nastawieniem na ostateczny sukces (zwycięstwo w konkurencji), w którym podjęte środki są drugorzędne w myśl zasady „sukces wieńczy dzieło", a także z wykluczeniem empatii doświadczanej i okazywanej konkurentowi. O ile konkurowanie zakłada bezpardonową walkę ukierunkowaną na własny sukces, swoistą rywalizację „na śmierć i życie", o tyle współzawodnictwo nie alienuje jednostki jako siły sprawczej z kontekstu społecznego, lecz sytuuje ją w związku ze współzawodnikiem. Relacja podmiotu ze współzawodniczącym nie wyklucza innych płaszczyzn komunikowania się, przeciwnie – włącza w obszar wzajemnych relacji inne możliwe płaszczyzny porozumienia, na przykład towarzyską bądź pomocową. Oznacza to odmienne zarządzanie emocjami, które stają się wolne od wrogości czy choćby niechęci do partnera. Tym samym relacja ta jest bardziej realistyczna i bezpośrednia.

Tożsamość i obraz siebie

Sam fakt gry mógłby nasuwać przypuszczenie, iż trening piłkarski stanowi zaczyn kalki mentalnej zawartej w Baumanowskim opisie gracza[18]. Faktycznie jednak jest dokładnie odwrotnie. Wydaje się, że proponowana metaforyczna kalka rzeczywistości, jaką niosą ze sobą wyodrębnione przez Baumana wzorce spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza są zaprzeczeniem tych postaw jako właściwych dla postnowoczesności. Ta bowiem charakteryzuje się niekonsekwencją, płynnością, przypadkowością, niepewnością wymagającą od jednostki elastyczności i umiejętności dostrzeżenia tego, co jest konieczne i nieuniknione. W tym sensie rzeczywistość

[18] Zob. Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994 (rozdział: *Ponowoczesne wzorce osobowe*).

piłkarska przypomina raczej modernistyczne „pielgrzymowanie", gdzie główny cel jest jasny i wyznaczony, a także rozpisany na szereg bardziej szczegółowych dążeń – drogę, w której w każdym momencie wiadomo jest, ile jeszcze zostało do końca i jak blisko/daleko jest się od ostatecznego sukcesu/porażki.

Na boisku nie wkłada się masek, nie udaje kogoś innego niż się jest. Rozum jest tu najważniejszym i, jak w oświeceniu, jedynym kryterium oglądu rzeczywistości. Tu wszystko daje się rozpisać, narysować, nakręcić w postaci filmu i przeanalizować. Złe podanie, piękny strzał, inteligentne dośrodkowanie, „ręka" czy karny – są wymierne i (niemal) jednoznaczne. Piłkarze w żadnym wypadku nie są spacerowiczami, ich ogląd rzeczywistości nie jest i nie powinien być powierzchowny. Przeciwnie, „piłkarz powinien mieć oczy z tyłu głowy" – to powiedzenie wyraża konieczność wnikliwego obserwowania sytuacji na boisku. Piłkarz nie jest też w żadnym razie anonimowy[19]. Ważną charakterystyką piłkarskiej sytuacji jest swoista równowaga między grą zespołu jako dynamicznego organizmu a istnieniem „gwiazd", które często decydują o końcowym sukcesie. Migotanie znaczenia zespołu jako takiego i znaczenia indywidualności w jego ramach wydają się jednym z ważnych argumentów przemawiających za atrakcyjnością tej właśnie dyscypliny. Prędzej istniałyby tu związki z włóczęgą, przez jego poszukiwanie nowych sytuacji i czerpanie adrenaliny z podejmowania szybkich decyzji. Nie ma tu jednak miejsca na brak przywiązania do miejsc, czynności lub ludzi. Gra w piłkę nożną nie jest wypełnieniem egzystencjalnej pustki, nigdy nie staje się nudna; nie oznacza odcięcia się od pustki i rozpaczy – jest sama w sobie treścią, a nie sposobem prewencji przed nimi. Jest treścią, esencją, a nie instrumentem. Tym bardziej, że wyzwala adrenalinę i tym sposobem skutecznie pobudza i potęguje osobowe siły witalne. Paradygmat włóczęgi jest też nietrafny w przestrzeni międzyludzkiej. Adepci przywiązują się do siebie nawzajem, wymieniają zdjęciami piłkarzy, odwiedzają w domach, umawiają na wspólną grę. Pan Trener jest ważny i interesujący, jakkolwiek zwrot „panie trenerze" nie jest zastępowany zwrotem „panie Jarku", co buduje poczucie hierarchii i uświadamia istnienie dystansu między ludźmi w ramach wspólnoty. Paradygmat włóczęgi pozostaje więc w mocy jedynie w zakresie pragnienia adrenaliny, niepewności, poszukiwania przygód i żywiołowości.

Kolejny typ ponowoczesnej osobowości zaproponowany przez Baumana, turysta, przypomina pod wieloma względami włóczęgę, lecz różni się od niego tym, że uważa, iż należy mu się wszystko, co najlepsze, ponieważ płaci. Świat, który widzi, ma stać się tym światem, który będzie zgodny z jego wyobrażeniami i preferencjami. Turysta czuje się pewny swojego ja, ponieważ ma wyznaczone bezpieczne miejsce powrotu. Ta pewność siebie daje mu – w jego

[19] Bauman pisze o spacerowiczu: „Wszystko widzący, ale sam niewidziany, ukryty w tłumie, ale do tłumu nie należący, spacerowicz ma prawo czuć się panem stworzenia" (tamże).

mniemaniu – prawo do urządzania rzeczywistości na własną miarę i zgodnie z własnymi standardami. Tak więc młody piłkarz jest w sytuacji turysty, ma bowiem bezpieczny dom, rodzinę, miejsce, do którego zawsze może wrócić, lecz jednocześnie sytuacja na boisku czy w sali nie jest jego wyborem. Nie on kreuje rzeczywistość, lecz bezkrytycznie przyjmuje i internalizuje warunki oraz reguły gry.

Wszystkie cztery postacie tożsamości postmodernistycznej nie są „czystymi" typami, przeciwnie – przenikają się nawzajem. Bywa, że w jednym człowieku i w tym samym czasie. W podsumowaniu szkicu Bauman przywołuje motyw ponowoczesnej tęsknoty za „wielkim uproszczeniem" jako wyrazem „współczesnej melancholii". Wydaje się, iż piłka nożna jako dyscyplina jest rodzajem „życia w pigułce", rzeczywistości pełnej jasnych reguł, czystej w swojej definicji, nadającej balans w autentyzmie jednostkowych i zespołowych dokonań, pochwale wysiłku, inteligencji, talentu i pracy, lecz też adoptującą swoje ramy kategorię szczęścia, które podobno sprzyja lepszym.

Edutainment

Zalecenia Eriksona znalazły swoje odzwierciedlenie w rozrastającym się i coraz ważniejszym nurcie pedagogiki zwanym edutainment. Neologizm ten powstał z połączenia słów *entertainment* (rozrywka) i *education* (edukacja). W języku polskim termin ten rozumiany jest jako powiedzenie „uczyć, bawiąc", akcentujący znaczenie edukacji i traktujący jej rozrywkowy charakter jako sposób uatrakcyjnienia lub ukrycia przekazu o charakterze edukacyjnym. Celem nauki przez zabawę jest zaktywizowanie wychowanka, zbudowanie bliskiej relacji między nim a wychowawcą, a także zmotywowanie i nauczenie dziecka zespołowego działania i innowacyjności.

W języku polskim próbowano wprowadzić takie nazwy, jak: edurozrywka, edukacja rozrywkowa czy kalkę z angielskiego – edukywka; jak dotąd nie weszły one jednak do powszechnego użycia.

W tym artykule zwracam uwagę na wychowawcze znaczenie piłki nożnej jako zabawy, która z pozoru wydaje się rozrywką nie niosącą ze sobą treści ważnych wychowawczo, tym bardziej treści moralnych. Co więcej, piłka nożna jest rozrywką samą w sobie i przypisywanie jej funkcji edukacyjnych może budzić wątpliwości, które staram się w jakimś stopniu rozwiać w analizie przypadku, który przedstawiam. Założeniem edutainment jest bowiem akcentowanie przesłania wychowawczego, którego rozrywkowy charakter stanowi jedynie atrakcyjne uzupełnienie, opakowanie dla zasadniczego, edukacyjnego przesłania.

Dlatego też w kręgu zainteresowania edutainment znajdują się przede wszystkim inicjatywy nowopowstałe, jak festiwale nauki, spektakle teatralne z przesłaniem społecznym, produkcje filmowe, na przykład *Mikrokosmos*, czy teleturnieje i quizy telewizyjne. W Polsce próbuje się także „przemycać" w rozrywkowej formule treści cenne społecznie, na przykład dotyczące profilaktyki AIDS, zdrowego żywienia, destygmatyzacji osób i grup (np. mniejszości narodowych).

W moim przekonaniu punktem wyjścia dla pedagoga jest pochylenie się nad tymi formami aktywności młodzieży, które stanowią trwały element rzeczywistości, i których rozrywkowe przesłanie jest na tyle silne, że może zainteresować szerokie rzesze młodych ludzi[20]. W tym rozumieniu piłka nożna jest raczej elementem socjalizacji niż wychowania, jakkolwiek we współczesnej pedagogice rozgraniczenie to wydaje się dziś nieco anachroniczne. Tym, co zdaje się jednak usprawiedliwiać traktowanie piłki nożnej jako elementu edutainment są badania psychologów, które dowodzą, że proces uczenia się przebiega całe życie, a rozrywka – w przeciwieństwie do nauki – bazuje na świadomości płytkiej. Można mieć wątpliwości, czy rozgraniczenie to jest trafne w odniesieniu do omawianej tu kwestii. Zasady gry w piłkę nożną oraz jej praktykowanie wspierane przez media, symulacje komputerowe, kibicowanie na stadionie bądź znaczących innych, przyczyniają się do ukształtowania pewnego rodzaju kalki percepcyjnej rzeczywistości społecznej opartej na zasadach; wspólnotowej, lecz akcentującej rolę jednostki, wymagającej długotrwałego wysiłku, wielostronnych, nie tylko fizycznych, lecz także psychologicznych, taktycznych, strategicznych dyspozycji. Szczególnie ważne są takie dyspozycje psychiczne, jak taktyka, strategia, inteligencja, a przede wszystkim cechy charakteru, na przykład wola walki, niepoddawanie się w wyniku niepowodzeń, umiejętność wybaczania błędów sobie i innym, radzenie sobie zarówno z sukcesem, jak i niepowodzeniem. Także dzieci w tym wczesnym okresie są wyjątkowo otwarte i predestynowane do uczenia się, szczególnie w holistycznym rozumieniu sensu nauki, jakim jest wspomniana wieloaspektowa strona angażowania indywidualności wychowanka. Ślad w pamięci pozostawiany przez praktykę tego rodzaju jest też głębiej wdrukowany w wyniku wieloaspektowego wsparcia tego społecznego procesu. Skuteczność wynika z osobistego zaangażowania wychowanków, a także – a może przede wszystkim – z tego, że ich umysły są bardziej otwarte na przekaz edukacyjny, jeśli nie uświadamiają sobie, że się w danej chwili uczą.

W ramach edutainment istnieją też zasadnicze dla współczesnej edukacji kontrowersje. Na podstawowe i cenne strony tego rodzaju edukacji zwraca

[20] Nie oznacza to, że propozycje w ramach edutainment skazane są na wąskie grono odbiorców, np. program „Ulicę Sezamkową" – największy projekt tego rodzaju – obejrzało w samych Stanach Zjednoczonych od 1969 roku (w 120 krajach i 30 wersjach międzynarodowych, w sumie 4100 odcinków) 75 milionów Amerykanów (L.A. Gikow, *Sesame Street. A Celebration Forty Years of Life on the Street*, New York 2009, s. 6–7).

uwagę amerykańska badaczka Phylillis Tilson Piotrow, zawierając je w dziewięciopunktowym paradygmacie, akronimie, tzw. 9P[21]:

- *pervasive* – rozprzestrzeniający się, sugestywny; dociera za pomocą mediów do każdego,
- *popular* – popularny,
- *persuasive* – perswazyjny,
- *profitable* – korzystny, przynoszący zyski finansowe i społeczne,
- *passionate* – budzący emocje ułatwiające przyswojenie przekazu,
- *personal* – osobisty, pozwalający na indywidualny odbiór i identyfikację,
- *participatory* – umożliwiający współudział, uczestniczący, ergo stwarzający możliwość interakcji z widzami i uczestnictwa w wydarzeniu,
- *prompts to action* – pobudzający i zachęcający do działania jako osadzony w kwestiach codziennego życia,
- *proven effective* – skuteczny, sprawdzony i potwierdzony badawczo w aspekcie efektywności.

Można zauważyć narastającą falę krytyki wobec edutaiment. Przykładowo – amerykański badacz, Neil Postman[22], autor znanej książki *Zabawić się na śmierć*, boleje nad dewaluacją słowa pisanego na rzecz obrazu i, co za tym idzie, przejścia od racjonalności do emocjonalności. Proces ten został, zdaniem Postmana, ostatecznie zakończony upowszechnianiem się telewizji. Podobnie jak Marshall McLuhan[23] dostrzega on motor rozwoju ludzkości w nowych wynalazkach technicznych, lecz jednocześnie pozostaje w istotnej niezgodzie z autorem *Galaktyki Gutenberga*, przyjmując postawę pesymistyczną. Jego zdaniem dominacja obrazu trywializuje ważne aspekty ludzkiego życia oraz nadmiernie upraszcza przekazywane treści. Ponadto telewizja umniejsza znaczenie ważnych dyskursów publicznych, które są określane poprzez obrazy i emocje, a nie poprzez idee i wartości. Nawiązując do antyutopii Aldousa Huxleya[24] oraz Georga Orwella[25], Postman odwołuje się do wizji ludzi pozbawionych autonomii i pełni ich osobowości, a przede wszystkim do duchowego spustoszenia, wszechogarniającej infantylizacji i bezmyślności, jakie oferuje kultura banału i trywializacji. Z kolei

[21] P.T. Piotrow, *World Population. The Present and Future Crisis*, New York 1980, s. 21–25.

[22] Zob. N. Postman, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, Warszawa 2006.

[23] M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004.

[24] Zob. A. Huxley, *Nowy wspaniały świat*, Warszawa 2010. Warto zauważyć, że książka ta została wydana w 1932 r., a więc jeszcze przed upowszechnieniem się telewizji, Internetu, tabletów i komórek, co świadczy o proroczej wręcz wyobraźni Huxleya.

[25] Zob. G. Orwell, *Folwark zwierzęcy*, Warszawa 2008.

George Russell[26] wyraża swoje obawy, wskazując w procesie uczenia się, podobnie jak wielu nauczycieli i badaczy, na stopniowe przesuwanie się akcentu z wiedzy głębokiej i uświadamianej na rzecz płytkiej i fragmentarycznej. Może to skutkować zerwaniem ciągłości tradycji kultury społecznej.

Wątek ten podejmuje współcześnie Mario Vargas Llosa, peruwiański laureat literackiej Nagrody Nobla w 2010 roku, w wywiadzie dla „Gazety Wyborczej" zatytułowanym „Wolność i demokracja zabijają inteligentów", z alarmującym podtytułem „Cywilizacja, kultura i postęp to kruchy film, który może łatwo prysnąć. Pobudka! Czas na wielką bitwę". Llosa stwierdza w nim, że „kultura banalnieje, staje się swawolna i błaha. Wszystko jest formą rozrywki. Sztuka pozbywa się zmysłu krytycznego. Traci na tym społeczeństwo i demokracja"[27].

Bibliografia

Bauman Z., *Bauman o popkulturze. Wypisy (wybór tekstów z lat 1994–2006)*, koncepcja i wybór M. Halawa, P. Wróbel, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.

Beck U., Beck-Gershein E., *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, przekł. M. Sutowski, PWN, Warszawa 2013.

Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, przekł. P. Izdebski, PWN, Warszawa 2004.

Czykwin E., *Samoświadomość nauczyciela*, Trans Humana, Białystok 1995.

Czykwin E., *Wstyd*, Impuls, Kraków 2013.

Dembek A., *Profesjonalizacja emocji w domu i w pracy – wybrane przejawy problematyzacji emocji we współczesnym kapitalizmie*, „Kultura Współczesna" 2012, nr 3, s. 42–54.

Erikson E., *Childhood and Society*, Norton, New York 1963.

Erikson E., *Dopełniony cykl życia, wersja rozszerzona o nowe rozdziały autorstwa Joan M. Erikson poświęcone dziewiątemu etapowi rozwoju osobowości człowieka*, przekł. C. Matkowski, Helion, Gliwice 2012.

Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, przekł. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004.

Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przekł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2008.

Gikow L.A., *Sesame Street. A Celebration Forty Years of Life on the Street*, New York 2009.

Huxley A., *Nowy wspaniały świat*, przekł. B. Baran, Muza, Warszawa 2010.

Illouz E., *Uczucia w dobie kapitalizmu*, przekł. Z. Simbierowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.

Jacyno M., *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007.

Llosa M.V., *Wolność i demokracja zabijają inteligentów*, rozm. M. Stasiński, „Gazeta Wyborcza" 2014, nr 243, s. 14–16.

[26] Zob. G. Russell, *School education in the age of the ubiquitous networked computer*, „Technology in Society" 2000, nr 20, s. 27–38.

[27] M.V. Llosa, *Wolność i demokracja zabijają inteligentów,* rozm. M. Stasiński, „Gazeta Wyborcza" 2014, nr 243, s. 14.

Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przekł. M. Bucholc, PWN, Warszawa 2008.
Mascovici S., *Psychologia społeczna w relacji Ja – inni*, przekł. M. Cielecki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przekł. M. Szczucka, Wydaw. Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.
Orwell G., *Folwark zwierzęcy*, przekł. B. Zborski, Muza, Warszawa 2008.
Pinker S., *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, przekł. A. Nowak, GWP, Gdańsk 2005.
Piotrow P.T., *World Population. The Present and Future Crisis*, Foreign Policy Assn, New York 1980.
Postman N., *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, przekł. L. Niedzielski, Muza, Warszawa 2006.
Russell G., *School Education in the Age of the Ubiquitous Networked Computer*, „Technology in Society" 2000, nr 20, s. 27–38.
Turner J.H., Stets J.E., *Socjologia emocji*, przekł. M. Bucholc, PWN, Warszawa 2009.
Watson J.B., *Behaviorism*, Norton, New York 1924.
Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1989.

7-year-old's football success

Abstract: Observation material related to the functioning of a 7-year-old boy involved in football activities implies other selected educational aspects resulting from this activity. The essence of this kind of engagement is experiencing emotions, nowadays considered, following Turner and Sets, as the key to understanding and analyzing social relationships, not only in the plan of direct relations but also in the macrosociological sense. In these considerations the key reference for the analysis is the concept of identity within the psychosocological model of the development by Erik Erikson. Erikson's characteristics of the fourth phase of the developmental cycle of a child aged 6-10, in which the nuclear problem is performance vs. the feeling of inferiority, is really connected with the success on the sport field. The codified rules of this game require professionalism, perfectionism and co-operation, while opening up opportunities for individual development. This reinforce the belief that the rules of social functioning are not designed to limit the area of individual freedom but, on the contrary, to become its stabilizing element. Building authentic relationships and teaching social distances are other advantages. (On the other hand, football is located in the increasingly pedagogically important stream called *edutainment*. Edutainment analyzes threats connected to the fact that all activities become a form of entertainment as well as a broadly understood culture. This leads to banalization and disappearance of the critical sense on a massive scale. Awareness of the threats and perception of educational aspects of football entertainment require further recognition.)

Keywords: childhood, edutainment, emotions, empathy, football, football player, identity, intimacy, nuclear problem, success

Słowa kluczowe: dzieciństwo, edukacja przez zabawę, emocje, empatia, intymność, piłka nożna, piłkarz, problem nuklearny, sukces, tożsamość

Żanetta Kaczmarek
Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu

Sukces w teorii i praktyce edukacyjnej. Studium indywidualnych przypadków

Celem niniejszej pracy jest analiza terminu *sukces* zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej. Badanie tego zjawiska przeprowadzono za pomocą metody studium indywidualnych przypadków – analizy jednostkowych losów ludzkich, uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze. Ze względu na opis jednostki opieram się na teorii związków międzyludzkich Lwa Wygotskiego i Jeana Piageta, wspierającej roli partnera dziecka oraz konflikcie jako drodze do zmian poznawczych w dziecku.

Część pierwsza tego artykułu jest opisaniem pojęcia sukcesu. Przedstawione w niej zostało zarówno znaczenie czysto teoretyczne, słownikowe, jak i praktyczne, poparte wynikami badań, co pozwoliło na kategoryzację pojęcia. Przedstawiono również sukces w aspekcie pedagogicznym, połączonym z pojęciem prawidłowej komunikacji prowadzącej do zamierzonego celu.

Część druga wprowadza w tematykę rozwoju procesów poznawczych dziecka, ich zmian pod wpływem interakcji społecznych. Przedstawiono poglądy Wygotskiego i Piageta, pozwalające zrozumieć działanie poznawcze jednostki oraz interakcje zachodzące między dzieckiem a otoczeniem.

Część trzecia to część badawcza pracy. Po teoretycznym opisie badanego przypadku następuje część praktyczna. W badaniu zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej, co pozwoliło na bieżącą obserwację zachowań i zmian jednostki, połączoną z redagowaniem wniosków badawczych. Zakończenie rozdziału to zebranie danych z obserwacji oraz przedstawienie ocen i opinii na temat badanych zjawisk.

Sukces w edukacji, teorii i praktyce

Sukces to pojęcie, na którym oparte jest nasze codzienne życie – niezależnie od tego, czy mamy na myśli pracę zawodową, życie osobiste czy relacje. W ujęciu słownikowym jest on rozumiany jako pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia,

osiągnięcie zamierzonego celu, a także zdobycie sławy, majątku, wysokiej pozycji[1]. Do zdefiniowania sukcesu określa się wartości, które są jego wyznacznikami. W odniesieniu do każdego człowieka sukces może być postrzegany w różny sposób. Szczególną rolę odgrywa w tym przypadku hierarchia wartości i doświadczenia poszczególnych jednostek. Miarą sukcesu może być: zrealizowany plan, szczęście, zdrowie, własność materialna. Człowiek osiąga sukces wówczas, gdy spełniają się wszystkie jego oczekiwania[2]. Z pojęciem sukcesu mamy do czynienia zarówno w literaturze pedagogicznej, jak i w praktyce szkolnej. Kazimierz Denek określa go jako sytuację bądź stan, w którym znajduje się uczeń mogący sprostać wymaganiom szkolnym[3].

Analizując powyższe ujęcia teoretyczne, z pewnością można stwierdzić, iż nie istnieje jedno kryterium odnoszące się do terminu *sukces*. Każde z nich ma jednak wspólny cel – doprowadzić człowieka do szczęścia. Niekoniecznie trzeba odnieść sukces finansowy, żeby być szczęśliwym. Nie zawsze też trzeba dążyć do sukcesu, aby ocenić swoje życie jako spełnione. Istnieje bardzo wiele różnych form jego osiągnięcia, a ludzie różnią się w swoich dążeniach. Ile indywidualnych jednostek, tyle określeń i definicji sukcesu. Nie ma jednego modelu, według którego należałoby go ocenić. Uważa się, iż bardzo dużą rolę w postrzeganiu i ocenie sukcesu przez daną osobę odgrywa wychowanie. To, jakie wzorce zostaną nam przekazane w najmłodszych latach naszego życia, jakie postawy społeczne będą w nas kształtowane i na jakie cele będziemy ukierunkowani, ukształtuje hierarchię naszych wartości. Jest to niezwykle ważne, ponieważ od tej hierarchii będzie zależało nasze spojrzenie na sukces. Dla jednych będzie to skupienie się na sferze materialnej, co charakteryzuje typowy konsumpcjonizm. Dla innych sukcesem będzie umiejętność dokonywania zmian w swoim życiu, wywierania wpływu, który doprowadzi do zdolności samodzielnego i krytycznego myślenia bądź podejmowania decyzji zgodnie z wyznawanymi wartościami. Ta druga grupa to zazwyczaj altruiści. Należą do niej pedagodzy z powołania – osoby nie tylko nastawione na swój sukces, lecz także na realną, szczerą pomoc podopiecznemu. Nauczyciel świadomy swojego powołania i sensu tego, co robi, sam ma decydujący wpływ na najistotniejsze czynniki sukcesu: rozwój swojej osobowości i kształtowanie relacji z wychowankami. Jeśli w tych dwóch dziedzinach uda mu się osiągnąć powodzenie, to będzie mógł śmiało mówić o tym, że w swej pracy pedagogicznej odniósł sukces. Różnorodność charakterów pedagogów prowadzi do wielu opinii na temat sukcesu. Nauczyciele i pedagodzy rozumieją go różnorako.

[1] *Sukces,* [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/szukaj/sukces.html [dostęp: 11.03.2015].

[2] *Sukces,* [w:] Wikipedia. Wolna encyklopedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Sukces_(stan) [dostęp: 11.03.2015].

[3] K. Denek, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań*, „Wychowanie na co Dzień" 1998, nr 4/5, s. 15–19.

W 2003 roku w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Zamościu zostały przeprowadzone badania ankietowe wśród grupy 20 nauczycieli, nauczających różnych przedmiotów, posiadających staż pracy od roku do 36 lat. Ich zadaniem było zdefiniowanie terminu *sukces pedagogiczny*, określenie – w oparciu o swoje doświadczenia i refleksje – czynników mających wpływ na osiąganie tego rodzaju sukcesu przez nauczycieli, a także wskazanie swojego największego sukcesu pedagogicznego.

Wyniki badania pozwoliły skategoryzować definicję sukcesu pedagogicznego następującymi określeniami: wychowanie człowieka (np. „wychowanie odpowiedzialnego za siebie i innych ludzi człowieka"), rozwój, postęp, zmiana, osiągnięcia wychowanka („choćby małe postępy dziecka", „korzystna zmiana postaw"), satysfakcja własna („satysfakcja z własnej pracy"), kontakt z uczniem („nawiązanie dobrego kontaktu z uczniem", „zbudowanie zaufania") i zainteresowanie przedmiotem („zainteresowanie ucznia przedmiotem"). Ogólna definicja sukcesu pedagogicznego to: „osiągnięcie zamierzonego, wcześniej wytyczonego celu" i „zrealizowanie zamierzonych działań".

Sukces pedagogiczny w rozumieniu uczestników sondażu dotyczył dwóch dziedzin: nauczania i wychowania. Zarysowały się przy tym pewne tendencje. Sukces utożsamiany z wychowaniem, sformułowany na gruncie tradycyjnej pedagogiki (wychowanie człowieka według pewnego wzorca), pojawił się w definicjach pedagogów i wychowawców o dłuższym stażu (22–36 lat). Nauczyciele o średnim stażu (10–23 lata) akcentowali adekwatność podejmowanych działań oraz stosowanych metod w procesie wychowania i nauczania. W grupie nauczycieli o stażu poniżej 20 lat pojawiły się wypowiedzi wskazujące na satysfakcję, zadowolenie, poczucie wewnętrznego spełnienia jako wyznaczniki sukcesu. Dla najmłodszych nauczycieli okazał się ważny sam kontakt z uczniem i zainteresowanie go przedmiotem. Wśród czynników, które miały największy wpływ na odniesienie sukcesu pedagogicznego, respondenci wskazywali przede wszystkim: wiedzę (przedmiotową, pedagogiczną) – 35% ankietowanych, kontakt wychowawcy (nauczyciela) z wychowankiem (uczniem) – 30%, rozbudzenie motywacji, doświadczenie, umiejętność komunikacji – 20% oraz współpracę, dobry kontakt z rodzicami, wykształcenie, uwzględnienie indywidualnych możliwości ucznia, atmosferę panującą w szkole – 15%.

Analizując wyniki, można stwierdzić, iż nie istnieje jedno powszechnie obowiązujące rozumienie sukcesu pedagogicznego. Najogólniejszą, powszechną funkcją przysługującą wychowaniu jest dokonywanie zmian, przekształcanie, wywieranie wpływu. Przedmiot tych zmian stanowi zaś człowiek i grupa społeczna. Nowsze podejście prezentuje między innymi Maria Braun-Gałkowska, która przez wychowanie rozumie „pomoc w rozwoju, czyli zbliżeniu się do wartości najważniejszych, takich jak dobro, prawda, miłość. Wychowawca

pomaga w rozwoju wychowankowi, a przez to sam się rozwija i wzrasta"[4]. Większość nauczycieli pośrednio odwołuje się zarówno do tradycyjnego, jak i nieco nowszego rozumienia tego, czym jest wychowanie i do czego zmierza. Część nauczycieli utożsamiała sukces z prawidłowym przebiegiem procesu nauczania, z umiejętnością stosowania właściwych form i metod pracy z uczniem. Dla niektórych miarę sukcesu stanowi satysfakcja, zadowolenie. Takie ujęcie nie stoi w sprzeczności z ujęciami wspomnianymi wcześniej. Poczucie satysfakcji musi wypływać z zaistnienia faktów, osiągnięcia celów. Młodsi nauczyciele skupiają się raczej na efektach pracy dydaktycznej, nauczania, zadawalają ich wyniki w tej dziedzinie. Nauczyciele o dłuższym stażu lokalizują swoje sukcesy pedagogiczne w sferze wychowania. Samo nauczenie ucznia treści wykładanych przedmiotów nie stanowi dla nich sukcesu. Nauczyciele z dłuższym stażem w osiąganiu sukcesu podkreślają znaczenie cech osobowości, młodsi – umiejętności.

Bardzo ważnym aspektem w odniesieniu sukcesu pedagogicznego jest prawidłowa komunikacja. Komunikowanie stanowi sposób budowania więzi nauczyciel – uczeń, co prowadzi do pozytywnych efektów w nauczaniu i wychowaniu. O szczególnej roli dobrych stosunków między nauczycielem a wychowankiem, w tym, aby wychowanie było uwieńczone sukcesem, pisze również autor *Wychowania bez porażek*, Thomas Gordon[5]. Nauczyciel świadomy swojego powołania i sensu tego, co robi, sam ma decydujący wpływ na owe najistotniejsze czynniki sukcesu: rozwój swojej osobowości i kształtowanie relacji z wychowankami. Jeśli w tych dwóch dziedzinach uda mu się osiągnąć powodzenie, to będzie mógł on śmiało mówić o tym, że w swej pracy pedagogicznej odniósł sukces.

Powyższe rozważania dotyczyły pojęcia sukcesu pedagogicznego od strony wychowawcy, należałoby jednak zastanowić się również nad samym uczniem i jego karierą szkolną – sukcesem bądź porażką. Od czego zależy sukces dziecka? Czy dziecko samo jest za siebie odpowiedzialne? Czy warunki szkolne i rodzinne mają znaczący wpływ na osiągany sukces lub przyczyniają się do szkolnej klęski?

Uważa się, iż wiele niekorzystnych czynników można złagodzić, wyeliminować lub zmniejszyć ich działanie, lecz w znacznej mierze zależy to od osób dorosłych. Od nich, i od szkoły, zależy, czy dziecko będzie odnosiło sukcesy: formalne – związane ze średnią ocen, rzeczowe – związane z pracami ucznia, uczuciowe – związane z dumą i satysfakcją dziecka, czy też poniesie klęskę, będzie unikało szkoły, zniechęci się do nauki, wcześniej niż rówieśnicy zakończy karierę szkolną. Czynniki, które mogą spowodować trudności w nauce dziecka, to między innymi czynniki związane z rozwojem (deficyty rozwojowe, stan zdrowia dziecka, nadpobudliwość psychoruchowa, brak dojrzałości szkolnej, mała sprawność manualna), czynniki związane z rodziną (atmosfera panująca

[4] Zob. M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę*, Warszawa 1994, s. 74.
[5] Zob. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2007, s. 45–87.

w domu, brak opieki nad dzieckiem, kary, zła sytuacja materialna, przerost ambicji rodziców, brak aspiracji), czynniki związane ze szkołą (zła pozycja w grupie, nauczyciel, tempo pracy w klasie, organizacja pracy szkoły). Czynnikami wspierającymi sukcesy dziecka są te związane z jego osobą, szkołą i rodzicami. Zaliczyć do nich można więc te związane z: dzieckiem (ciekawość świata, sprawność fizyczną i manualną, wytrwałość, koncentrację, dojrzałość szkolną, odporność na krytykę), rodziną (rodzinę pełną, odpowiednie warunki do życia i nauki, poziom intelektualny rodziców, sprawiedliwość rodziców, adekwatną ocenę możliwości dziecka), szkołą (traktowanie podmiotowe, dobry kontakt z nauczycielem, osobowość nauczyciela – obiektywny, sprawiedliwy, opiekuńczy, wykwalifikowana kadra, przestrzeganie reguł).

Powyższe czynniki, warunkujące sukcesy i porażki szkolne dzieci, to podstawowy element pracy z młodym człowiekiem i pomocy mu w karierze szkolnej. To dzięki nim i dobrej woli nauczyciela można nauczyć go radzić sobie z wymaganiami, jakie stawia przed nim codzienna rzeczywistość, w której funkcjonuje.

Rozwój poznawczy w płaszczyźnie społecznej

Wiemy, że procesy poznawcze ulegają zmianie pod wpływem interakcji społecznych. Interakcje społeczne, wtopione w konteksty wspólnego zaangażowania, stanowią siłę rozwoju poznawczego, emocjonalnego i fizycznego. Przyjmując taką tezę, wpisujemy się w teorię rozwoju społeczno-kulturowego Wygotskiego i kluczowe dla niej pojęcia strefy obecnego i najbliższego rozwoju. Skoro dziecko ma sobie dać radę ze środowiskiem i samodzielnie rozwiązywać problemy życiowe, to niewątpliwie początkiem tej zaradności są dobre interakcje na płaszczyźnie dziecko – dorosły, które stanowią swoiste przejście od poziomu interpsychicznego do intrapsychicznego. Wiedza, umiejętności, sprawności i nawyki doświadczane są w procesie interakcji społecznych, a następnie – w procesie socjalizacji i postępującej internacjonalizacji – stają się czynnościami samej jednostki. Oczywiście musi w skutek internacjonalizacji nastąpić ich uwolnienie od znanych dziecku kontekstów społecznych, w których wcześniej uczestniczyło. Powinna nastąpić dekontekstualizacja, a następnie internalizacja zachowań i norm. W przypadku rozwoju poznawczego – interioryzacja pojęć.

Wydaje się, że następuje stopniowy wzrost zainteresowania pracami Wygotskiego; można nawet mówić o swoistym renesansie jego teorii poznawczych, gdyż analitycy ludzkich zachowań zaobserwowali ich ścisły związek z kontekstem społecznym. „Wszystkie wyższe funkcje powstają jako rezultat związków między

jednostkami ludzkimi", pisze Wygotski[6]. Jest to stwierdzenie bardzo istotne dla naszych rozważań, których cel stanowi opis funkcjonowania dziecka w środowisku rodzinnym i szkolnym, na płaszczyźnie relacji dziecko – dorosły i dziecko – dziecko. Bardzo istotne, z punktu widzenia teorii Wygotskiego, są kompetencje oraz ich poziom, co wiąże się z dwoma innymi pojęciami: strefy obecnego rozwoju i strefy najbliższego rozwoju. Zakładam, iż są one powszechnie znane, jednakże pojęcie kompetencji, wprowadzone na grunt tej teorii, uwspółcześnia jej rozumienie. Kompetencje to synchronia wiadomości, umiejętności, sprawności i postaw[7], można zatem stwierdzić, iż obecnie posiadane kompetencje to strefa obecnego rozwoju, natomiast te stanowiące swoiste „rusztowanie" dla rozwoju są sferą najbliższych kompetencji.

Niezwykle istotną rolę w teorii Wygotskiego przypisuje się także kontaktom społecznym na płaszczyźnie różnych interakcji: dziecko – dziecko i dziecko – dorosły. Pedagog podkreślał najbardziej znaczenie wspierającej i kooperacyjnej roli partnera dziecka.

Nawiązując do poglądów Jeana Piageta[8], należy zauważyć, że to konflikt stanowi istotny składnik każdego wspólnego zaangażowania i to konflikt traktuje się jako istotny składnik każdego wspólnego zaangażowania, doprowadzający do zmian poznawczych w dziecku. Podczas badań w Genewie[9], w obszernym programie badawczym, dowiedziono, że dzieci pracujące w parach rozwiązują problemy na poziomie dużo wyższym niż dzieci pracujące w pojedynkę. Pomijając metodologię przyjętą przez badaczy, warto skupić się nad wnioskami końcowymi płynącymi z badań. Okazało się bowiem, że przyczyną doskonałych wyników osiąganych przez dzieci pracujące w parach nie była praca z bardziej kompetentnym partnerem, ponieważ dzieci te pracowały z partnerami znajdującymi się na tym samym poziomie co one, a nawet niższym. Wynika z tego, że taki postęp nie był spowodowany imitacją. Badacze podtrzymali tezę, iż skuteczne są jedynie te interakcje społeczne, które zawierają element konfliktu. Chociaż Wygotski nie podejmował roli konfliktu w interakcji dorosły – dziecko, sugeruje, że nauczanie może doprowadzić do zmiany tylko wtedy, kiedy wykracza poza aktualny poziom rozwoju dziecka. Interakcja rodzic – dziecko dostarcza odmiennych obrazów sytuacji, co jest źródłem konfliktu.

Interakcja dorosły – dziecko jest dla dziecka wyzwaniem, które pobudza jego aktywność w dostrzeganiu niezgodności pomiędzy tym, co już wie a tym, co stanowi nowy obraz wiadomości. Ta niezgodność umożliwia przejście do

[6] L.S. Vygotsky, *Mind in Society*, Cambridge 1978, s. 59.

[7] Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje zawodowe nauczycieli. Nauczyciele ludzi dorosłych*, Szczecin 1997.

[8] H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego,* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów,* red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 177.

[9] Tamże, s. 178.

wyższego stopnia rozwoju, a nie nabywanie nowych kompetencji. Niezgodność, o której mowa, to konflikt poznawczy. Wygotski otwarcie nie podejmował jego roli w interakcji dorosły – dziecko, sugerował jednak, że nauczanie może doprowadzić do zmiany tylko wtedy, gdy wykracza poza aktualny poziom rozwoju dziecka. Odmienne doświadczenie rzeczywistości powoduje, że dziecko pragnie kontaktu z dorosłym, który, dając mu poczucie bezpieczeństwa, staje się atrakcyjnym partnerem interakcji. Nieodzownym warunkiem jest jednak wspólne zaangażowanie w rozwiązanie problemu, które następuje najczęściej w trakcie zabawy.

Zgodnie z badaniami Nicholich[10], gdy matka uczestniczy w zabawie, wzrasta długość jej epizodów i poziom dojrzałości. Efekt zabawy różni się jednak w zależności od zaangażowania w nią i jest największy, gdy matka aktywnie włącza się w działanie swojego dziecka lub wyraźnie zachęca je do aktywności. Gdy dostarcza ona zaledwie komentarze słowne, ma to wpływ na poziom dojrzałości zabawy, lecz nie na jej skuteczność.

Studium przypadku jako teoretyczny konstrukt opisu w badaniach jakościowych

Dokonany poniżej opis przypadku nie powstał z pobudek metodologicznych. To sam przypadek zmobilizował mnie do opisu zdarzeń, epizodów, układów społecznych. Powszechnie wiadomo, że do badania przypadku można podejść na wiele sposobów, stosując rozmaite techniki, jednak zawsze to wybrany przypadek pozostaje przez całe badanie w centrum zainteresowania. Zrozumienie istoty zachowań przypadku i ich interpretacja nie są możliwe bez uwzględnienia kontekstu społecznego i układów społecznych. Robert E. Stake[11] wyróżnia następujące elementy opisu przypadku:

- rodzaj przypadku, ze szczególnym uwzględnieniem jego działania i funkcjonowania,
- historyczne tło przypadku,
- fizyczne otoczenie przypadku,
- inne konteksty przypadku: ekonomiczny, polityczny, prawny, estetyczny itd.,
- inne przypadki stanowiące tło dla przypadku badanego,
- informatorzy, osoby dostarczające informacji o przypadku.

[10] Zob. H.R. Schaffer, dz. cyt.

[11] R. Stake, *Jakościowe studium przypadku*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2010, s. 630.

Warto ponadto odnotować, że Stake wyodrębnia także trzy rodzaje studium przypadku: autoteliczny, instrumentalny i zbiorowy. Pierwszy z nich jest prowadzony wyłącznie z powodu zainteresowania przypadkiem samym w sobie. Drugi – gdy konkretny przypadek ma służyć pogłębieniu wiedzy o szerszym zjawisku bądź wyciągnięciu bardziej ogólnych wniosków; zainteresowanie samym przypadkiem jest wówczas drugorzędne, ma on raczej charakter wspierający i ułatwia zrozumienie czegoś innego. Kiedy zainteresowanie konkretnym przypadkiem jest znikome, równoległemu badaniu poddaje się kilka innych w celu lepszego poznania zjawiska, populacji lub ogólnego stanu rzeczy, mówimy wówczas o zbiorowym studium przypadku. W procesie nauczania stosuje się studium przypadku celem zilustrowania określonego punktu widzenia, stanu rzeczy lub danej kategorii zjawisk. W tym wypadku możemy mówić o instruktażowym studium przypadku[12].

Wiadomo, że każde studium przypadku ma swoją strukturę. Nawet studium pojedynczego przypadku, na podstawie którego trudno stworzyć teorie, powinno być uporządkowane, a ten porządek powinien uwzględniać kontekst. Stake stwierdza, że przypadek jest jeden, lecz składa się z różnych sekcji, grup, ma swój rytm, wymiary i domeny. Wszystko to ma swój kontekst. Yvona Lincoln i Egon Guba[13] zauważyli, że wiele badań jakościowych wychodzi z założenia, iż zjawiska społeczne, ludzkie dylematy i natura przypadków zależą od sytuacji, w których odkrywane są doświadczenia wszelkiego rodzaju. Badacze opisują więc wiele sekwencji, które są ze sobą związane kontekstowo, lecz niekoniecznie wzajemnie na siebie wpływają. Szukanie przyczyny opisywanych epizodów stanowi zaś zabieg upraszczający opis.

Interaktywność jest istotnym czynnikiem w opisach jakościowych. Jeśli chcemy dowiedzieć się, jak wybrany przypadek funkcjonuje, co robi, co zamierza, będziemy go obserwować, prowadzić rozmowy, pytać innych o ich obserwacje, opinie oraz zbierać artefakty. Wszystko to czynić będziemy w pewnym kontekście, który, jak stwierdzono wyżej, ma wpływ na opis przypadku nawet, gdy nie uda się odnaleźć dowodu na ten wpływ.

W takiej konwencji powstał opis indywidualnego przypadku dziewczynki rozpoczynającej edukację szkolną. Metodą obserwacji, obserwacji współuczestniczącej, dialogu, rozmowy, zbierania danych i opinii udało się skonstruować opis składający się z wielu epizodów. Zostały one tak skompilowane, by przedstawiały drogę do sukcesu bohaterki.

[12] Tamże, s. 629.
[13] Tamże, s. 633.

Opis studium indywidualnego przypadku: Małgosia

Informacje podstawowe: Małgosia, lat 8, odroczona od obowiązku szkolnego przez poradnię pedagogiczno-psychologiczną ze względu na chorobę somatyczną: przeszczep moczowodów, alergia. Poradnia przyznaje tzw. nauczanie indywidualne, 8 godzin w tygodniu. W teczce badania psychologiczne i pedagogiczne: deficyty rozwojowe w stopniu lekkim, mówi – bełkocząc, mało komunikatywna, nie rozumie i nie wykonuje poleceń, ma słabe rozeznanie w środowisku, jest skrajnie ospała lub nadpobudliwa. Wszelkie badania diagnostyczne wykonywano kilkakrotnie, w małych próbach czasowych, ze względu na stan emocjonalny dziecka. Dokumenty te czytam ja – nauczycielka nauczania indywidualnego Małgosi, która zamierza rozpocząć swoją pracę.

Pierwsza wizyta w domu: centrum średniego miasta, mieszkanie w bloku, blok zadbany, mieszkanie na drugim piętrze. Jestem zaciekawiona, lecz też pełna niepokoju, a zarazem nadziei na dobrą współpracę. Mama dziecka otwiera drzwi; przyjmuje nas w kuchni. Zachowuje się oschle i sprawia wrażenie niezadowolonej z tej wizyty. Mam okazję zapoznać się z Małgosią. Nic nie mówi. Jest wyrośniętą, korpulentną blondynką, ma włosy upięte w warkocz. Przedstawiam matce program nauczania, wymogi techniczne (podręczniki, zeszyty, niezbędne przybory oraz harmonogram moich wizyt). Wciąż czuję, że nie podoba jej się moja obecność, a określając sytuację klarowniej – niezadowolona z faktu, że ktokolwiek obcy wchodzi w progi jej domu. Jest zaskoczona sprawnością szkoły w organizacji nauczania indywidualnego, twierdząc, że to dopiero początek roku szkolnego, po co więc takie tempo. Chcę nawiązać kontakt z dziewczynką. Nie udaje się to, brak nawet kontaktu wzrokowego.

Przez pierwsze pół roku przychodzę systematycznie do domu Małgosi. Staram się nawiązać z nią kontakt. Dużo do niej mówię – bardzo dużo, bo wiem, że mnie słucha. Nie rozmawia. Po kilkunastu tygodniach nauki poznaję jej głos, ponieważ zaczyna wypowiadać pojedyncze, jednak mało zrozumiałe słowa (SUKCES). Dotychczasowe lekcje przypominają teatr jednego aktora – ja mówię, piszę literki, pojedyncze wyrazy jednosylabowe, wycinam, kleję, maluję, liczę, śpiewam. Małgosia mnie obserwuje, chwilami naśladuje i niechętnie wykonuje moje polecenia (SUKCES). Wiem, że doskonale je rozumie. Zaczynam zadawać jej prace domowe, których nie wykonuje. Podczas lekcji matki dziewczynki nigdy nie ma w domu, ponieważ pracuje zawodowo. Opiekę sprawuje gospodyni. Ojciec wpada do domu od czasu do czasu, by skontrolować sytuację i zawsze daje Małgosi dużo słodyczy, które dziewczynka od razu je, rzucając papierki gdziekolwiek. Mija kilkanaście tygodni upomnień, że jemy tylko podczas przerwy, które wspólnie ustalamy (SUKCES). Przyglądam się rodzicom (sporadyczne kontakty). Nawiązuję kontakt z gospodynią, prosząc

o współpracę w wykonywaniu zadań domowych. Bardzo szybko okazuje się, że traktuje Małgosię jak niewyuczalne zwierzątko; emanuje z niej wręcz wrogość. Zależy jej tylko na zarobieniu pieniędzy. Sytuacja jest beznadziejna. Widać, że Małgosia jej nie lubi. Wiem, że lubi mnie, bo uśmiecha się, kiedy przychodzę (SUKCES).

Małgosia zaczyna dialog, czyli mówi monosylabami, czasami pełnymi słowami, zdarzają się też zdania proste, jednakże wypowiadane bardzo niezrozumiale. Dojrzewam do rozmowy z matką, która przybywa do domu około godziny 17. I zazwyczaj, jak wynika z rozmowy z gospodynią domu, kładzie się spać. Rozmowa wydaje się trudna, a nawet ryzykowna, gdyż jej celem jest ingerencja w organizację domu, spowodowanie zmiany stosunku rodziców do dziecka i wsparcie Małgosi w jej indywidualnym rozwoju.

Dalszy etap współpracy. Rozmowa przebiega spokojnie, lecz towarzyszy jej swoiste napięcie. Jak zakomunikować matce, że dziecko jest zaniedbane społecznie, że nikt z nim nie rozmawia i dlatego ma zahamowany rozwój mowy? Że nie nawiązało żadnych pozytywnych kontaktów z gospodynią, która traktuje dziewczynkę jak stwora społecznego, że nikt z Małgosią nie wychodzi na powietrze, plac zabaw, że nie nawiązała żadnych kontaktów z rówieśnikami, bo nikt jej nie zna, a jedynym spacerem jest niedzielne wyjście na cmentarz, na grób babci, która niedawno zmarła? Jak sprawują opiekę rodzice, którzy nie mają czasu rozmawiać z własną córką lub iść z nią do lekarza i na ćwiczenia logopedyczne? Jak można było dopuścić do takich deficytów poznawczych u własnego dziecka, wskutek braku wdrażania podstawowych mechanizmów socjalizacyjnych i wychowawczych?

Rozmowa mogła zakończyć się dwojako, mianowicie: zgłoszeniem formalnym do dyrekcji szkoły o zaistniałej sytuacji lub też rekonstrukcją działań rodziców i pełną współpracą. Efekt: zatrudnienie nowej gospodyni, cotygodniowe kontakty z rodzicami i wspólne realizowanie działań naprawczych i rozwojowych (SUKCES).

Nowy etap: Nowa gospodyni, pełna energii, sympatyczna, faktycznie zaczęła pełnić rolę opiekunki Małgosi, a w wielu sytuacjach zastępować jej matkę. Kobieta formalnie prosta, lecz bardzo zaradna życiowo i, jak się później okazało, bardzo oczytana, korzystająca ze zbiorów miejskiej biblioteki; wesoła, lecz zasadnicza. Małgosia bardzo ją polubiła. Gospodyni pomagała jej odrabiać lekcje, wdrażała do prac porządkowych w pokoju, ponieważ dziewczynka nie była nauczona trzymania ładu w swoim pokoju (do tej pory wszystko, co wymagało sprzątnięcia, chowane było za łóżko, na przykład resztki jedzenia bądź brudna bielizna). Małgosia zaczęła regularnie chodzić na ćwiczenia logopedyczne, bawić się na placu zabaw (choć nie nawiązywała żadnych kontaktów z rówieśnikami), wychodzić na codzienne, zwykłe zakupy. Wreszcie nastąpiła współpraca. Zajęcia dydaktyczne nabrały zupełnie innego kolorytu i innej efektywności.

Wyjście do szkolnej biblioteki. Biblioteka stała się tylko pretekstem do cotygodniowych wyjść do szkoły. Celem zasadniczym była pogłębiona socjalizacja dziewczynki i jej stopniowa integracja ze środowiskiem szkolnym (Małgosia była już w klasie trzeciej i jej poziom rozwoju intelektualnego wskazywał, że będzie mogła wrócić do szkoły masowej, mimo wielu współwystępujących deficytów rozwojowych). Pierwsze odwiedziny w szkole były kurczowym ściskaniem mojej ręki, brakiem kontaktu z otoczeniem, strachem, lękiem, których efektem były niekontrolowane czynności wydalnicze. Po pokonaniu wielu oporów było już tylko lepiej, dziewczynka polubiła szkołę. Potrafiła zostać sama w klasie z obcą osobą, z nieznanymi jej dziećmi (SUKCES). Po drodze zdarzyło się kilkanaście ciekawych epizodów, które z pewnością godne są opisania i opowiedzenia. Rozstałyśmy się z Małgosią w przyjaźni, utrzymując kontakty bezpośrednie, potem przeważnie telefoniczne. W pierwszym miesiącu nauki szkolnej, w klasie czwartej, Małgosia zatelefonowała do mnie, zapłakana i zdenerwowana, gdyż została wyproszona z klasy przez nauczycielkę podczas dyktanda. Po dłuższej rozmowie wyjaśniła mi, że dyktando dotyczyło pisowni wyrazów z „h" i „ch", a ona zapomniała, jak pisze się „chusteczki higieniczne". Wyciągnęła więc z kieszeni całe opakowanie chusteczek i z opakowania przepisała poprawną orograficznie nazwę. Widząc to, nauczycielka wyrzuciła Małgosię z klasy. Refleksyjny nauczyciel, znając całą historię jej dotychczasowej edukacji, powinien być – według mnie – pełen podziwu dla zaradności dziewczynki i bystrości jej umysłu. Tak długo przecież bezradnej wobec własnego losu.

Bibliografia

Braun-Gałkowska M., *W tę samą stronę*, Krupski i S-ka, Warszawa 1994.

Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje zawodowe nauczycieli. Nauczyciele ludzi dorosłych,* Edytor, Szczecin 1997.

Denek K., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań,* „Wychowanie na co Dzień" 1998, nr 4/5, s. 15–19.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek w praktyce,* PAX, Warszawa 2007.

Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, przekł. A. Brzezińska, K. Warchoł, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994.

Stake R. *Jako*ściowe studium przypadku, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, PWN, Warszawa 2010.

Sukces, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/szukaj/sukces.html [dostęp: 11.03.2015].

Sukces, [w:] Wikipedia. Wolna encyklopedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Sukces_(stan) [dostęp: 11.03.2015].

Vygotsky L.S., *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

Success in educational theory and practice. Study of individual cases

Abstract: Success is an individual dimension – it can be expected, may come unexpectedly. Most, however, success must be earned. Success always brings happiness and even being flanked. It is needed and waited for by people of every age. However schoolchildren has a specific meaning, because it is a basis for future education, besides of satisfaction very often it makes speeding up the development. In this paper is made a description of a fragment of life of 7-year-old girl in the period from 6 to 11 years old. This description is only a fragment of her life according to some educational episode. The author of this paper anticipated herself in these episodes or they were related to her by the heroine of this situation. This study of individual cases in followed by cognitive development analysis, especially by J. Piaget and L. Wygotski. These theories are the theoretical for described case.

Keywords: development, strategies of behavior, success, upbringing environment

Słowa kluczowe: rozwój, strategie zachowań, sukces, środowisko wychowawcze

Ewelina Piecuch
Uniwersytet Wrocławski

Zaangażowanie – klucz do sukcesu w wychowaniu dziecka

Rola rodziny w procesie wychowania

Czasy współczesne niosą ze sobą wiele zmian. Społeczeństwo ulega im i adekwatnie przystosowuje się do warunków, które aktualnie panują.

> Technologia, struktura socjoekonomiczna, model rodziny i kultura biznesowa to tylko niektóre z dziedzin, które w przeciągu ostatnich […] lat uległy poważnym przeobrażeniom. Każda z tych zmian ogromnie wpływa na nasze nastawienie i zachowania[1].

Wiele mówi się w mediach o „normalnym" domu, wychowaniu bezstresowym dzieci, ich buncie, niedostosowaniu do ogólnie przyjętych norm społecznych i pewnej bezradności w tym obszarze pomimo podejmowanych konstruktywnych działań. Hanna Nikodemska El Tairy twierdzi, że:

> Zwłaszcza w naszych czasach bycie rodzicem świadomie kierującym procesem wychowawczym własnego dziecka staje się wyzwaniem, któremu trudno sprostać. Coraz więcej osób zostaje rodzicami bez żadnego przygotowania do pełnienia tej funkcji. Mnogość koncepcji i propozycji wychowawczych każdemu może zrobić porządne zamieszanie w głowie[2].

W literaturze nauk społecznych można zetknąć się z różnymi definicjami wychowania. Krystyna Ferenz wyjaśnia, iż proces ten zależy od

> koncepcji człowieka i jego miejsca w świecie, zależy od warunków jego egzystencji, od oczekiwań społeczności wobec jej członków, od tego, czego społeczeństwo oczekuje od jednostki. Człowiek nie żyje poza grupą. Tylko wśród innych ludzi może rozwinąć swoje społeczeństwo, odczuć autonomię własnej osoby i docenić ją[3].

---

[1] P. Schiller, T. Bryant, *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*, Warszawa 2004, s. 6.

[2] H. Nikodemska El Tairy, *Jak wyhodować potwora. Antyporadnik dla rodziców*, Warszawa 2012, s. 17–18.

[3] K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*,

Definiując wychowanie, Romana Miller pisze, że „jest to interwencja w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulująca ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania dotyczącego rozwoju społecznego i jednostki”[4].

W wyjaśnieniach wychowania wspomina się o wszechstronnym rozwoju dziecka, sytuacjach temu sprzyjających, różnorodnych działaniach wychowawców oraz efektach tego procesu, prowadzących do pozytywnych zmian rozwojowych wychowanka[5].

> Rozwój dziecka dokonuje się poprzez aktywne myślenie, stymulowane przez wątpliwości, przez konflikt poznawczy. Doświadczenie prowadzi do zdobycia wiedzy, do «aktywnej zmiany we wzorach myślenia»[6].

Należy podkreślić, że jedną z najważniejszych ról w wychowaniu oraz nauce pełni środowisko wychowawcze, jakim jest rodzina, która tworzy system o określonej strukturze. Dorośli mają pełnić funkcję mądrych, wspierających i wymagających nauczycieli, którzy stawiają określone wymagania oraz cierpliwie egzekwują od dzieci wykonywanie poleceń. „Stawiając mądre granice i określając to, co wolno, a co zabronione, co dobre a co złe, rodzic wprowadza dziecko w świat dorosłych powoli, stopniowo, ale konsekwentnie”[7]. Ta podstawowa komórka społeczna jest czynnikiem kształtującym osobowość dziecka. Warto pamiętać, że:

> Atmosferę domu rodzinnego, okazywane dziecku uczucia pozytywne lub negatywne odczuwa ono bardzo wcześnie, zanim jeszcze zacznie rozumieć sens skierowanych do niego słów. Rodzina powinna zaspokajać podstawowe potrzeby dziecka[8].

Mimo przemian, jakie w jej obrębie się dokonują, przechowuje i przekazuje ona kolejnym pokoleniom wartości, ich zasadnicze rozumienie oraz hierarchię. Ze społecznego punktu widzenia przekaz wartości w rodzinach jest bardzo istotny, podobnie jak zaadaptowanie ich do czasu teraźniejszego. Hanna Elżanowska zwraca uwagę, że w dorosłym życiu człowiek powinien samodzielnie i świadomie podejmować, bądź podejmuje, decyzje, ponieważ wybory oparte są na fundamentach wyniesionych z domu rodzinnego. „Wychowanie w rodzinie polega przede wszystkim na doświadczaniu wartości w bezpośrednim kontakcie z rodzicami”[9]. Rodzina jest więc bardzo ważna, ponieważ stanowi jeden z najbliższych

Zielona Góra 2003, s. 178.

[4] R. Miller, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa 1981, s. 122.

[5] E. Piecuch, *Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie” 2012, t. 6, nr 2, s. 65.

[6] T. Neckar-Ilnicka, P*erspektywy dorosłości i obraz pracy ludzkiej w swobodnych wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2007, s. 19.

[7] H. Nikodemska El Tairy, dz. cyt., s. 153.

[8] J. Pielkowa, *Moje dziecko jest niegrzeczne*, Warszawa 1980, s. 3.

[9] H. Elżanowska, Międzypokoleniowa transmisja wartości w rodzinie, „Studia z Psychologii” 2012, t. 18, s. 110.

kręgów oddziaływań środowiskowych każdej jednostki[10]. W zależności od warunków, okoliczności, kontekstu społeczno-kulturowego, wieku, perspektywy i wielu innych czynników może istnieć niezliczenie wiele determinantów oddziałujących na specyficzne sytuacje wychowawcze, które oznaczają zorganizowanie takich czynników zewnętrznych. Wpływają one „w sposób zamierzony zarówno na pewne czynniki wewnętrzne – na osobowość, jak również na samo zachowanie"[11]. Niemniej jednak podejście pełne zaangażowania i oddania temu, co się robi, przybliża dorosłych do sukcesu wychowawczego w pracy z wychowankami, ponieważ

> […] wychowanie dziecka to, innymi słowami, nauczenie tego, co ważne i co dobre, przygotowanie go do samodzielnego życia i nauczenia wchodzenia w bliskie relacje z partnerem niezależnie od płci. Każda rodzina buduje swój własny dekalog wartości, które przekazuje z pokolenia na pokolenie. Dla jednych będzie to pracowitość, rzetelność i odpowiedzialność, dla innych robienie kariery bez względu na koszty[12].

Sukces a zaangażowanie w kontekście wychowania

Szybkie tempo życia, w jakim funkcjonują ludzie współczesnego świata skłania do refleksji nad wychowaniem. Powstaje wiele poradników na temat tego, jak wychować małego geniusza, artystę, dziecko doskonałe, które poradzi sobie w czasie każdej sytuacji, a przy tym będzie odnosiło sukcesy w swojej podróży pełnej permanentnego rozwoju. Żaden z tych poradników nie wspomina jednak o zaangażowaniu, które jest kluczowe, aby osiągnąć powodzenie.

Sukces bywa definiowany jako „pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, osiągnięcie zamierzonego celu"[13] bądź „zdobycie sławy, majątku, wysokiej pozycji"[14]. Dorośli często oczekują od swoich dzieci spektakularnego sukcesu bez wyznaczania sobie celów i angażowania się w proces ich rozwoju: „Wielu rodziców […] myśli […], że wystarczy żyć własnym życiem tak jak zawsze, a wychowywanie samo się dokona"[15]. Proces ten jest jednak bardziej skomplikowany, długofalowy i składa się na niego wiele różnych, drobnych działań (celów), które sprzężone ze sobą mogą przynieść wiele satysfakcji. „Rodzina powinna być podporą dla każdego dziecka przeżywającego […] swe dziecięce konflikty, niepowodzenia i smutki"[16].

[10] K. Ferenz, *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wrocław 1995, s. 57.
[11] H. Jarosiewicz, *Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole – zagrożenie indywidualizmem i subiektywizmem*, „Cywilizacja" 2007, nr 22, s. 63–64.
[12] H. Nikodemska El Tairy, dz. cyt., s. 70.
[13] *Sukces*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536 [dostęp: 23.12.2014].
[14] Tamże.
[15] K. Steede, *10 błędów popełnianych przez dobrych rodziców*, Gdańsk 2007, s. 12.
[16] J. Pielkowa, dz. cyt., s. 56.

Gdy dorosły jest zaangażowany, dostrzega i celebruje wraz dzieckiem jego sukcesy, motywuje je tym samym do nabywania nowych umiejętności i robienia dalszych postępów. „Poparcie dla wysiłków dziecka, a nie dla stopnia jego osiągnięć, zwiększy samoocenę i motywację do podejmowania wysiłków w przyszłości”[17].

Osiągnięcie celu jest równoznaczne z osiągnięciem sukcesu, dlatego czasami jego brak jest nazywany klęską. „Każdy chce odnosić sukcesy i każdy chciałby ograniczyć do minimum swoje porażki”[18]. Prawda jest jednak taka, że poprzez popełniane błędy i niepowodzenia ludzie przybliżają się do osiągnięcia sukcesu. Wielość klęsk skłania do refleksji, a tym samym zmniejsza prawdopodobieństwo ich powtórzenia w przyszłości. „Im silniejsza jest wewnętrzna motywacja, tym większa jest również wytrwałość w pokonywaniu pojawiających się trudności”[19]. Porażka może więc pełnić funkcję mobilizacyjną i eliminować występowanie kolejnych w oparciu o wyciągnięte wnioski z poprzedniego nieudanego działania.

Ludzie ciągle myślą o ogólnych, dalekosiężnych celach, zapominając, że za sukces można uznać każde drobne działanie, które przybliża do osiągnięcia celu. Sukcesem wówczas staje się sam proces dążenia, tworzenia, czyli każda inicjatywa, a nie tylko wynik końcowy. Spojrzenie przez pryzmat popełnianych błędów dopuszcza je, gdyż ogranicza możliwość ich powielania, czyli realnie zbliża do sukcesu[20]. Powodzenie – rozumiane jako stan – jest również

> działaniem na najwyższym poziomie możliwości każdej jednostki, która zmierza w kierunku spełnienia jej nawet najskrytszych marzeń i pragnień przy jednoczesnym zachowaniu niezbędnej równowagi pomiędzy wszystkimi płaszczyznami życia tejże jednostki. Inaczej mówiąc, sukces jest to każdy stan zamierzony lub też zrealizowany w przeciągu określonego przedziału czasu[21].

Chcąc sprecyzować i nazwać go konkretnie, trzeba jednak pamiętać o wartościach, które są jego wyznacznikami. Każdy człowiek inaczej widzi i rozumie sukces, ponieważ każdy, ze względu na swoje doświadczenie oraz wiedzę, ma inną hierarchę wartości.

Zaangażowanie a sukces

Mówiąc o zaangażowaniu w sukces wychowawczy, ma się zwykle na myśli skłonność do konsekwentnego, długotrwałego skoncentrowania swojej

[17] K. Steede, dz. cyt., s. 23.
[18] A. Łukasik, *Definicje sukcesu i jej wpływ na nasze działania*, http://testineo.pl/baza-wiedzy/58-definicje-sukcesu-i-jej-wpyw-nasze-dziaania [dostęp: 20.12.2014].
[19] S. Leo, *Nagle wszystko rozumiem! Jak pomóc dziecku, aby się mogło lepiej uczyć*, Kielce 2002, s. 42.
[20] A. Łukasik, dz. cyt.
[21] *Co to jest sukces?*, http://www.cotojest.info/sukces_663.html [dostęp: 27.12.2014].

energii i doświadczeń na roli rodzica, która obejmuje aktywność osoby dorosłej w wymiarze intelektualnym, emocjonalnym, behawioralnym i ewaluatywnym[22]. Na pełne zaangażowanie składa się wiele czynników: przeżywanie, określone myślenie i działanie wobec dziecka wraz z gotowością rodziców do dostosowania odpowiednich działań do ich fazy rozwojowej. Rodzice chętnie deklarują intencje zaangażowania, lecz nie zawsze w sposób świadomy je realizują[23]. Zachowania, które można identyfikować z zaangażowaniem, dotyczą podejmowanych przez jednostkę decyzji. Nie jest zaangażowaniem rezultat „jednej znaczącej decyzji, umiejscowionej w czasie i przestrzeni, jak w przypadku zobowiązania, złożonej obietnicy, ale wynikiem ciągłego decydowania"[24].

Zaangażowane rodzicielstwo

Definicja zaangażowanego rodzicielstwa, którą przyjęłam, nosi znamiona podmiotowej orientacji roli rodzicielskiej, podkreślając jej świadomość w kreowaniu środowiska i sytuacji wychowawczych. Rodzice, którzy aktywnie uczestniczą w wychowaniu swoich dzieci poprzez wytrwałe podejmowanie, wywoływanie i modyfikowanie podejmowanych działań, są zaangażowani w proces wychowawczy[25]. Nadanie osobistego znaczenia rodzicielstwu jest kluczowe, ponieważ koncepcje wychowawcze są różnorodne i wymagają sprostania różnym trudnościom, a także godzenia ról społecznych pomimo przeciwności losu[26].

Zaprezentowane pojęcie zaangażowanego rodzicielstwa

> akcentuje pozytywną jakość opieki rodzicielskiej, której wyrazem jest między innymi umiejętność rozpoznawania potrzeb dziecka, właściwa ich interpretacja i adekwatne reagowanie, poczucie bezpieczeństwa dostarczane dziecku, refleksyjne myślenie rodzica o zachowaniu dziecka i dostrzeganie jego następstw rozwojowych oraz wspieranie jego poczucia sprawstwa i autonomii, a także uznanie przez rodziców, iż wychowanie dziecka (dzieci) jest ważnym obszarem ich aktywności[27].

[22] L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Warszawa 2013, s. 170.
[23] D. Bracke, D. Corts, *Parental Involvement and the Theory of Planned Behavior*, „Education" 2012, nr 1 (133), s. 197.
[24] L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo. Problemy*…, s. 23.
[25] W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, Gdańsk 2006, s. 103–144.
[26] J. Lydon, M. Zanna, *Commitment in the Face of Adversity. A Value Affirmation Approach*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1990, nr 58, s. 1042.
[27] L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo. Problemy*…, s. 23.

Troska o dzieci i ich rozwój zależy od zaangażowania opiekunów. Śledzenie i uczestniczenie w tym procesie jest źródłem radości oraz możliwością osiągnięcia sukcesów przy dążeniu do postępu. Bez zaangażowania w to, co się robi trudno dostrzec postęp i upragnione powodzenie. Kevin Steede podkreśla, że „nie ma ważniejszego zajęcia na świecie niż bycie rodzicem”[28].

W zaangażowaniu nie liczy się tylko osiągniecie celu, ważny jest również sposób, w jaki się do niego dochodzi pomimo trudności, z którymi należy się zmierzyć. Poświęcenie czasu, uwagi i oddanie się wychowaniu z empatią, w zamian za osiągnięcie określonych wartości autotelicznych przez dziecko, jest ważniejsze od materialnych zadośćuczynień za ich brak. Większość ludzi podejmujących trud wychowania oczekuje, że wesprze dziecko, a ono poradzi sobie później w każdej sytuacji i będzie przy tym potrafiło samodzielnie odnosić sukcesy. Bez zaangażowanych dorosłych nie będzie jednak zaangażowanych dzieci, ponieważ „dzieci to urodzeni obserwatorzy i naśladowcy”[29]. Nie powinny być one powierzane osobom, które są bierne i bez żadnych celów.

> Dzieci i młodzież powinny obcować z osobami, które kochają życie, osobami, które przejawiają jak najbardziej biofilijną orientację. Zresztą wychowanie powinno taką postawę w dzieciach rozwijać. Najłatwiej chyba to osiągnąć przez przykład, modelowanie, naśladowanie[30].

Należy zatem poddać refleksji myśl, czy w pędzącym świecie dorośli wiedzą, jak rozmawiać z dzieckiem, w jaki sposób pracować z nim, aby później samo potrafiło radzić sobie w różnych sytuacjach. Janet G. Woititz zaznacza, iż „trzeba dbać o to, aby kanały porozumienia były drożne”[31]. Rodzice, opiekunowie, wychowawcy, podejmując się wszelkich działań, ostatecznie pragną uzyskać pozytywny cel – sukces. Najmłodsi muszą czuć i wiedzieć, że rodzice w sposób aktywny doświadczają życia wraz z nimi, a nie są obecni tylko ciałem, bez ducha[32]. Dorośli powinni natomiast pamiętać, że „znalezienie czasu na zabawę z dzieckiem jest darem”[33]. Wychowanie wbrew pozorom jest trudnym, czasochłonnym procesem, który nie zawsze przynosi oczekiwane efekty. Gdy dorośli kilka razy poświęcą uwagę dziecku i nie widzą zadowalających efektów swoich działań, zaprzestają ich myśląc, że są one nieskuteczne. To jeden z głównych powodów niepowodzeń wychowawczych w pracy z dziećmi. Często wychowankowie mają stworzone

[28] K. Steede, dz. cyt., s. 11.
[29] H. Nikodemska El Tairy, dz. cyt., s. 123.
[30] M. Bednarska, *Uprasza się o wrażliwość. Wadze wczesnych kontaktów dziecko-dorosły/dorosły-dziecko*, [w:] *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania,* red. M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Toruń 2014, s. 87; Orientacja biofilijna to taka, która emanuje miłością do życia, rozwoju. Biofil to osoba prospołeczna, która jest świadoma silnych stron swojej osobowości, promienieje empatią, serdecznością, radością oraz ciepłem.
[31] J.G. Woititz, *Wymarzone dzieciństwo*, Gdańsk 2007, s. 97.
[32] K. Steede, dz. cyt., s. 13.
[33] J. Spilberg, *Gry i zabawy z dziećmi*, Poznań 2000, s. 6.

warunki do optymalnego rozwoju, ich opiekunowie zapominają jednak, że sami wchodzą w ich skład. Sukces wychowawczy zależy od zaangażowania. Nie tylko wykonanie pojedynczych czynności jest ważne, lecz także sposób i cała ciągłość podjętych działań, gotowość do osiągania określonych celów bez względu na trudności, które trzeba pokonać po drodze. Poświęcenie czasu, uwagi i oddanie się wychowaniu z empatią jest istotne, dlatego rodzice, szkoła, rówieśnicy oraz cały system społeczny muszą być zaangażowani w wychowanie najmłodszych pokoleń po to, aby osiągnąć na tym polu powodzenie.

Zaangażować się oznacza „wziąć aktywny (głównie emocjonalnie) udział w jakimś działaniu, przedsięwzięciu, pracy, projekcie”[34], który odnosi się zawsze do kogoś lub czegoś[35]. Proces ten bywa również definiowany jako postawa osoby[36], która „jest przekonana o słuszności tego, co robi i wkłada w to wiele wysiłku”[37]. Z metodologicznego punktu widzenia definiowanie zaangażowania jako względnie stałego stanu o charakterze afektywno-poznawczym jest najbardziej trafne i właściwe, na co zwraca uwagę szereg badaczy, skupiając się na śledzeniu zależności przyczynowo-skutkowych[38]. W wyjaśnieniach procesu zaangażowania powtarzają się określania „działanie w słusznej kwestii” oraz „osobiste poświęcenie się przyjętemu przekonaniu”, działania powiązane są bowiem z wyborami i priorytetami. Proces zaangażowania nie jest ukierunkowany regulacyjnym działaniem celu[39].

> Trwanie aktywności zaangażowanej związane jest z przetwarzaniem rzeczywistości (w odróżnieniu od ukierunkowania na jej przetworzenie). Aczkolwiek działaniom zaangażowanym nie towarzyszy jednoznacznie określony cel jako efekt finalny, ich konsekwencją jest wytwarzanie nowych stanów oraz produktów materialnych i symbolicznych[40].

Ponadto zaangażowanie jest faktem silnej koncentracji i motywacji do działań nad obszarem, któremu osoba zaangażowana poświęca swój czas, obdarza swoją uwagą, jednocześnie się z nim utożsamiając.

Wydawać się może, że każda osoba mająca dzieci jest zaangażowana w proces wychowania. Nie jest to jednak tak oczywiste. W zaangażowanym wychowaniu

---

[34] *Zaangażowanie*, [w:] *Słownik języka polskiego*, http://sjp.pl/zaanga%C5%BCowanie [dostęp: 20.12.2014].

[35] R. Trigg, *Rozum a zaangażowania*, Warszawa 1989, s. 34.

[36] *Zaangażowanie*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/sjp/zaangazowanie;2541640.html [dostęp: 20.12.2014].

[37] *Zaangażowanie*, [w:] *Wielki słownik języka polskiego*, http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=42185 [dostęp: 21.12.2014].

[38] *Czym jest zaangażowanie pracowników?*, Barometr Zaangażowania, http://barometrzaangazowania.com/definicja-zaangazowania [dostęp: 18.12.2014].

[39] M. Lewicka, *Mechanizmy zaangażowania i kontroli w działaniu człowieka*, [w:] *Psychologia aktywności. Zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, red. M. Kofta, Poznań 1993, s. 44.

[40] L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo. Problemy…*, s. 23

> […] chodzi o to, aby wychować zdrowych fizycznie i emocjonalnie ludzi, którzy będą potrafili wykształcić w sobie wiarę we własne siły i przeświadczenie o celowości swojego życia. Warunkiem wstępnym jest uznanie, że dzieci mają pewne prawa, a zadaniem rodziców jest pilnować, aby te prawa były przestrzegane[41].

Wszystkie czynności, w czasie których rodzic planuje działania wychowawcze, jak i te, które dzieją się spontanicznie, winny być rozpatrywane przez niego z wielką uwagą, ponieważ to teraźniejszość kształtuje przyszłość. „Ludzie nie lubią oglądać, ani słuchać tego, co koliduje z ich mocno utrwalonymi przekonaniami czy gorącymi pragnieniami"[42], zbyt często nie myślą też o tym, co dzieje się w danej chwili[43]. Wszystko, co dorośli przekazują dziś dzieciom, „świadomie bądź nieświadomie, będzie miało główny wpływ na społeczeństwo jutra. Jeśli zostawimy nauczanie wartości przypadkowi, ryzykujemy utracenie nieodzownego elementu naszej kultury"[44]. Pam Schiller zauważa się, że:

> Jako społeczeństwo żyjemy w pośpiechu, nie zawsze zatrzymujemy się na czas, by pomyśleć o wszystkich konsekwencjach zmian kulturowych, które stają się na naszych oczach. Musimy spojrzeć w przyszłość i zastanowić się nad skutkami naszych czynów[45].

Podsumowanie

Podsumowując, warto zaakcentować, że rodzina stanowi w życiu dziecka naturalne i pierwsze środowisko wychowawcze, uczy je określonych zachowań, wpaja normy postępowania i wartości. Elżbieta Jezierska-Wiejak zauważa, że:

> Rodzice, jako pierwsi wychowawcy, mają ogromny wpływ na kształtowanie się ocen, przekonań i postaw moralnych i nastawień społecznych dzieci oraz przygotowują je do pełnienia różnorodnych ról społecznych i podejmowaniu coraz bardziej odpowiedzialnych zadań[46].

Na koniec warto jeszcze odnieść się do słów Józefy Piełkowej, która wskazuje postępowanie i zachowanie człowieka jako coś, co nie jest tylko jego osobistą sprawą. Wyjaśnia, że ludzie są powiązani ze sobą siecią wzajemnych relacji – stosunków i zależności, dlatego każdy powinien przestrzegać norm społecznych[47]. Bycie człowiekiem odpowiedzialnym i wytrwałym w tym procesie przybliża osiągnięcie celu. Droga do sukcesu wiedzie bowiem poprzez zdeterminowane

[41] J.G. Woititz, dz. cyt., s. 10.
[42] E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 2000, s. 177.
[43] S. Leo, dz. cyt., s. 20.
[44] P. Schiller, T. Bryant, dz. cyt., s. 7.
[45] Tamże, s. 6–7.
[46] E. Jezierska-Wiejak, *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie" 2013, t. 8, nr 2, s. 285.
[47] J. Pielkowa, dz. cyt., s. 58.

i zaangażowane działania. Bywa czasami zawiła i trudna, osiągnięcie upragnionego efektu dodaje jednak sił i mobilizuje. Zaangażowanie będzie wynagrodzone powodzeniem.

> Większość rodziców naprawdę pragnie dobrze wychować dzieci. Nie chce ich zaniedbywać, ani czynić im krzywdy. W rzeczywistości jednak wielu z nich jest tak bardzo zajętych codziennymi sprawami, że wychowywanie schodzi na drugi plan[48].

Rodzice zwykle przypominają sobie o swoim zaangażowaniu, gdy dzieci zaczynają im przysparzać problemów. Steede mówi, że „każdy może być wspaniałym rodzicem. Trzeba tylko chcieć uczynić z wychowania życiowy priorytet"[49], ponieważ ci, którzy świadomie zaangażowali się w wychowanie i postrzegają się jako życiowych przewodników swych dzieci, osiągną powodzenie wychowawcze, a ich potomstwo wyrośnie na zdrowych, zaangażowanych i odnoszących sukcesy członków społeczeństwa.

Bibliografia

Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, przekł. J. Radzicki, PWN, Warszawa 2000.

Bakiera L., *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Difin, Warszawa 2013.

Bednarska M., *Uprasza się o wrażliwość. Wadze wczesnych kontaktów dziecko-dorosły/dorosły-dziecko*, [w:] *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania,* red. M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Adam Marszałek, Toruń 2014.

Bracke D., Corts D., *Parental Involvement and the Theory of Planned Behavior*, „Education" 2012, nr 1 (133), s. 188–201.

Co to jest sukces?, http://www.cotojest.info/sukces_663.html [dostęp: 27.12.2014].

Czym jest zaangażowanie pracowników?, Barometr Zaangażowania, http://barometrzaangazowania.com/definicja-zaangazowania [dostęp: 18.12.2014].

Elżanowska H., *Międzypokoleniowa transmisja wartości w rodzinie*, „Studia z Psychologii" 2012, t. 18, s. 97–144.

Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2003.

Ferenz K., *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.

Jarosiewicz H., *Sytuacja wychowawcza we współczesnej szkole – zagrożenie indywidualizmem i subiektywizmem*, „Cywilizacja" 2007, nr 22, s. 66–78.

Jezierska-Wiejak E., *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie" 2013, t. 8, nr 2, s. 285–299.

Leo S., *Nagle wszystko rozumiem! Jak pomóc dziecku, aby się mogło lepiej uczyć*, przekł. M. Jałowiec, Jedność, Kielce 2002.

[48] K. Steede, dz. cyt., s. 11–12.
[49] Tamże, s. 16.

Lewicka M., *Mechanizmy zaangażowania i kontroli w działaniu człowieka*, [w:] *Psychologia aktywności. Zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, red. M. Kofta, Nakom, Poznań 1993.
Lydon J., Zanna M., *Commitment in the Face of Adversity. A Value Affirmation Approach*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1990, nr 58, s. 1040–1047.
Łukasik A., *Definicje sukcesu i jej wpływ na nasze działania*, http://testineo.pl/baza-wiedzy/58-definicje-sukcesu-i-jej-wpyw-nasze-dziaania [dostęp: 20.12.2014].
Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M., *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, GWP, Gdańsk 2006.
Miller R., *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa 1981.
Neckar-Ilnicka T., *Perspektywy dorosłości i obraz pracy ludzkiej w swobodnych wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym*, Impuls, Kraków 2007.
Nikodemska El Tairy H., *Jak wyhodować potwora. Antyporadnik dla rodziców*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2012.
Piecuch E., *Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie" 2012, t. 6, nr 2, s. 63–81.
Pielkowa J., *Moje dziecko jest niegrzeczne*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980.
Schiller P., Bryant T., *Wychowuj mądrze. Naucz dziecko podstawowych 16 wartości*, przekł. D. Ściepko, K.E. Liber, Warszawa 2004.
Spilberg J., *Gry i zabawy z dziećmi*, przekł. M. Czubak, Media Rodzina, Poznań 2000.
Steede K., *10 błędów popełnianych przez dobrych rodziców*, przekł. A. Fita, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2007.
Sukces, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536 [dostęp: 23.12.2014].
Trigg R., *Rozum a zaangażowania*, przekł. B. Chwedeńczuk, PAX, Warszawa 1989.
Zaangażowanie, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/sjp/zaangazowanie;2541640.html [dostęp: 20.12.2014].
Zaangażowanie, [w:] *Wielki słownik języka polskiego*, http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=42185 [dostęp: 21.12.2014].
Woititz J.G., *Wymarzone dzieciństwo*, przekł. M. Przylipiak, GWP, Gdańsk 2007.

Commitment – a key to success in child's upbringing

Abstract: Upbringing (despite all pretenses) is a difficult and time-consuming process, which does not always bring the expected results. Nowadays, it is commonly discussed that a „normal" home and stress-less upbringing cause children's rebellion and maladjustment to the commonly accepted social norms. What is happening that despite of numerous attempts, success in child's upbringing is barely visible? What is one of the main reasons of failures in the upbringing of children, for whom conditions are supposedly created so their development is happening in appropriate rhythm and despite of that they do not achieve the state desired by the educators? It all depends on involvement. It is not only performance of an action which is important but also the way in which it is done, being ready to achieve certain goals, despite of number of difficulties, which need to be overcome on the way. Sacrifice of time, courage and dedication to upbringing with empathy for the achievement of certain autotelic values by the child is more important than material compensations

for their lack. Parents, school, peers and the whole social system should be involved in the upbringing of youngest generations in order to achieve success in their upbringing.

Keywords: child, childhood, development, education, family, involvement, success, upbringing, values

Słowa kluczowe: edukacja, dziecko, dzieciństwo, sukces, rodzina, rozwój, wartości, wychowanie, zaangażowanie

Sandra Reterska-Tkaczyk
Politechnika Koszalińska

Działania ukierunkowane na osiągnięcie sukcesu życiowego podopiecznych SOS Wioski Dziecięcej

W życiu dziecka rodzina odgrywa dużą rolę. Stanowi ona system, w którym relacje między poszczególnymi jej członkami mają na nich bezpośredni wpływ i sprawiają, że powstaje między nimi złożony kompleks wzajemnych zależności. Pełne miłości, troski i zrozumienia kontakty pomiędzy krewnymi zapewniają dziecku poczucie akceptacji i bezpieczeństwa oraz sprawiają, że prawidłowo funkcjonuje ono w środowisku pozarodzinnym. Na kształtowanie się osobowości młodego człowieka wpływa przede wszystkim to, w jakiej rodzinie przyjdzie na świat i jak się wychowuje, jakie są rodzinne priorytety, styl wychowania, postawy rodzicielskie. Każda rodzina posiada inne tradycje, atmosferę, wartości. Uczestnicząc w jej życiu i obcując z jej członkami, dziecko powinno poznawać wzory zachowań, normy oraz zasady postępowania społecznego[1].

Współcześni pedagodzy umieszczają rodzinę w grupie środowisk wychowawczych naturalnych o szczególnym znaczeniu dla rozwoju i wychowania młodego pokolenia. W niej bowiem dokonuje się podstawowy proces wychowania. Czymże jest wychowanie? W pojęciu większości ludzi to przede wszystkim opieka nad dzieckiem do osiągnięcia przez nie pełnoletności, wpajanie mu podstawowych wartości, zasad, poświęcenie czasu, egzekwowanie obowiązków[2].

W ostatnich latach często mówi się o kryzysie rodziny. Ma na to wpływ przede wszystkim wzrost liczby rozwodów[3], mniejszy odsetek zawieranych małżeństw, zanik tradycyjnych funkcji rodziny, a także wzrost liczby rodzin bezdzietnych. Bardzo często mówi się też o rodzinach patologicznych lub dysfunkcyjnych. Pojęcie tych pierwszych jest znacznie szersze. Rodziny dysfunkcyjne nazywa się też „rodzinami zdezorganizowanymi", „rodzinami zdezintegrowanymi",

[1] H. Cudak, *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999, s. 5.

[2] M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2004, s. 311.

[3] Według danych GUS w Polsce liczba rozwodów utrzymuje się od kilku lat na poziomie od 61 do 66 tys. rocznie.

„rodzinami problemowymi", „rodzinami dysharmonijnymi", „rodzinami negatywnymi", „negatywnym środowiskiem rodzinnym", a także „rodzinami patologicznymi". *Dysfunkcyjny* to inaczej nieprzystosowany, niedostosowany do potrzeb, celów, zwłaszcza ludzkich, społecznych[4], *pato* (w złożeniach: *patologiczny*) oznacza natomiast chorobę, emocję[5]. Rodzinę patologiczną określa się też jako chorą, dewiacyjną, patogenną, patologię życia rodzinnego. Stanisław Kawula przyjął, że rodzina patologiczna zalicza się do rodzin dysfunkcyjnych – jest systemem, a zaburzone funkcjonowanie jednego z jej członków uderza w cały system rodzinny. Przyczyną może być to problem alkoholowy, narkotykowy, terror psychiczny, przemoc fizyczna, wyuczona bezradność (spowodowana, na przykład, chorobą bądź niepełnosprawnością), zamiana ról (dzieci przejmują obowiązki rodziców), brak zaufania i poczucia bezpieczeństwa[6]. Rodzina patologiczna dodatkowo nosi znamiona naznaczenia, napiętnowania przez środowisko, znajomych lub dalszą rodzinę. Taka familia jest „gorsza", „niższej kategorii". Dlatego też w literaturze stosuje się zamiennie terminy *rodzina patologiczna* i *rodzina problemowa*. Obecnie zalicza się do rodzin patologicznych te, w których oboje rodziców lub jedno z nich alkoholizuje się, używa narkotyków, dopuszcza się nierządu (najczęściej we własnym domu w obecności dzieci), wykorzystuje seksualnie dzieci, popełnia przestępstwa, a także stosuje przemoc wobec domowników.

Wszelka pomoc i wspieranie rodziny niewydolnej wychowawczo ma na celu przede wszystkim pozostawienie dziecka w jego naturalnym środowisku, utrzymanie struktury rodziny i uniknięcie sytuacji wykorzenienia. Wsparcie społeczne, socjalne i pedagogiczne takiej rodziny jest jednak skuteczne i możliwe tylko pod warunkiem oferowania jej pomocy opartej na współpracy instytucji edukacyjnych, socjalnych, wychowawczych i kulturalnych. Zdarza się też, że rodzina niewydolna wychowawczo, pomimo podjętych działań, nie radzi sobie z wychowywaniem dzieci, popełnia błędy dotyczące opieki nad nimi, źle rozumie ich potrzeby – wówczas zachodzi potrzeba zapewnienia im rodzinnej pieczy zastępczej. Stanowi ona przejściową, okresową formę opieki, której celem jest wzmocnienie rodziny naturalnej, tak aby dziecko mogło do niej powrócić wyposażone w potrzebnych umiejętności, na przykład tworzenia trwałych związków emocjonalnych. Utworzenie rodziny zastępczej nie powoduje powstania więzi rodzinno-prawnej pomiędzy opiekunami a dzieckiem (w przeciwieństwie do adopcji, inaczej zwanej przysposobieniem)[7].

[4] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1988, s. 132.

[5] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2000, s. 384.

[6] Tamże.

[7] Ustawa z dn. 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz. U. z 2011 r. Nr 149, poz. 887.

Wielu badaczy i psychologów uważa, że czas dojrzewania stanowi szczególny okres w życiu człowieka i rzutuje na całe późniejsze życie. Podczas dojrzewania młody człowiek przeobraża się nie tylko pod względem fizycznym, lecz także psychicznym. Z perspektywy psychologicznej właśnie w tym okresie dokonują się zmiany w obrazie siebie, formowane są nowe wzorce relacji interpersonalnych, nabywane nowe doświadczenia osobiste i społeczne, krystalizują się też pierwsze życiowe cele, zachodzą gruntowne przemiany związane z poczuciem tożsamości. W tej fazie życia młodzi ludzie są bardzo aktywni, eksperymentują z nowymi zachowaniami, poszukują nowych ról, a tym samym stają się innymi ludźmi, o nowych prawach i obowiązkach, mającymi nowe potrzeby i oczekiwania, spełniającymi nowe zadania. Bardzo ważne na tym etapie życia jest więc środowisko wychowawcze nastolatków, przede wszystkim rodzina. Gdy jej zabraknie, obowiązek wychowywania przejmują takie instytucje jak SOS Wioski Dziecięce. Trafiają do nich dzieci i młodzież opuszczona, osierocona oraz pochodząca z rodzin dysfunkcjonalnych i niewydolnych wychowawczo. Od 30 lat w Polsce SOS tworzy rodziny dla potrzebujących dzieci, pomaga im w kształtowaniu przyszłości i uczestniczy w rozwoju ich społeczności. SOS Wioska Dziecięca to nazwa zwyczajowa, przyjęta dla osiedla, które składa się z 12–15 domków i zaplecza gospodarczego. Na terenie Wiosek SOS znajdują się także place zabaw dla dzieci, boiska do koszykówki bądź piłki nożnej. Podopieczni chodzą do miejscowej, publicznej szkoły, biorą udział w życiu społecznym środowiska lokalnego. Każdą Wioską SOS kieruje dyrektor, wspierany przez pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych oraz asystentów rodziny (tzw. ciocie i wujkowie SOS). Każdy dom zamieszkuje oddzielna rodzina, która funkcjonuje tak, jak każda naturalna. Wychowawcy, pełniący rolę rodziców, uzgadniają zasady, na których funkcjonować będzie dom i podział obowiązków. Nikt nie narzuca „rodzinie wioskowej" planu dnia bądź sposobu spędzania wolnego czasu[8].

Jedną z rodzin zastępczych, na której szczególnie skupiłam swoją uwagę, jest Młodzieżowa Wspólnota Mieszkaniowa przy ul. Głowackiego 15 w Koszalinie, będąca integralną częścią SOS Wioski Dziecięcej w Karlinie. Jest ona terenową placówką opiekuńczo-wychowawczą typu rodzinnego, w której zamieszkuje 14 podopiecznych – 7 dziewcząt i 7 chłopców, nad którymi pieczę sprawuje 4 wychowawców. Wszelkie działania procesu wychowawczo-opiekuńczego Wspólnoty ukierunkowane są na pozbycie się traumy z wcześniejszych przeżyć ich podopiecznych, poznanie najważniejszych wartości, a w przyszłości stworzenie własnej, prawidłowo funkcjonującej rodziny. Przezwyciężanie skutków traumatycznego dzieciństwa lub sieroctwa wymaga nie tylko całościowego ujmowania zadań kompensacyjnych, lecz także stworzenia prawidłowych, ogólnych warunków społecznych dla przebiegu procesu wychowawczego.

[8] SOS Wioski Dziecięce, http://wioskisos.org/rodzice/o-nas [dostęp: 11.09.2014].

Wspólnota Mieszkaniowa w Koszalinie ma pomóc podopiecznym w osiągnięciu sukcesu życiowego. Tymczasem, według wychowawców, wielu podopiecznych ma problemy z podstawowymi czynnościami życia codziennego. Nie wiedzą, że nie trzeba najadać się na zapas i że posiłki spożywa się przy stole, są bojaźliwi i zagubieni. Różnorodne zaniedbania pozostają w dziecku także podczas całego procesu dorastania – nastolatek bywa krnąbrny, niedojrzały emocjonalnie, ma zaburzone relacje z rówieśnikami, brak mu autorytetu i wewnętrznej integracji. To bardzo trudne i odpowiedzialne zadanie – z dziecka zaniedbanego pod każdym względem uczynić człowieka zaradnego, niezależnego i realizującego życiowe cele. Alicja Skórowska-Kaczor, dyrektor SOS Wioski Dziecięcej Młodzieżowej Wspólnoty Mieszkaniowej w Koszalinie, zapewnia jednak, że jest to możliwe. Przytacza przykłady wychowanków, którzy z wagarujących nastolatków z problemami edukacyjnymi i emocjonalnymi, dzięki determinacji i wsparciu zespołu pracowników Wioski oraz opiekunów prawnych, przeistoczyli się w ambitnych młodych ludzi odbierających wyróżnienia na poszczególnych szczeblach edukacji. Można śmiało stwierdzić, że na tym etapie swojego życia odnieśli sukces, osiągając „pomyślny wynik swoich przedsięwzięć, powodzenie, triumf”[9]. Dla każdego człowieka sukces stanowi coś innego, jest jednak źródłem spełnienia, satysfakcji, motywacji do dalszego działania, a także dowartościowania i szczęścia, czyli tego, co podopiecznym SOS szczególnie jest potrzebne. Tym bardziej, że warunkiem osiągnięcia sukcesu jest wiara we własne siły, świadomość własnej skuteczności, ambicje, siła przebicia, wytrwałość, optymistyczne podejście do życia i dystans do otaczającego świata. Wszystkie te uwarunkowania człowiek powinien wynosić z rodzinnego domu – wyposażony w tak ogromny potencjał jest w stanie osiągnąć swój sukces życiowy.

Najogólniej termin *sukces życiowy* można zdefiniować jako możliwość robienia tego, co się kocha, spełnianie swych marzeń, niezależność finansową, realizację postawionych sobie wcześniej celów. Bardzo często spotkać się można z przekonaniem, że sukces życiowy człowieka dorastającego w prawidłowo funkcjonującej rodzinie, zadbanego i „dobrze wychowanego”, znacznie różni się od sukcesu dzieci porzuconych, zaniedbanych lub osieroconych, które nie mogą liczyć na wiele, gdyż z góry skazane są na niepowodzenia. Nic bardziej mylnego – ambicje wychowanków Wiosek Dziecięcych są takie same jak dzieci z „normalnych” rodzin. Poniżej przytoczę zarchiwizowane wypowiedzi podopiecznych SOS Wiosek Dziecięcych w Polsce, które uzyskałam dzięki uprzejmości pani Alicji Skórowskiej-Kaczor.

Adam SOS Wioski Dziecięcej w Kraśniku po ukończeniu gimnazjum rozpoczął naukę w technikum o profilu ochrona środowiska. Chłopiec ukończył je, zdając egzamin zawodowy. Obecnie uczy się w studium zawodowym:

[9] *Sukces*, [w:] *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 711.

„Gdy uda mi się zdać egzamin maturalny, z pewnością będę starał się dostać na studia wyższe", planuje. „Na jaki kierunek?", „Jeszcze nie wiem. Być może wybiorę coś związanego z masażem lub z ochroną środowiska. Na pewno nie chciałbym być lekarzem, ani ratownikiem medycznym, ponieważ jestem bardzo wrażliwy na ludzkie cierpienie. Najgorsza jest ta bezradność. Chciałbym pomóc każdemu cierpiącemu – a niestety to się nigdy nie uda".

Ilona z SOS Wioski Dziecięcej w Biłgoraju dzisiaj ma 21 lat, jest studentką wymarzonej filologii angielskiej: „To dzięki mojej mamie SOS naprawdę dużo potrafię. Zawsze inspirowała mnie do nauki, do rozwijania swoich zainteresowań. Kilka lat chodziłam na zajęcia taneczne i plastyczne. Korzystałam z pomocy w nauce. Pod koniec szkoły podstawowej zaczęłam uczęszczać na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego. To, że mogłam tam uczyć się i doskonalić swój angielski zawdzięczam ludziom o wielkich sercach, którzy wspierają nasze Stowarzyszenie. To dzięki tym zajęciom i wspaniałym nauczycielom, polubiłam język angielski i postanowiłam, że będę studiować filologię angielską. I znowu mi się udało, i znowu miałam szczęście – dostałam się na wymarzone studia".
Czy prawidłowo funkcjonująca rodzina zaspakajająca wszystkie potrzeby dziecka, lecz „obca", jest w stanie znaczniej przyczynić się do sukcesu dziecka niż rodzina dysfunkcjonalna, lecz „swoja", znana dziecku? Odpowiedź wbrew pozorom nie jest taka prosta i oczywista.

Początki Pauliny w Wiosce Dziecięcej SOS w Siedlcach nie były proste. Bardzo tęskniła za mamą, w wyniku czego trudno było jej się oswoić z zaistniałą sytuacją. Potrzebowała czasu. Łagodne podejście mamy SOS, Joli, i pracowników Wioski Dziecięcej w Siedlcach sprawiły, że Paulina poczuła się bezpieczna, potrzebna, a przede wszystkim kochana. Przez wszystkie lata spędzone w Wiosce dziewczynka starała się żyć jak wszyscy jej rówieśnicy, nie zważając na przykrą przeszłość. Z niechęcią wracała wspomnieniami wstecz. Miała świadomość, że dostając szansę dorastania w rodzinie zastępczej, dostała także szansę na prawidłowe rozwijanie się i normalne życie. Możliwości, jakie otrzymała, chciała wykorzystać jak najlepiej. W momencie pojawiania się jakiejkolwiek okazji uczestnictwa w kółkach naukowych, pomocy w projektach uczelnianych, zawodach, wyjazdu w obszarze granicy lub poza granicami Polski wyrażała ogromne zainteresowanie i chęci. Obecnie studiuje w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie na Wydziale Nauk o Żywności. Za niecały rok czeka ją obrona pracy inżynierskiej.

Podczas wywiadów z wychowawcami Wspólnoty w Koszalinie usłyszałam, że „dla podopiecznych Stowarzyszeń SOS Wiosek Dziecięcych miarę sukcesu życiowego obrazuje umiejętność kochania i przede wszystkim bycia kochanym, poczucie zadowolenia z życia, spokój i możliwość samorealizacji w późniejszym życiu, a także poczucie własnej wartości i pewności siebie". Moi rozmówcy uznali, że działania Stowarzyszeń SOS Wiosek Dziecięcych ukierunkowane są

na osiągnięcie sukcesu życiowego swych podopiecznych. Również wywiad z Alicją Skórowską-Kaczor potwierdza, że uwarunkowaniami osiągnięcia życiowego sukcesu są przede wszystkim samoakceptacja i poczucie własnej wartości, konkretyzacja celów, inteligencja (IQ i inteligencja emocjonalna, tzw. dojrzałość życiowa), wzmacnianie cech osobowości decydujących o konsekwencji realizacji celów życiowych, między innymi wytrwałości, zespołowości, a także konfrontowanie nastolatków z rzeczywistością poprzez doświadczenie. Osiąganie sukcesu to proces wielowymiarowy, jest wytrwałym dążeniem do wytyczonego celu, który musi być jednak prawidłowo określony. W tym pomóc mają właśnie działania rodzin zastępczych w Wioskach Dziecięcych. Przede wszystkim nowa rodzina/wychowawcy powinni pomóc dziecku zacząć życie na nowo – życie lepsze, bezpieczniejsze, spokojne. Wychowawcy powinni zaspakajać potrzeby egzystencjalne, psychiczne, społeczne i rozwojowe nastolatka, przywrócić mu poczucie bezpieczeństwa i stabilności. Niezbędna jest również pomoc w przeżywaniu oddzielenia od biologicznych rodziców lub wspieranie w trudnym okresie żałoby (gdy zostaje osierocone).

Pani Alicja informuje: „Każdego nastolatka, trafiającego do naszej placówki, traktujemy indywidualnie. Profesjonalna kadra specjalistów, bazująca na programach SOS, diagnozuje każdy przypadek. Przeżywające żałobę lub rozłąkę z naturalną rodziną dziecko ma zapewniony kontakt z psychiatrą i psychologiem, a także opiekę medyczną: neurologa, dentysty i innych lekarzy w zależności od indywidualnych potrzeb dziecka. Wszyscy w placówce, razem z podopiecznym, przechodzą przez kolejne etapy procesu przeżywania straty lub oddzielenia od najbliższych. Bardzo ważna jest także akceptacja siebie i swojej nowej sytuacji – nastolatek musi pogodzić się z faktem, że trafił do rodziny zastępczej i nie jest to powód do wstydu lub poczucia bycia kimś gorszym. Jest to proces długotrwały, wymagający pomocy psychologa, terapeutów i całego zespołu wychowawców SOS Wioski Dziecięcej. Samoakceptacja, akceptacja swojej przeszłości i teraźniejszości, pozytywny stosunek do siebie samego są bardzo ważnymi czynnikami pomyślnego przystosowania jednostki do przyszłego życia, warunkiem zadowolenia z siebie samego i osiągnięcia życiowego sukcesu".

W SOS Wioskach Dziecięcych wychowawcy kształtują samoocenę swych podopiecznych tak, aby była ona w końcowej fazie ich wychowania stabilna i pozytywna. W opinii pani Alicji: „Samoocena młodego człowieka jest rezultatem jego doświadczeń (niestety przede wszystkim traumatycznych), dlatego też wychowawca stara się tak kierować dalszym rozwojem podopiecznego, aby uwierzył we własne możliwości, podnosił poczucie własnej wartości. Należy jednak przy tym pamiętać, aby wszelkie działania podejmowane w tym celu opierały się na rzeczywistych możliwościach i predyspozycjach nastolatka, a nie były próbą doścignięcia zbyt wyidealizowanych i odległych wzorów. Jednocześnie też wychowawcy, podczas zajęć z nastolatkiem, wskazują te aspekty jego

charakteru i postępowania, nad którymi powinien popracować. SOS Wioski Dziecięce akceptują każdego podopiecznego, takim, jakim jest. Tylko wtedy można pomóc mu w tym, aby stał się takim, jakim chciałby się stać i samorealizować się. Poza tym kontakty z osobami, które znalazły się w takiej samej sytuacji, a więc z innymi mieszkańcami Wioski, w której wszyscy siebie akceptują i wspierają w działaniu, mają ogromne znaczenie dla przezwyciężenia ewentualnego wstydu, poczucia bycia gorszym i ciągłego podwyższania samooceny. To wszystko ma wielki wpływ na późniejszy sukces życiowy podopiecznego Wioski.

Młodego człowieka należy postrzegać w sposób integralny, we wszystkich sferach jego osobowości: fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, rozwoju duchowego. Wychowawca SOS Wioski Dziecięcej swoją działalnością ma możliwość wzmacniania rozwoju swoich podopiecznych w tych sferach. Podczas wspólnych rozmów, zajęć z wychowawcami i specjalistami, a także dzięki kontaktom z rówieśnikami stopniowo poznaje, kim jest, kształtuje coraz pełniejszy obraz samego siebie, rozpoznaje swoje talenty i ograniczenia oraz uczy się akceptować siebie takim, jakim jest. Równocześnie otrzymuje od wychowawcy cenną podpowiedź, kim może być, jak rozwinąć w sobie to, co najwartościowsze, jak stać się w pełni dojrzałym człowiekiem. Wychowawcy pomagają młodym ludziom w konkretyzacji swych celów życiowych. Przeprowadzanych jest wiele zajęć i indywidualnych spotkań z wychowankami mających na celu ich ukierunkowanie w dalszej edukacji, na przykład pomoc w wyborze szkoły ponadgimnazjalnej, odnalezienia w sobie pasji lub zachęcanie do dalszego jej rozwijania, a także do pracy nad sobą, aby nadrobić zaległości edukacyjne niezbędne do osiągnięcia swego celu. Pomagamy uzupełniać wykształcenie i umiejętności, na przykład kierujemy na prawo jazdy, obsługę wózków widłowych. Staramy się, aby nasi podopieczni wyznaczyli sobie życiowy cel zgodnie z własnymi możliwościami, marzeniami i pragnieniami. Naszym celem jest, aby nasi wychowankowie znaleźli dobrą pracę, zgodną z ich predyspozycjami, dającą im niezależność w dorosłym życiu. Na tyle staramy się poznać każdego podopiecznego, aby móc mu podpowiedzieć, doradzić, zachęcić. Organizujemy zajęcia *Ku dorosłości*, na których omawiane jest przygotowanie i przebieg rozmowy kwalifikacyjnej, podpowiadamy jak napisać życiorys, a także skutecznie szukać pracy i współpracować z instytucjami pomocowymi, jak Urzędy Pracy. Uczymy, jak poruszać się po rynku pracy. To również bardzo ważne w osiąganiu życiowego celu".

Podczas pomocy podopiecznym w osiągnięciu życiowego celu wychowawcy muszą zmierzyć się z problemem nastolatków, którzy mają za sobą traumatyczne przeżycia oraz negatywne doświadczenia w naturalnej rodzinie – z wyuczoną bezradnością. Teoria wyuczonej bezradności została sformułowana przez amerykańskiego psychologa Martina Seligmana, który przez

wiele lat pracował nad wyjaśnieniem mechanizmu powstawania bierności i rezygnacji. W psychologii teoria wyuczonej bezradności określana jest jako przekonanie o braku kontroli i wpływu na zdarzenia. Wyuczona bezradność jest poddaniem się, zaprzestaniem działania, które wynika z przekonania, że cokolwiek się zrobi, nie będzie to miało żadnego znaczenia, gdyż z góry jest się skazanym na niepowodzenia. Według Elaine Walker wyuczona bezradność prowadzi do wielu negatywnych skutków, które mogą przejawiać się w 3 sferach:

- deficytach poznawczych, które polegają na ogólnym przekonaniu, iż nie ma takich sytuacji, w których możliwa jest zmiana; że w konkretnej sytuacji nic nie można zrobić i nikt nie jest w stanie pomóc;
- deficytach motywacyjnych, które polegają na tym, że nastolatek zachowuje się biernie, jest zrezygnowany, nie podejmuje żadnych działań, aby zmienić swoją sytuację;
- deficytach emocjonalnych, które objawiają się stanami apatii, lęku, depresji, uczucia zmęczenia, niekompetencji i wrogości[10].

Odnosząc się do powyższego, zdaniem pani Alicji, „przeciwdziałanie i zapobieganie teorii wyuczonej bezradności, szczególnie wobec nastolatków, powinno opierać się na wyposażeniu ich w kompetencje zwiększające odporność oraz zdolności radzenia sobie w życiu, zmiany nawyków myślowych, trenowania umiejętności racjonalnego, optymistycznego myślenia służącej lepszemu radzeniu sobie z rzeczywistością. Ważnym aspektem programu profilaktyki bezradności w SOS Wiosce Dziecięcej w Koszalinie jest doskonalenie umiejętności rozwiązywania różnorodnych problemów intra- i interpersonalnych. Służą temu różnorodne zajęcia, rozmowy z wychowawcami, rówieśnikami (także z wychowankami rodzin zastępczych z całego kraju i Europy), wymiana doświadczeń, ale przede wszystkim konfrontowanie wychowanków z rzeczywistością. Są oni mobilizowani do wakacyjnej pracy zarobkowej, dzięki czemu nabywają umiejętności gospodarowania pieniędzmi, oszczędzania ich oraz szacunku do nich. Przede wszystkim zyskują jednak przekonanie, że swą pracą i aktywnością są w stanie zmienić swoje życie. Pomaga im w tym także wolontariat w instytucjach pomocowych, na przykład hospicjum lub schroniskach, a także wolontariat za granicami kraju (na przykład w berlińskim ZOO lub polsko-niemieckiej księgarni). Nastolatek ma wówczas pewność, że jest w stanie poradzić sobie także poza granicami kraju – oczywiście przy jednoczesnym szkoleniu swoich umiejętności. W Wiosce Dziecięcej, w swej *patchworkowej* rodzinie, nastolatki wykonują wszelkie codzienne czynności domowe które nie tylko kształtują ich poczucie obowiązku, sprawiają, że mają swój wkład w prowadzenie wspólnego domu, uczą współpracy ze współmieszkańcami, lecz

[10] M. Seligman, E. Walker, D. Rosenhan, *Psychopatologia*, Warszawa 2003.

także mogą inspirować do wybrania przyszłego zawodu. Podopieczni uczą się wszelkich prac domowych, niezbędnych w prowadzeniu własnego gospodarstwa domowego. Osiągnięcie sukcesu życiowego uzależnione jest od życiowego startu młodego człowieka – znalezienia dobrej pracy i mieszkania. Zapewnienie wychowankom niezależnego życia jest podstawowym założeniem Wiosek Dziecięcych SOS. Obecnie w Polsce pozyskanie mieszkania bez pomocy finansowej jest dość trudne. Problem ten jest szczególnie dotkliwy dla wychowanków, którzy nie mogą liczyć na wsparcie rodziny naturalnej. Rodziny SOS pomagają im w starcie życiowym w ściśle określony sposób. Pomaganie młodzieży w rozwiązywaniu problemu mieszkaniowego oparte jest na szeroko pojętej kulturze oszczędzania, obejmującej między innymi dokładną znajomość historii życia dziecka – jego prawa do spadku, renty itp. Poza tym oszczędzanie na mieszkanie planowane jest z odpowiednim wyprzedzeniem i wprowadzone od pierwszych dni pobytu dziecka w Wiosce".

W trakcie mojej wizyty w SOS Wiosce Dziecięcej Wspólnoty Mieszkaniowej w Koszalinie dowiedziałam się, że obowiązuje w niej *Program mieszkaniowy dla wychowanków Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięce w Polsce*. Z dokumentu tego jasno wynika, że służy on pomocą wychowankom Stowarzyszenia w starcie w dorosłe życie. Podopieczni Stowarzyszenia (uczestnicy programu), po zakwalifikowaniu do niego, otrzymują pomoc w postaci nieoprocentowanej pożyczki mieszkaniowej w wysokości określonej przez odpowiednią uchwałę Zarządu[11]. Również program *Mieszkania nadzorowane* to forma pomocy w procesie usamodzielnienia wychowanków SOS. Pozyskanie nadzorowanego zamieszkania na zewnątrz związane jest z kształtowaniem samodzielności dziecka i jego odpowiedzialności za swoje życie. Program ten trwa do trzech lat. Młody człowiek mieszka na zewnątrz na zasadach najmu (na stancji, w akademiku, w wynajętym mieszkaniu), użyczenia mieszkania lub we własnym mieszkaniu. Niezbędnym i koniecznym warunkiem otrzymania samodzielnego zamieszkania jest ukończenie przez podopiecznego szkoły, zdobycie zawodu i podjęcie pracy. W wyjątkowych wypadkach może on skorzystać z tego programu po ukończeniu szkoły średniej i podjęciu nauki w studium lub na studiach wyższych. Decyzję o tym podejmuje wówczas zgodnie z wymogami ustawy o pomocy społecznej[12] stały zespół ds. okresowej oceny sytuacji wychowanka, w skład którego wchodzi lider wspólnoty młodzieżowej, jej główny opiekun, psycholog, pracownik socjalny, matka SOS i, jeśli to możliwe, dyrektor wioski. Mogą być do niego zapraszane także inne ważne dla wychowanka osoby spoza SOS. Kształtując swoje życie poprzez konfrontację z realnym życiem na zewnątrz, młody człowiek nie tylko otrzymuje szansę na

[11] Tamże.

[12] Ustawa z dn. 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz. U. 2011 r. Nr 149, poz. 887.

odpowiednie przygotowanie do dorosłości, lecz także do ponoszenia konsekwencji własnych wyborów[13].

SOS Wioski Dziecięce znacznie przyczyniają się do osiągnięcia różnorodnych celów życiowych swoich podopiecznych, mimo tego, że ich sytuacja jest mniej korzystna od sytuacji dziecka wychowującego się w rodzinie własnej. Opieka pracowników Wiosek obejmuje wychowanków jeszcze długo po tym, gdy opuszczą oni swoją „przyszywaną rodzinę". Wioski Dziecięce zapewniają ich podopiecznym prawidłowe warunki życiowe, zaspokajają potrzeby, zwłaszcza biologiczne, psychiczne i społeczne, a także przygotowują do samodzielnego życia i realizowania w nim swych marzeń i pragnień. Poza tym, jak zauważa Alicja Skórowska-Kaczor, sukces życiowy to nie konkretne osiągnięcie, lecz wewnętrzne poczucie. Nie każdy o tym pamięta. Pracownicy placówki robią więc wszystko, aby ich podopieczni szukali tego spełnienia w sobie, nie przekładali go jedynie na rzeczy materialne, lecz realizowali także życiowe cele, takie jak pomoc innym i doskonalenie siebie.

Bibliografia

Cudak H., *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, PTHP, Warszawa 1999.
Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Adam Marszałek, Toruń 2000.
Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1988.
Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2004.
Seligman M., Walker E., Rosenhan D., *Psychopatologia*, przekł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Zysk i S-ka, Warszawa 2003.
Sukces, [w:] *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980.
SOS Wioski Dziecięce, http://wioskisos.org/rodzice/o-nas [dostęp: 11.09.2014].
Ustawa z dn. 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz. U. z 2011 r. Nr 149, poz. 887.

Activities aimed at achieving life success by the charges of the SOS Children's Village

Abstract: The article presents the role of a foster family in meeting basic and psychological needs of a teenager, shaping their cognitive, emotional and social needs, and equipping them with a certain system of values, social norms as well as attributes necessary to succeed in adult life. The activities of the SOS Children's Village of the Youth Housing Community in Koszalin are the subject

[13] Tamże.

matter of the article. These activities aim to raise the charges' self-acceptance and self-esteem as well as assist in accomplishing their objectives and reaching maturity. Furthermore, the activities focus on strengthening the qualities, namely perseverance and teamwork, which determine consistent achievement of life goals. Another aim of the activities is helping the teens to confront the real world through experience. The article concerns psychological, pedagogic and medical assistance, motivation in education, development of passions and interests, a well as individual sessions with educators and specialists. It also deals with overcoming learned helplessness, and involving the charges in both seasonal work and volunteering. Finally, the article presents the implementation of housingprograms for those who have already left the institution.

Keywords: family, learned helplessness theory, life success, SOS Children's Village, protégés, self-esteem

Słowa kluczowe: poczucie wartości, podopieczni, rodzina, SOS Wioska Dziecięca, sukces życiowy, teoria wyuczonej bezradności, wychowankowie

Stanislav Střelec
Lenka Frimlová
Uniwersytet Masaryka w Brnie

Doświadczenia rodziców bardzo uzdolnionych dzieci przy wsparciu sukcesu w ich edukacji

Tytułem wstępu

Dzieci o wybitnych zdolnościach intelektualnych mają w środowisku szkolnym oraz rodzinnym bardzo trudną pozycję. Za wybitnie uzdolnione, a co za tym idzie – zasługujące na specjalną uwagę, uważa się te osoby, których dolna granica IQ wynosi 130 punktów. Wynik ten osiąga około 2–3% dzieci z całej populacji. Zdrowy i pomyślny rozwój uzdolnień młodego człowieka wymaga odpowiedniego podejścia zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Sam potencjał zdolności w praktyce nie ma znaczenia, jeśli uzdolnione dziecko nie jest dostatecznie motywowane do rozwijania swojego talentu. Osoby zdolne wykazują naturalne zainteresowanie nauką i posiadają dużą ciekawość poznawczą. Ta motywacja do zdobywania wiedzy może być wzmacniania lub też obniżana przez czynniki zewnętrzne, łącznie z pozytywnym lub negatywnym oddziaływaniem szkoły i rodziców. Dzieciom, które szybciej niż pozostali przyswajają nowe pojęcia, potrafią nabyte informacje efektywnie wykorzystać, szukają związków przyczynowo-skutkowych oraz stosują je podczas rozwiązywania problemów, mogą nie odpowiadać standardowe metody i formy nauczania. Należy więc poszukiwać nowych dróg, starać się, aby miało ono dostatek bodźców wychowawczych i warunków do ich wykorzystania. W kształtowaniu tego „twórczego podglebia" dla rozwoju zdolności dziecka kluczową rolę odgrywają rodzice[1].

Zgodnie z odpowiednimi aktami prawnymi, regulującymi funkcjonowanie oświaty, uczniowie zdiagnozowani jako wybitnie uzdolnieni intelektualnie zaliczani są do grupy dzieci o specyficznych potrzebach edukacyjnych. O ile potrzeby edukacyjne uczniów niepełnosprawnych fizycznie są współcześnie

[1] S. Střelec, *Stosunek rodziców do uzdolnień dziecka jako specyficznego fenomenu jego edukacji,* [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia,* t. 2, red. E. Musiał, M. Bednarska, Kraków 2013, s. 379–388.

w miarę jasno określone (przystosowany budynek, odpowiednie pomoce dydaktyczne, asystent podczas nauki itd.), o tyle w odniesieniu do realizacji potrzeb dzieci uzdolnionych pojawia się wiele niejasności. Często takim uczniom nie poświęca się dostatecznej uwagi, a osiągane przez nich wyniki szkolne prowadzą do błędnych wniosków, że nie wymagają oni ponadprogramowej bądź specjalnej opieki. To podejście może bardzo łatwo zahamować rodzący się potencjał intelektualny. Osoby zdolne są przyszłością dla rozwoju nauki i badań w wielu sferach życia społecznego i mają takie samo prawo jak każde inne dziecko do wspierania swych specyficznych potrzeb kształcenia.

Kontekst metodologiczny

Celem naszych badań sondażowych jest opis i analiza wniosków, do których doszli rodzice wybitnie uzdolnionych uczniów uczęszczających do klas 1–5 w Szkole Podstawowej w Brnie, która specjalizuje się w kształceniu intelektualnie uzdolnionych dzieci. Respondentami było 13 rodziców. Narzędzie badawcze stanowiła rozmowa z pytaniami otwartymi obejmującymi siedem obszarów tematycznych[2].

Rodzice odpowiadali na następujące pytania:

1. Kto i kiedy (ile dziecko miało lat) zauważył, że Państwa dziecko jest uzdolnione? W jaki sposób przejawiały się jego zdolności?
2. Jak sobie Państwo i Państwa najbliższe otoczenie (dziadkowie, przyjaciele) poradzili (radzą) z „diagnozą" dziecka zdolnego? Czy przeżyliście w związku z tym jakąś wyjątkową sytuację?
3. Z jakich źródeł czerpaliście (czerpiecie) informacje potrzebne do dalszego rozwoju Państwa dziecka, ewentualnie jakie instytucje i osoby Państwu pomogły (pomagają)?
4. Czy stwarzacie swojemu dziecku w domu jakieś specyficzne (ponadstandardowe) warunki edukacji (np. materialne – w postaci specjalnych programów nauczania, specjalistycznej literatury, wycieczek krajowych lub zagranicznych)?
5. Jakie metody wspierania jego motywacji do nauki (np. przekonywanie, nagrody, kary) najlepiej się u Państwa sprawdzają? Jakie metody, z Państwa punktu widzenia, nie spełniają swojej funkcji bądź też są kontraproduktywne?

[2] L. Frimlová, *Edukační podmínky v rodinném prostředí nadaných žáků,* diplomová práce, Pedagogická fakulta, Masarykovy univerzity, Brno 2013, s. 57–79.

6. Jakie mają Państwo wyobrażenie o przyszłości swojego dziecka (o kierunku studiów, pracy zawodowej)? Pod jakim względem jego dotychczasowy rozwój spełnia Państwa wyobrażenia? W czym różni się on od Państwa wyobrażeń?
7. Co Państwa dziecko i Państwo cenicie sobie najbardziej, biorąc pod uwagę podejście szkoły do rozwoju uzdolnień, a czego Państwu ewentualnie brakuje?

Główną metodą zastosowaną przy analizie wyników badań była teoria ugruntowana, która jest jedną z najczęściej wykorzystywanych metod badań jakościowych. Autorami tej metody są Barney Glaser i Anselm Strauss, którzy wspólnie wydali pracę podejmującą jej problematykę, *The Discovery of Grounded Theory* (1967). Teoria ugruntowana wykorzystuje systematyczne metody o charakterze induktywnym. Innymi słowy, jest ona indukcyjnie wyprowadzana od badanego zjawiska, które reprezentuje. To znaczy, że jest odkryta, stworzona i wstępnie zweryfikowana poprzez gromadzenie danych na temat badanego zjawiska oraz jego analizę[3]. Teoria ugruntowana koncentruje się przede wszystkim na procesach społecznych, które formują interakcje, w jakie wchodzą ludzie. Wykorzystuje ona trzy podstawowe elementy – koncepcje, kategorie i propozycje kształtujące stosunki między poszczególnymi elementami[4].

Podczas badań tworzona jest nowa teoria, byłoby zatem rzeczą niepożądaną przystępowanie do realizacji procesu badawczego z balastem wyobrażeń na temat przedmiotu tych badań. Pod względem metodologicznym ważny aspekt stanowi zestaw konkretnych, systematycznych procedur, za pomocą których można analizować dane. Jednocześnie teoria ugruntowana umożliwia określoną swobodę i możliwość wykorzystania własnej kreatywności. Można zatem powiedzieć, że pozwala ona na pewne połączenie naukowości z twórczością metodologiczną, na tworzenie nowej teorii drogą naukową[5].

Konceptualizacja i kategoryzacja wyników badań naukowych

Materiał z przeprowadzonych rozmów został przeanalizowany za pomocą kodowania otwartego. Tekst podzielono na jednostki znaczeniowe, którym nadano kody, czyli oznakowanie. Wybór nazw dla segmentów tekstowych

[3] A. Strauss, J. Corbinová, *Základy kvalitativního výzkumu,* Boskovice 1999, s. 14.
[4] J. Hendl, *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*, Praha 2005, s. 407.
[5] Zob. R. Švaříček, K. Šeďová, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha 2007.

podporządkowano profilowi pytań badawczych. Po procesie konceptualizacji miało miejsce szeregowanie określonych pojęć w grupy według zjawisk, które wyłoniły się z analizowanych treści. Grupowanie pojęć należących do jednego zjawiska określa się kategoryzacją; jej celem jest między innymi obniżenie liczby obiektów, które są dalej zgłębiane. W trakcie analizy danych zebranych za pośrednictwem kwestionariusza ankiety w ramach kodowania otwartego wybrane pojęcia uszeregowano w pięć grup, w wyniku czego powstało pięć podstawowych kategorii wyrażających istotę obserwowanych zjawisk. Każda kategoria została podzielona na subkategorie scharakteryzowane trafnymi wypowiedziami respondentów, rodziców dzieci uzdolnionych.

Kategoria 1: Identyfikacja zdolności przez rodziców

Ta kategoria obejmuje spostrzeżenia rodziców i przejawy uzdolnień dziecka, za pośrednictwem których rodzice stopniowo zaczęli uświadamiać sobie istnienie tych uzdolnień. Nie dotyczy ona identyfikacji i diagnostyki uzdolnień za pomocą testów diagnostycznych, lecz procesu spontanicznego odkrywania wyjątkowych zdolności dzieci w trakcie ich naturalnego rozwoju i przebywania w środowisku domowym.

Subkategoria: Niedostrzeganie uzdolnień

Ze zgromadzonego materiału wynika, że w większości przypadków to właśnie rodzice byli odkrywcami uzdolnień swoich potomków. We wczesnych fazach rozwojowych dziecka często nie mówili oni bezpośrednio o uzdolnieniach, one zostały zdiagnozowane dopiero w poradni. Rodzice zauważali natomiast, że ich dziecko przejawia zwiększoną ciekawość, energię. Oni sami oraz ich najbliższe otoczenie określali dziecko jako inteligentne bądź bystre. Na takie przejawy zachowania dzieci rodzice reagowali intuicyjnie, zapewniali im wystarczającą ilość bodźców, aby były zadowolone, poświęcali uwagę ich zainteresowaniom i bardziej je wspierali.

> Z perspektywy czasu myślę, że zdolności syna zauważyłam wcześnie, ale wówczas nie zdawałam sobie z tego sprawy. W wieku 1,5 roku znał kilka pierwszych liter, był niezadowolony, kiedy na różne kształty odpowiadałam jednym wyrazem: literka, dlatego ich się nauczył. Zaczął czytać w wieku 4 lat, w wieku 2 lat pięknie mówił, rozpoznawał kolory, łącznie z różowym, pomarańczowym i odcieniami. Cyfry zna od 2. roku życia. Zaczął sam wstawać; mając 7 miesięcy chodził przy meblach, w wieku 9 – bez podpierania się.

> Nie wiedziałam, że córka jest uzdolniona, zauważyłam jedynie, że w niektórych sytuacjach znakomicie sobie radzi. W przedszkolu (3 lata) to potwierdzono i zalecono nam, abyśmy udali się do poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdzie po badaniach oznajmiono nam, że córka jest wybitnie uzdolniona.

Subkategoria: Przejawy zdolności u dzieci

Utalentowane dziecko bardzo szybko zaczyna okazywać swoje zdolności. Do najczęstszych przejawów uzdolnień, które rodzice zaobserwowali w wieku przedszkolnym, lecz często także wcześniej, należał przyspieszony rozwój zdolności kognitywnych. Dzieci już od najmłodszych lat niezwykle uważnie i przenikliwie obserwowały najbliższą okolicę, bardzo wcześnie zaczęły rozmawiać, a ich mowa była prawidłowa i obfitowała w wiele niezwykłych połączeń wyrazowych. Szybko się uczyły, miały doskonałą pamięć, co przejawiało się zwłaszcza w samodzielnym czytaniu i pisaniu. Rodzice często wspominali o wyższym poziomie ich aktywności fizycznej, mniejszej potrzebie snu i częstym płaczu, co wynikało z głębokiego przywiązania do matki lub braku zrozumienia przez najbliższych. Dzieci te zwykle wykazywały ogromne zainteresowanie otoczeniem i tym, jak rzeczy funkcjonują, często bardzo chętnie chodziły do szkoły.

> Od 8. miesiąca życia interesował się książkami. W wieku 10 miesięcy chwycił mój palec i starał się nim, jak wskazówką, pokazywać poszczególne litery oraz domagał się, abym każdą z nich czytała. Już tym odróżniał się od pozostałych dzieci. Dość wcześnie zaczął też sam czytać. Z encyklopedii nauczył się rozpoznawać wszystkie flagi świata, a także kolejność, w jakiej były prezentowane. Podczas urlopu nad morzem nagle zaczął witać gości po angielsku.

> Niektóre zachowania, jakie zaobserwowaliśmy u naszej córki, były rzadkie – na przykład w wieku 2 lat liczyła do 20, jeszcze przed 3. rokiem życia bezbłędnie policzyła monety w skarbonce – było tam ponad 200 CZK. W wieku 3 lat zaczęła łączyć literki w wyrazy, w wieku 4 – czytała całe słowa oraz tekst. Mając 3 lata, umiała grać w karty, znała wszystkie dziecięce gry oraz *kvarteto*[6]. Z łatwością nawiązywała kontakty z osobami dorosłymi.

Poniższa wypowiedź świadczy o tym, że nie we wszystkich przypadkach mowa dziecka rozwijała się szybciej. Rozwój każdego człowieka – także pomimo wielu wspólnych cech – jest indywidualny:

> Do 4. roku życia nie odczuwał potrzeby komunikowania się. Odwiedziliśmy logopedę, który go zbadał, a następnie zalecił zestaw ćwiczeń. Zaczęliśmy uczęszczać na logopedię i na specjalne ćwiczenia… Kiedy miał 4,5 roku zadziwił wszystkich ludzi w kościele tym, co powiedział, bo do tego czasu nie mówił. Nie pamiętam już, co to było, ale miało to taką głębię, że wszystkich zamurowało.

[6] Czeska gra.

Kategoria 2: Odczucia rodziców

Niektórzy rodzice stwierdzili, że bez większych trudności poradzili sobie z faktem, że ich dziecko jest wybitnie uzdolnione, to samo dotyczyło najbliższego otoczenia oraz samego dziecka. W większości przypadków jednak rodzice w trakcie rozwoju ich uzdolnionego dziecka natrafiali na problemy, które pojawiały się w relacjach z rodziną, szkołą oraz większą społecznością. Do tej kategorii zaliczono także odczucia, jakie towarzyszyły rodzicom w trakcie dotychczasowego wychowania dziecka.

Subkategoria: Przynależność i projekcja

Rodzice podczas wychowania swojego dziecka z pewnością uświadamiają sobie jego wyjątkowość i odmienność w porównaniu z rówieśnikami. Ze względu na to, że wybitne uzdolnienia i cechy charakteru są do pewnego stopnia dziedziczne, zazwyczaj dostrzegają oni u swoich dzieci takie cechy i zdolności, którymi sami dysponują. Często w dzieciństwie odróżniali się oni od swych kolegów lub też zostali zdiagnozowani jako wybitnie uzdolnieni. To podobieństwo powoduje, że rodzice projektują swoje własne zdolności, doświadczenia i przeżycia na swoje dzieci. Dobrze pamiętają, jak sami w dzieciństwie musieli radzić sobie ze swoją odmiennością, i odczuwają solidarność ze swymi dziećmi oraz rozumieją je.

> Nigdy nie odczuwałam diagnozy jako czegoś, z czym trzeba było sobie jakoś specjalnie radzić. Rozwój przebiegał prawidłowo, zawsze mnie raczej dziwiło, że pozostałe dzieci nie mogą zrozumieć naszego dziecka, co dla mnie, uwzględniając ich wiek (w porównaniu z synem), było oczywistością. Odbierałam jako rzecz pozytywną to, że nasz syn jest inteligentny, zresztą ja i mąż byliśmy w dzieciństwie zdiagnozowani jako dzieci o wysokim IQ.

Subkategoria: Obawy

Jednym z najczęściej opisywanych odczuć rodziców były obawy – o to, czy dzieci będą potrafiły włączyć się do zespołu klasowego i czy rówieśnicy je zaakceptują. Czasem mają oni także wątpliwości dotyczące rezultatów, jakie mogą przynieść stosowane środki oddziaływania wychowawczego. Starają się wychowywać swoje uzdolnione dziecko jak najlepiej, lecz jednocześnie obawiają się, czy nie troszczą się o nie bardziej niż o pozostałe swoje dzieci, u których mogłoby to spowodować poczucie niższości.

> Bałam się i nadal się boję, czy potrafi się zintegrować z zespołem klasowym – córka jest bardzo nieśmiała i ma stosunkowo niskie poczucie własnej wartości, jest ogromną introwertyczką i osobą szczególnie wrażliwą. W klasie jest lubiana

za swoją koleżeńskość, ale często zamyka się w sobie, nie ma zbyt wielu bliskich przyjaciół;

Mam obawy przed brakiem akceptacji ze strony kolegów w klasie, przed nudą w szkole, aspołecznym postępowaniem – chłopiec jest zbyt inteligentny, by znaleźć wspólny język z rówieśnikami, ale jednocześnie także zbyt młody, aby mógł należeć do świata dorosłych.

Subkategoria: Poczucie niezrozumienia

Rodzice często spotykają się z niezrozumieniem ze strony otoczenia, także tego najbliższego. Ludzie nie wiedzą, co towarzyszy fenomenowi wybitnych uzdolnień. Jeśli, na przykład, dziecko samo czegoś się nauczy (czytać lub pisać), to często rodzice są obwiniani za nieodpowiednie podejście, zarzuca się im, że będzie się ono nudziło w szkole. Podobne poglądy wiążą się zwykle z małą wiedzą na temat uzdolnień.

Dochodziło czasem do kuriozalnych sytuacji w stosunkach z najbliższym otoczeniem, które nie rozumiało, że syn uczy się wszystkiego sam, że mu tylko odpowiadam. Dlatego niektóre mamy mówiły mi, że nie jest dobrze uczyć dziecko czytać przed pójściem do szkoły, bo będzie się potem nudziło. Jednak wydaje mi się, że jego rozwoju nie można było zahamować – ja od najmłodszych lat starałam się go wspierać.

Subkategoria: Odcięcie się od otoczenia

Odmienność, która towarzyszy uzdolnionemu dziecku, bywa często powodem tego, że rodzina do pewnego stopnia się izoluje. Rodzice często stwierdzają, że nie mają z kim porozmawiać o swoich odczuciach, doświadczeniach i problemach.

Człowiek oczywiście bardzo się cieszy. Niestety nie ma zbyt wielu ludzi, z którymi można się tą radością podzielić – parę osób z najbliższej rodziny; przez innych jest to odbierane jako chwalenie się. Mimo że najbliższe otoczenie wie o zdolnościach córki, to nikt o nic nie pyta i niczym się nie interesuje. Jest to ogromna różnica w porównaniu z chorobą, ponieważ w takiej sytuacji wiele osób wyraża swoje współczucie i zainteresowanie. I z pewnością nikt z tych osób nie wyobraża sobie, że bycie rodzicem dziecka wybitnie uzdolnionego jest trudne. Raczej odwrotnie, zazdroszczą nam, że nie musimy odrabiać z nim zadań domowych.

Subkategoria: Zmęczenie, wyczerpanie, niedostatek sił

Nie mam ani środków finansowych, ani sił fizycznych, aby móc go jeszcze bardziej wspierać. Wszystko zawdzięczamy pomocy Bożej i różnym dobrym ludziom. Doświadczył w rodzinie wiele zła (ze strony ojca), obecnie sytuacja jest ustabilizowana. Ale zaplecze finansowe jest nadal bardzo niepewne. Z tego powodu ani syn, ani jego rodzeństwo nie mogą uczestniczyć w wielu zajęciach…

Na wszystko są potrzebne pieniądze albo dobrzy ludzie, którzy pomogą w stworzeniu bazy (urządzenia, komputer, Internet, programy, skaner, drukarka). Urządzenia i możliwość korzystania z nich jest dla rozwoju bardzo ważna. Chciałabym umożliwić moim dzieciom udział w wycieczkach zagranicznych, obozach, aby mogły się uczyć języków obcych, ale jak zwykle na przeszkodzie stoją finanse.

Zanim w wieku 4 lat nazwano ten *problem*, nasze życie było nieustannym zaspokajaniem potrzeb dziecka, wymyślaniem czynności, zajęć, wielogodzinnym nawałem obowiązków.

Teraz już na to, czyli wymyślanie specjalnych zajęć dla dziecka, nie mamy sił, ale finansujemy wiele zajęć pozaszkolnych.

Kategoria 3: Rodzice jako eksperci

Trwałe, konsekwentne interakcje, czas spędzony na obserwacji uzdolnionego dziecka i zrozumienie jego wyjątkowych cech charakteru – to wszystko sprawia, że rodzice sami siebie postrzegają jako ekspertów od wychowania i motywowania swoich utalentowanych dzieci. Często jednak mają wątpliwości, czy postępują właściwie.

Subkategoria: Czynności rodzica

Do tej subkategorii należą czynności, jakie wykonuje rodzic. Jest ich wiele. Prawidłowa realizacja wszystkich funkcji i jednoczesne niezaniedbywanie pozostałych swoich dzieci, pracy i innych obowiązków to zadanie bardzo trudne. Rodzic osoby uzdolnionej jest:

- identyfikatorem uzdolnień;
- osobą nadzorującą:

Byliśmy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdzie mi poradzono, czego powinnam/mogę uczyć uzdolnione dziecko w wieku przedszkolnym, żeby nie popełnić błędu. W tym czasie wiele mówiło się o tym, że rodzice nie powinni przed rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej uczyć dzieci tego, co będą poznawać na lekcjach. Jednak nie wspominano o tym, że jeśli dziecko chce czytać lub pisać, to i tak nauczy się tego samo. I właśnie dlatego trzeba być przy nim, aby nie nabyło złych przyzwyczajeń,

- wychowawcą i twórcą granic:

Ucieszyło nas to, że syn jest uzdolniony, ale jednocześnie mamy świadomość, że wartość człowieka nie zawiera się jedynie w uzdolnieniach. Ważne jest także to, aby on sam zdawał sobie z tego sprawę;

Córka jest mało ambitna, już w pierwszej klasie stwierdziła, że nie ma sensu się zgłaszać, bo rzadko bywa wzywana do odpowiedzi. W domu staramy się ją wychowywać tak, aby nabrała pewności siebie i stała się bardziej przebojowa,

– obrońcą, opiekunem, patronem:

Kiedy zapisaliśmy syna do specjalnej szkoły dla uzdolnionych dzieci, ciągle słyszeliśmy, że z tym przesadzamy i żebyśmy z tego powodu nie zwariowali. Jednak mamy z mężem takie same poglądy. Cieszymy się, że syn jest inteligentny i mądry, ale przede wszystkim, że jest normalnym chłopcem, który potrafi rozrabiać;

Dziecko w innych sferach ma wiele problemów, które również należy rozwiązywać;

Będąc małym dzieckiem ciągle płakał, kiedy z nim nie rozmawiałam. Musiałam stale poświęcać mu uwagę i pocieszać go;

Bardzo ważny jest dla niego kontakt, lubi być przytulany, potrzebuje miłości i wsparcia,

– wychowawcą:

Zadania domowe, które nauczyciele zadawali synowi, były zbyt łatwe. Nie stanowiły dla niego żadnego wyzwania. Dlatego często proste zadania z matematyki ze szkoły zastępuję trudniejszymi, które pobieram z Internetu,

– doradcą, mądrym przewodnikiem, który nadaje właściwy kierunek poglądom i postawom dziecka:

Dziewczynka już w wieku 4 latach chciała umrzeć, gdyż życie według niej nie ma przecież żadnego sensu;

Kiedyś po przyjściu ze szkoły córka zastanawiała się nad tym, na czym opierają się stosunki przyjaźni między kolegami w klasie. Tok jej rozważań przebiegał następująco: «Dzieci bardziej się kolegują z Lucyną, ponieważ ciągle daje im cukierki. Jej tata ma bowiem dużo pieniędzy. Ale pieniądze nie są ważne, prawda?»

Subkategoria: Strategia motywacyjna

Rodzice muszą stale podtrzymywać zainteresowanie dzieci, aby maksymalizować ich motywację. Powtarzanie jednej strategii motywacyjnej czasem traci na efektywności. Za ważne działania uważa się:

– zainteresowanie ze strony rodziców i dobrą komunikację z dziećmi,
– wyjaśnianie znaczenia, wskazywanie powiązań,
– pozytywną motywację, kreatywność rodziców, przeniesienie zapału na dziecko, zaangażowanie,
– gry jako środek do zdobycia nowej wiedzy/umiejętności,

- wsparcie emocjonalne ze strony bliskich osób,
- obustronną umowę, porozumienie – komunikację na poziomie partnerstwa,
- przenoszenie odpowiedzialności na dziecko,
- pochwałę, nagrodę.

Jeśli rodzice chcą, aby dziecko wykonało jakąś (często stereotypową i nieprzyjemną dla niego) czynność, jak na przykład ubieranie się, stosują następujące metody: manipulację za pomocą gry, podstęp oraz przykład innych dzieci.

> Jako najlepsza metoda motywacji sprawdziło się nam wspieranie dziecka w tym, co je interesuje, odpowiadanie na pytania i pomaganie mu w znalezieniu odpowiedzi na pytania, które stawia. Dobrze jest też przyciągnąć uwagę dziecka daną problematyką, wyjaśniać, zaintrygować go nowymi rzeczami.

> Zawsze jest dobrze wytłumaczyć dziecku, dlaczego jest rzeczą wskazaną, aby zajmowało się właśnie tym, czym chcemy – pozwólmy dziecku, aby samo znalazło i zdefiniowało znaczenie. Efektywną drogą jest obustronna umowa, musi ono wiedzieć, że jego pogląd jest ważny i że samo może wyrazić zainteresowanie. Jednocześnie tą drogą uczymy je argumentowania.

> W naszym przypadku najlepszą formą motywacji jest umowa – co należy i w jakich warunkach, ewentualnie *coś za coś*. Nie stosujemy kar.

> Motywacja za pomocą najróżniejszych gier i konkursów, podstępu – w ten sposób nauczyliśmy chłopca ubierać się. Ciągle jednak niechętnie to robi w sytuacjach, kiedy trzeba się pospieszyć. Motywuje go także współzawodnictwo z innymi dziećmi.

Rodzice mieli także doświadczenia z niespełniającymi swojej funkcji, lub nawet kontraproduktywnymi, strategiami motywacyjnymi. Najczęściej wymieniali: zbywanie i obojętność, niedostatek wsparcia, przymus, nacisk, wyrzuty, wzbudzanie strachu przed niepowodzeniem i kary fizyczne.

> Nie spełnia swojej roli porównywanie, wyrzuty, kary, wzbudzanie strachu przed niepowodzeniem.

> Nie spełniają swojej roli kary, moralizowanie, występowanie z pozycji siły i nadrzędności rodziców.

> Nacisk i krzyk są kontraproduktywne.

> Demotywujące jest zbywanie, brak zainteresowania ze strony dorosłych, którzy nie zauważają zainteresowań i entuzjazmu dziecka, odpowiednio tego nie wspierają lub nawet odrzucają.

Subkategoria: Tworzenie specjalnego środowiska

Dla rodziców wychowanie i szczęście dziecka są zwykle jednymi z najważniejszych celów w życiu. Stąd też poświęcają temu nie tylko czas, lecz także znaczną

ilość energii bądź finansów. Rodzice uzdolnionego dziecka starają się w taki sposób zmodyfikować środowisko, aby zapewnić mu odpowiedni rozwój. Takie tworzenie specjalnego otoczenia obejmuje wyposażenie domu (książki i encyklopedie, komputer, łamigłówki), zajęcia stymulujące rozwój zainteresowań (kółka, wyjazdy, przyroda, muzea, wycieczki), aktywne zainteresowanie i wsparcie rodziców (wyjaśnianie, komunikacja z dzieckiem), a także zapewnienie jakościowego kształcenia w szkole (wybór placówki, która odpowiadałaby dziecku).

> Uzdolnionego dziecka zbytnio nie interesują klasyczne zabawki, także córka za bardzo nie bawiła się lalkami lub pluszakami, natomiast o wiele bardziej interesowała się książkami. Dlatego mamy w domu więcej książek, encyklopedii i gier towarzyskich niż jej rówieśnicy. Chodzimy do biblioteki. Córka bardzo lubi czytać i pisać, dlatego też ma w Internecie swój blog, mam zamiar zapisać ją do kółka twórczego pisania. Chodzi na różne koła zainteresowań i uczy się grać na fortepianie. Oglądamy razem różne programy dokumentalne. W domu córka pisze dziennik z podróży, w którym opisuje rodzinne wyjazdy.
>
> Zapewniamy synowi dużo zajęć rekreacyjnych – między innymi także kółka ruchowe, aby zrównoważyć czas spędzony na pracy umysłowej z aktywnością fizyczną.
>
> Czytamy z chłopcem książki, często rozmawiamy – na przykład podczas oglądania różnych filmów dokumentalnych i interesujących programów telewizyjnych, organizujemy wycieczki. Interesuje się historią, często z synem rozmawiamy więc na tematy historyczne.
>
> Nie podejmujemy specjalnych działań. Mamy czworo dzieci i wszystkim staramy się zapewnić dostatek impulsów, aby wybrały sobie to, co je inspiruje. Celowo próbujemy wzmacniać te sfery, w których są najsłabsze. Jeśli w jakiejś sferze zauważymy zwiększone zainteresowanie, staramy się to materialnie wesprzeć.

Kategoria 4: Przyjęcie dziecka przez otoczenie

Subkategoria: Postrzeganie rodziców

Każdy rodzic chce jak najlepiej dla swojego dziecka. Starania te mogą być przez otoczenie odbierane jako przesadne, ludzie mogą je sobie tłumaczyć jako pragnienie uznania i dążenie do wybicia się. Ten brak zrozumienia jest wynikiem niewiedzy społeczeństwa, które nie jest przygotowane na spotkanie z kimś, kto na pierwszy rzut oka wygląda jak małe dziecko, lecz w rzeczywistości, pod względem intelektualnym, przewyższa swoich rówieśników. Nie rozumieją sytuacji rodziców, ich trudnej pozycji i problemów, które muszą rozwiązywać. Nie uświadamiają sobie, na czym polega fenomen uzdolnień i co się z nim wiąże.

Subkategoria: Przyjęcie przez rówieśników

Włączanie do zespołu klasowego jest procesem dwustronnym. Z jednej strony są rówieśnicy, którzy w większym bądź mniejszym stopniu akceptują uzdolnione dziecko wraz z jego wyjątkowością, natomiast z drugiej funkcjonuje uzdolnione dziecko, które często samo unika rówieśników, ponieważ uświadamia sobie swoją odmienność, nie podziela ich zainteresowań i nie ma potrzeby spędzania z nimi czasu. Zwłaszcza w wieku przedszkolnym dziecko nie może zrozumieć, że jego rówieśnicy postrzegają otoczenie w inny sposób i na innym poziomie. Odbiera to w ten sposób, że pozostałe dzieci wyrządzają mu przykrość i go oszukują. W środowisku szkolnym uczeń zdolny jest już zainteresowany staniem się częścią grupy rówieśniczej i w tym celu tłumi swój talent i celowo skrywa go, aby uzyskać akceptację. Istnieje też drugi typ dzieci, które są indywidualistami, zachowują się niezależnie i realizują swoje zainteresowania. Te osoby nie cieszą się sympatią kolegów. W niektórych przypadkach pojawiają się też szykany. Bardzo wiele zależy więc od charakteru dziecka, od tego, jak radzi sobie z „problemem" zdolności.

> Chłopiec jest uważany za wzorowego ucznia, dlatego czasem w zespole klasowym czuje się nieswojo. Zdarza się, że razem z kolegami rozrabia tylko po to, aby zostać przez nich zaakceptowany.
>
> Syn nie przejawia większego zainteresowania kolegami, nie jest zbyt lubiany w klasie, nawet nauczyciele nie darzą go specjalną sympatią, ponieważ stale się zgłasza i ich poprawia.
>
> Odmienność, nie tylko uzdolnionych dzieci, bywa często przedmiotem drwin ze strony rówieśników – ze względu na wygląd, postępy w szkole, niepowodzenia czy sytuację socjalną w rodzinie. Dzieci niekiedy w bezlitosny sposób odrzucają wszystko to, co nietypowe, niestety czasem również dotyczy to tego, co jest powszechnie uważane za pozytywne czy pożyteczne.
>
> Nieumiejętność włączenia się do zespołu klasowego i życia w szkole, niemożność przyjęcia do wiadomości faktu własnej porażki – chłopiec chce być ciągle we wszystkim bezwarunkowo najlepszy.

Subkategoria: Przyjęcie przez rodzeństwo i szerszą rodzinę

Rodzice, a także pozostali członkowie rodziny, w większości przypadków mają świadomość tego, że muszą brać pod uwagę specjalne potrzeby uzdolnionego dziecka. Jednocześnie nie mogą doprowadzić do sytuacji, w której pozostałe dzieci czują się niedoceniane bądź mniej wartościowe. Prawie w żadnym przypadku rodzice nie wspominali o jakichkolwiek problemach w relacjach między rodzeństwem. Wszystkim swoim dzieciom dają odczuć, że darzą je szacunkiem i są one dla nich ważne.

> Dziadkowie zbytnio tego [zdolności dziecka] nie zauważają, ponieważ dziecko ma wiele problemów w innych sferach, które także należy rozwiązywać.
>
> Spędzamy wiele czasu w gronie rodziny, uczymy nasze dzieci wzajemnej tolerancji i zaufania. Dlatego też córkę łączą z rodzeństwem o wiele silniejsze więzy niż z rówieśnikami.

Kategoria 5: Szkoła i wsparcie pozaszkolne

Subkategoria: Specjalne środowisko w instytucjach szkolnych

Większość materiału badawczego pochodzi od rodziców, którzy zdecydowali się włączyć swoje dziecko do specjalistycznego systemu kształcenia. Dzieci uczęszczają do specjalnych klas dla osób uzdolnionych, w których nauczyciele pracują z nimi indywidualnie, a treść i ilość materiału nauczania jest dostosowana do ich zdolności. Rodzice często, na podstawie negatywnych doświadczeń z przedszkola, podejmowali decyzję o pozostaniu z dziećmi w domu do czasu rozpoczęcia przez nich nauki w szkole podstawowej. Ich potomstwo bardzo źle czuło się w przedszkolu, nie potrafiło rozstać się z matką i bawić z równieśnikami. Przedszkolanki często nie miały ochoty poświęcać im specjalnej uwagi; niektóre z nich starały się wychodzić naprzeciw potrzebom osób uzdolnionych, dzieci te jednak nie potrafiły włączyć się do grupy.

> Dziewczynka nie chciała chodzić do przedszkola, dlatego zostałam z nią w domu. Zapisanie do pierwszej klasy i rozpoczęcie nauki w szkole miały spokojny przebieg. Córka dużo rzeczy już umie, ale chętnie pomaga tym, którzy czegoś nie rozumieją.
>
> Chłopiec chętnie komunikuje się z innymi i jest bardzo towarzyski, jednak nie może znaleźć wspólnego języka z rówieśnikami. Z kolei dla tych, z którymi miałby o czym porozmawiać, jest za mały. Dlatego, że w przedszkolu nie podobało mu się, zostawał ze mną w domu.
>
> Kuriozalna sytuacja w przedszkolu – panie wykazywały mało zrozumienia, kiedy starałam się im wytłumaczyć, że córka nie lubi się bawić. Oświadczyły nam, że nie mają czasu na wymyślanie dla niej jakichś specjalnych zajęć. Dlatego zostawiłam ją w domu i sama się nią zajmowałam. Naukę w szkole podstawowej rozpoczęła w tym samym czasie, co jej rówieśnicy.

W podejściu szkoły rodzice najbardziej cenią sobie indywidualne postrzeganie dzieci i ich zdolności, kompleksowe nauczanie poszczególnych przedmiotów (łączenie zakresów tematycznych) i zrozumienie ich odmiennego zachowania:

> W podejściu szkoły cenię sobie indywidualne podejście do dzieci i do rozwoju ich zdolności. Szkoła umożliwia dzieciom udział w konkursach, które utrwalają i rozwijają ich wiedzę. W odniesieniu do nowych przedmiotów odczuwam brak

> większej motywacji, powiązania bliskich sobie zakresów tematycznych i kompleksowości nauczania (co było bardziej widoczne w klasach 1–5).

> Cenimy sobie to, że szkoła potrafi z tymi dziećmi pracować, doceniamy profesjonalne i ludzkie podejście większości nauczycieli oraz doskonałą współpracę z nami – rodzicami. Także to, że nauczycielom często nie chodzi tylko o rozwój określonej wąskiej sfery, ale dążą oni do wzajemnego powiązania poszczególnych dziedzin. Wysoko oceniamy dążenie do rozwinięcia inteligencji społecznej dzieci, co zwłaszcza współcześnie jest bardzo ważne i niestety często pomijane.

> W podejściu szkoły cenię sobie przede wszystkim to, że pedagodzy rozumieją, iż dzieci uzdolnione są pod pewnymi względami inne (lub tak to tylko wygląda) niż przeciętne dzieci. Syn, na przykład, często jest powolny (podczas ubierania się, wybierania na spacer) lub o czymś zapomina, ponieważ zamyśla się i sprawy dnia codziennego go nie interesują. Pani traktuje to z humorem. Kiedyś powiedziała: «Ty jesteś takim naszym roztargnionym profesorem».

Nie wszyscy rodzice uważają jednak, że segregacja uczniów w szkołach, prowadzona pod kątem ich zdolności, jest dobrym rozwiązaniem. Wierzą, że uzdolnienia dzieci przejawią się także bez specjalnego podejścia:

> Nie chcemy, żeby córkę specjalnie traktowano i nie chcemy innej szkoły, gdzie do uzdolnionych dzieci podchodzi się indywidualnie. Jeśli córka będzie chciała kiedyś coś udowodnić, to na pewno to zrobi.

Subkategoria: Wsparcie pozaszkolne

Rodzice poszukują wsparcia i pomocy w innych pozaszkolnych instytucjach – jako podstawowe źródła wymieniają zwykle poradnię psychologiczno-pedagogiczną, następnie czeską Mensę i różne fundacje. Informacje dotyczące wychowania uzdolnionych dzieci czerpią także ze specjalistycznej literatury i z Internetu:

> Korzystaliśmy z informacji dostępnych w Internecie, zgłębialiśmy specjalistyczną literaturę oraz kierowaliśmy się zaleceniami pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej. W pierwszej szkole, do której dziecko zaczęło uczęszczać, niczego nie zauważono, nawet diagnozy ADHD ze skłonnością do dysleksji i dysortografii. W drugiej szkole po udanym udziale w olimpiadzie logicznej zaszeregowano dziecko do programu nauczania matematyki w zakresie rozszerzonym.

Podsumowanie

Wyniki badań potwierdziły istotny wpływ rodziców na rozwijanie uzdolnień dzieci i osiąganie przez nich sukcesów w szkole. Rodzice życzą sobie i starają się stworzyć takie środowisko edukacyjne w domu, aby odpowiadało ono

specjalnym cechom charakteru uzdolnionego dziecka. Podkreślają przy tym, że będąc rodzicami doskonale znają naturę i osobowość swoich dzieci, co daje im pewną przewagę i dzięki temu mogą tworzyć odpowiednio twórcze środowisko. Podczas wychowania często spotykają się z niespełniającymi swej funkcji strategiami wychowawczymi i motywującymi. W oparciu o te doświadczenia stosują zwykle takie strategie, które powszechnie uważane są za efektywne i wspomagające rozwój autonomicznego myślenia osoby uzdolnionej.

Rodzice zwykle jako pierwsi identyfikują zdolności swojego dziecka. Wielokrotnie nie uświadamiają sobie, że są one bezpośrednio związane z wybitnymi uzdolnieniami; zauważają jedynie, że ich dziecko pod pewnymi względami różni się od rówieśników. Niektórzy z rodziców stwierdzili, że bez większych trudności poradzili sobie z faktem, że jest ono wybitnie uzdolnione. W większości przypadków bywa niestety inaczej. Odczucia rodziców podczas wychowywania dzieci są różne i niejednokrotnie sprzeczne. Stwierdzeniu, że dziecko jest uzdolnione zwykle towarzyszy radość. Bardzo często jednak rodzice spotykają się z niezrozumieniem otoczenia, często także ze strony pedagogów. Takie niezrozumienie bądź złe przyjęcie przez otoczenie uzdolnionego dziecka może prowadzić do odczuwania przez nie poczucia osamotnienia i izolacji społecznej. Rodzice muszą więc skoncentrować się zarówno na tym, jak zostanie ono przyjęte przez otoczenie, jak i na samym jego rozwoju, wypracować odpowiednie strategie wychowawcze, stworzyć wystarczająco stymulujące środowisko dla rozwoju dziecka, poszukiwać własnej drogi do zrozumienia i komunikacji z nim.

Akceptacja dziecka przez otoczenie, zwłaszcza przez rówieśników w szkole, bywa procesem indywidualnym. Czasem przebiega on bezproblemowo. Wiele dzieci jednak odczuwa w szkole dyskomfort, wyizolowanie i czuje swoją odmienność. Przejawy ich talentu są odbierane przez kolegów zazwyczaj negatywnie, dlatego często muszą one ukrywać swoje zdolności, aby zyskać akceptację ze strony zespołu klasowego. Rodzice, których dzieci chodzą do specjalnej klasy, są w większości przypadków zadowoleni – pedagodzy pracują z dziećmi indywidualnie i uwzględniają ich specjalne potrzeby. Dzieci są szczęśliwsze i chętnie chodzą do szkoły. I choć jest wiele przeciwników segregowania dzieci o specjalnych potrzebach kształcenia, to być może specjalne podejście i pewna segregacja w tym trudnym wieku to jedyna efektywna metoda; integracja uzdolnionych dzieci w powszechnym systemie nauczania nie ma dużych szans na sukces. W klasie liczącej 30 dzieci nie można uzdolnionemu dziecku poświęcać uwagi w pełni zaspokajającej jego potrzeby. Rodzice z badanej próby uważają więc zaszeregowanie ich dzieci do specjalnej klasy za korzystne. Za istotne uważa się też budowanie efektywnych, dobrze funkcjonujących relacji partnerskich między szkołą i środowiskiem rodzinnym. W ten sposób można zapobiegać konfliktom rodziców i pedagogów oraz maksymalizować możliwości rozwoju motywacji do nauki. Otwarta komunikacja między rodzicem a nauczycielem jest niezbędna

w znalezieniu i rozważeniu strategii motywacyjnych, które rodzice bądź nauczyciele uważają za efektywne.

Jesteśmy świadomi tego, że wyników naszych badań nie można jednoznacznie uogólniać. Chcemy w najbliższej przyszłości sformułować kolejne problemy badawcze, które przyczyniłyby się do głębszego poznania czynników edukacyjnych obecnych w środowisku rodzinnym uzdolnionych dzieci.

Bibliografia

Frimlová L., *Edukační podmínky v rodinném prostředí nadaných* žáků, diplomová práce, Pedagogická fakulta, Masarykovy univerzity, Brno 2013.

Hendl J., *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*, Portál, Praha 2005.

Strauss A., Corbinová J., *Základy kvalitativního výzkumu*, Albert, Boskovice 1999.

Střelec S., *Stosunek rodziców do uzdolnień dziecka jako specyficznego fenomenu jego edukacji*, [w:] *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, t. 2, red. E. Musiał, M. Bednarska, Impuls, Kraków 2013.

Švaříček R., Šeďová K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Portál, Praha 2007.

Experience of gifted children's parents in support of their children's educational success

Abstract: One of the relevant phenomena in current pedagogical environment in the Czech Republic is an increased interest of specialists and the public in questions of upbringing and education of gifted children. The status of gifted children in school educational processes is far from unequivocal and entirely favorable. There is generally said opinion that no advanced country can afford to neglect giftedness of those pupils, who have potential of bringing high and stable values to society. This opinion, however, encounter many obstacles in practice. Our study brings findings from research probe focused on gifted children's parents and their experiences with support their successful education. The paper is a continuation of investigation within the research intent Special Needs of Pupils in Context with Framework Educational Program for Primary Education.

Keywords: education, exceptionally gifted children, parental experiences, supporting success

Słowa kluczowe: doświadczenia rodziców, edukacja, wspieranie sukcesu, wybitnie uzdolnione dziecko

Monika Humeniuk
Uniwersytet Wrocławski

Od lęku przed śmiercią do terapii śmiechem – refleksje nad „dobrą" starością w kulturze późnej nowoczesności

Wprowadzenie

W jednym z najciekawszych filmów ostatnich lat, mierzącym się z problemem upływającego czasu i starości chilijsko-hiszpańskim obrazie Sebastiána Lelii, *Gloria*[1], w jednej ze scen główna bohaterka w wieku tzw. sześćdziesiąt plus – po mistrzowsku odegrana przez Paulinę Garcíę – uczestniczy w zajęciach geloterapii, znanej częściej jako terapia leczniczym śmiechem. W scenie tej leżący swobodnie na podłodze uczestnicy sesji poddają się spazmom gromkiego śmiechu. Ich poruszane gwałtownymi konwulsjami ciała dobrze oddają stopień zaangażowania w tę niecodzienną formę walki o siebie i stają się świadectwem intensywności poszukiwań wyjścia z pułapki, bezradności, rodzaju egzystencjalnego impasu, w jakie potrafi pochwycić życie. Dla młodszych uczestników sesji być może jest to jedynie kolejna próba testowania aktualnych terapeutycznych mód. W przypadku tytułowej Glorii wydaje się czymś więcej – jedną z wielu podejmowanych przez bohaterkę prób doświadczania życia, sprawdzania siebie w sytuacjach nieoczywistych, poszukiwania nieznanych wcześniej doznań, nadawania im nowych znaczeń. Ciekawość Glorii, jej otwartość, a być może i rodzaj ujmującej naiwności, nasuwają skojarzenie z poznawczym impetem dziecka. Zarówno w tej, jak i w wielu innych sytuacjach, obserwując mowę jej ciała, mimikę i gesty, sposób w jaki się porusza, oddaje i zapamiętuje w podejmowanych czynnościach, nie myśli się o jej wieku, balaście doświadczenia, jakie z pewnością ze sobą nosi, lecz o niezwykłym wprost głodzie życia, bezpretensjonalnym i szczerym zainteresowaniu tym wszystkim, co w codzienności może przynosić poczucie radości i szczęścia. Jest w jej postaci coś niewinnego i niezwykle dojrzałego zarazem. Gloria zdaje się wykraczać poza granice myślenia i działania, które tradycyjna

[1] *Gloria*, reż. Sebastián Lelio, Hiszpania, Chile 2013.

kultura zwykła rezerwować dla fenomenu starości, nie zadowala jej postulowana kulturowo „sytość dni", dostateczność bądź wystarczalność wewnętrznego duchowego dorobku życia dojrzałego. Nie poprzestaje na tradycyjnie pojmowanej roli starszej kobiety, od której na obecnym etapie życia oczekuje się już niemal wyłącznie gotowości do dzielenia się tzw. życiową mądrością, wspierania i poświęcania swego czasu, uwagi, energii młodszym, ich problemom, radościom i troskom. Bohaterka wciąż ma od życia osobiste oczekiwania, wciąż ma przeczucie, że może jej ono jeszcze sporo przynieść. W swoich poszukiwaniach jest autentyczna, nie widać śmieszności w sposobie, w jaki przeżywa swoje dojrzałe życie. Potrafi rozsądnie, w zrównoważony sposób korzystać z owego wewnętrznego kapitału – wspiera swoje dorosłe dzieci w ich życiowych decyzjach, ustala nieprzekraczalne granice w relacji z mężczyzną i, pomimo ogromnego rozczarowania, bólu i smutku, jakich doznaje, nie traci chęci do dalszego doświadczania życia ze wszystkimi jego blaskami i z całą ceną, jaką może za nie zapłacić.

Uchwycony w filmie obraz fenomenu starzenia się i przeżywania starości budzi refleksję nad sposobami kulturowego określania, wyrażania i „praktykowania" starości. Jakie prawa uzyskuje, a jakie traci starość w stosunku do młodości? Co przystoi „na starość", a co nie? Czy kategorię dobrej jakości życia, w przypadku osób w wieku późnej dorosłości, daje się podobnie kojarzyć, jak w przypadku osób młodych czy też może wiek ten rządzi się innymi kryteriami, indywidualnymi i społecznymi? Czy „dobra" starość pozwala się ujmować w kategoriach sukcesu i powodzenia czy też kategorie te można wpisać wyłącznie w język i estetykę młodości, jednoznacznie kojarzonej z dynamiką, zaangażowaniem, energią, wpływem i efektywnością? W jaki sposób kulturowe mechanizmy związane z tradycją i religią regulują nie tylko społeczny odbiór „dobrego" starzenia się, lecz także subiektywny sposób doświadczania tegoż? Jaki rodzaj aspiracji mechanizmy te pobudzają, a jaki dezawuują; jak definiują i różnicują pozytywne, akceptowalne społecznie i pożądane postawy, działania, zachowania, a jak te, którym w określonym kontekście czasoprzestrzennym nie dane być powszechnie akceptowanymi, uznanymi? Wreszcie – jakie znaczenie w przeżywaniu starości, w pozytywnym lub negatywnym doświadczaniu jakości życia, ma problem starzejącego się ciała?

Poniższe rozważania, inspirowane losami filmowej Glorii, z pewnością nie przyniosą wyczerpujących odpowiedzi na wszystkie postawione tu pytania. Niemniej część z zasygnalizowanych problemów znajdzie swój wyraz w dalszej refleksji nad jakością i mechaniką „dobrego" starzenia się i „dobrej" starości. W dalszej części artykułu chciałabym bowiem skupić się na omówieniu dwóch rodzajów kulturowych strategii radzenia sobie ze starością, wyrastających na gruncie lęku egzystencjalnego przed śmiercią i niebytem oraz na psychologicznych i religijnych uzasadnieniach praktykowania „dobrej" starości.

Lęk przed śmiercią, strategie życia i „dobra" starość

W swoich rozważaniach nad kulturą, rozumianą w kategoriach dynamicznych jako bezustanne dążenie do przekraczania uprzednio wyznaczonych granic, skracanie dystansu między granicznością i transgresją, Zygmunt Bauman pisze o procesach rozszerzania przestrzennych i czasowych granic bytu, obliczonych *de facto* na całkowite ich zniesienie: „Rozszerzanie oraz wymazywanie granic to działanie częściowo od siebie niezależne, częściowo zaś wzajemnie się przenikające, a kulturowe sposoby i środki ich realizacji są po części, jako wyspecjalizowane, odrębne, a po części nakładają się na siebie"[2]. Problemy starzenia się i starości wpisują się w ową logikę, gdyż tak jak sama kultura, której podstawowa aktywność, zdaniem socjologa, dotyczy przetrwania, odsunięcia momentu śmierci, wydłużenia czasu „życia, powiększenia życiowych oczekiwań, a przez to zwiększenie zdolności do przyjmowania treści życia"[3], tak i one w sposób nieunikniony mierzą się z perspektywą tego, co wyczerpywalne, wygaszalne, z perspektywą skończoności. Ów egzystencjalny lęk, związany ze świadomością własnej przemijalności, uruchamiający wyobraźnię teologów i psychologów, zdaje się w szczególny sposób dotykać starości właśnie poprzez problem czasu. O problemie mierzenia się podmiotu z własną śmiertelnością pisze protestancki teolog i egzystencjalista, Paul Tillich:

> Niebyt jest wszechobecny i rodzi lęk nawet tam, gdzie nie występuje bezpośrednia groźba śmierci. Kryje się w doświadczeniu mówiącym, że jesteśmy unoszeni wraz ze wszystkim wokół nas od przeszłości ku przyszłości, gdzie nie ma żadnej odrobiny czasu, która by natychmiast nie musiała zniknąć. Kryje się w niepewności i w bezdomności naszej społecznej i indywidualnej egzystencji. Kryje się w atakach na naszą możność bycia cielesnego oraz duchowego, przypuszczanych przez słabości, choroby i wypadki[4].

Lęk, którego źródłem jest świadomość ostatecznego niebytu, jak to określa Tillich „nagi lęk", przeszywający i nieustępliwy jak nieusuwalna jest sama jego przyczyna, może prowadzić do rozpaczy, stanu granicznego, grożącej człowiekowi doświadczeniem wszelkiej daremności. W rozpaczy nie ma dla człowieka ratunku, rozpacz to niezdolność afirmowania przezeń samego siebie z powodu mocy nieuchronnego niebytu[5]. Szansą dla człowieka pozostaje próba przekucia lęku w strach, inaczej mówiąc – konkretyzacja przedmiotu strachu. W tym miejscu warto zwrócić uwagę, jak wyraźnie z dramatycznym opisem lęku przed śmiercią Tillicha koresponduje ów dynamiczny opis kultury, która według Baumana daje się ujmować jako przestrzeń napięcia pomiędzy procesami

[2] Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Warszawa 1998, s. 10.
[3] Tamże, s. 11.
[4] P. Tillich, *Męstwo bycia*, Poznań 1994, s. 51–52.
[5] Tamże, s. 59–63.

rozszerzania i wymazywania granic w myśleniu o tym, co śmiertelne i o tym, co nieśmiertelne. Pojęcia śmiertelności i nieśmiertelności Bauman określa jako uznawane i praktykowane strategie życia[6], na które można spróbować spojrzeć jak na owe konkretyzacje przedmiotu strachu, zaś różnice między nimi przystają do odmienności rozważań nad nowoczesnością i ponowoczesnością. O obu strategiach życia, tzw. typach – nowoczesnym i ponowoczesnym – Bauman pisze następująco:

> Typ nowoczesny wraz ze swym charakterystycznym dążeniem do *dekonstrukcji* śmiertelności (to jest do rozproszenia kwestii walki ze śmiercią w wielu mnożących się i nierozstrzygniętych bitwach przeciw konkretnym dolegliwościom i innym zagrożeniom życia; do przeniesienia śmierci z jej niegdysiejszej pozycji ostatecznego, acz odległego, horyzontu życia, wprost do centrum życia codziennego, a więc do wypełnienia tego ostatniego zabiegami mającymi na celu obronę przed nieostatecznym, relatywnie mniejszym, czyli w zasadzie *rozwiązywalnym* problemem zagrożenia zdrowia) oraz ponowoczesny, z jego wysiłkami zmierzającymi do *zdekonstruowania* nieśmiertelności (to jest zastąpienia historycznej pamięci rozgłosem, ostatecznej, nieodwołalnej śmierci – zniknięciem oraz przekształcenia życia w nieustanne, codzienne próbowanie uniwersalnej śmiertelności rzeczy i zacierania opozycji pomiędzy tym, co przemijalne, i tym, co trwałe)[…][7].

W dalszych rozważaniach rozróżnienie to pozwoli przyjrzeć się najczęściej przyjmowanym sposobom radzenia sobie ze starzeniem się i starością, oscylującym między dwoma biegunami wyznaczanymi przez afirmację siebie i poczucie satysfakcji z własnego życia z jednej strony oraz rozpacz uświadomienia własnej przemijalności z drugiej.

Perspektywa racjonalności nowoczesnej wydaje się niezwykle kosztowna psychologicznie i kulturowo, egzystencjalnie przytłaczająca, ujawniająca ludzką bezradność wobec śmiertelności. Jej namacalnym, fizycznym znakiem jest właśnie proces starzenia się i starość, którą należy pozbawić „żądła", potraktować jak chorobę czy dolegliwość podlegającą interwencji, a tym samym – dowieść ludzkiej zaradności i skuteczności w jej zwalczaniu. Rozwój technologii i medycyny pozwala w tej kwestii na coraz więcej, stając się sprzymierzeńcem człowieka w wojnie przeciw śmiertelności. I tak:

> Eschatologia przeradza się w technologię […]. Transcendencja śmiertelności zastąpiona została umysło- i energochłonnym zadaniem transcendowania technicznej zdolności życia. Jest to tryumf doczesnej, rozwiniętej na miarę życia instrumentalności nad metafizycznym celem wpisanym w wieczność. Tryumf wydarzenia nad czasem, żywotnego *teraz* nad przyszłą śmiercią. Przyszłość została obalona, usunięta z pola widzenia[8].

[6] Z. Bauman, *Śmierć i nieśmiertelność…*, s. 15.
[7] Tamże, s. 16.
[8] Tamże, s. 169.

W przypadku filmowej Glorii wymownym znakiem przekraczania śmiertelności, nowoczesnym tropem na drodze do transgresji, jest operacja katarakty. Wzrok, pogarszający się wraz z wiekiem, coraz bardziej ograniczający ludzką autonomię i poczucie sprawstwa, skazujący na zależność od innych, będący jednym z najdotkliwszych *memento* starości i wyczerpującego się czasu, może stać się areną spektakularnego zwycięstwa nad umieraniem, nad umieraniem wolności i podmiotowości jednostki. Współczesne sposoby leczenia tej choroby to znak tryumfu nowoczesnej strategii radzenia sobie ze śmiertelnością – egzystencjalny lęk przed śmiercią przyjmuje postać zwykłego strachu o powodzenie medycznego zabiegu. Ten zaś, w dobie wysoko rozwiniętych technologii leczniczych, nie tak już trudno wyciszyć.

W odmienny sposób problem ten daje się podjąć w perspektywie racjonalności ponowoczesnej. Tu, wpisany w egzystencję i szczególnie wyczuwalny w okresie starości, lęk przed śmiercią oraz strategie „wygrywania" nieśmiertelności zaczarowuje się poprzez multiplikację zmiany, ruchu i samej śmierci. Strategia ta jest znana konsumentom technologii cyfrowych, świadkom po wielokroć umierających, a następnie zyskujących kolejne życie bohaterów gier komputerowych bądź też użytkownikom innych form kultury popularnej i Internetu, dobrze oswojonych ze śmiercią tymczasową, nietrwałą, ze śmiercią „na chwilę". Śmierć przestaje być śmiertelna – jednorazowa, nieuchronna i nieodwracalna. Ponowoczesność zmienia sposób postrzegania czasu – każde wydarzenie można dowolną ilość razy przerwać, wzbudzić, odtworzyć. Tym samym i samej śmierci daje się odebrać rdzeń śmiertelności, można ją odczynić lub zawiesić. I tylko owo zawieszenie wydaje się być prawdziwie „nieśmiertelne" – bezustanne, ciągłe, z gwarancją trwania i trwałości. Ten stan rzeczy opisuje Bauman:

> Przedmioty przychodzą i odchodzą, ale później znowu przychodzą, nigdy nie nadużywając zdolności skupienia uwagi. Skazane są na nomadyczną egzystencję i komiwojażerów. Ubiegłoroczne śmieci stają się wypieszczonymi antykami, upadłe gwiazdy ostatniego pokolenia przekształcają się w idoli nostalgicznych marzeń, budzące ongiś odrazę pola mordu przeżywają dziś inwazję przejętych grozą turystów, poszukujących naszej chwalebnej spuścizny: przemysłowych czy militarnych triumfów. Wczorajsze przeżytki stają się dzisiejsza pasją, ale skazane są na niepamięć, zanim jeszcze, przy werblach i fanfarach, utorują sobie drogę ku centrum dzisiejszej uwagi. Codziennie powtarzana śmiertelność obraca się w nieśmiertelność; wszystko staje się nieśmiertelne i nic nie jest nieśmiertelne. W rzeczywistości tylko samo przemijanie jest trwałe[9].

Skoro życia i śmierci można doświadczać przez pryzmat ustawicznych zmian lub odtworzeń, migoczących znaczeń i braku ciągłości, to i nieśmiertelność daje się sytuować w tym porządku, można ją odtąd ustawicznie testować, zaczarowywać, utrzymywać. Ani śmierć, ani nieśmiertelność nie są już zatem ani raz, ani na

[9] Tamże, s. 208–209.

zawsze. Jako takie ulegają naturalizacji, dają się oswajać. Nie wywołują już metafizycznej trwogi, ponieważ nie lokują ludzkiego doświadczenia w perspektywie ostateczności i niebytu.

Filmowa Gloria wpisuje się w ową ponowoczesną logikę swym nienasyceniem, głodem doświadczeń i życia, nowych doznań, sytuacji, spraw, emocji i uczuć oraz podejmowaniem kolejnych prób w ich poszukiwaniu. Jej niezgoda na zamknięcie w tradycyjnie rozumianej roli statecznej starszej pani, która już wyczerpała swój życiowy limit przyjemności i ekscytacji ducha i ciała, jej siła i determinacja, by radzić sobie z rozczarowaniami, dawanie życiu kolejnych szans, podejmowanie nowych poszukiwań, czerpanie z życia, pomimo oczywistej, estetycznej nieprzystawalności tych dwóch przykładów, nasuwa skojarzenie ze strategią gry komputerowej, w której bohaterowi bezustannie dawane są kolejne szanse na życie zupełnie od nowa. Jakby każdy nowy krok i gest, każda inicjatywa i życiowa próba miały blokować surowy upływ czasu, wytłumiać lęk, rozbrajać strach, anulować perspektywę niebytu. Zaprzestanie i rezygnacja obudziłyby demony rozpaczy, zyskałyby wymiar zgody na śmierć, oznaczałyby powrót do czasu ujmowanego liniowo, chwila po chwili czyniącego Glorię bardziej śmiertelną, nieubłaganie znikającą, rozpływającą się w oceanie historii gatunku ludzkiego.

Dwa przywołane wyżej typy myślenia o kulturowych i egzystencjalnych aspektach ludzkiej przemijalności można potraktować jako rodzaj socjologiczno-antropologiczno-teologicznego tła dla refleksji nad sposobami doświadczania starości. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż współczesność to prawdziwy konglomerat potencjalnie różnorodnych wersji tych doświadczeń, rozpiętych – o czym była mowa wcześniej – między biegunami afirmacji i rozpaczy. Umożliwia ona współistnienie odmiennych modeli starzenia się, zarówno tych uobecnionych w tradycyjnej wyobraźni i religii, skrupulatnie wyliczających kanony norm i wartości, które jednostka powinna wnosić do życia społecznego i którymi winna się kierować, jak i tych wyraźnie bliższych postępowej i ponowoczesnej wizji pedagogii starzenia się, wyrażanych przez filmową Glorię, w których jednostka, pomimo ponoszonych w związku z upływającym czasem strat, nie rezygnuje z przyjemności i blasków życia.

Między mądrością a narcyzmem – „dobra" starość w psychologii i religii

W psychologii namysł nad sposobami „praktykowania" starości zwykło się wiązać z kategoriami mądrości i narcyzmu[10]. Obie one w szczególny sposób

[10] W niniejszym artykule wskazuję bardzo zdawkowo i jedynie wybrane problemy z tego zakresu. Więcej można odnaleźć w kierunkowej literaturze przedmiotu, m.in.:

dotyczą omawianego okresu. W koncepcji Erika Eriksona mądrość to zwieńczenie rozwoju człowieka w ostatnim, ósmym jego stadium, przypadającym właśnie na okres starości. Oznaczać ma pozytywne rozwiązanie wcześniejszych ośmiu fundamentalnych dylematów egzystencjalnych oraz wykształcenie ośmiu podstawowych jakości ego; określana jest jako rodzaj „opartego na posiadanej wiedzy i pozbawionego subiektywnych emocji zainteresowania życiem samym w sobie w obliczu samej śmierci”[11]. Mądrość tego rodzaju odnosi się często do sfery ducha, rozwój duchowy zaś wiąże ze słabnącym egocentryzmem i wzrostem zainteresowania dla spraw pozaosobistych. Maria Straś-Romanowska pisze, że:

> Punktem zwrotnym w rozwoju mądrości duchowej jest przemiana ustosunkowania do świata, do innych ludzi i do samego siebie, w kierunku uwalniania się od osobistego (angażującego własne *ja* i oceniającego) punktu widzenia, dzięki czemu relacje jednostki ze światem nabierają charakteru pozapodmiotowego[12].

Przemiana ta możliwa jest dzięki wewnętrznej wolności jednostki, dzięki zdolności przekraczania wewnętrznych ograniczeń, określanej przez autorkę kategorią autotranscendencji[13]. Wiąże się z rozwojem silnej woli w osiąganiu samorealizacji oraz tzw. światopoglądu kosmicznego, obejmującego całą rzeczywistość, widzialną i niewidzialną, jej początek i koniec, co umożliwia postrzeganie swojego życia w szerszym kontekście i odkrywanie jego głębszych sensów[14]. Mądrość w psychologii, jako kategoria holistyczna, ujmowana jest w charakterze ideału, wartości wskazującej kierunek rozwoju, celu, do którego można zmierzać, choć ostatecznie osiągnąć go nie sposób[15]. W praktycznej odsłonie życia kojarzy się ją

A. Kałużna-Wielobób, *Potoczne koncepcje mądrości*, [w:] *Oblicza starości we współczesnym świecie. Perspektywa psychologiczno-medyczna*, red. P. Brudek, S. Steuden, I. Januszewska, A. Gamrowska, Lublin 2015; P.A. Giguère, *Dorosły człowiek dojrzała wiara*, Kraków 1997; P.B. Baltes, J. Glück, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i innych cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Warszawa 2004; A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań 2009; K. Dąbrowski, *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa 1996; J. Skawroń, *Noc ducha i dezintegracja pozytywna*, Kraków 2007; M. Straś-Romanowska, *Rozwój osobowości człowieka dorosłego. Od adaptacji do autotranscendencji*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne” 1995, nr 38, s. 41–53; P. Vitz, *Psychologia jako religia. Kult samouwielbienia*, Warszawa 2002; V.E. Frankl, *Homo patiens*, Warszawa 1984; A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 1994.

[11] E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, s. 75.

[12] M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 343.

[13] Zob. M. Straś-Romanowska, *Rozwój osobowości człowieka dorosłego. Od adaptacji do autotranscendencji*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne” 1995, nr 38, s. 41–53.

[14] A. Kałużna-Wielobób, *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 68 (4), s. 73.

[15] Tamże, s. 75.

z takimi cechami, jak refleksyjność, doświadczenie, empatia, zrozumienie, cierpliwość i delikatność[16]. W zakresie motywacji i działania wiąże się ją z równoczesnym nastawieniem na dobro własne, innych ludzi i dobro globalne, wskazuje na właściwe jej myślenie długofalowe, uwzględniające perspektywę dłuższą niż własne życie, kierowanie się wartościami wyższymi, przy jednoczesnym zrozumieniu względności i relatywności subiektywnych wartości istotnych dla innych oraz posługiwanie się różnymi sposobami poznania i myślenia – myśleniem relatywistycznym, dialektycznym i intuicyjnym[17].

Opisy rozumianej w ten sposób mądrości, poza obszarem psychologii, można odnaleźć także w różnych tradycjach religijnych. Święte księgi bardzo wielu religii wiążą mądrość z okresem sędziwym, wyznaczają osobom starszym kluczowe role społeczne oraz nakazują wobec nich szacunek i posłuszeństwo. Często ukazują mądrość starców na tle ich religijności i pobożności, czyniąc je wzorem dla młodych, oraz zawierają liczne wskazówki dotyczące „dobrej" i „złej" starości.

W judaizmie związek między starością a mądrością jest wyrażany w zdecydowany sposób i bardzo jednoznacznie. W Księdze Hioba mowa jest o tym, że „tylko u starców jest mądrość, roztropność u wiekiem podeszłych" (Hi 12,2)[18]. W Księdze Kapłańskiej można odnaleźć związek między szacunkiem wobec sędziwych, a szacunkiem wobec Boga: „Przed siwizną wstaniesz, będziesz szanował oblicze starca, w ten sposób okażesz bojaźń Bożą. Ja jestem Pan!" (Kpł 19,32). Hanna Grzesiak zauważa, że osiągnięcie sędziwego wieku było w starożytnym Izraelu uważane za ogromne błogosławieństwo i traktowane jako nagroda za szacunek okazywany rodzicom. Szacunek ten miał wynikać z religijności człowieka i pragnienia przestrzegania życia religijnego, o czym w bardzo wielu miejscach mówi Biblia i literatura talmudyczna[19].

Podobnie rzecz ma się z tradycją chrześcijańską. Tu podobną formułę wyrażają między innymi słowa z listu apostoła Pawła do Tytusa, szeregiem wskazówek dla młodych i starych, podkreślając dodatkowo praktyczną stronę problemu:

> Starcy winni być ludźmi trzeźwymi, statecznymi, roztropnymi odznaczającymi się zdrową wiarą, miłością, cierpliwością. Podobnie starsze kobiety winny być w zewnętrznym ułożeniu jak najskromniejsze, winny unikać plotek i oszczerstw, nie upijać się winem, a uczyć innych dobrego. Niech pouczają młode kobiety, jak mają kochać mężów, dzieci, jak mają być rozumne, czyste, gospodarne, dobre, poddane swym mężom – aby nie bluźniono słowu Bożemu (Tt 2,1–5).

[16] A. Nowicka, *Starość jako faza życia człowieka*, [w:] *Wybrane problemy osób starszych*, red. A. Nowicka, Kraków 2008, s. 22.
[17] A. Kałużna-Wielobób, dz. cyt., s. 64–77.
[18] *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań 2002.
[19] H. Grzesiak, *Wykluczenie społeczne w starożytnym Izraelu*, [w:] *Wykluczenie społeczne wczoraj i dziś*, red. H. Grzesiak, M. Fryza, K. Ratajczak, Poznań 2012.

Mądrość starych wyznacza standardy prawdziwej pobożności, zakreśla ramy dobrego, wartościowego życia, urealnia wizję Królestwa Bożego na ziemi.

Święta księga islamu, Koran, podobnie jak judaizm nakazuje szacunek wobec starszych jako wyraz posłuszeństwa wobec Boga. Tomasz Stefaniuk podkreśla, że nakaz bycia miłosiernym jest w islamie nakazem ogólnym, natomiast w hadisach można spotkać się z jego uszczegółowieniem. Tam zaleca się miłosierdzie wobec osób starszych, a zwłaszcza wobec własnych rodziców[20]. W samym Koranie znajdują się następujące słowa dotyczące statusu osób starszych:

> Nie umieszczaj razem z Bogiem żadnego innego boga, abyś nie został poniżonym i opuszczonym! I postanowił twój Pan, abyście nie czcili nikogo innego, jak tylko Jego; i dla rodziców – dobroć! A jeśli jedno z nich lub oboje osiągną przy tobie starość, to nie mów im «precz» i nie popychaj ich, lecz mów do nich słowami pełnymi szacunku! Pochylaj ku nim skrzydło łagodności, przez miłosierdzie, i mów: «Panie mój, bądź dla nich miłosierny, tak, jak oni byli, wychowując mnie, kiedy byłem mały»" (Koran 17,22–24)[21].

Prorok Mahomet nauczał, że Bóg otwiera bramy raju temu, kto dobrze traktował swych rodziców, natomiast pozostaje zagniewany na tego, kto ich rozzłościł, nawet jeśli byli dla niego niesprawiedliwi. „Zadowolenie Pana jest połączone z zadowoleniem rodziców, gniew zaś Pana jest połączony z gniewem rodziców"[22].

Mądrość sędziwych na gruncie psychologii i religii jawi się jako fenomen łączący w sobie cechy zarówno ideału, jak i praktyki życia, skupia w sobie wyobrażenie tego, co stanowi istotę człowieczeństwa, jego najpełniejszego wymiaru, związanego z autotranscendencją, wyjściem poza perspektywę skupienia na sobie – ku innym. „Dobra" starość, organicznie związana z mądrością, nie tylko czyni lepszym świat dzisiejszych generacji. Poprzez dobrą pamięć o sobie, zmienia równowagę między życiem a śmiercią. Bauman pisze: „Cieleśnie wszyscy ludzie muszą umrzeć – ale niektórzy […] mogą pozostać jako jednostki właśnie w pamięci potomnych. Ich drugie, pozagrobowe życie trwać może w zasadzie tak długo, jak długo istnieć będą istoty pamięcią obdarzone"[23]. „Dobra" starość, poprzez powszechne kulturowe uznanie dla kapitału sędziwego, mądrego i podobającego się wszelkim bogom życia, wzmacnianego tradycjami świętych ksiąg, dzięki trwałości pamięci potomnych, ciągłości pokoleniowej i kulturowej spuściźnie, staje się zatem świadectwem dekonstrukcji śmiertelności, trwania aż po horyzont czasu.

Obok niej, pośród światów życia współczesnych, obecna jest i inna starość – narcystyczna. Anna Przewłocka-Alves, omawiając ten problem z perspektywy psychoanalizy, wskazuje na kluczową dla narcyzmu w okresie starości kwestię,

[20] T. Stefaniuk, *Starość w ujęciu islamu – stanowisko tekstów źródłowych: Koranu i hadisów*, „Theologica Wratislaviensia" 2015, t. 10, s. 122.
[21] *Koran*, Warszawa 1986.
[22] T. Stefaniuk, dz. cyt. s. 123.
[23] Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa 2000, s. 257.

jaką stanowi libido: „Energię libidalną można zdefiniować jako siłę, która pozwala nam żyć, kochając własną osobę i kochając innych […]. Podświadomie libido popycha nasze zachowania i myśli w kierunku przyjemności”[24]. Tymczasem w omawianym okresie z powodu licznych strat następuje osłabienie tego popędu, a równowaga między popędem życia a popędem śmierci zaczyna przechylać się na stronę śmierci. Wskutek zaniku życia seksualnego, śmierci partnera bądź też utraty pozycji społecznej, również i ego, czyli *ja* osoby starszej, musi ulec reorganizacji, aby dostosować się do nowej rzeczywistości. „Starzejąc się, Ja musi sobie poradzić z tym, kim było i kim staje się z biegiem czasu, dostosować do nowych warunków na tyle, na ile jest do tego zdolne”[25]. Potrzebuje do tego pozytywnego obrazu siebie, zdrowej odmiany narcyzmu. Dawniej, w dzieciństwie, w czasie intensywnych zmian pomagała mu w tym miłość i empatia rodzicielska. Obecnie dokonująca się „praca starzenia”, uderzająca w podstawy zdrowego narcyzmu, przypomina przeżywanie żałoby ego.

> Praca psychiczna starzenia się jest sposobem adaptacji Ego do zmian w ciele. Warto podkreślić, że psychicznie nie odczuwamy starości. Po pierwsze, to nasze ciało podlega zmianom, po drugie zaś, spojrzenie i oczekiwania innych osób zmieniają się z biegiem czasu. Te aspekty rzeczywistości poddawane są analizie po to, by psychika mogła je wziąć pod uwagę i dostosować się do tego. I to, w jaki sposób została ona zorganizowana, zależy od tego, jak poradzi sobie ze zmianami[26].

Dodatkowym wyzwaniem w owym „układaniu się” z narcyzmem i ego jest specyfika współczesnej kultury, wyrastająca na gruncie społeczeństwa somatycznego (*somatic society*)[27], w której to właśnie ciało staje się jedną z najważniejszych przestrzeni wpisywania znaczeń[28]. Tu człowiek konstruuje własną tożsamość poprzez wizualny i „funkcjonalny” image, zgodnie z aktualnym stanem wiedzy o obowiązujących standardach i wzorcach kulturowych ciała[29]. Zwykle wiedza ta (a więc i władza[30]) wiąże się ze zjawiskiem juwenalizacji[31], czyli kultywowaniem młodości. Renata Konieczna-Woźniak zauważa, że:

---

[24] A. Przewłocka-Alves, *Psychologia starości w ujęciu psychoanalitycznym i perspektywy psychoterapeutyczne*, „Theologica Wratislaviensia” 2015, t. 10, s. 29.

[25] Tamże, s. 30–31.

[26] Tamże, s. 33.

[27] A. Dziuban, *Społeczny obraz starości i postrzeganie własnego ciała w procesie starzenia się. Przegląd piśmiennictwa*, „Gerontologia Polska” 2010, t. 18, nr 3, s. 141.

[28] Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995, s. 70.

[29] Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010, s. 18–19.

[30] Zbyszko Melosik pisze, że „znaczenia ciała pięknego i brzydkiego, zdrowego i chorego, wypielęgnowanego i zaniedbanego, muskularnego i zwiotczałego wynikają ze specyfiki aktualnych stosunków społecznych. Ich wytwarzanie i rozpowszechnianie związane jest z praktykowaniem władzy społecznej”. Z. Melosik, dz. cyt., s. 17.

[31] R. Konieczna-Woźniak, *„Odmłodzona” starość – implikacje podmiotowe i społeczne*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 21, s. 252.

> Ciało nie jest już tylko podstawą samookreślenia, ale wyznacza też poziom społecznej akceptacji jednostki. Kultura konsumpcyjna narzuca obowiązek zarządzania ciałem, zgodnie z tworzonymi przez nią wzorami […]. Współczesna kultura konsumpcyjna silnie wpływa na społeczne postawy wobec starości i nie kształtuje odmiennych wzorów piękna dla różnych etapów życia. Można więc uznać, iż unifikuje również oczekiwania stawiane ludzkiemu ciału. Pozostaje więc wybór: podjęcie starań odmłodzenia *starości* albo narażanie się na brak społecznej akceptacji[32].

Poprzez coraz bardziej zaawansowane i wyrafinowane sposoby radzenia sobie ze starzejącym się ciałem i duchem, ponowoczesność oddaje głos logice młodości, jędrności i żywiołowości[33]. Tym samym dekonstruuje tradycyjnie rozumianą starość, postrzegając ją nie tylko jako nieadekwatną w stosunku do obowiązujących standardów piękna, lecz także jako zdezaktualizowany projekt tożsamościowy, przebrzmiały normatywny model mądrości sędziwych.

Jednocześnie wypierając starość z wyobraźni społecznej poprzez jej odmładzanie, swoisty rodzaj delegitymizacji, ponowoczesność, jak to opisywał Bauman, zdaje się prowadzić przewrotną grę ze śmiercią i nieśmiertelnością. Pozorując odwracalność upływającego czasu, wymazując pamięć kumulowanego w ciągu długiego życia doświadczenia, podmieniając starość na młodość, dokonuje się odczynianie śmierci i zaklinanie nieśmiertelności, dowodzenie, że w każdej chwili można zawrócić bieg życia, że to, co nieuniknione okazuje się być do uniknięcia, a to co miało być ostateczne i nieodwracalne daje się odegrać wstecz lub zwyczajnie powtórzyć jak nagranie cyfrowe (raz cofnięta, „odmłodzona" starość z pewnością da się cofnąć ponownie, i ponownie, i ponownie…). Tak oto śmierć zostaje odczarowana, pozbawiona symbolicznej mocy sprawczej[34].

Konkluzje

Niewątpliwie radzenie sobie z takim zróżnicowanym (tradycyjnym, związanym z etosem mądrości wieku sędziwego oraz ponowoczesnym, związanym z kulturą *somatic society* i kultem młodości) kontekstem rekonstruowania swojej

[32] Tamże.

[33] A. Dziuban, dz. cyt., s. 141.

[34] Strategii tej odpowiada antropologiczny model kultury prefiguratywnej według Margaret Mead, charakteryzujący się odwróceniem klasycznego porządku transferu kultury. W kulturze prefiguratywnej starsze generacje uczą się od młodszych, nie zaś na odwrót, jak to miało miejsce wcześniej. Badaczka pisze: „żadne wcześniejsze pokolenie nie poznało, nie doświadczyło i nie wykorzystało tak szybkich zmian, rozszerzenia źródeł energii, środków komunikacji, pojęcia ludzkości, granic dostępnego wszechświata, pewników na temat nieznanego i ograniczonego świata, fundamentalnych wymagań życia i śmierci". M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978, s. 122.

tożsamości i walki o uznanie przez osoby starsze, wymaga od nich nowych kompetencji, a także znacznie większej mobilizacji, energii i determinacji niż kiedykolwiek wcześniej. Dziś, jak pisze Bauman,

> wzorce i porządki nie są już *dane*, a tym bardziej *oczywiste*. Jest ich wiele; zderzają się z sobą, a ich wytyczne niejednokrotnie przeczą sobie wzajemnie, co pozbawia je nieodpartej, zniewalającej siły […]. W efekcie mamy dziś do czynienia ze zindywidualizowaną i sprywatyzowaną wersją nowoczesności, w której obowiązek kreowania wzorców oraz odpowiedzialność za porażkę spoczywają przede wszystkim na barkach poszczególnych jednostek. Nadszedł czas roztapiania wzorców zależności i wzajemnych relacji. Są one dzisiaj plastyczne w stopniu nie znanym wcześniejszym pokoleniom i dla nich niewyobrażalne, ale – jak wszystkie płyny – nie zachowują długo swego kształtu. Łatwiej nadać im kształt, niż go utrzymać. Ciała stałe uzyskują swą formę raz na zawsze. Zachowanie niezmiennego kształtu w przypadku płynów wymaga wytężonej uwagi, ciągłej czujności i nieustannego wysiłku, choć nawet wtedy rezultat nie jest z góry przesądzony[35].

Owa różnorodność modeli starzenia się, jak też i strategii symbolicznego „radzenia sobie" ze śmiercią, stawiają jednostkę wobec niezwykle wymagającego zadania – zadania autonomicznego wyboru lub obrony najlepszej dla siebie wersji tożsamości. Czas, w którym dostępny był tylko jeden projekt „dobrej" starości, minął. Dziś teoretycznie każdy zyskuje potencjał wolności samookreślenia, konstrukcji dowolnej wersji siebie. Nie musi się już lękać, że jakieś nienaruszalne, ponadczasowe, uniwersalne autorytety zakwestionują prawomocność jego wyboru. Tam, gdzie kończy się prosta transmisja wzorców, norm, interpretacji i znaczeń, tam, gdzie nikt, ani nic nie pozostawia złudzeń, co do uprzywilejowania jakiegokolwiek wyboru, tam pojawia się przestrzeń na ponowoczesny imperatyw dojrzałości, również dojrzałej starości.

Obserwując filmową Glorię, można odnieść wrażenie jakby bohaterki zupełnie nie trapiło „zewnętrzne oko". Zdaje się całkowicie zanurzona we własnym doświadczaniu życia, skupiona na „odśrodkowej" perspektywie postrzegania i odczuwania świata. Jej osoba budzi refleksję związaną z różnicą między omówionymi wyżej perspektywami myślenia o starzeniu się – tradycyjną a ponowoczesną. Jej styl życia, sposób jego doświadczania wydają się impregnowane na konwencję i presję społeczną, tu świadomość opiera się kontroli ciała, bierze górę nad jego ograniczeniami. Może zatem Gloria to trafny przykład „dobrego" starzenia się, przykład na miarę XXI wieku? Nie z uwagi na konwencję bądź styl, który prezentuje (jego treść można by uznać za wtórną, dającą się dowolnie „wypełnić"), lecz ze względu na znajdującą wyraz niemal na każdym kroku, wyraźną i przemawiającą do widza wewnętrzną autonomię bohaterki, jej samoświadomość, energię życiową i niezłomność w przełamywaniu oporów rzeczywistości.

Może właśnie tak…?

[35] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 14–15.

Bibliografia

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

Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydaw. UAM, Toruń 1995.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2006.

Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa 2000.

Bauman Z., *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, przekł. N. Leśniewski, PWN, Warszawa 1998.

Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Pallotinum, Poznań 2002.

Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, przekł. Z.A. Królicki, Zysk i S-ka, Poznań 2009;

Dąbrowski K., *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, PWN, Warszawa 1996

Dziuban A., *Społeczny obraz starości i postrzeganie własnego ciała w procesie starzenia się. Przegląd piśmiennictwa*, „Gerontologia Polska" 2010, t. 18, nr 3, s. 140–147.

Erikson E., *Dopełniony cykl życia*, przekł. A. Gomola, Rebis, Poznań 2002.

Frankl V.E., *Homo patiens*, przekł. R. Czernecki, J. Morawski, Pax, Warszawa 1984.

Gałdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.

Giguère P.A., *Dorosły człowiek, dojrzała wiara*, przekł. A. Rajczyk, Wydaw. Diecezjalne, Sandomierz 1997.

Gloria, reż. Sebastián Lelio, Hiszpania, Chile 2013.

Grzesiak H., *Wykluczenie społeczne w starożytnym Izraelu*, [w:] *Wykluczenie społeczne wczoraj i dziś*, red. H. Grzesiak, M. Fryza, K. Ratajczak, Poznań 2012, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/2883/1/Wykluczenie%20spoleczne%20%20%20przeszlosc%20i%20terazniejszosc.pdf [dostęp: 5.06.2017].

Kałużna-Wielobób A., *Potoczne koncepcje mądrości*, [w:] *Oblicza starości we współczesnym świecie. Perspektywa psychologiczno-medyczna*, red. P. Brudek, S. Steuden, I. Januszewska, A. Gamrowska, Wydaw. KUL, Lublin 2015.

Kałużna-Wielobób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2014, nr 68 (4), s. 63–79.

Konieczna-Woźniak R., *„Odmłodzona" starość – implikacje podmiotowe i społeczne*, „Studia Edukacyjne" 2012, nr 21, s. 249–262.

Koran, przekł. J. Bielawski, PIW, Warszawa 1986.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, PWN, Warszawa 1978.

Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2010.

Nowicka A., *Starość jako faza życia człowieka*, [w:] *Wybrane problemy osób starszych*, red. A. Nowicka, Impuls, Kraków 2008, s. 17–26.

Przewłocka-Alves A., *Psychologia starości w ujęciu psychoanalitycznym i perspektywy psychoterapeutyczne*, „Theologica Wratislaviensia" 2015, t. 10, s. 27–36.

Skawroń J., *Noc ducha i dezintegracja pozytywna*, Wydaw. Karmelitów Bosych, Kraków 2007.

Stefaniuk T., *Starość w ujęciu islamu – stanowisko tekstów źródłowych: Koranu i hadisów*, „Theologica Wratislaviensia" 2015, t. 10, s. 117–127.

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

Straś-Romanowska M., *Rozwój osobowości człowieka dorosłego. Od adaptacji do autotranscendencji*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne" 1995, nr 38, s. 41-53.
Tillich P., *Męstwo bycia*, przekł. H. Bednarek, Rebis, Poznań 1994.
Vitz P., *Psychologia jako religia. Kult samouwielbienia*, przekł. P.O. Żylicz, Ł. Nowak, Logos, Warszawa 2002.

From Fear of Death to Laugh Therapy - Reflections on „Good" Old Age in the Late Modernism Culture

Abstract: This article describes so called two strategies of life, modern and post-modern by Zygmunt Bauman. It's can be described as two cultural ways of managing of existential fear of death. This problem is particularly involved in the last period of life, old age. The old age is the time of losing of vital energy, time of loneliness and identity challenges. What's properly called „good" old age? What does it promote and what does it limits? Can we talk about it in terms of youth, such as success, satisfaction, self-realization? This phenomenon will be shown in the context of psychological and theological reflection on the wisdom, narcissism, „good" aging and death. An illustration of consideration will be the life of the main character of the film *Gloria* directed by Sebástian Lelio.

Keywords: aging, body, fear of death, „good" old age, life strategies, narcissism, old age, the self-transcendency, wisdom

Słowa kluczowe: autotranscendencja, ciało, „dobra" starość, lęk przed śmiercią, mądrość, narcyzm, starość, starzenie się, strategie życia

Część VI

Sukces w środowisku szkolnym i przedszkolnym

Tomasz Gmerek
Uniwersytet im. Adama Mickiewicz w Poznaniu

Etniczne uwarunkowania sukcesu edukacyjnego. Młodzież eskimoska w szkolnictwie Alaski i Arktycznej Kanady

Obszary podbiegunowe są miejscem zamieszkiwania bardzo wielu autochtonicznych społeczności, odmiennych pod względem etnicznym, kulturowym i językowym. Różnią się one także pod względem liczebności i obszarów zamieszkiwania. Niektóre z grup zamieszkują najbardziej niedostępne, najzimniejsze tereny wysokiej Arktyki. Na Alasce i w arktycznych obszarach Kanady terytoria te zamieszkiwane są głównie przez zróżnicowane społeczności eskimoskie – Inuitów (ze społeczności Inupiak i Jupik).

Współcześnie można zauważyć znaczne różnice stopnia asymilacji tubylczych grup w społeczeństwa zamieszkujące terytoria państw podbiegunowych. I choć polityka państw posiadających swoje północne granice w obszarach Arktyki zmierzała do pełnej asymilacji tych grup, to jednak do dziś stanowią one odmienny, tubylczy element w wielokulturowej mozaice podbiegunowych populacji.

W krajach zachodnich od kilku dekad podejmowane są badania zmierzające do określenia roli edukacji jako czynnika asymilacji grup mniejszościowych i podtrzymywania różnorodności kulturowej. W rozwoju teorii i praktyki badawczej w zakresie omawianego problemu wyróżnić można kilka etapów. W pierwszym z nich największy nacisk kładziono na asymilacjonizm. Podejście to cechowało się dążeniem do pozbawienia dzieci z grup etnicznych kulturowej identyfikacji. Miały stać się członkami „kultury narodowej". Celem nadrzędnym takiej polityki było pozbawienie dzieci ze społeczności tubylczych ich własnej tożsamości etnicznej, „wyrwanie" z kultury tubylczej i osadzenie w kulturze głównego nurtu. Szkolnictwo bardzo często wykorzystywane było (i jest po dziś dzień) jako instrument realizacji tego typu polityki[1].

[1] J.R. Miller, *The Irony of Residential Schooling*, „Canadian Journal of Native Education" 1987, t. 14, nr 2, s. 3.

Generalny obraz, który wyłania się z dziejów kolonizacji amerykańskiej Dalekiej Północy, dostarcza pewnych wspólnych odniesień. W kolejnych stuleciach działalność kolonizatorów powiązana była z nasilającymi się procesami asymilacji, akulturacji i wynaradawiania tubylczych populacji. W pierwszych etapach powiązane było to z wykorzystywaniem reprezentantów autochtonicznych społeczności jako pomocy w aneksji nowo odkrywanych terytoriów (na przykład partnerów w handlu i przewodników po północnych rubieżach).

W kolejnych etapach podejmowano działania mające na celu „cywilizowanie" tubylców. Z czasem brutalna działalność instytucji państwowych, w połączeniu z destrukcyjnym wpływem religijnym kościołów chrześcijańskich, spowodowały dramatyczne zmiany w sposobach funkcjonowania rdzennych mniejszości. Dotyczyły one zmian w sposobach gospodarowania i zdobywania dóbr – co powiązane było z uzależnieniem się od zewnętrznej pomocy, podporządkowaniem obcej władzy politycznej, a przede wszystkim przerwaniem więzów kulturowych – co związane było, w przypadku wielu grup etnicznych, z odrzuceniem własnych obyczajów i wierzeń, a często wręcz z destrukcją ich kultury i języka[2].

Jedną z kluczowych instytucji służących procesom asymilacji i akulturacji stała się szkoła. Instytucja ta, wykorzystywana (w sposób instrumentalny) do realizacji polityki indoktrynacji i asymilacji społeczno-kulturowej, przyczyniła się do nieodwracalnych zmian w świadomości etnicznej tubylczych społeczności i w konsekwencji – do trwałych zmian tożsamości etnicznej ludów zamieszkujących od tysięcy lat obszary podbiegunowe. W pierwszych etapach szkolnictwo wykorzystywane było przez instytucje kościelne do indoktrynacji religią chrześcijańską. W kolejnych etapach dominowało nastawienie na indoktrynację ideologiami państwowymi (w szczególności narodowymi). Zadaniem szkół było wprowadzenie dzieci pochodzących z tubylczych społeczności w kulturę zachodnią – uczynienie z nich „małych białych ludzi". Działania takie podejmowane były na Alasce i pozostałych obszarach USA wobec amerykańskich Indian zgodnie z zasadą „Kill the Indian, Save the Man" („zabić Indianina, ocalić człowieka" czy w innym sformułowaniu „usunąć Indianina, lecz stworzyć człowieka"). Zgodnie z tym założeniem jednostka będąca Indianinem nie może być człowiekiem. Jeśli zatem ma być człowiekiem, nie może pozostać Indianinem[3].

Współcześnie większego znaczenia w polityce oświatowej wielu krajów nabierają inne kategorie, na przykład kategoria „różnicy kulturowej"

[2] Y. Csonka, P. Schweitzer, *Societies and Cultures. Change and Persistence*, [w:] *Arctic Human Development Report*, red. J.N. Larssen, A. Nilsson, O.R. Young, N. Einarsson, Akuryeyri 2004, s. 48.

[3] W. Churchill, *Kill the Indian, Save the Man. The Genocidal Impact of American Indian Residential Schools*, San Francisco 2004, s. 13–14, 28.

(diametralnie odmienna od poprzedniej), która zakłada, że zadaniem szkoły jest afirmacja odmienności kulturowych. Może odbywać się to poprzez wprowadzenie treści etnicznych do programu szkolnego i akceptację stylów uczenia się grup etnicznych. Dostrzega się przy tym, że niepowodzenia, które spotykają dzieci z mniejszości w szkołach, wynikają z odmienności ich kultury od kultury głównego nurtu. W podobnym kierunku zmierza podejście „językowe", które zakłada, iż to dwujęzyczna edukacja może stać się panaceum na edukacyjne problemy dzieci z mniejszości[4].

Współcześnie społeczności tubylcze podejmują coraz to nowsze próby ponownego określenia swej tożsamości oraz podtrzymania dziedzictwa kulturowego. Można dostrzec wyraźną tendencję „rewitalizacji" lub wręcz afirmacji mniejszości etnicznych i narodowych. W praktyce dotyczy ona pragnienia (lub żądania) edukowania młodego pokolenia w tradycjach, kulturze i języku danej mniejszości. Z tej perspektywy reprezentanci mniejszości najczęściej dążą do przejęcia kontroli nad edukacją (w kontekście konstruowania programów kształcenia, języka używanego w szkole, a także zarządzania oświatą).

Współczesna polityka Kanady wobec mniejszości tubylczych zamieszkujących obszary podbiegunowe stanowi przykład znaczącej zmiany. Cztery ostatnie dekady pokazują istotną transformację w zakresie przekazywania pewnych kompetencji zarządzania na lokalne tubylcze społeczności. Powstanie czterech niezależnych eskimoskich terytoriów (Nunavik, Nunavut, Nunatsiavut, Inuvialuit) w arktycznych obszarach Kanady obrazuje zupełnie nowe podejście do kwestii rdzennych mniejszości zamieszkujących to państwo. Choć są one regionami wyodrębnionymi w różnym czasie i posiadającymi odmienny status prawny, to jednak przez zamieszkujące je rdzenne społeczności są traktowane jako jedna ojczyzna Eskimosów – „Nasza ziemia" (*Inuit Nunangat*)[5].

Podobne tendencje pojawiły się również na Alasce, sytuacja społeczności eskimoskich jest tam jednak nieco inna, choćby dlatego, że nie funkcjonują one w ramach niezależnych terytoriów. Trzeba przy tym zauważyć, że w USA, podobnie jak w Kanadzie, realne przekształcenia w edukacji tubylczych grup etnicznych nastąpiły dopiero w latach 70. W odniesieniu do sytuacji na Alasce warto w tym miejscu wskazać dwa raporty. Pierwszy z nich opracowywany został w latach 1968–1969 przez specjalną senacką podkomisję śledczą pod przewodnictwem senatora Roberta Kennedy'ego (i stąd często nazywany jest *Raportem Kennedy'ego*). Stanowi on krytyczną analizę czterech dekad funkcjonowania systemu szkolnictwa przeznaczonego dla reprezentantów tubylczych grup etnicznych wraz z ich praktykami przymusowej asymilacji i dyskryminacji. Sam tytuł raportu opublikowanego w 1969 roku jest bardzo wymowny

[4] Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 173–174.
[5] S. Hendrie, *Inuit Regions of Canada*, [w:] *The Indigenous World 2012*, red. C. Mikkelsen, Copenhagen 2012, s. 41.

i wiele mówi o jego zawartości: *Edukacja Indian. Narodowa tragedia – narodowe wyzwanie* (*Indian Education. A National Tragedy – A National Challenge*). Drugi raport opracowany został w latach 1967–1971 na zamówienie Ministerstwa Edukacji Stanów Zjednoczonych. Wspomniany dokument, pod tytułem *Narodowe studium edukacji amerykańskich Indian* (*National Study of American Indian Education*), stanowi krytyczną recenzję polityki oświatowej władz Stanów Zjednoczonych wobec zamieszkujących to terytorium tubylczych społeczności[6].

Także w Kanadzie zmiany w postawach polityków oświatowych wobec kwestii edukacji mniejszości etnicznych dokonały się w latach 70. Impuls do przemian w nastawieniu wobec społeczności tubylczych odnaleźć można w raportach sporządzanych na zlecenie rządowe. Po wielu dziesięcioleciach praktyk dyskryminacyjnych, prowadzonych za pośrednictwem systemu szkolnego, w dokumentach tych pojawiły się, poparte badaniami naukowców, refleksje służące transformacji oświaty dla mniejszości. Już same tytuły takich opracowań [na przykład cytowany raport *Eskimoska edukacja i trauma zmiany społecznej* (*Eskimo Education and the Trauma of Social Change*)] wskazują na zmianę nastawienia wobec kwestii mniejszości etnicznych, powiązaną z przemyśleniem konsekwencji poprzednich działań – destrukcyjnych dla społeczności tubylczych. Zwracają ponadto uwagę na potrzebę stworzenia modelu systemu szkolnictwa respektującego sposoby funkcjonowania tych społeczności, włączającego elementy ich tradycji, kultury i języka[7].

Konsekwencją kolejnych raportów stały się przemiany w sferze polityki prowadzonej na Alasce i w arktycznej Kanadzie wobec rdzennych mniejszości, co zaowocowało przekształceniami w sferze edukacji tubylczej. Wraz z uchwalaniem tych ustaw oraz następującą po nich praktyką pojawiło się jednak wiele głosów krytycznych sugerujących, że stanowią one jedynie tubylczą „iluzję kontroli" nad edukacją[8]. Podobne głosy krytyki obecne były również w eskimoskich regionach Kanady[9].

Współcześnie eskimoskie społeczności Alaski i arktycznych obszarów Kanady żyją w nowoczesnych, zglobalizowanych społeczeństwach, korzystając przy tym ze wszystkich udogodnień zachodniej cywilizacji. Trzeba tu jednak wyraźnie zaznaczyć, że arktyczne terytoria obu państw pozostają peryferiami, zarówno w sensie dosłownym (gigantycznych odległości, jakie dzielą je od wielkich centrów miejskich), jak i w sensie kulturowym (choćby z powodu

[6] C. Barnhard, *A History of Schooling for Alaska Native People*, „Journal of American Indian Education" 2001, t. 40, nr 1, s. 14–15.

[7] D.O. Born, *Eskimo Education and the Trauma of Social Change*, Report of Department of Indian Affairs and Northern Development, Ottawa 1970, s. 26–42.

[8] C. Barnhard, dz. cyt., s. 14–15.

[9] D. Rasmussen, *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange" 2011, t. 42, nr 2, s. 138.

zjawisk deprywacji i marginalizacji tubylczych społeczności). Mylny może być zatem obraz przedstawiający Inuitów jako ludzi śniegu, zamieszkujących w iglu (igloo) i polujących na ssaki morskie w celu zaspokojenia potrzeb życiowych. Taki obraz pozostał współcześnie jedynie w formie pewnego wspólnego tła kulturowego tamtych obszarów[10].

Choć rozwój szkolnictwa w kolejnych dekadach sprzyjał zwiększaniu szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pochodzących z mniejszości tubylczych, to jednak równocześnie istniało (i do dziś funkcjonuje) wiele przeszkód w uzyskiwaniu podobnych rezultatów. Można wskazać na wiele przyczyn porażek edukacyjnych uczniów, które powiązane są ze specyfiką problemów tubylczego szkolnictwa na amerykańskiej dalekiej Północy. Zaliczyć do nich trzeba przede wszystkim niewielką liczbę nauczycieli rozumiejących specyfikę pracy z tubylczymi uczniami (w tym nauczycieli tubylczych), wysoki wskaźnik rotacji nauczycieli, obce kulturowo środowisko szkolne, brak związku programów kształcenia z realiami życia w obszarach arktycznych, rozdźwięk pomiędzy celami kształcenia w szkolnictwie „zachodnim" i tymi, które wynikają z potrzeb lokalnych społeczności, niski poziom aspiracji edukacyjnych uczniów, ogólny niski poziom wyposażenia małych wiejskich szkół (w których kształci się znaczna część eskimoskiej populacji Alaski i Kanady), a także czynniki społeczne (w tym biedę i uzależnienia)[11]. Warto w tym miejscu przyjrzeć się bliżej etnicznym uwarunkowaniom sukcesów (i porażek) edukacyjnych eskimoskich uczniów.

Problemy szkolnictwa dla reprezentantów społeczności tubylczych na Alasce dotyczą przede wszystkim małych szkół podstawowych[12] i średnich[13], funkcjonujących w osadach zamieszkiwanych przez te populacje. W wielu szkołach wielkość klas waha się od 5 do 25 uczniów. Z tego powodu w małych osadach i wsiach funkcjonują szkoły kształcące uczniów w tym samym pomieszczeniu. W niektórych szkołach średnich, funkcjonujących w niewielkich miejscowościach, prawie 100% młodych ludzi nie kończy szkoły. Większość z nich opuszcza ją przed ukończeniem 12. roku kształcenia[14].

[10] Por. A. Santo, *Act locally, sell globally. Inuit media and the global cultural economy*, „Continuum" 2008, t. 22, nr 3, s. 327–330.

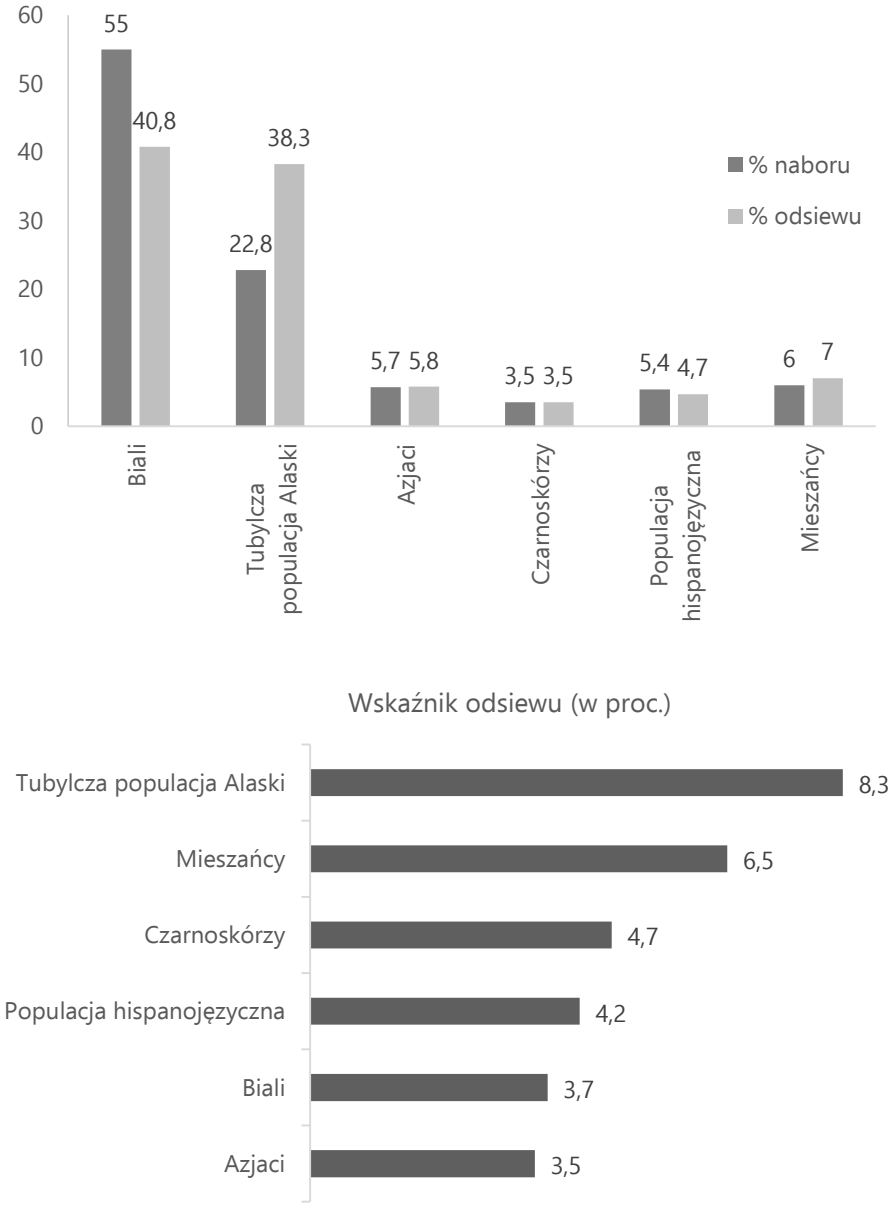
[11] *Report of the Education task Force*, Alaska Natives Commision / Alaska Federation of Natives, 1995, [w:] *Alaska Native Education. Views From Within*, red. R. Barnhardt, A.O. Kawagley, Fairbanks 2010, s. 16–18.

[12] J. Sisson, *It Takes a Village. Making the Cliché a Reality*, „Principal Leadership" 2001, t. 2, nr 1, s. 64–67.

[13] S.R. Aragon, *Learning and Study Practices of Postsecondary American Indian / Alaskan Native Student*, „Journal of American Indian Education" 2004, t. 43, nr 2, s. 1–2.

[14] C.D. Freed, M. Samson, *Native Alaskan Dropouts in Western Alaska. Systemic Failure in Native Alaskan Schools*, „Journal of American Indian Education" 2004, t. 43, nr 2, s. 33–37.

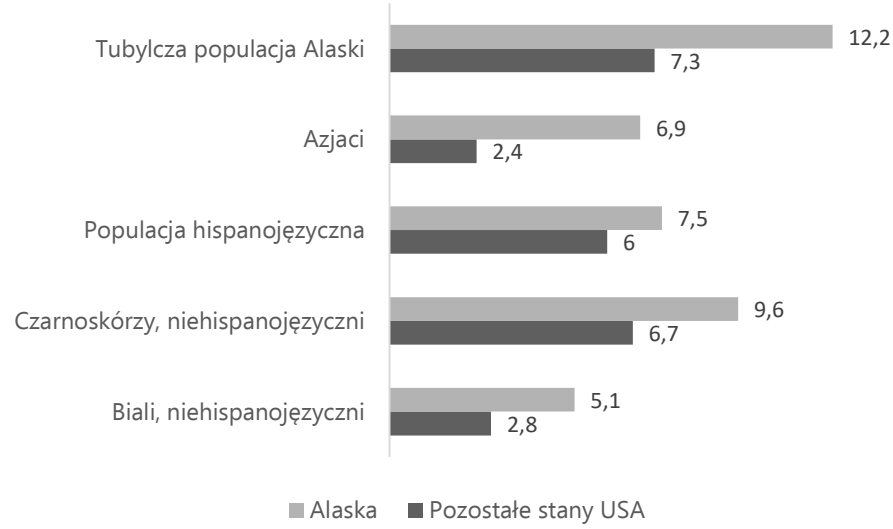
Wykres 1. Odsetek odsiewu szkolnego oraz wskaźnik odsiewu w klasach 7–12 według grupy etnicznej/rasy. Dane dla stanu Alaska w roku szkolnym 2009/2010



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Kids Count, Alaska 2011–2012*, Institute of Social and Economic Research, University of Alaska Anchorage, http://kidscount.alaska.edu/wp-content/uploads/2012/10/2012-04-Education.pdf.

Wykres 1 wskazuje na wysoki odsetek uczniów pochodzących z tubylczych grup etnicznych, którzy ulegają odsiewowi szkolnemu w szkolnictwie Alaski. W szczególności widoczne jest to na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia (klasy 9–12). Ponad 12% tubylczej młodzieży nie kończy szkoły na tym poziomie kształcenia. Warto zauważyć, że najwyższy wskaźnik odsiewu szkolnego jest w regionie północnym i południowo-zachodnim. Odsetek odsiewu na poziomie klas 9–12 w latach 2011–2012 w regionie północnym wynosił 13,6%, w regionie południowo-zachodnim zaś – 13,4%[15]. Są to obszary zamieszkiwane przede wszystkim przez eskimoskie populacje tubylcze Inupiak i Jupik. Podobna sytuacja występuje także w eskimoskich regionach Kanady.

Wykres 2. Wskaźnik odsiewu na poziomie szkolnictwa średniego drugiego stopnia – *High-School* (klasy 9–12) – według grupy etnicznej/rasy. Dane dla stanu Alaska w roku szkolnym 2007/2008 (w proc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Kids Count Alaska 2011–2012*, Institute of Social and Economic Research, University of Alaska Anchorage, http://kidscount.alaska.edu/wp-content/uploads/2012/10/2012-04-Education.pdf.

Style uczenia się reprezentantów mniejszości eskimoskich wskazują na często trudną do pogodzenia sferę oddziaływań środowiska lokalnego i tradycji kształcenia w tubylczych społecznościach z tymi, które obecne są w szkołach

[15] *Kids Count Alaska 2011–2012*, Institute of Social and Economic Research, University of Alaska Anchorage, http://kidscount.alaska.edu/wp-content/uploads/2012/10/2012-04-Education.pdf.

zorientowanych na wartości świata zachodniego. Można tu wskazać wybrane konteksty, w których wyrażają się różnice pomiędzy stylami kształcenia dzieci i młodzieży pochodzących z tubylczych społeczności Alaski oraz dziećmi ze społeczności kultury zachodniej – w odniesieniu do sformalizowanej edukacji szkolnej[16].

Pierwszym z nich jest (nie)zależność od otoczenia oraz kontekstu, w którym odbywa się kształcenie (*field dependence / field independence*). Odnosi się to do sposobów, w jakie uczniowie się uczą, w przeciwieństwie do tego, czego się uczą. Uczeń, którego sposoby kształcenia są zależne od otoczenia i kontekstu, będzie niezdolny do percepcji rzeczy i zjawisk w oderwaniu od własnego środowiska. Uczniowie tacy mogą być scharakteryzowani jako holistyczni (postrzegający świat całościowo). Analizują oni rzeczywistość począwszy od ogólnego obrazu i włączają znaczenia w odniesieniu do niego. Uczeń taki postrzega rzeczywistość w sposób wizualny/przestrzenny, całościowy, powiązany, intuicyjny, kontekstualny (jako część w stosunku do całości). Jego myślenie nie jest linearne ani hierarchiczne. Uczeń taki odnosi się do realnego życia we wszystkich jego przejawach. Dla uczniów tego typu ważniejsze jest sprawdzanie i potwierdzanie tego, czego się dowiedzą, niż przyjmowanie wiedzy w sposób abstrakcyjny. Autorytety służą przede wszystkim roli przewodnika. W rzeczywistości model taki występuje w kulturach kolektywnych, w których wysoko wartościowana jest rodzina.

Z drugiej strony style kształcenia uczniów niezależne od kontekstu są odmienne. Uczniowie tacy są zwykle zorientowani analitycznie i funkcjonują w logice, w której jedno wynika (sekwencyjnie) z drugiego. Ich orientacja na cel powiązana jest z indywidualizmem i konkurencją. Równocześnie dobrze działają oni w warunkach abstrakcyjnych i bezosobowych. Posiadają też zdolność do dzielenia całości na subkategorie i części. Z łatwością percypują podział materiału kształcenia na części, którym przypisany jest określony czas nauki, a także fakt, że części te dodane do siebie tworzą pewną całość. Style kształcenia niezależne od kontekstu często występują w kulturach, w których kładziony jest nacisk na jednostkową autonomię w ramach formalnej organizacji rodziny, tak jak ma to miejsce w kulturze zachodniej. Styl kształcenia w klasie szkolnej, kładący nacisk na analityczny, sekwencyjny tryb, stanowi dla ucznia zależnego od kontekstu znaczącą trudność[17].

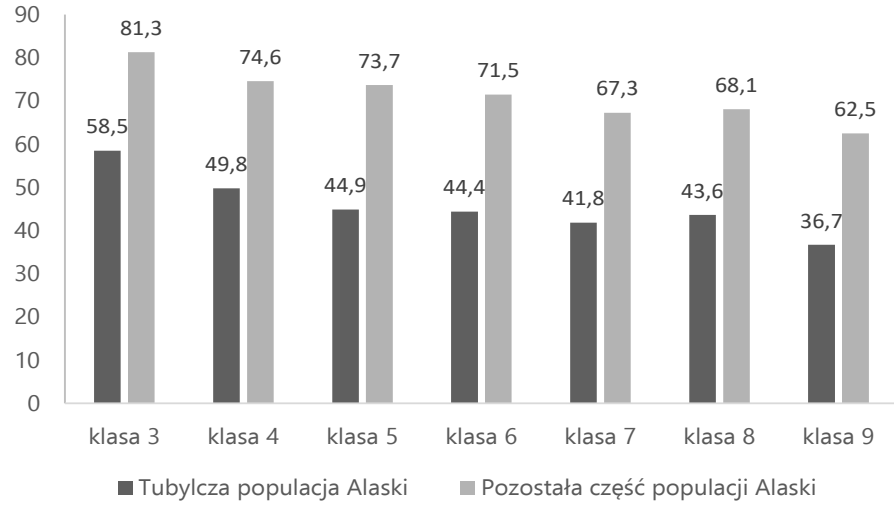
Drugi aspekt dotyczy faktu, iż uczniowie eskimoscy uczą się najlepiej za pośrednictwem przekazu wizualnego. Wynika to z układu rodzinnego, w którym starsi członkowie rodziny pokazywali, przedstawiali i byli przewodnikami po

[16] C. Pewewardy, *Learning Styles of American Indian / Alaska Native Students. A Review of the Literature and Implications for Practice*, „Journal of American Indian Education" 2002, t. 41, nr 3, s. 27.

[17] Tamże, s. 28–29.

świecie wiedzy. Dzieci obserwowały i uczyły się poprzez naśladownictwo. Badania naukowe potwierdzają, że tubylczy uczniowie najlepiej przyswajają wiedzę, gdy jest ona prezentowana w formie grafik, filmów, prezentacji i obrazów. Odnosi się to do wszystkich przedmiotów, także tych z zakresu nauk ścisłych. Na przykład trudności uczniów tubylczych w sferze matematyki wynikają właśnie z odmiennych stylów nauczania w szkołach. Uczniowie tacy osiągają najlepsze wyniki w zakresie matematyki, gdy metody kształcenia oparte są na wizualizacji. Ponadto matematyka postrzegana jest z perspektywy wielu etnicznych społeczności jako nauka posiadająca wymiar duchowy i powiązana z funkcjonowaniem fizycznym i religijnym człowieka. Warto w tym miejscu zauważyć, że zwykle w szkolnictwie nie uwzględnia się lub pomija tubylcze style nauczania matematyki (tak zwaną etnomatematykę[18]), co stanowi jedną z ważnych przyczyn porażek edukacyjnych uczniów. Ponadto nieuwzględnianie stylu nauczania preferowanego przez uczniów z mniejszości etnicznych odrywa ich od własnego dziedzictwa kulturowego. Równocześnie standardy edukacyjne w szkolnictwie Alaski i arktycznej Kanady, reprezentowane choćby przez testy, generują wyraźne zróżnicowanie pomiędzy uczniami reprezentującymi kulturę dominującą i kultury mniejszościowe.

Wykres 3. Wyniki standaryzowanych testów (*Standards Based Assessment Results*) w zakresie kompetencji matematycznych w klasach 3–9 w populacji tubylczej i pozostałych grupach. Dane dla stanu Alaska w roku szkolnym 2004–2005 (w proc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Alaska Native K-12 Education Indicators, 2005, vol. 2: Achievement and Assessment*, First Alaskans Institute, Anchorage 2006, s. 33.

[18] Por. R.T. Mason, *A Kinder Mathematics for Nunavut*, [w:] *Curriculum as Cultural Practice. Postcolonial Imaginations*, red. Y. Kanu, Toronto 2006, s. 131–145.

W kulturze zachodniej uczniowie od najwcześniejszych lat przyzwyczajani są do biernej roli słuchaczy zarzucanych ogromną liczbą informacji do zapamiętania. Równocześnie są oni zachęcani do wyrażania swoich myśli w formie abstrakcyjnych wypowiedzi (ustnych lub pisemnych). Podążanie za nauczycielem, który wydaje ustne polecenia, stanowi istotę zachodniej edukacji na kolejnych szczeblach kształcenia. Jak ujmują B. Rigby, J. MacDonald i L. Otak, w społeczności eskimoskiej dzieci *uczą się*, natomiast w szkole *są uczone*. W konsekwencji w szkołach miejscowych lub instytucjach z internatami dzieci eskimoskie mają niewiele szans na poznanie umiejętności życiowych i wiedzy powiązanej ze środowiskiem lokalnym, a także na nauczenie się kompetencji kulturowych własnej społeczności[19]. W tym kontekście styl kształcenia stanowi ogromną przeszkodę dla inuickiej młodzieży, powiększając przepaść dzielącą kulturę dominującą od ich własnej.

Kolejny element dotyczy refleksyjności w uczeniu się – uczniowie tubylczy w większym stopniu analizują i rozważają kwestie podejmowane na każdym z etapów kształcenia. Starają się nie udzielać szybkich odpowiedzi na pytania nauczyciela, bez rozważenia wszystkich wariantów odpowiedzi. To odróżnia ich styl nauki od stylu kształcenia w zachodnich szkołach, w których preferowane są odpowiedzi szybsze, bardziej „impulsywne", zorientowane na szybkie rozwiązania. Równocześnie tubylczy uczniowie więcej czasu poświęcają na słuchanie i myślenie niż na rozmowy i wymianę argumentów, przez co – z perspektywy nauczycieli – mogą sprawiać wrażenie pasywnych, niezainteresowanych lub posiadających niską motywację. Także podejście do czasu i punktualności w istotny sposób odróżnia dzieci pochodzące z tubylczych grup etnicznych. Różnice wynikające z socjalizacji w rodzinie oraz stylów wychowania i nauczania ujawniają się w czasie edukacji szkolnej i mogą wpływać na negatywne postrzeganie dzieci z mniejszości przez nauczyciela – a w konsekwencji na ich niższe wyniki[20].

Ocena zachowań szkolnych uczniów z mniejszości tubylczych stanowi kolejny istotny czynnik mający wpływ na wyniki uzyskiwane przez nich w klasie szkolnej. Podejście nauczycieli i style wychowania w klasach złożonych z uczniów ze społeczności tubylczych muszą uwzględniać specyfikę oraz odmienności ich kultury i socjalizacji. Tradycyjna socjalizacja w rodzinie opierała się na posłuszeństwie wobec autorytetu (często dziadków), którzy tłumacząc, wyjaśniali zasady i normy zachowania oraz reguły postępowania w określonych sytuacjach. Także nauczyciele pracujący z tubylczymi uczniami muszą znaleźć odpowiednie sposoby radzenia sobie z nieodpowiednimi zachowaniami, uwzględniające specyfikę ich funkcjonowania w tradycyjnych społecznościach[21].

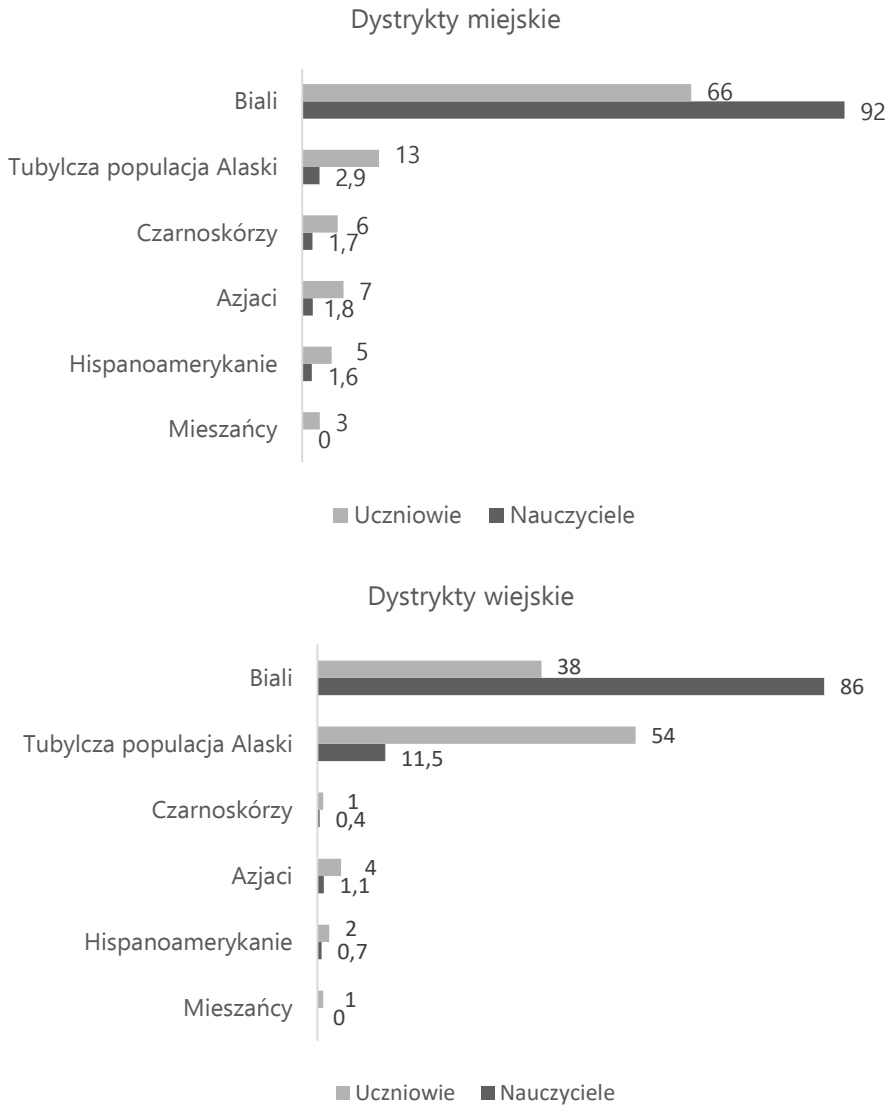
[19] B. Rigby, J. MacDonald, L. Otak, *The Inuit of Nunavut, Canada*, [w:] *Endangered Peoples of the Arctic. Struggles to Survive and Thrive*, red. M.R. Freeman, Westport 2000, s. 100.
[20] C. Pewewardy, dz. cyt., s. 30.
[21] Tamże.

Z kwestiami autorytetu (względem starszych członków rodziny i społeczności) powiązany jest kolejny element różnicujący pracę nauczyciela w szkolnictwie zachodnim oraz tubylczym. Tubylczy uczniowie posiadają głęboki szacunek względem członków własnej społeczności. Szczególny szacunek oddawany jest najstarszym (dziadkom oraz innym starszym członkom plemienia). Stanowią oni wzorce ról, a także wyznacznik wartości, jakim pozostają wierni członkowie tubylczych społeczności. W szczególności dotyczy to społeczności wiejskich, zamieszkujących najbardziej oddalone, rustykalne obszary Alaski i arktycznej Kanady. Starsi pozostają ważnym źródłem tradycji, zwyczajów, opowieści i legend, co stanowi podstawę formowania tożsamości etnicznej młodego pokolenia. Z tej perspektywy często pojawia się dysonans pomiędzy wartościami promowanymi przez system szkolny (zorientowanymi na indywidualizm, samodzielność, konkurencję i młodość) oraz wartościami kultury tubylczej (które przywiązują większą wagę do dzielenia się, współpracy, współistnienia z naturą, a także rozszerzonej struktury rodziny, w której ważną rolę odgrywają starsi)[22].

Kolejne zagadnienie związane jest ze specyfiką relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Nauczyciele, stanowiący w zachodnim modelu szkolnictwa najważniejszy wzorzec roli, stają w konflikcie z wartościami, stylami kształcenia, odmiennymi formami socjalizacji uczniów pochodzących ze społeczności tubylczych. W relacjach pomiędzy nauczycielami (jako reprezentantami kultury dominującej) a tubylczymi uczniami (reprezentującymi kultury podporządkowane) często występuje konflikt. Jego szczególny wymiar dotyczy liczebnej dysproporcji pomiędzy liczbą tubylczych nauczycieli i uczniów w szkolnictwie Alaski. Trzeba w tym miejscu stwierdzić, że tubylczy uczniowie w większości nauczani są przez nietubylczych nauczycieli. W rzeczywistości bowiem nauczyciele pochodzący z autochtonicznych mniejszości Alaski i uczący w obszarach wiejskich (w których zamieszkuje większa część populacji tubylczej) stanowią zaledwie 12% wszystkich pracujących w tym zawodzie. Jest to niewiele w porównaniu z odsetkiem reprezentantów mniejszości tubylczych (54%) zamieszkujących w obszarach wiejskich. Warto zauważyć, że większość nauczycieli kształcących w szkołach Alaski (zarówno w obszarach wiejskich, jak i w miastach) stanowią biali.

[22] Tamże, s. 31–32.

Wykres 4. Uczniowie i nauczyciele w miejskich i wiejskich dystryktach Alaski według grupy etnicznej/rasy*, dane dla 2004 roku (w proc.)



*uczniowie pochodzący ze związków mieszanych sklasyfikowani tylko w największych dystryktach miejskich; kategoria ta w badaniach nie odnosi się do żadnego z nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie D. Hirshberg, A. Hill, *Turnover Among Alaska's Teachers. How Many Leave Their Jobs?*, „Research Summary" 2006, nr 66, http://www.iser.uaa.alaska.edu/Publications/Teacherfinal.pdf.

Ten swoisty paradoks dotyczący proporcji nauczycieli pochodzących z populacji tubylczych na Alasce jest widoczny tym bardziej, że autochtoniczna populacja Alaski stanowi czwartą część osób zamieszkujących w tym stanie. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że choć rady szkolne w obszarach wiejskich na Alasce złożone są z przedstawicieli tubylczych populacji, to jednak już na poziomie zarządzania szkolnictwem nie ma w praktyce żadnego przedstawiciela tubylczej populacji, a szkoły prowadzone są w sposób podobny jak w innych miejscach Stanów Zjednoczonych[23].

Wielu nauczycieli reprezentujących kulturę białej większości nie posiada jednak zdolności w zakresie rozróżniania odmiennych stylów kształcenia dzieci i młodzieży z grup tubylczych, a także możliwości w sferze zastosowania technik kulturowych zwiększających efektywność kształcenia odmiennych populacji. Ponadto wielu nauczycieli postrzega odmienne podejścia do uczenia się i nauczania jako „problem" powiązany z samymi uczniami. Wielu nauczycieli po prostu ignoruje różnice kulturowe w zakresie stylów i zawartości procesu kształcenia[24]. W Kanadzie istniejące zróżnicowanie kulturowe powoduje trudności nauczycieli „z Południa" w adaptacji do warunków środowiska naturalnego, a także odmienności kulturowej Inuitów. Dystans społeczny powoduje frustracje pomiędzy nauczycielami a eskimoskimi uczniami – pomimo pozytywnego nastawienia pedagogicznego, chęci adaptacji do kultury i podejmowanych wysiłków mających na celu pomoc dzieciom z mniejszości. Równocześnie istnieje mała liczba opracowanych rozwiązań i wsparcia z obydwu stron – często skrajnie odmiennych środowisk kulturowych – w celu zbudowania wspólnej płaszczyzny relacji i sposobów komunikacji. Wielu nauczycieli czuje się „niezdolnymi do wejścia w społeczność inuicką"[25].

Ważny element odnosi się do dychotomii współpraca – konkurencja. Ten szczególny aspekt – potwierdzany również w badaniach dotyczących uczniów z kanadyjskich grup tubylczych – związany jest z definiowaniem celów kształcenia w umysłach uczniów. Można bowiem zauważyć, że uczniowie z grup tubylczych przykładają o wiele większą uwagę do współpracy niż konkurencji. Posiada to swój związek z socjalizacją w tradycyjnych społecznościach, w których zachowania kolektywne zmierzające do zachowania ciągłości i trwałości grupy stanowiły podstawową i kluczową wartość. To relacje z pozostałymi członkami grupy były istotą funkcjonowania jednostki i to one wyznaczały jej miejsce, rolę i status w społeczności. Wartości kultury zachodniej stanowią przeciwieństwo tego

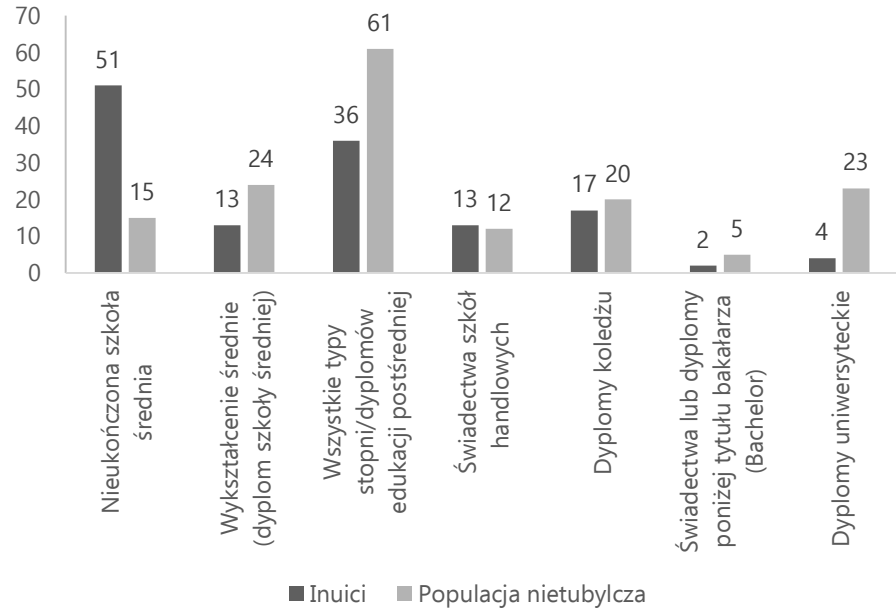
[23] F. Hill, *Rural Alaska School Districts. Who is in Control?*, [w:] *Sharing Our Pathways. Native Perspectives on Education in Alaska*, red. R. Barnhardt, A.O. Kawagley, Fairbanks 2011, s. 3.

[24] C. Pewewardy, dz. cyt., s. 34.

[25] C. Mueller, *Creating a Joint Partnership. Including Qallunaat Teacher Voices within Nunavik Education Policy*, „International Journal of Inclusive Education" 2006, t. 10, nr 4/5, s. 433.

tradycyjnego modelu. W kulturze Zachodu wysoko wartościowane jest bowiem kumulowanie dóbr materialnych będących wyznacznikiem statusu i wartości człowieka. Z tej perspektywy edukacja nie jest postrzegana przez reprezentantów społeczności tubylczych w kategoriach zachodnich, czyli na wzór „drabiny do awansu". Uczniowie z tubylczych grup nie posiadają potrzeby bycia powyżej statusu posiadanego przez innych. W ich kształceniu lepsze efekty osiągają strategie promujące współpracę[26]. W konsekwencji wytwarza się wyraźnie dostrzegalne zróżnicowanie w zakresie wyników uzyskiwanych przez tubylczych uczniów we wszystkich sferach kształcenia[27]. Testy szkolne na poziomie stanu Alaska i w północnych obszarach Kanady wskazują na niskie wyniki reprezentantów społeczności eskimoskich w kolejnych klasach kształcenia obowiązkowego, co przekłada się również na ich dalszą karierę edukacyjną.

Wykres 5. Poziom wykształcenia populacji Inuitów w porównaniu z populacją nietubylczą w Kanadzie w 2006 roku



Źródło: opracowanie własne na podstawie *First Canadians, Canadians First. National Strategy on Inuit Education*, Ottawa 2011.

Podobnie jak w subarktycznych obszarach Kanady, także na Alasce dostrzec można problem niskiego poziomu wykształcenia populacji tubylczych. Poziom

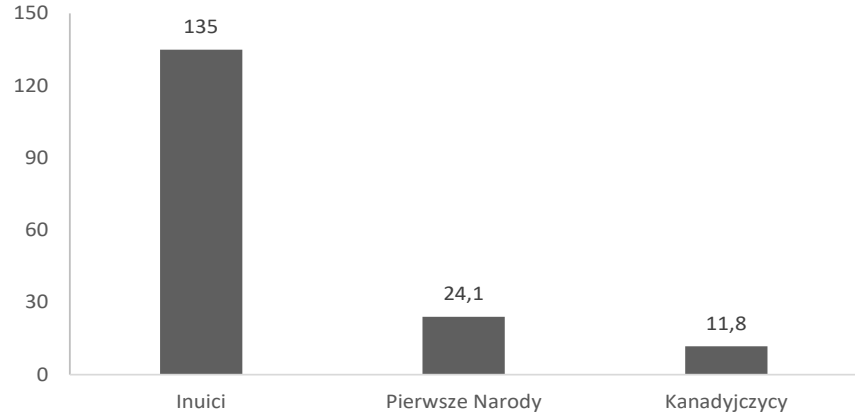
[26] C. Pewewardy, dz. cyt., s. 35–36.
[27] K. Jones, P. Ongtooguk, *Equity for Alaska Natives. Can High-Stakes Testing Bridge the Chasm Between Ideals and Realities?*, „Phi Delta Kappan" 2002, t. 83, nr 7, s. 499–503.

ten jest znacząco niższy dla całej tubylczej populacji Alaski, jednak jeszcze bardziej uwidacznia się w odniesieniu do społeczności eskimoskich. W 2000 roku zaledwie 6% Eskimosów posiadało dyplom szkolnictwa wyższego. Warto również zwrócić uwagę, że prawie 30% populacji Eskimosów nie miało ukończonej szkoły średniej.

Kryzys tożsamości młodzieży powiązany jest z odmiennymi oczekiwaniami, jakie kierowane są do nich ze strony nauczycieli i rodziców, a także dysonansu pomiędzy tradycyjną a nowoczesną kulturą. Problem stanowią zarówno odmienne style socjalizacji w rodzinach eskimoskich, jak i sposoby realizacji przez dzieci ze społeczności tubylczych własnego *ja* w odniesieniu do obcych kulturowo sposobów socjalizacji w szkołach prowadzonych przez białych nauczycieli[28].

Dostrzegalny w tubylczych społecznościach Alaski i północnej Kanady kryzys tożsamości etnicznej pojawia się w związku ze sprzecznymi wartościami i oczekiwaniami obecnymi w przekazie dwóch kultur[29]. Najbardziej zagrożeni są młodzi, dorastający ludzie, którzy nie potrafią radzić sobie z rzeczywistością. Drastyczne samobójstwa, zwykle pod wpływem alkoholu, szczególnie wśród młodych mężczyzn, stanowią tragiczną konsekwencję procesów funkcjonowania na styku dwóch światów kulturowych.

Wykres 6. Wskaźnik samobójstw* (na sto tysięcy osób) w populacji Inuitów kanadyjskich, populacji reprezentantów Pierwszych Narodów (*First Nations*) oraz pozostałej części populacji Kanady



*dane dla Inuitów obejmują okres 1999–2003; dla pozostałych grup dane dla 2000 roku

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Inuit Statistical Profile*, Ottawa 2008, https://www.itk.ca/publication/inuit-statistical-profile.

[28] L.J. Dorais, *Quaqtaq. Modernity and Identity in an Inuit Community*, Toronto 1997, s. 95–98.

[29] D.M. Taylor, *The Quest for Identity. The Plight of Aboriginal People, Ethnic Minorities, and Generation X*, Montreal 1997, s. 84.

Ann Fienup-Riordan zauważyła, że dla wielu uczniów ze społeczności Jupik większym problemem niż konflikt pomiędzy wartościami kultury Jupik a światem wartości nietubylczych jest osadzenie w systemie wartości każdej z kultur. Konsekwencje przyspieszonej transformacji społeczno-kulturowej (odbywającej się w rzeczywistości w trakcie życia dwóch–trzech pokoleń), której uczestnikami są reprezentanci społeczności tubylczych, mają wpływ na wzrost obecności patologicznych zjawisk. Dane wskazują, że w tubylczych społecznościach istnieje szczególnie wysoki odsetek alkoholizmu, przemocy wobec dzieci, molestowania seksualnego oraz chorób psychicznych. Zjawiska te stanowią elementy obecne w życiu wielu społeczności i regionów Alaski[30]. Podobne tendencje można dostrzec w arktycznych obszarach Kanady[31].

Istnieje potrzeba rozwijania w uczniach nie tylko kompetencji technicznych, lecz także etnicznej dumy związanej z dziedzictwem kulturowym przodków. Związane jest to również ze znajomością form funkcjonowania w obu kulturach i odnosi się w znacznym stopniu do używanego języka. Choć współcześnie wiele szkół funkcjonujących w obszarach zamieszkiwanych przez reprezentantów społeczności eskimoskich prowadzi programy edukacji dwujęzycznej i dwukulturowej, to jednak trzeba stwierdzić, że nie są to programy mające na celu stosowanie na równych prawach ich języka. Programy te zmierzają raczej do przystosowania uczniów z mniejszości do jak najszybszego wejścia w główny nurt kształcenia (w języku angielskim). Język tubylczy jest wykorzystywany w klasach początkowych, po czym następuje przejście na angielski. Taka sytuacja występuje zarówno na Alasce, jak i w północnych obszarach Kanady. Dla przykładu – mimo że wiele szkół funkcjonujących w obszarach zamieszkiwanych przez reprezentantów społeczności Jupik na Alasce prowadzi programy edukacji dwujęzycznej i dwukulturowej, to jednak nie są to programy mające na celu stosowanie na równych prawach języka jupik. W konsekwencji uczniowie poświęcają na naukę swojego ojczystego języka zaledwie 45 minut dziennie. Pomimo zmiany nastawienia władz oświatowych wobec języka i kultury Jupik w praktyce nadal stosowany jest model obejmujący edukację dwujęzyczną[32]. Warto dodać, że destrukcja i praktycznie całkowite wyrugowanie języka z użycia stanowiło już w latach 70. doświadczenie większości społeczności eskimoskich na Alasce (por. Tab. 1).

[30] A. Fienup-Riordan, *The Yupiit of Western Alaska*, [w:] *Endangered Peoples*…, s. 263, 258–259.

[31] Por. J. Kruse [i in.], *Survey of Living Conditions in the Arctic (SLiCA)*, [w:] *Barometers of Quality of Life Around the Globe. How Are We Doing?*, red. V. Møller, D. Huschka, A.C. Michalos, Springer Netherlands, Dordrecht 2008, s. 121.

[32] A. Fienup-Riordan, dz. cyt., s. 260–262. Por. też R.D. Iutzi-Mitchell, *Political Economy of Eskimo-Aleut Languages in Alaska. Prospects for Conserving Cultures and Reversing Language Shift in Schools*, [w:] *Bicultural Education in the North. Ways of Preserving and Enhancing Indigenous Peoples' Languages and Traditional Knowledge*, red. E. Kasten, New York 1998, s. 197.

Tab. 1. Liczba autochtonicznych społeczności należących do odmiennych grup językowych według stopnia użycia języka tubylczego, Alaska, lata 70.

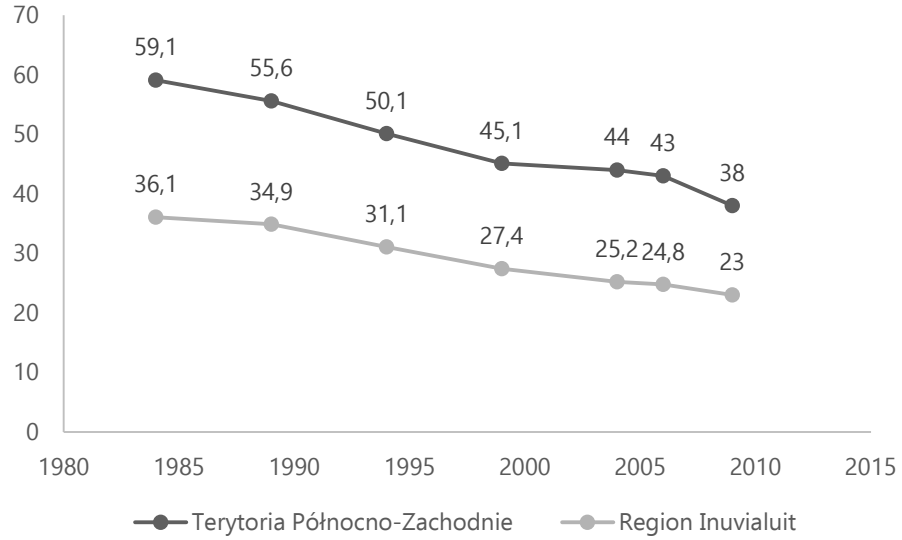
Stopień użycia języka	Liczba społeczności należących do grupy językowej				Liczba całkowita
	Eskimosko-aleucka	Athabaskańsko-Eyak-Tlingit	Tsimshian	Haida	
Wszyscy ludzie mówią językiem tubylczym, włączając dzieci	31	5	0	0	36
Część dzieci mówi językiem tubylczym	40	7	0	0	47
Żadne dziecko nie mówi językiem tubylczym	54	52	1	2	109
Liczba całkowita	125	64	1	2	192

Źródło: opracowanie własne na podstawie J.M. Orvik, *Ethnic and Linguistic Processes. The Future of Indigenous Alaskan Languages*, [w:] *Ethnoperspectives in Bilingual Education Research. Theory in Bilingual Education*, Ford Hall 1980.

Zjawisko to można zilustrować również przykładem z Kanady. Zanik języka jest współcześnie widoczny nawet w społecznościach, w których do niedawna język posiadał silny status, jak na przykład w kanadyjskim Nunavut. Pomimo iż lokalny rząd podejmuje działania na rzecz utrzymywania języków tubylczych, wolno, lecz systematycznie, zmniejsza się odsetek populacji posługującej się tymi językami. Rasmussen, krytycznie analizujący sytuację szkolnictwa w Nunavut, zwraca uwagę, że tubylcza społeczność regionu posiada zbyt mały wpływ na szkoły. Ponadto stosowanie modeli bilingwalnych w szkolnictwie Nunavut (wraz z ich naciskiem na stopniowe przechodzenie na angielski bądź francuski) powoduje stopniową erozję języków tubylczych. W rzeczywistości bowiem z 41 szkół funkcjonujących w Nunavut zaledwie 2 kształcą wyłącznie w inuktitut powyżej klasy trzeciej (przy czym odbywa się to wyłącznie do klasy szóstej). Pomimo założeń dotyczących kształcenia bilingwalnego wiele szkół oferuje kształcenie w inuktitut w liczbie zaledwie jednej lekcji (45 minut) dziennie[33]. W konsekwencji w niektórych kanadyjskich obszarach Kanady (na przykład w regionie Inuvialuit) obserwować można – w rzeczywistości nieodwracalne – zjawisko zaniku języka.

[33] D. Rasmussen, *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange" 2011, t. 42, nr 2, s. 137–138.

Wykres 7. Odsetek reprezentantów populacji Inuvialuit w wieku 15 lat i starszych, którzy posiadają kompetencje mowy w języku tubylczym, w latach 1984–2009 (w proc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Culture*, *Inuvialuit Indicators*, Inuvialuit Regional Corporation, http://inuvialuitindicators.com/percentage-15-years-or-older-who-speak-an-aboriginal-language.

Tove Skutnabb-Kangas zwraca uwagę na fakt stosowania dyskryminującej polityki językowej w większości obszarów świata zamieszkiwanych przez tubylcze populacje. W tym kontekście brak modeli kształcenia bilingwalnego, lub tylko częściowe ich wprowadzanie, wpływa negatywnie na ochronę języka mniejszości. Prowadzi to do łamania językowych i kulturowych praw człowieka i sprzyja procesowi lingwistycznej zagłady. Autorka zwraca także uwagę, iż takie modele są najbardziej powszechne w kształceniu dzieci z mniejszości tubylczych. W konsekwencji większość takich dzieci ponosi porażki edukacyjne. Wiele z nich odpada za wcześnie, a osiągnięcia szkolne większości są poniżej średniej dla całej populacji. Następnie ich reprezentanci są nadreprezentowani w statystkach bezrobotnych, kryminalnych i innych wskazujących rezultaty funkcjonowania nierówności społecznych[34].

[34] T. Skutnabb-Kangas, *Education of Minorities*, [w:] *Handbook of Language and Ethnic Identity*, red. J.A. Fishman, Oxford 1999, s. 43.

Zakończenie

Podsumowując, można stwierdzić, że przyczyny niskich osiągnięć eskimoskich uczniów leżą w znacznej mierze w specyfice środowiska kształcenia. Geneza niskich osiągnięć reprezentantów tubylczych grup etnicznych na Alasce oraz w obszarach kanadyjskiej Dalekiej Północy związana jest również z takimi czynnikami, jak niska samoocena i poczucie wartości własnej kultury (szkoły w dużej mierze deprecjonowały kulturę mniejszości), oderwanie od tradycyjnych relacji ze starszymi (którzy w tubylczej kulturze stanowili podstawowe źródło wiedzy i wzorce ról), jak również ekspansją obcych języków i treści kształcenia niezwiązanych z życiem we własnym środowisku. Relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami w szkołach w małym stopniu odzwierciedlają tradycyjne podejście do edukacji w rodzinach i społecznościach tubylczych. W konsekwencji młodzi Inuici stają przed swoistymi wyborami. Mogą przyjąć obowiązujące reguły „walki o sukces" (na przykład zdobycia dyplomu, który prowadzi do uzyskania dobrej pracy), w takiej sytuacji muszą jednak w znacznej mierze zrezygnować z wartości swojej kultury. Czeka ich wówczas często alienacja z własnej grupy etnicznej i przyjęcie za swoje własne tych wartości grupy dominującej (klasy społecznej), które pozytywnie korelują z wartościami propagowanymi przez system edukacyjny oraz ideologią wolnego rynku.

W rzeczywistości szkoły nie oceniają wyabstrahowanych zdolności uczniów, lecz ich działania w konkretnych edukacyjnych sytuacjach, zaangażowanie w zdobywaniu wiedzy (i ocen) czy wytrwałość w osiąganiu szkolnego sukcesu (pokonywaniu kolejnych szczebli edukacyjnej drabiny). Oczywistym jest, iż jednostki pochodzące z tubylczych grup etnicznych nie posiadają zinternalizowanych wartości tego typu w stopniu porównywalnym do ich rówieśników z grup funkcjonujących w głównym nurcie kultury. W ten sposób – niejako naturalnie i automatycznie – już w punkcie wyjścia znajdują się one na gorszych pozycjach w odniesieniu do procesów szkolnej ewaluacji.

Trzeba zwrócić uwagę, że jakakolwiek radykalna zmiana społeczna, która zmieniłaby stosunki władzy w społeczeństwie (i osłabiłaby prymat wartości typowych dla grupy dominującej), nie wydaje się możliwa. Stąd we współczesnej praktyce społecznej jednostka z nieuprzywilejowanej grupy tubylczej stoi przed dość dramatycznym wyborem: zachować wartości swojej wyjściowej grupy społeczno-kulturowej, które zwykle blokują jej możliwości edukacyjnego i zawodowego sukcesu, czy też przyjąć wartości grupy dominującej, zyskując w ten sposób większe szanse na sukces (co jest jednak równoznaczne z rezygnacją z własnej pierwotnej tożsamości).

Kolejny problem wyłania się w odniesieniu do używania tubylczego języka. Z jednej strony trzeba stwierdzić, że tubylcze grupy etniczne podejmujące

dążenia do niezależności etnicznej i politycznej w szczególny sposób akcentowały potrzebę rozwijania różnorodnych form ochrony języka. Z drugiej zaś – kwestie językowe pokazują paradoksy ochrony własnej tożsamości przez reprezentantów autochtonicznych społeczności. Choć współcześnie różnorodne grupy etniczne i narodowe w obszarach amerykańskiej Dalekiej Północy posiadają możliwości w sferze używania własnego języka i ochrony tożsamości, to jednak kryteria awansu społecznego za pośrednictwem systemu edukacji pozostały niezmienione. Umiejętność używania języka grupy dominującej stanowi w praktyce jedyną możliwość awansu społecznego. W konsekwencji nawet reprezentanci dużych grup etnicznych są zdeterminowani w swoich wyborach edukacyjnych i życiowych.

Dylemat zachowania tożsamości w warunkach wieloetnicznego społeczeństwa nie traci na swojej ostrości. Jednostki ze społeczności zwykle muszą wybierać między osiągnięciem sukcesu edukacyjnego i społeczno-zawodowego (w ramach systemu wartości dominującej większości) a przywiązaniem do swojej tradycyjnej kultury. Niestety można stwierdzić, że jest to dylemat „albo-albo", nie wydaje się bowiem możliwe pełne uczestnictwo w dwóch kulturach jednocześnie. Większość jednostek z mniejszości rezygnuje z identyfikacji ze swoją źródłową kulturą, nawet w sytuacji, gdy świadome działania asymilacyjne władz nie są już tak zdecydowane. Wydaje się przy tym, że rolę inwazyjnej (państwowej bądź religijnej) indoktrynacji przejęła ideologia konsumpcji, która integruje wszystkich członków w jeden system wartości i jeden styl życia.

Bibliografia

Aragon S.R., *Learning and Study Practices of Postsecondary American Indian / Alaskan Native Student*, „Journal of American Indian Education" 2004, t. 43, nr 2, s. 1–18.

Barnhard C., *A History of Schooling for Alaska Native People*, „Journal of American Indian Education" 2001, t. 40, nr 1.

Born D.O., *Eskimo Education and the Trauma of Social Change*, Report of Department of Indian Affairs and Northern Development, Ottawa 1970.

Churchill W., *Kill the Indian, Save the Man. The Genocidal Impact of American Indian Residential Schools*, City Lights Books, San Francisco 2004.

Csonka Y., Schweitzer P., *Societies and Cultures. Change and Persistence*, [w:] *Arctic Human Development Report*, Nordic Council of Ministers, red. J.N. Larssen, A. Nilsson, O.R. Young, N. Einarsson, Stefansson Arctic Institute, Akuryeyri 2004.

Dorais L.J., *Quaqtaq. Modernity and Identity in an Inuit Community*, University of Toronto Press, Toronto 1997.

Fienup-Riordan A., *The Yupiit of Western Alaska*, [w:] *Endangered Peoples of the Arctic. Struggles to Survive and Thrive,* red. M.R. Freeman, Greenwood Press, Westport 2000.

First Canadians, Canadians First. National Strategy on Inuit Education, Ottawa 2011.

Freed C.D., Samson M., *Native Alaskan Dropouts in Western Alaska: Systemic Failure in Native Alaskan Schools*, „Journal of American Indian Education" 2004, t. 43, nr 2, s. 33–45.
Hendrie S., *Inuit Regions of Canada*, [w:] *The Indigenous World 2012*, red. C. Mikkelsen, IWGIA, Copenhagen 2012.
Hill F., *Rural Alaska School Districts. Who is in Control?*, [w:] *Sharing Our Pathways. Native Perspectives on Education in Alaska*, red. R. Barnhardt, A.O. Kawagley, Alaska Native Knowledge Network, Center for Cross-Cultural Studies, Fairbanks 2011.
Iutzi-Mitchell R.D., *Political Economy of Eskimo-Aleut Languages in Alaska. Prospects for Conserving Cultures and Reversing Language Shift in Schools*, [w:] *Bicultural Education in the North. Ways of Preserving and Enhancing Indigenous Peoples' Languages and Traditional Knowledge*, red. E. Kasten, Waxmann, New York 1998.
Jones K., Ongtooguk P., *Equity for Alaska Natives. Can High-Stakes Testing Bridge the Chasm Between Ideals and Realities?*, „Phi Delta Kappan" 2002, t. 83, nr 7, s. 449–503.
Kids Count Alaska 2011–2012, Institute of Social and Economic Research, University of Alaska Anchorage, http://kidscount.alaska.edu/wp-content/uploads/2012/10/2012--04-Education.pdf.
Kruse J., *Survey of Living Conditions in the Arctic (SLiCA)*, [w:] *Barometers of Quality of Life Around the Globe. How are we doing?*, red. V. Møller, D. Huschka, A.C. Michalos, Springer Netherlands, Dordrecht 2008.
Mason R.T., *A Kinder Mathematics for Nunavut*, [w:] *Curriculum as Cultural Practice. Postcolonial Imaginations*, red. Y. Kanu, University of Toronto Press, Toronto 2006.
Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2007.
Miller J.R., *The Irony of Residential Schooling*, „Canadian Journal of Native Education" 1987, t. 14, nr 2, s. 3–14.
Mueller C., *Creating a Joint Partnership. Including Qallunaat Teacher Voices within Nunavik Education Policy*, „International Journal of Inclusive Education" 2006, t. 10, nr 4/5, s. 429–447.
Pewewardy C., *Learning Styles of American Indian / Alaska Native Students. A Review of the Literature and Implications for Practice*, „Journal of American Indian Education" 2002, t. 41, nr 3, s. 22–56.
Rasmussen D., *Forty Years of Struggle and Still no Right to Inuit Education in Nunavut*, „Interchange" 2011, t. 42, nr 2, s. 137–155.
Report of the Education task Force, Alaska Natives Commision / Alaska Federation of Natives, 1995, [w:] *Alaska Native Education. Views From Within,* red. R. Barnhardt, A.O. Kawagley, Alaska Native Knowledge Network, Center for Cross-Cultural Studies, University of Alaska Fairbanks, Fairbanks 2010.
Rigby B., MacDonald J., Otak L., *The Inuit of Nunavut, Canada*, [w:] *Endangered Peoples of the Arctic. Struggles to Survive and Thrive*, red. M.R. Freeman, Greenwood Press, Westport 2000.
Santo A., *Act locally, sell globally. Inuit media and the global cultural economy*, „Continuum" 2008, t. 22, nr 3, s. 327–340.
Sisson J., *It Takes a Village. Making the Cliché a Reality*, „Principal Leadership" 2001, t. 2, nr 1, s. 64–67.
Skutnabb-Kangas T., *Education of Minorities,* [w:] *Handbook of Language and Ethnic Identity*, red. J.A. Fishman, Oxford University Press, Oxford 1999.
Taylor D.M., *The Quest for Identity. The Plight of Aboriginal People, Ethnic Minorities, and Generation X*, Canada Presse, Montreal 1997.

Ethnicity and educational success. Inuit youth in Alaska and Arctic Canada education system

Abstract: The article deals with the issue of the relation between education, ethnicity and educational success of Inuit (Eskimo) Youth in Alaska and Arctic Canada. Particular emphasis was placed on reconstructing educational practices and the educational policy that is implemented toward indigenous minorities within school system (especially assimilation, discrimination, marginalization and revitalization of ethnic identity). An attempt was made at examining the relationship between schooling, socialization, language policy, and the development of aboriginal youth in Alaska and Canada.

Keywords: assimilation, education, ethnic identity, Inuit, language, marginalization, socialization

Słowa kluczowe: asymilacja, edukacja, Inuici, język, marginalizacja, socjalizacja, tożsamość etniczna

Ewa Musiał
Uniwersytet Wrocławski

Szkolne sukcesy uczniów i ich pedagogiczne uwarunkowania w świetle teoretycznej analizy problemu

Czym jest dla mnie sukces?
To nie jest łatwe pytanie.
Według mnie zależy to od wielkości
samego sukcesu. W swoim życiu co chwilę
wyznaczamy sobie jakieś cele.
Jedne są większe, inne mniejsze.
Abyśmy mogli odnieść sukces,
postawione przed nami zadanie
musi być możliwe do wykonania.
Jednak gdy podejmiemy się niezwykle trudnego,
a czasem prawie niewykonalnego zadania,
to radość z jego wykonania jest dużo większa.

Jan Mela, *Czym jest dla mnie sukces*

Sukces, oprócz obiektywnego wydźwięku, często cechuje subiektywnie nadawane znaczenie. W różnych dziedzinach życia przynosi satysfakcję i spełnienie. Jego warunkiem jest potencjał, zaangażowanie, wytrwałość, empatia, wiara w siebie, ambicja, siła przebicia, optymizm i poczucie własnej skuteczności. Na podstawie danych empirycznych można stwierdzić, że we współczesnej rzeczywistości miarę sukcesu obrazuje satysfakcja z osiągnięcia zamierzonych celów, możliwość samorealizacji oraz uzyskanie harmonii na płaszczyźnie zawodowej i rodzinnej. Pojęcie sukcesu pojawia się w języku potocznym, lecz chyba największą karierę termin ten zrobił w języku ekonomistów, czy może raczej w języku związanym z biznesem. Pomimo częstego występowania jego znaczenie nie jest precyzyjne, a zakres rozciąga się od określenia używanego dla pomyślnie zakończonego epizodycznego działania, po niemal równoważnik szczęścia. Czasami spotykamy się ze sformułowaniami dość śmiało łączącymi sukces właśnie ze szczęściem: „Osiągnąć sukces – to oczywiście mieć szczęście”[1].

[1] S. Witkowski, *Psychologia sukcesu*, Warszawa 1994, s. 16.

Osiągnięcia szkolne jako wyraz sukcesu edukacyjnego

Zasadniczym wymiarem funkcjonowania ucznia w sytuacji szkolnej są jego osiągnięcia. W literaturze przedmiotu spotykamy wiele definicji terminu *osiągnięcia szkolne*. Klasyczną, lecz kontrowersyjną, definicję podaje Wincenty Okoń, który pisze:

> Osiągnięcia szkolne – wynik procesu dydaktyczno-wychowawczego, który uczniowie zawdzięczają szkole, a więc stopień opanowania przez uczniów wiedzy i sprawności, rozwinięcia zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowania przekonań i postaw; do osiągnięć szkolnych zalicza się również takie formalne efekty pracy szkolnej, jak zdanie egzaminu, ukończenie klasy, szkoły czy zdobycie zawodu[2].

Znamienne jest stwierdzenie „uczniowie zawdzięczają szkole", z którym trudno się zgodzić bez dyskusji. O osiągnięciach możemy mówić również wtedy, gdy ktoś opanował nowe dla niego czynności poza środowiskiem szkolnym, na przykład umie zachować się w określonej sytuacji celowo i skutecznie, lecz nauczył się tego dzięki własnemu wysiłkowi, korzystając z odpowiednich środków i ewentualnej pomocy innych osób[3]. Takie podejście podkreśla wartość pracy ucznia, a pomoc osób trzecich stanowi jedynie niezbędne wsparcie.

Krystyna Kuligowska dokonała przeglądu różnorodnych ujęć definicyjnych, ukazując iż osiągnięcia szkolne mogą być utożsamiane z osiągnięciami w opanowaniu przez uczniów wymagań programu nauczania, pozytywnymi zmianami w kierunkowej i instrumentalnej stronie osobowości ucznia, zachodzącymi w wyniku treści i procesu nauczania, a także zmianami zachodzącymi w uczniu na skutek kształcenia bądź specjalnie organizowanych przez szkołę form pracy wychowawczej. Ostatecznie autorka przyjmuje, że osiągnięcia szkolne to:

> Korzystne zmiany zarówno w sferze instrumentalnej ucznia (w zasobach informacji, w sprawnościach intelektualnych, umiejętności korzystania z tych informacji w działaniu), jak i w sferze kierunkowej (w motywacji do działania, w aspiracjach, uczuciach oraz postawach)[4].

Reasumując, można stwierdzić, że na gruncie działań oświatowych sukces w szkole to sytuacja bądź stan, w którym znajduje się uczeń mogący sprostać wymaganiom szkolnym. Na początku kariery szkolnej prawie każde dziecko nastawione jest pozytywnie do osiągania co najmniej dobrych wyników w nauce. Dlaczego więc tylko nielicznym się to udaje? Dlaczego okres edukacji szkolnej tak często kojarzy się z pasmem niepowodzeń, stresem, poczuciem beznadziejności, fiaskiem? Czy szkoła może, i czy powinna, podjąć działania stwarzające

[2] *Osiągnięcia szkolne*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 292.
[3] S. Witkowski, dz. cyt., s. 201.
[4] K. Kuligowska, *Doskonalenie lekcji*, Warszawa 1984, s. 67.

optymalne warunki odnoszenia sukcesu przez możliwie jak najliczniejszą grupę uczniów – sukcesu na miarę ich potencjału, z równoczesnym uwzględnieniem możliwości i ograniczeń?

Wskaźniki osiągnięcia przez ucznia sukcesu w szkole

Na kształtowanie postaw młodych ludzi wpływa środowisko, w którym przebywają, czyli głównie dom rodzinny i szkoła. Szkoła może pomóc osiągnąć sukces, nie może jednak go zagwarantować, ani wyręczyć w tym ucznia. Poprzez przygotowanie dydaktyczne i wychowawcze można wzbudzić w dziecku chęć do działania i dalszego kształcenia się, które na pewno ułatwi mu start[5]. Jednym z podstawowych zadań systemu oświatowego jest podnoszenie efektywności kształcenia. Rozpoznanie specyfiki jakości osiągnięć uczniów pozwala na zaprojektowanie określonych działań dydaktyczno-wychowawczych, mogących zapewnić im powodzenie w nauce. Zwykle przyjmuje się, że jednym z istotniejszych wskaźników osiągnięć szkolnych są oceny uzyskiwane przez uczniów z poszczególnych przedmiotów, a średnia ocen jest miarą ich sprawności funkcjonowania w szkole[6]. Sukcesem szkolnym będzie więc uzyskanie odpowiednio wysokiej średniej ocen. Takie podejście nie uwzględnia jednak tego, że właściwy proces dorastania wymaga potwierdzeń płynących nie tylko ze sfery czysto naukowej, czyli możliwości przeżywania sukcesu związanego z wyzwaniami intelektualnymi, lecz także z pojawiającej się u młodych osób silnej potrzeby przynależności grupowej, a umiejętności życiowe, zdobywane w tej fazie, w znacznym stopniu zależą od charakteru sytuacji i kompensacji oferowanych przez grupę[7]. Pogląd ten jest zgodny z podejściem prezentowanym przez Andrzeja Sękowskiego, który przyjmuje, że osiągnięcia szkolne to oceny, uznanie, jakim cieszy się uczeń zarówno wśród nauczycieli, jak i kolegów, a także sukcesy w olimpiadach i innych konkursach[8].

Christina Buchner przedstawiła wskaźniki osiągnięcia sukcesu w szkole, zgodnie z którymi dziecko odnosi sukces, jeśli: ma poczucie, że robi postępy

[5] K. Nowak-Woźna, *Czego potrzebuje uczeń, by został człowiekiem sukcesu*, http://www.edulandia.pl/edukacja/1,101856,6559849,czego_potrzebuje_uczen__by_zostal_czlowiekiem_sukcesu.html [dostęp: 15.06.2014].

[6] A.E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2000, s. 89.

[7] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, s. 48–49.

[8] B. Dyrda, *Trudności w nauce szkolnej uczniów zdolnych, czyli słów kilka o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych*, https://www.ore.edu.pl/uczen-zdolny-spe/materialy-do-pobrania-uz/materialy-do-pobrania?download=149:trudnoci-w-nauce-szkolnej-uczniw-zdolnych-czyli-sw-kilka-o-syndromie-nieadekwatnych-osigni-szkolnych-dr-beata-dyrda [dostęp: 25.01.2014].

w nauce, czerpie radość z tych postępów, jest gotowe włożyć w nie wysiłek, potrafi wytrwale pracować nad wytyczonym sobie zadaniem, osiąga rezultaty odpowiednie do jego uzdolnień, umie tak zorganizować swoją naukę, żeby poradzić sobie z obowiązkami i postrzega ją jako coś sensownego, porządnie prowadzi swoje zeszyty, ma porządek w przyborach szkolnych, wykorzystuje to, czego nauczy się w szkole, również poza nią (czytając książki, recytując wiersze, rozwiązując zadania)[9]. Sukces w szkole, który wyraża się w taki sposób, będzie dłużej oddziaływał i przyniesie uczniowi większe korzyści niż kilka dobrych ocen[10]. Dziecko, które osiąga prawdziwy sukces, nie traci motywacji ani chęci do nauki pod wpływem niepowodzenia – będzie to raczej zachętą do unikania w przyszłości popełnionego błędu.

Część wymienionych wskaźników można połączyć, tworząc bardziej ogólne, uniwersalne wskaźniki sukcesu. Możemy mówić, że osiągnięcie sukcesu związane jest z satysfakcjonującym („czerpie radość z tych postępów") ukoronowaniem pewnego wysiłku („jest gotowe włożyć w nie wysiłek"; „jest w stanie wytrwale pracować nad wytyczonym sobie zadaniem, aż je zrealizuje"). Problematyczna jest jednak ocena, w jakim stopniu osiągnięcia dziecka są adekwatne do jego potencjału („osiąga rezultaty odpowiednie do jego uzdolnień"). Należałoby zatem mówić o sukcesie niezależnie od uzyskanych rezultatów, w odniesieniu do stopnia wykorzystania możliwości ucznia. W związku z tym istotne jest, aby zanim rozpocznie się analizę tego, w jakim stopniu uzyskiwane osiągnięcia są adekwatne do możliwości intelektualnych dziecka, poznać jego potencjał. Można przyjąć, że sukces jest satysfakcjonującym zakończeniem wysiłku, a satysfakcja ta płynie z osiągnięć, które są pełnym odzwierciedleniem posiadanych możliwości[11].

Znaczenie sukcesu szkolnego dla ucznia

„Często na uroczystościach szkolnych kieruje się do uczniów życzenie: «Odnieście sukces». O jaki sukces chodzi?"[12]. Czas pobytu w szkole jest ważny, ponieważ wówczas rodzą się aspiracje młodego człowieka, zapadają decyzje związane z karierą edukacyjną. Konfrontacja podejmowanych starań i uzyskiwanych wyników może współdecydować o późniejszym podejściu do wyzwań, jakie będą przed nim stawiane lub jakie sam będzie stawiał przed sobą. Ten okres decyduje o poczuciu własnej wartości, o poziomie przyszłych aspiracji, rodzaju

[9] C. Buchner, *Sukces w szkole jest możliwy*, Warszawa 2004, s. 13–14.
[10] Tamże.
[11] J.K. Boryszewska, *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*, Kraków 2008, s. 16–17.
[12] M. Kozyra, *W pogoni za sukcesem,* http://www.katolik.pl/w-pogoni-za-sukcesem,24029,416,cz.html [dostęp: 01.06.2014].

podejmowanych zadań[13]. Osiąganie dobrych wyników w nauce jest warunkiem sukcesu szkolnego, dowodzi o adaptacji ucznia do środowiska, w którym funkcjonuje, pośrednio dostarcza wiedzy o jego samopoczuciu w szkole, często wpływa na akceptację ze strony nauczycieli i rówieśników. To, jak dziecko się uczy, jak osiąga sukcesy lub doznaje porażek w nauce, ma znaczenie ma znaczenie dla dalszych losów edukacyjnych, wyboru przyszłego zawodu, a co za tym idzie – jego funkcjonowania w społeczeństwie. Nic tak bowiem nie motywuje do działania, jak radość z osiągniętego zwycięstwa; nic tak nie angażuje do kolejnych prac jak dobrze zaplanowane, zrealizowane i nagrodzone wykonanie zadań, a więc osiągnięty sukces.

Szkolne uwarunkowania sukcesów ucznia w nauce – wybrane przykłady

W literaturze przedmiotu rozważania o czynnikach warunkujących sukcesy szkolne uczniów dotyczą zazwyczaj czynników osobowościowych, środowiskowych i pedagogicznych. Terminem *czynnik* określa się „rodzaj warunków, jakie powinny być spełnione, by rozwój człowieka mógł przebiegać we właściwym kierunku i osiągać najwyższy pułap”[14]. W niniejszym artykule skupiam się na przybliżeniu niektórych czynników pedagogicznych, których istotę wiążę z szeroko pojmowaną działalnością szkoły jako instytucji powołanej do profesjonalnego organizowania procesu kształcenia dzieci i młodzieży. Jeśli pamiętamy, że czas pobytu w szkole jest ważny, gdyż wówczas rodzą się aspiracje młodego człowieka i zapadają decyzje związane z karierą edukacyjną, to ranga czynników pedagogicznych determinujących sukcesy dziecka w czasie odbywania nauki szkolnej nabiera istotnego znaczenia.

> Przemiany cywilizacyjne i wynikające z nich tendencje edukacyjne związane są m.in. ze zmianą ogólnej filozofii edukacji i kształtowaniem modelu edukacji przyjaznej uczniowi, nastawionej na poznanie i rozwój mocnych stron osobowości dziecka, umożliwiającej uczniom osiąganie edukacyjnych sukcesów. Przy czym chodzi nie tylko o sukces w opanowaniu wiadomości i umiejętności oferowanych przez program szkolny, ale głównie o osiągnięcia w zakresie rozwoju osobowości dzieci i młodzieży, w zakresie wszystkich obszarów określonych w celach edukacji[15].

[13] J.K. Boryszewska, dz. cyt., s. 12.

[14] J. Szempruch, *Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych,* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, Szczecin 2005, s. 93.

[15] A. Karpińska, *W poszukiwaniu źródeł edukacyjnego sukcesu. Oferta edukacyjna dla wszystkich*, [w:] *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, red. A.

Szkoła z założenia powinna zatem tworzyć środowisko, w którym notuje się ciągły postęp osiągnięć edukacyjnych uczniów, zgodny z ich indywidualnymi możliwościami i potrzebami. Dzięki temu absolwenci byliby w stanie sprostać wymaganiom kolejnego etapu kształcenia w wybranej szkole lub podejmować w przyszłości pracę zawodową, osiągając własne cele i aspiracje. Realizując zadania wspierania i rozwijania potencjału każdego ucznia, placówka edukacyjna ma do wykonania następujące zadania: dostrzegać potrzeby wszystkich uczniów, realizować ideę indywidualizacji procesu kształcenia, zapewnić realizację zdolności i talentów uczniów, adekwatnie motywować uczniów do nauki, zapewnić trafną i profesjonalną diagnozę zdolności i uzdolnień uczniów, rozwijać kompetencje nauczycieli do pracy z uczniami o specyficznych potrzebach edukacyjnych, stwarzać sprzyjające warunki do rozwoju nie tylko zdolności nie tylko intelektualnych, lecz także twórczych, emocjonalnych i społecznych[16].

Szansą i koniecznością dynamizowania procesów rozwojowych jest podmiotowe traktowanie uczniów, stawianie ich w roli partnerów mających określone potrzeby, pomysły, możliwości, uzdolnienia, życzenia, i wykorzystanie tych elementów w aktywizowaniu uczniów oraz emocjonalnym wiązaniu ich z tym, co dzieje się w pracy szkolnej. Takie ustawienie działań dydaktyczno-wychowawczych, skoncentrowanych na uczniach jako jednostkach czynnych, dążących do rozwoju, bogatych w potencjalne możliwości, daje szansę sukcesu każdemu dziecku, stwarza dużą siłę motywacyjną do uczenia się, czyni ze szkoły środowisko bytowania aprobowane przez podmioty uczące się, które chętnie doń wracają i dobrze się w nim czują[17]. Respektowanie zasady podmiotowości w kształceniu przejawia się nie tylko w akcie przyzwolenia na swobodne przekształcanie, tego co zaistniałe. Podmiotowość to przede wszystkim dążenie do samodzielnego myślenia i odpowiedzialnego, konsekwentnego działania. Podmiotowość to akceptacja i umiejętność wyzwalania potencjalnych możliwości każdego ucznia[18].

> Zakres podmiotowości uczniów zależy głównie od wzajemnego przekazywania sobie przez nauczyciela i uczniów ról podmiotów i przedmiotów w edukacji, a także pełnienia ról twórców, użytkowników i wykonawców zadań edukacyjnych[19].

W przebiegu każdego procesu istotna jest współpraca zespołu, który go realizuje i nadzoruje, sposób komunikowania się członków tego zespołu oraz jedność realizowanych celów. Istotna jest współpraca zarówno podczas planowania

Karpińska, Białystok 2005, s. 11.

[16] B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012, s. 168.

[17] J. Szempruch, dz. cyt., s. 97.

[18] J. Orzelska, *Zaawansowanie w stosowaniu kształcenia wielostronnego a rozwijanie twórczego myślenia,* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy ucznia się i ich uwarunkowania*, Szczecin 2005, s. 167.

[19] W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna,* Katowice 1994, s. 115.

działania i wytyczania jego celów, jak i podczas ich realizacji. Atmosfera w szkole może spowodować, że podejmowane zadania będą realizowane z sukcesem bądź odwrotnie – z formalnego punktu widzenia wszystkie organizacyjne warunki wydają się spełnione, a jednak nie zostały w pełni zrealizowane. Dobry wewnętrzny klimat szkoły powoduje, że jej zasięg i zakres wewnętrznego działania jest większy[20]. Uczniowie chętniej przychodzą do szkoły, w której mają szansę osiągania sukcesów.

Tworzywem służącym rozwijaniu potencjału uczniów oraz wywoływaniu u nich przeżyć o pozytywnym ładunku emocjonalnym są treści kształcenia. Ich realizacja powinna stać się środkiem do uzyskiwania sprawności intelektualnych uczniów, rozwoju umiejętności poznawczych i kształtowaniu ich postaw ukierunkowanych na osiąganie sukcesów w nauce szkolnej. Możliwości pozytywnych przeobrażeń są związane ze stosowaniem szerokiego wachlarza metod nauczania i form pracy z uczniem[21]. Okoń zauważa, że

> […] nauczanie, w którym stosuje się zróżnicowane metody i środki, umożliwiające uczącym się zarówno przyswajanie gotowych wiadomości, jak i rozwiązywanie problemów tematycznych i praktycznych, a zarazem przeżywanie wartości naukowych, społecznych, moralnych i estetycznych oraz bezpośredni udział w przekształcaniu warunków otoczenia. Metody te umożliwiają poznawanie rzeczywistości i oddziaływanie na nią, przy czym rzeczywistość staje się tu punktem wyjścia poznania i terenem jego praktycznej weryfikacji[22].

Bogaty repertuar metodyczny sprzyja wykorzystywaniu możliwości tkwiących w dziecku, podtrzymuje jego aktywność i ciekawość poznawczą, emocjonalnie wiąże dziecko z pracą w szkole, sprzyja podtrzymaniu jego motywacji do uczenia się, co tym samym potęguje jego szanse na sukces[23].

Gdy w szkole zostaną poprawnie określone potrzeby edukacyjne ucznia oraz otrzyma on odpowiednie wsparcie, może znacznie poprawić swoje wyniki poprzez odpowiednio dobrane techniki edukacyjne. Ułatwiają one kontakt z uczniem i pomagają mu w uczeniu się. Równie ważny, jak rozwój umysłowy, jest rozwój emocjonalny ucznia. Szkoła może pomóc mu wykształcić w sobie pewien typ zachowań i postaw wobec rzeczywistości bądź problemów, z jakimi przyjdzie mu się zmierzyć. Niezwykle istotne jest w tym przypadku, by aktywizować ucznia i odpowiednio motywować go do działania. Pozwoli mu to na poznanie, doskonalenie i zdobywanie nowych umiejętności oraz zmobilizuje

[20] T.M. Zimny, *Socjopsychiczne uwarunkowania procesu kształcenia,* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, Szczecin 2005, s. 218.

[21] J. Szempruch, dz. cyt., s. 98.

[22] Cyt. za: J. Półurzycki, *Wielostronność w realizacji procesów edukacyjnych,* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy ucznia się i ich uwarunkowania*, Szczecin 2005, s. 36.

[23] J. Szempruch, dz. cyt., s. 98.

go do pracy. Właściwe jest okazywanie uczniowi wsparcia, wiary w jego możliwości, dostrzeganie jego potrzeb i uzmysłowienie mu, jak wiele może dokonać. Nie wszyscy uczniowie mogą doświadczać takiego wsparcia ze strony najbliższych, a jest to niezbędne do osiągnięcia sukcesu[24].

Osiągnięcia edukacyjne dziecka zależą również od współpracy nauczycieli i rodziców. „Pedagogiczne relacje rodziny i szkoły dają szanse ciągłego doskonalenia się nauczycieli i rodziców jako wychowawców odpowiedzialnych za wszechstronny rozwój dzieci"[25]. Współpraca powinna rozpocząć się w momencie przyjęcia dziecka do szkoły i być kontynuowana w systematycznej formule przez cały okres edukacji ucznia. Słusznie twierdzi się, że rodzina i szkoła stanowią dwa podstawowe środowiska wychowawcze, mające decydujący wpływ na wszechstronny rozwój młodego pokolenia, tym korzystniejszy, im częściej rodzice i nauczyciele nawiązują bliższe kontakty oparte na współdziałaniu i współpracy. Partnerstwo nauczycieli i rodziców winno się sprowadzać, między innymi, do uzgadniania zakresu i charakteru wymagań szkolnych oraz trybu ich spełniania, konsultowania wyników osiąganych przez dziecko, uzgadniania działań wychowawczych podejmowanych przez każdą ze stron[26].

Szkolne bariery osiągania sukcesów przez uczniów

Bariery na drodze osiągania sukcesów przez uczniów są różnorodne i najczęściej tworzą niesprzyjającą kompilację uwarunkowań ich szkolnych dokonań. Mogą mieć one charakter wewnętrzny (ograniczone możliwości intelektualne, deficyty rozwojowe, zaburzenia emocjonalne, spadek motywacji do nauki) bądź zewnętrzny (słaba stymulacja środowiska rodzinnego, przepełnione klasy, brak indywidualizacji programów nauczania, brak oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych)[27].

W pedagogice od dawna podejmuje się problem środowiska szkolnego jako miejsca stymulacji, wspierania i pomocy w szeroko pojętym rozwoju dzieci i młodzieży. Kazimierz Denek pisze, że dobra szkoła to ta, która stymuluje rozwój dzieci i młodzieży, aktywizuje młode pokolenie, przygotowuje je do funkcjonowania w realiach gospodarki rynkowej, uczy współpracy i porozumienia, które zapobiegają powstawaniu frustracji, agresji, ucieczkom w uzależnienia, wprowadza w trudny świat przeżyć dzieci i młodzieży, pomaga zrozumieć i ulepszać

[24] K. Nowak-Woźna, dz. cyt.
[25] J. Szempruch, dz. cyt., s. 100.
[26] Tamże, s. 101.
[27] M.J. Długozimna, *Uczeń z szansą na sukces*, www.psychotekst.pl/artykuly.php?nr=42 [dostęp: 28.05.2014].

relacje międzyludzkie, pokazuje sposoby skutecznego ucznia się, doskonali, uczy samokontroli, samooceny i samodzielności oraz tego, jak postępować w życiu[28]. Niestety od wielu lat w nurt rozważań o szkole wpisują się także głosy pedagogiki krytycznej, która wskazuje na główne jej mankamenty. Dokonując przeglądu badań nad barierogennym wpływem szkoły na osiąganie sukcesów przez uczniów, warto odwołać się do rozważań Doroty Klus-Stańskiej nad tożsamością współczesnej szkoły. Autorka zauważa:

> Wydaje się, że szkoła w obecnej postaci jest całkowicie niewydolna i nieadekwatna wobec zmian systemowych współczesnego świata i polskiej rzeczywistości rynkowej, społecznej i kulturowej. Zamknięta w inercyjnej replikowanej pseudorealności programów nauczania, wąsko rozumianych zadań dydaktycznych, eksponująca uczenie się jako opanowanie podręcznika […] szkoła staje się skansenem kulturowym, nie tylko niezapewniającym nabywanie kompetencji do radzenia sobie we współczesności, ale wręcz pielęgnującym kompetencje bezużyteczne, autodestrukcyjne wobec jednostki i społeczeństwa[29].

Bogusław Śliwerski podkreśla, iż w szkole „zapomina się o wybitnych zdolnościach"[30]. Zbigniew Kwieciński oskarża ją natomiast „o zabijanie w dzieciach ich zdolności i motywacji poznawczych, obcinanie potencjału twórczego, tłumienie zainteresowań, ograniczanie wiary we własne możliwości"[31]. Edward Nęcka i Aleksandra Tokarz zwracają uwagę, że w szczególności dotyczy to negatywnego oddziaływania szkoły na rozwój uzdolnień twórczych[32]. Na przykłady dysfunkcjonalności szkoły w zakresie nieuwzględniania potrzeb, zainteresowań i aspiracji uczniów wskazał również Tadeusz Lewowicki[33], podkreślając w tej kwestii istotność zaburzeń w relacjach komunikacyjnych pomiędzy uczniami a nauczycielami, hierarchii zdolności i osiągnięć uczniów, które prowadzą do blokad rozwojowych w zakresie możliwości poznawczych, zdolności przeżywania świata i samorealizacji. Wychowanek w takich okolicznościach traktowany jest jak:

> […] obiekt, który powinno się poddać obróbce ukierunkowanej na ukształtowanie go według projektu zewnętrznego. Projekt ten jest dziełem teoretyka-pedagoga naukowego, nadającego mu formę wykładu celów wychowania, których realizacja ma ukształtować człowieka, pożądanego z punktu widzenia interesu dominującej grupy społecznej. Wychowanek, jako przedmiot kształcenia, nie wywiera (z założenia) wpływu na program, który zawiera projekt jego osobowości[34].

---

[28] K. Denek, *Ku lepszej edukacji,* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy ucznia się i ich uwarunkowania*, Szczecin 2005, s. 6.

[29] D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008, s. 26.

[30] B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001, s. 32.

[31] Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995, s. 14.

[32] B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju…*, s.161.

[33] Zob. T. Lewowicki, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja" 1990, nr 2, s. 34.

[34] J. Rutkowiak, *Pulsujące kategorie jako wyznacznik mapy myślenia o edukacji,* [w:]

Krzysztof J. Szmidt wskazał na podstawowe wady i mankamenty praktyki szkolnej. Są to: prymat nauczania nad uczniem się, dominacja problemów zamkniętych, przewaga pytań o niskim poziomie kognitywnym, nadmierna rywalizacja i dominacja ocen zewnętrznych, mała dbałość o rozwijanie sfery emocjonalno-motywacyjnej osobowości uczniów, przedmiotowe traktowanie uczniów, ich bierność, schematyczne procedury dydaktyczne zabijające ciekawość poznawczą i działania eksploracyjne podmiotów uczących się oraz karzące kryteria oceny szkolnej[35]. Dodatkowo, co podkreśla Urszula Morszczyńska:

> techniki nauczania determinują sposoby uczenia się. Nabyte w szkole doświadczenia, często niewysokiej wartości z punktu widzenia efektywności pracy, przesycone rutyną, nudą, uczeń wykorzystuje ucząc się samodzielnie, bo nie wie, że można inaczej. Nudne *wkuwanie* pamięciowe słówek i dialogów z podręcznika oraz wypełnianie ćwiczeń staje się szarą rzeczywistością ucznia […]. Szybko dziecko takie traci zapał i motywy do nauki[36].

Tadeusz Pilch dodaje, iż

> współczesny system wychowania i kształcenia przekazuje wiedzę gotową oraz stawia na jej reprodukcję, wykształca umiejętności przystosowawcze, mentalność adaptacyjną, tworzy człowieka jednowymiarowego o orientacji zachowawczej, utrwala konformizm[37].

Nauczyciele w większości zaś skłonni są preferować uczniów odtwórczych, podczas gdy przejawy samodzielności, oryginalności myślenia, twórczej wyobraźni i aktywności raczej są przez nich niedoceniane bądź wręcz tłumione stosowaniem metod podających i werbalnych[38]. Dzięki funkcjonowaniu mechanizmu oporu, enklawom nieposłuszeństwa, niszom, w których dzieje się coś ciekawego oraz licznym głosom krytyki szkoły, wyprowadzono wnioski, iż szkołę trzeba zmienić, ponieważ uczniowie są dzisiaj inni niż dawniej, a otaczający ich świat zmienia się o wiele szybciej i gruntowniej niż szkoła[39].

J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 32.

[35] K.J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001, s. 171.

[36] U. Morszczyńska, *Strategie uczenia się języka obcego przez młodzież,* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy ucznia się i ich uwarunkowania*, Szczecin 2005, s. 137.

[37] T. Pilch, *Społeczeństwo wobec szkoły – szkoła wobec przyszłości. Rozważania o polskiej polityce oświatowej,* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Skurzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 32.

[38] K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 174.

[39] B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju…,* s. 161.

Podsumowanie

> Zadaniem współczesnej szkoły jest przygotowanie człowieka do twórczego uczestnictwa w cywilizacji. Oznacza to nie tylko umiejętność korzystania ze zdobyczy kultury i techniki, ale nade wszystko umiejętność ich rozwijania i doskonalenia[40].

Niestety wielu uczniów uczęszczających do szkół nie jest w stanie redukować wszelkiego rodzaju mankamentów w swoim potencjale rozwojowym czy też rozwijać rzeczywistych talentów i umiejętności, które zwiększyłyby ich szanse na uzyskiwanie sukcesów na polu własnej edukacji. Szkoła musi zatem stać się bardziej otwarta na stwarzanie warunków do odnoszenia satysfakcjonujących osiągnięć edukacyjnych, nie tylko uczniom wybitnie uzdolnionym intelektualnie, lecz także zupełnie przeciętnym w tym zakresie, a wykazującym talenty innego rodzaju, na przykład artystyczne, społeczne bądź techniczne.

Wszyscy uczący się chcą i powinni osiągać sukces szkolny na miarę swoich możliwości oraz uzdolnień. Szkoła nie może zamykać drzwi przed dziećmi o oryginalnych zainteresowaniach, często bardzo twórczych i na pewno nietuzinkowych. Sukces szkolny nie powinien być spostrzegany ani przez szkołę, ani przez dziecko wyłącznie przez pryzmat odznaki wzorowego ucznia lub laureata olimpiady przedmiotowej. Można osiągnąć sukces także w innych dziedzinach. Pozwoli to na lepsze funkcjonowanie dziecka w roli ucznia, poprawę samooceny, zwiększenie motywacji do pracy, twórcze rozwijanie zainteresowań, a w przyszłości trafny wybór swego miejsca w świecie ludzi dorosłych.

Tworzenie optymalnych warunków do osiągania sukcesu szkolnego na miarę prezentowanego przez ucznia poziomu i rodzaju uzdolnień jest obowiązkiem współczesnej dobrej szkoły. Tylko taka placówka staje się miejscem, z którym uczeń chętnie się utożsamia. Dzieci i młodzież, którym szkoła kojarzyć się będzie wyłącznie z kolejną oceną niedostateczną, lękiem przed surowym nauczycielem, nudą i marazmem, nie będą miały tej szansy.

Bibliografia

Boryszewska J.K., *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*, Impuls, Kraków 2008.
Buchner C., *Sukces w szkole jest możliwy*, przekł. M. Jałowiec, Jedność, Warszawa 2004.
Ćwikliński A., *Zmiany w zakresie modernizacji procesu kształcenia,* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy ucznia się i ich uwarunkowania*, Kwadra, Szczecin 2005.

[40] A. Ćwikliński, *Zmiany w zakresie modernizacji procesu kształcenia,* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy ucznia się i ich uwarunkowania*, Szczecin 2005, s. 76.

Denek K., *Ku lepszej edukacji,* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy ucznia się i ich uwarunkowania*, Kwadra, Szczecin 2005.
Długozimna M.J., *Uczeń z szansą na sukces*, www.psychotekst.pl/artykuly.php?nr=42 [dostęp: 28.05.2014].
Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne,* Żak, Warszawa 2012.
Dyrda B., *Trudności w nauce szkolnej uczniów zdolnych, czyli słów kilka o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych,* https://www.ore.edu.pl/uczen-zdolny-spe/materialy-do-pobrania-uz/materialy-do-pobrania?download=149:trudnoci-w-nauce-szkolnej-uczniw-zdolnych-czyli-sw-kilka-o-syndromie-nieadekwatnych-osigni-szkolnych-dr-beata-dyrda [dostęp: 25.01.2014].
Karpińska A., *W poszukiwaniu źródeł edukacyjnego sukcesu. Oferta edukacyjna dla wszystkich,* [w:] *Edukacja „głębszego poziomu" w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Trans Humana, Białystok 2005.
Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty,* [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła*, red. D. Klus-Stańska, Żak, Warszawa 2008.
Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna,* Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
Kozyra M., *W pogoni za sukcesem*, http://www.katolik.pl/w-pogoni-za-sukcesem,24029,416,cz.html [dostęp: 01.06.2014].
Kuligowska K., *Doskonalenie lekcji,* WSiP, Warszawa 1984.
Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, UMK, Toruń 1995.
Lewowicki T. , *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja" 1990, nr 2, s. 34–48.
Mela J., *Czym jest dla mnie sukces – mówią kandydaci do tytułu „Człowiek bez barier"* www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/10804 [dostęp: 01.06.2014].
Morszczyńska U., *Strategie uczenia się języka obcego przez młodzież*, [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy ucznia się i ich uwarunkowania*, Kwadra, Szczecin 2005.
Nowak-Woźna K., *Czego potrzebuje uczeń, by został człowiekiem sukcesu,* http://www.edulandia.pl/edukacja/1,101856,6559849,czego_potrzebuje_uczen__by_zostal_czlowiekiem_sukcesu.html [dostęp: 15.06.2014].
Orzelska J., *Zaawansowanie w stosowaniu kształcenia wielostronnego a rozwijanie twórczego myślenia*, [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy ucznia się i ich uwarunkowania*, Kwadra, Szczecin 2005.
Osiągnięcia szkolne, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2007.
Pilch T., *Społeczeństwo wobec szkoły – szkoła wobec przyszłości. Rozważania o polskiej polityce oświatowej*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Skurzykiewicz, M. Kulesza, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
Półurzycki J., *Wielostronność w realizacji procesów edukacyjnych*, [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy ucznia się i ich uwarunkowania*, Kwadra, Szczecin 2005.
Rutkowiak J., *Pulsujące kategorie jako wyznacznik mapy myślenia o edukacji*, [w:] J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 1995.
Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych,* Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
Szempruch J., *Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych,* [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania,* Kwadra, Szczecin 2005.

Szmidt K.J., *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
Śliwerski B., *Edukacja pod prąd,* Impuls, Kraków 2001.
Witkowski S., *Psychologia sukcesu,* PWN, Warszawa 1994.
Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydaw. J. Witkowicz, Toruń 2000.
Zimny T.M., *Socjopsychiczne uwarunkowania procesu kształcenia*, [w:] F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk, *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, Kwadra, Szczecin 2005.

School of successful pupils and their pedagogical considerations in the theoretical analysis of the problem

Abstract: At the beginning of their school career, almost every child is positively geared to achieve at least good results in science. It is usually assumed that one of the most important indicators of educational attainment are the marks obtained by the pupils of different subjects, and the average grade is a measure of the efficiency of the school. This approach does not take into account the fact that the actual process of growing up requires confirmation flowing not only from the purely scientific, that is, the possibility of experiencing success associated with intellectual challenges, but also with the emerging young people a strong need for group membership and life skills gained in this phase significantly depend on the situation and nature of compensation provided by the group. According to K. Denek, seized much success on the basis of educational activities, „success" in school is a situation or condition in which the student is capable to meet the demands of school. This is how a child learns, or not achieving the success or experiencing failures in science, is important for the fate of education, the choice of future profession, and thereby functioning in society. Nothing in fact does not motivate to action, as the joy of victory achieved. Nothing is committed to further work as well planned, executed and awarded the execution of tasks, and thus achieved success. In the literature, discussion of the factors determining successful school students usually apply to personality factors, environmental and educational.

Keywords: learning outcomes, pupils, school, school achievement, school requirements

Słowa kluczowe: efekty kształcenia, osiągnięcia szkolne, szkoła, uczeń, wymagania szkolne

Beata Krzaczkowska
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Poradnictwa
Psychologiczno-Pedagogicznego w Głubczycach

Sukces edukacyjny szkoły w aspekcie psychologii pozytywnej

Wyzwania współczesnej edukacji

Szkoła sukcesu, szkoła szans i możliwości rozwojowych uczniów, szkoła odkrywców talentów, akademia talentów – to jakże często powtarzane dziś hasła w polskich szkołach, mające na celu zwrócenie uwagi rodziców oraz władz oświatowych na priorytety danej placówki. Czy rzeczywiście tak jest, że za tymi, zdawałoby się pięknymi, słowami stoi rzeczywistość równie przyjazna dziecku? Niewątpliwie w wielu przypadkach tak jest. Moim celem nie jest negowanie starań i wysiłków wkładanych przez współczesnych pedagogów i nauczycieli w edukację, lecz zwrócenie uwagi na subtelność zagadnienia dotyczącego sukcesu w wymiarze jednostkowym i zespołowym, w odniesieniu do aktualnych celów pracy szkoły, przyszłych jej rezultatów oraz rozróżnienie tych perspektyw. „Świadomość tego, że edukacja dzieci i młodzieży jest kluczem do sukcesu narodu, istniała zawsze […] Wciąż pozostaje pytanie: czy szkoła odpowiada na potrzeby narodu i czy jest dostosowana do możliwości uczniów?”[1]

W czasach, w których rywalizacja i komercjalizacja dociera także do działań edukacyjnych szkół i placówek oświatowych, warto zastanowić się nad wyzwaniami, możliwościami, a także granicami walki o osiągnięcia, sukces, pozycję, miejsce bądź prestiż. Choć są to ważne aspekty ludzkiego życia, bez których nie byłoby rozwoju społecznego, ekonomicznego i gospodarczego, to jednak ich realizacji w odniesieniu do dzieci i młodzieży powinna przyświecać wiedza dotycząca ich potrzeb psychicznych wynikających z danego etapu rozwojowego oraz wrażliwość na rozwijającą się strukturę osobowości młodego człowieka. Często jednak – w pogoni za sukcesem, za wynikami sprawdzianów, egzaminów, konkursów, olimpiad, oraz w toku dokonywanych porównań z wynikami innych placówek – zapomina się o pojedynczym uczniu, o jego wewnętrznej motywacji, emocjach i przeżyciach związanych z dokonującymi się ocenami

[1] I. Majewska-Opiełka, *Logodydaktyka w edukacji*, Sopot 2014, s. 9–11.

i weryfikacją. Recz nie w tym, by negować zasadność sprawdzianów bądź egzaminów zewnętrznych, które przeprowadza się we wszystkich krajach Unii Europejskiej i z całą pewnością stanowią one jeden z czynników motywujących do pracy zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Ważne jest jednak, by pamiętać, że egzaminy te nie stanowią najważniejszego celu edukacji, a największe osiągnięcia zapewnia wewnętrzna motywacja uczniów, nie czynniki i standardy zewnętrzne.

> Nie jest sukcesem zorganizowanie imprezy, żeby zebrać pieniądze na cele charytatywne, kiedy koszty tej imprezy są wyższe niż zebrane datki. Nie jest skutecznym działaniem nauczenie uczniów matematyki w stopniu wystarczającym, aby zdali testy maturalne, jeśli kosztem będzie niechęć do przedmiotu[2].

W swojej pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej mam częsty kontakt z dobrymi uczniami, którzy w toku edukacji tę motywację do nauki zatracili. Zdarza się, że „szkoła jest dla niektórych dzieci wspaniałym doświadczeniem. Dla innych stanowi najgorszy okres w życiu. Każde dziecko jest geniuszem. Niestety ten geniusz może zostać nieodkryty przez system edukacji. Co więcej, geniusz może zostać zmiażdżony"[3]. Ważne jest zatem takie organizowanie edukacji, by nie dochodziło do sytuacji, w których „trójkowy uczeń wygrywa z piątkowym, tylko dlatego, że uczy się tego, czego piątkowy się nie uczy"[4]. Motywacja do nauki i rozbudzanie ciekawości poznawczej mogą objąć wszystkich uczniów, bez względu na poziom i rodzaj ich zdolności. Ważne jest, by potrafić te zdolności odkryć i umiejętnie rozwijać.

Liczne badania dotyczące ludzi wybitnych, geniuszy, dowodzą, że są nimi osoby, które potrafią łamać stereotypy, rutynę, nierzadko zasady. Warto czerpać wiedzę dotyczącą ludzi sukcesu, ludzi wybitnie zdolnych, utalentowanych, analizować proces ich rozwoju i dochodzenia do wybitnych osiągnięć, by stworzyć w szkołach warunki do optymalnego rozwoju dzieci i młodzieży oraz by ustrzec edukację przed popełnianiem błędów. Jak wiadomo, „ci, którzy nie uczą się na błędach znanych z historii, są skazani na ich powtarzanie"[5].

> Wiadomo, że Einstein był wybitnie inteligentny, ale powiedzieć, że IQ decyduje o geniuszu to za mało. Już Francis Galton, podejmując w XIX w. pierwsze w historii badania nad inteligencją, doszedł do wniosku, że geniusz jest wynikiem nie tylko cech intelektualnych, ale też innych właściwości, jak niezwykła energia, niezależność w myśleniu oraz determinacja[6].

Okazuje się, że właściwości, które posiada każde dziecko, tj. ciekawość świata, potrzeba zadawania pytań, spontaniczność, energia w działaniu, fantazjowanie

[2] Tamże, s. 84.

[3] R. Kiyosaki, *Dlaczego piątkowi uczniowie pracują dla trójkowych, a czwórkowi zostają urzędnikami*, Osielsko 2013, s. 25.

[4] Tamże, s. 27.

[5] Tamże, s. 38.

[6] J. Nikodemska, *Przepis na geniusza,* [w:] *Sekrety geniuszu. Poznać i zrozumieć człowieka*, red. J. Nikodemska, Warszawa 2011, s. 70.

(wymyślanie nowych słów, zwrotów, zabaw), a niekiedy także odwaga i upór, są cechami ludzi wybitnych, geniuszy. Wymienione cechy i zachowania niekiedy jednak nie są mile widziane w środowisku szkolnym, ponieważ bywają kłopotliwe, niewygodne. Wymagają bowiem od nauczycieli kreatywności, elastyczności myślenia oraz zaangażowania w poszukiwaniu rozwiązań, odpowiedzi. Właśnie w edukacji pytania i dociekliwość ze strony uczniów mają ogromne znaczenie dla ich rozwoju i poznawania nowej wiedzy.

Warto zatem zastanowić się, co takiego dzieje się w wielu polskich szkołach, że ta naturalna dla każdego młodego człowieka ciekawość poznawcza ku odkrywaniu nowych zjawisk dotyczących otaczającego świata, tak często zatraca się nawet w odniesieniu do dobrych uczniów, chociażby na rzecz obowiązku, podporządkowania i rutyny. A przecież nie samo dostosowanie się do wymagań otoczenia jest istotą naszego życia. Z pewnością samorealizacja, autokreacja oraz zachowania twórcze i proaktywne dają poczucie zadowolenia i spełnienia jednostki w obszarze zainteresowań, pasji czy zdolności. Mając na względzie naturalne dążenie człowieka do zaspokojenia potrzeb, nie tylko biologicznych, lecz także intelektualnych, związanych z samorealizacją, można w procesie edukacji wspierać uczniów w rozwoju kreatywności, twórczego rozumowania, a nie jedynie zapamiętywania i odtwarzania informacji w celu osiągania jak najlepszych wyników na sprawdzianach i egzaminach. Z pewnością ten aspekt edukacji, choć nie bez znaczenia, najistotniejszy nie jest. Dostrzeganie różnic wśród cech, predyspozycji i zdolności uczniów oraz wspieranie ich indywidualnego potencjału rozwojowego z pewnością przyniesie więcej korzyści na drodze edukacyjnego sukcesu. Kreatywność dzieci wyrażana jest często poprzez spontaniczność, pomysłowość i ciekawość, które, gdy są tłumione, niestety stopniowo maleją.

Scott Thorpe, poliglota, konstruktor robotów, komputerów i urządzeń medycznych, analizując sposób mylenia wybitnych ludzi, doszedł do wniosku, że

> […] sekret geniuszu tkwi w specyficznym sposobie myślenia. To, że geniusz może rozwiązać dowolnie trudny problem, wynika z tego, iż jego myślenie cechuje jedna kardynalna zasada: łamanie reguł. Reguły blokują pomysłowość, gdyż ich słuszność wydaje się niepodważalna. Przesłaniają dziesiątki lepszych rozwiązań, które odbiegają od regułowej rutyny[7].

Niekiedy nie da się zrealizować danego celu, idei, pomysłu, twórczego rozwiązania problemu bez zburzenia starego porządku, choć działania te nie zawsze muszą być regułą czy koniecznością. Bardzo często zarówno w nauce, jak i w życiu nowe pomysły istnieją i funkcjonują w towarzystwie starych zasad. Nie zawsze rozwój jest równoznaczny z burzeniem, łamaniem czy sprzeciwem wobec starych osiągnięć.

[7] J. Nikodemska, dz. cyt., s. 70–71.

> Rzadko zmiana jednego paradygmatu na inny dokonuje się w sposób ostateczny i nieodwołalny, jak to chcą widzieć zwolennicy rewolucyjnego wprowadzania nowości. Częściej stare paradygmaty istnieją obok nowych. Jeśli uznamy tę prawdę, możemy wybierać pomiędzy starym a nowym paradygmatem w zależności od problemu[8].

Kreatywność to także elastyczność myślenia, umiejętny wybór pomiędzy koniecznością zmiany a możliwością korzystania ze starych zdobyczy i osiągnięć naukowych. Do sukcesu w edukacji prowadzi uczenie twórczego, kreatywnego myślenia, nierzadko odwagi w łamaniu reguł, stawianiu nowych pytań bądź hipotez, nie mniej ważne jest też uwzględnianie w tym procesie zasad etycznych, zgodnie z myślą Einsteina: „Nie staraj się być człowiekiem sukcesu, staraj się raczej być człowiekiem z wartościami"[9].

Chodzi zatem o taki proces edukacji, który służy rozwijaniu myślenia i świadomego respektowania zasad etycznych w imię szacunku wobec drugiego człowieka, myślenia, które pozwala rozróżnić, kiedy należy daną wiedzę respektować, a kiedy zmieniać, by decyzje te były dobre zarówno dla świata nauki, jak i dla wszystkich stron dialogu. Zaufanie do tego co już wiemy, szanowanie osiągnięć kultury i nauki oraz elastyczność, otwartość i ciekawość poznawcza na to, co nowe i jeszcze nieodkryte nie muszą się wykluczać, lecz uzupełniać, gdyż „nie nauczanie jest utraconą sztuką, ale szacunek dla niego jest zagubioną tradycją"[10]. Edukacja nastawiona na sukces powinna więc uwzględniać wszystkie sfery rozwoju młodego człowieka, nie tylko intelektualną, lecz także etyczną, by wysiłki naukowców i odkrywców nie były wykorzystywane do negatywnych celów. „Sama wiedza to za mało, potrzebna jest mądrość, czyli zdolność do właściwego wykorzystania tej wiedzy"[11].

Sukces w edukacji to coś więcej niż przekaz informacji i wiedzy weryfikowanej wysokimi wynikami sprawdzianów i egzaminów. Sukces edukacyjny to nie tylko umiejętność łamania reguł, starego porządku, ani też kurczowe trzymanie się tego, co już odkryte, zbadane. Bez otwartości na nowe sposoby myślenia nie będzie postępu, także bez szacunku wobec świata i innych ludzi ów postęp może być wyraźnie zagrożony. Sukces edukacji to nade wszystko kształtowanie umiejętności dokonywania właściwych wyborów, twórczego, lecz także krytycznego, myślenia, to wreszcie rozwój empatii, świadomości, samoświadomości i samokontroli, które ułatwiają funkcjonowanie młodego człowieka w świecie nadmiaru informacji, charakterystycznym dla czasów postmodernizmu.

---

[8] Y. Wind, C. Crook, R. Gunther, *Umysł – nasze prawdziwe oczy. Jak odrzucić przestarzałe schematy myślenia*, Warszawa 2006, s. 63.
[9] I. Majewska-Opiełka, dz. cyt., s. 28.
[10] Tamże, s.189.
[11] Tamże, s. 56.

> Zygmunt Bauman w swojej książce *Ponowoczesność jako źródło cierpień,* pisanej niejako na marginesie klasycznego dzieła Z. Freuda, wskazuje, że przyczyną cierpień człowieka postmodernizmu nie jest już nadmiernie opresyjne społeczeństwo, na co wskazywał twórca psychoanalizy. Najważniejszą przyczyną współczesnych rozterek i braku satysfakcji jest nadmiar wolności i możliwości[12].

Dlatego w dzisiejszych czasach wartość edukacji określa nie tylko bogactwo przekazywanej wiedzy, lecz także zdobywane przez uczniów umiejętności dobrego radzenia sobie w świecie:

> Skuteczność szkoły to nie dobre wyniki w testach dziś, to codzienne zdawanie egzaminu z życia – i dzisiaj, i za wiele lat. To także stworzenie takiej atmosfery, aby już dziś uczniowie czuli się szczęśliwi i również w przyszłości potrafili być szczęśliwi. Dobrze zdawane testy tego nie zapewnią. Społeczeństwo tworzą ludzie myślący, ale także czujący, potrafiący świadomie tworzyć własny los i zdolni do współdziałania"[13], gdyż w „przeważającej większości życie nie jest współzawodnictwem, ale współpracą[14].

Kształtowanie umiejętności współpracy, współdziałania i współodpowiedzialności to również ważne aspekty edukacji. Bez rozwoju tych zdolności w wieku szkolnym trudno o ich posiadanie w życiu dorosłym. Dlatego ważne jest dziś postawienie pytania, na ile w polskiej szkole uczy się współpracy między uczniami, a na ile akcent edukacji pada na rywalizację wzbudzaną wynikami testów i sprawdzianów.

> Żyjemy w czasach globalizacji, pomału stajemy się obywatelami świata. Dzisiaj wychowując młodego człowieka, trzeba dać mu moc życia i działania w różnych warunkach, w każdym miejscu na świecie, przygotować do zmiennego środowiska i oczekiwań. W tym celu nie wystarczy przekazanie wiedzy merytorycznej ani przygotowanie w zakresie kontaktu z technologią. Nie wystarczy nawet nauczenie krytycznego myślenia czy rozwiązywania problemów. Trzeba wychować człowieka z wewnętrznym poczuciem bezpieczeństwa. To mogą zapewnić siła charakteru oraz poczucie tożsamości[15].

Edukacja sukcesu zatem to taka edukacja, której celem jest „czynienie świata lepszym miejscem do życia"[16].

[12] W. Muszyński, *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności*, Toruń 2008, s. 18.
[13] I. Majewska-Opiełka, dz. cyt., s. 86.
[14] Tamże, s. 130.
[15] Tamże, s. 15.
[16] Tamże, s. 44.

Sukces edukacyjny oparty na założeniach psychologii pozytywnej

Wiele cennych wskazówek, przydatnych w realizacji wizji edukacji sukcesu, przynoszą najnowsze osiągnięcia psychologii pozytywnej. Koncentracja tego nurtu myślenia na zasobach człowieka, jego mocnych stronach (tzw. siłach sygnaturowych), wreszcie na rozwoju takich przymiotów, jak: mądrość, wrażliwość, współczucie bądź wdzięczność mogą stanowić drogowskaz oraz fundament właściwie pojętej edukacji sukcesu, edukacji opartej na wspieraniu zarówno kreatywności i odwagi w dążeniu do celu, jak i etycznego wymiaru człowieczeństwa.

Wiedza z zakresu najnowszych osiągnięć w dziedzinie psychologii bądź neuropsychologii powinna być znacząca przede wszystkim w pedagogice jako dyscyplinie naukowej bezpośrednio wdrażającej ją do praktyki pedagogicznej, bowiem „psychologia pozytywna poświęca sporo uwagi wychowaniu. Można czerpać z jej badań nad poszczególnymi cechami charakteru czy osobowości, które decydują o udanym życiu”[17]. W odróżnieniu od psychologii klinicznej, tradycyjnie skoncentrowanej na deficytach, chorobach i zaburzeniach, nowy sposób podejścia, zaproponowany przez amerykańskiego psychologa Martina Seligmana, uzupełnia edukację o koncentrację na potencjale człowieka, jego cnotach, sile i możliwościach rozwojowych sprzyjających samorealizacji, transgresji oraz osiąganiu dobrostanu psychicznego w dążeniu do szczęścia. Ze względu na to, że wszelkie działania człowieka sprzyjające realizacji życiowych pasji, zdolności czy talentów wzmacniają poczucie spełnienia, zadowolenia z odniesionych sukcesów, wreszcie poczucie dobrostanu psychicznego, edukacja szkolna oparta na założeniach psychologii pozytywnej, skoncentrowana na zasobach osobowościowych, cnotach i siłach charakteru, wpisuje się w wizję edukacji nastawionej na sukces.

> Peterson i Seligman na podstawie bardzo starannych analiz kulturowego i naukowego rozumienia psychicznych wyznaczników dobrego życia wyróżnili ich zdaniem uniwersalnie korzystne właściwości psychiczne składające się na ludzki charakter. Są to 24 siły charakteru tworzące 6 cnót: *człowieczeństwo* (dobroć, miłość), *powściągliwość* (skromność, samokontrola, rozwaga), *mądrość* (twórczość, ciekawość, chęć uczenia się, inteligencja społeczna, mądrość, racjonalność), *odwaga* (witalność, zaradność, koherencja), *sprawiedliwość* (lojalność, zespołowość, przywódczość), *transcendencja* (nadzieja, wdzięczność, wybaczenie, podziw dla piękna, duchowość, poczucie humoru)[18].

Wymienione cnoty są ujęte w systemie Klasyfikacji Sił Charakteru VIA. Zgodnie z tą klasyfikacją:

[17] Tamże, s. 55.
[18] E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008, s. 73.

> Mądrość dotyczy sił charakteru, które pociągają za sobą nabywanie i wykorzystywanie wiedzy. Wola zrealizowania celów w obliczu przeciwności zewnętrznych lub wewnętrznych jest główną cechą odwagi. Siły charakteru związane z cnotą człowieczeństwa dotyczą pozytywnych interakcji społecznych z przyjaciółmi i członkami rodziny. Sprawiedliwość uwidacznia się w interakcjach z szerszą społecznością. Powściągliwość odnosi się do sił, które chronią nas przed wszelkiego rodzaju przesadą w zaspokajaniu naszych potrzeb. Siły, które łączą nas z szerszym wszechświatem, składają się na cnotę transcendencji. Ta szóstka szerokich kategorii cnót konsekwentnie wyłaniających się z dotychczasowych badań jest zdecydowanie wszechobecna i prawdopodobnie uniwersalna. Mogą one być zakorzenione biologicznie poprzez proces ewolucji, wybrane jako sposób wykonywania ważnych zadań niezbędnych dla przetrwania gatunku[19].

Można dodać iż wartości te są ważne nie tylko dla samego przetrwania gatunku, lecz także dla jakości tego przetrwania, dla realizacji idei człowieczeństwa przejawianego w sposobie życia i postrzegania świata w duchu wrażliwości, mądrości i pokory wobec świata oraz innych ludzi.

Psychologia pozytywna szczegółowo opisuje każdy z wymiarów dążenia do szczęścia, tzw. wymiar hedonistyczny oraz wymiar eudajmonistyczny zajmujący się dążeniem do życia pełnego sensu. W odróżnieniu od pierwszego z nich, w którym poczucie szczęścia obejmuje doraźne przyjemności i zadowolenie, eudajmonistyczny wymiar życia stanowi o jego wartości i głębi. Autorzy tego nurtu wyraźnie podkreślają, że:

> Istotą człowieka, jego natury, nie są wrażenia zmysłowe, emocje, nastroje czy doznania, lecz umysł, cele, przekonania, poglądy, wartości – z akcentem na wartości i zdolność nadawania sensu doświadczeniom własnym i innych ludzi. Każdy człowiek zależy od innych ludzi, a tym samym podlega wymogom moralnym[20].

W edukację wpisane jest również wychowanie dzieci i młodzieży, dlatego wartości podkreślane przez psychologię pozytywną, niezwykle ważne dla właściwego i szczęśliwego funkcjonowania człowieka, takie jak: mądrość, wdzięczność, współczucie, są równie istotnymi elementami pozytywnej edukacji i dobrego wychowania. Badania w zakresie psychologii pozytywnej jednoznacznie podkreślają, jak bardzo formułowanie słów wdzięczności sprzyja dobrym relacjom, podnosi samoocenę, przeciwdziała trudnościom, a nawet poprawia osobiste zdrowie i podnosi poczucie jakości życia. Percepcja rzeczywistości wyrażająca wdzięczność zakłada zadowolenie z tego, za co ową wdzięczność wyrażamy.

> Zdolność do wyrażania wdzięczności może być traktowana jako moralna cecha emocjonalna w tym sensie, że pojawia się i wywiera pewien skutek na ten obszar funkcjonowania, który dotyczy czynienia dobra innym ludziom. Po pierwsze – przeżywanie wdzięczności ułatwia rozpoznanie moralnego zachowania innych

[19] A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań 2009, s. 73.
[20] J. Czapiński, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa 2004, s. 76–77.

> ludzi. Jeśli czuję do kogoś wdzięczność, to znaczy, że jest to ktoś, kto kieruje się moim dobrem. Po drugie – wdzięczność motywuje zachowania moralne, ponieważ jedną z form przejawiania się wdzięczności jest chęć odwzajemnienia, czyli działanie na korzyść kogoś, komu jesteśmy wdzięczni lub ludzi w ogóle. Po trzecie – wdzięczność przyczynia się do rozwijania i umacniania się moralności tych, którym została okazana. Otrzymanie od kogoś oznak wdzięczności jest bowiem odbierane jako nagroda, więc ci, którym jesteśmy otwarcie wdzięczni, w przyszłości okażą się prawdopodobnie bardziej skłonni do działania dla dobra innych. Badania dostarczają mocnego potwierdzenia zarówno dla orientacyjnej, jak i promującej moralność funkcji wdzięczności[21].

Pozytywna funkcja wdzięczności w edukacji i wychowaniu jest więc niewątpliwa. Podobnie jak cnota mądrości, której rozwój można uznać za najważniejszy cel edukacji. Mądrość wiąże się z „wybitnym poziomem osobistych i interpersonalnych kompetencji, łącznie z umiejętnościami słuchania, oceniania i dawania rad, i jest wykorzystywana dla dobra swojego i innych"[22]. Trudno mówić zatem o dobrej edukacji, wreszcie o sukcesie w edukacji i wychowaniu, jeśli nie uwzględnimy w tym procesie akcentu na rozwój kardynalnych cnót człowieka służących szczęśliwemu, dobremu i godnemu życiu.

„Koncepcja mądrości może funkcjonować jako selektor służący wzmacnianiu lub redukcji emocji, wartości i motywów, zaangażowanych w proces stawania się *dobrą* ludzką istotą"[23]. W definiowaniu mądrości jako jednej z najważniejszych cnót człowieka podkreśla się wagę

> orientacji na wspólne dobro. Mądrość jest z istoty rzeczy pojęciem intra- i interpersonalnym. Z jednej strony mądrość wymaga wiedzy o tym jak żyć, by z osobistego punktu widzenia życie miało sens i było satysfakcjonujące […] i z drugiej równie istotnym aspektem mądrości jest uwzględnianie kwestii intrapersonalnych. Mądrość nie jest wiedzą wykorzystywaną jedynie dla umacniania indywidualnego dobrostanu; wykorzystuje się ją także dla dobra innych[24].

Wreszcie na szczególną uwagę zasługuje szeroko omawiane w psychologii pozytywnej pojęcie duchowości człowieka. Trzebińska zauważa jednak, że:

> Duchowość jest jedną z najtrudniejszych do określenia właściwości psychicznych. Na podstawie różnorodnych definicji, które powstały w ramach filozofii i psychologii, można przyjąć, że jest to mechanizm psychiczny, w którym splatają się dwa dążenia: do nieskończoności i do doskonałości[25].

Założenia i teorie wyrosłe na gruncie psychologii pozytywnej są od wielu lat szeroko wdrażane w procesie edukacji w wielu krajach. Można tu wymienić Geelong Grammar School Journay of Positive Education bądź Program

[21] E. Trzebińska, dz. cyt., s. 76–77.
[22] A. Carr, dz. cyt., s. 181.
[23] J. Czapiński, dz. cyt., s. 140.
[24] Tamże, s. 143.
[25] E. Trzebińska, dz. cyt., s. 79.

Uniwersytecki PEN służący przeciwdziałaniu depresji, których niewątpliwe sukcesy mogą stanowić inspirację dla polskiej szkoły i edukacji. Programy, na których oparta jest praca w tym nurcie, ma na celu: promowanie optymizmu, przeciwdziałanie depresji, zmniejszanie stanów lękowych, wzmacnianie sił charakteru, rozwijanie cnót, co w myśl założeń teorii Seligmana sprzyja zdrowiu, poczuciu dobrostanu i szczęścia wśród dzieci i młodzieży, a nade wszystko rozwija poczucie sensu życia młodego człowieka. Wychodząc z założenia, że każdy człowiek jest wyposażony w cnoty i siły charakteru, można uznać, że wzmacnianie ich w toku edukacji sprzyja ich lepszemu rozwojowi. Koncentracja na pozytywnych doświadczeniach odwraca tendencję do skupiania się na tym, co uczniom nie wyszło i dostrzegania zmartwień, niedociągnięć, problemów. Ponadto dostrzeganie sił charakteru w sobie i u innych rozszerza obraz osoby o cechy ważne pod względem etycznym i moralnym, co istotnie zmienia i rozszerza perspektywę postrzegania świata. Rozwój cnót w sobie oraz dostrzeganie ich u innych osób pozwala doceniać siebie, a także wykraczać poza własne *ja*, doceniać także innych. To poszerzanie perspektywy pozwala również łatwiej wyjść z sytuacji konfliktu, rozwiązać problemy między uczniami, dojść do kompromisów. W wielu polskich szkołach, pod okiem wybitnych i wrażliwych nauczycieli, nawet bez celowego podkreślania idei psychologii pozytywnej, cenione w tym nurcie wartości są od lat promowane i rozwijane, ponieważ mają one wymiar uniwersalnych cnót, o których już w starożytności pisali filozofowie. Nie są to więc treści zupełnie nowe, nie mniej jednak celowa, systemowa, skoncentrowana na wartościach psychologii pozytywnej praca w obszarze edukacji, poparta wynikami badań nad szczęściem człowieka, poczuciem dobrostanu – *wellbeing*, rozwojem cnót, może przyczynić się do bardziej umiejętnego, świadomego i konsekwentnego wdrażania tej wiedzy w procesie edukacji oraz wychowania w kierunku pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży. Edukacja jest bowiem „najpotężniejszą bronią, jakiej można użyć do zmiany świata”[26]. Ważne, by owa broń była skonstruowana z wartości humanistycznych, w której mądrość i miłość są najważniejszymi wyznacznikami sukcesu i sensu życia człowieka.

Jedną z metod pracy terapeutycznej, jak również pracy z uczniami, wpisującą się w założenia psychologii pozytywnej i jednocześnie nastawioną na rozwój uważności, wrażliwości oraz współczucia – tak istotnych cnót człowieka – jest *mindfulness*. Metoda ta jest dość nowa, aktualnie jednak prężnie rozwijająca się, dlatego wprowadzenie jej do bezpośredniej pracy z uczniami można uznać za działanie niezwykle obiecujące w kierunku poprawy nie tylko koncentracji uwagi, z którą często dzisiejsi uczniowie w czasach nadmiaru informacji i bodźców mają trudności, lecz także kształtowania wymienionych cech osobowości. Pokrótce zdefiniuję te pojęcia zgodnie z podstawami teoretycznymi *mindfulness*.

[26] I. Majewska-Opiełka, dz. cyt., s. 5.

W metodzie tej uważność określa się jako „sposób bycia w świecie. Być uważnym znaczy nie tyle reagować, ile cierpliwie, z otwartością i współczuciem odpowiadać na zawsze obecny bieg wydarzeń i doświadczeń życiowych”[27]. Kwestia uważności jest ważna w życiu, w relacjach społecznych, ponieważ obejmuje szereg istotnych właściwości sprzyjających temu, co pozytywne w tych relacjach. Obejmuje bowiem nie tylko tzw. bycie uważnym na bieżącą chwilę, lecz także cierpliwość, otwartość i współczucie jako niezwykle istotne cechy ludzkiego funkcjonowania. Cierpliwość z kolei oznacza, że:

> […] każdej sytuacji pozwalamy się rozwinąć bez potrzeby manipulowania nią, wpływania na jej wyniki lub kontrolowania tych wyników. Chodzi po prostu o to, abyśmy byli obecni bez względu na to, co się wydarza, nie okazując reakcji wypływających ze strachu lub chęci chronienia siebie […]. Cierpliwość jest zaproszeniem do czekania na pojawienie się uważnej, świadomej odpowiedzi – pozwalamy, aby wszystkie doświadczenia się w pełni ujawniły, nie przerywając ich biegu[28].

Tak zdefiniowane zostały pozostałe cechy:

> *Otwartość* – oznacza zainteresowanie wynikami tego, co się nam przydarza. Chodzi tu o ciekawość nieobciążoną opiniami, uprzedzeniami lub oczekiwaniami, o ten rodzaj dociekliwości, który sprawia, że zastanawiamy się, co wyniknie z danej sytuacji. Otwartość wiąże się również z otwarciem zmysłów na bieg doświadczeń i ogarnięcie doświadczeń życiowych takimi, jakie się objawiają […]. *Współczucie* – oznacza, że odkładamy na bok potrzebę manipulowania wynikami i ich kontrolowania i dostosowujemy się do potrzeb i uczuć innych, a także do naszych potrzeb i uczuć. Podejście nacechowane autentycznym współczuciem nie zmienia się w reakcji na jakąkolwiek osobę lub jakiekolwiek doświadczenie. Nie ma znaczenia czy druga osoba jest naszym bliskim przyjacielem czy wrogiem, a nawet czy w ogóle jest to osoba. Prawdziwe współczucie to głęboka, szczera troska o dobro każdej żywej istoty we wszechświecie[29].

Wprowadzenie tej metody do praktyki edukacyjnej może przynieść korzyści w zakresie lepszej uważności dzieci na lekcjach, a także sprzyjać poprawie relacji między uczniami w szkole i w klasie, szczególnie że z założenia metoda ta służy rozwojowi empatii i współczucia. Badania wykazują, że praktyka uważności oraz „uważny styl życia może także zwiększyć skuteczność stosowanych terapii medycznych, psychologicznych i emocjonalnych – coraz częściej fakt ten potwierdzają badania naukowe”[30]. Uważność jest ponadto przeciwieństwem bezrefleksyjnego stylu funkcjonowania, a przecież właśnie rozwijanie umiejętności logicznego rozumowania, wyciągania wniosków oraz zdolności refleksyjnego myślenia leżą u podstaw pedagogiki, nauczania i wychowania. Owa uważność, wzbogacona rozwojem wrażliwości, empatii i współczucia, daje

[27] T. Roberts, *Mindfulness. O sztuce uważności*, Sopot 2015, s. 9.
[28] Tamże, s. 14.
[29] Tamże.
[30] Tamże, s. 16.

szansę na większą efektywność procesu edukacji oraz wychowania dzieci i młodzieży, począwszy od profilaktyki w celu zapobiegania objawom niedostosowania bądź zaburzeń zachowania, a skończywszy na działaniu terapeutycznym w tym zakresie – zwłaszcza że treningi uważności pomagają także w radzeniu sobie z tak wszechobecnym w dzisiejszych czasach stresem i przeciążeniem (na przykład treningi redukcji stresu). Wartość tej metody jest więc obecnie bardzo istotna. Metod, form, technik pracy oraz szczegółowych ćwiczeń opartych na tej metodzie nie będę szczegółowo omawiać ze względu na ich wielość oraz ramy niniejszego opracowania, nie mniej są one dokładnie opracowanie w licznych publikacjach, m.in. Kabat-Zina czy publikacjach Boba Stahala i Elishy Goldstein *Uważność. Trening redukcji stresu metodą mindfulness*[31] oraz Thomasa Robertsa *Mindfulness. O sztuce uważności*[32].

I wreszcie szczególnie przekonuje o wartości tej metody jej filozoficzne podłoże. Jeden z twórców tej metody Kabat-Zin wyraźnie podkreśla, że:

> Każdy człowiek u swoich podstaw jest kimś cudownym, z niewyobrażalnym potencjałem do nauki, rozwoju, zdrowienia i transformacji przez całe życie; że każdy z nas jest czymś więcej niż o sobie myśli; że jest doskonały taki, jaki jest, nawet wziąwszy pod uwagę wszystkie niedoskonałości, z których sobie zdaje sprawę[33].

Takie rozumienie człowieka oraz promowanie omówionych wartości w procesie nauczania i wychowania niosą szansę na sukces w działaniach edukacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych, na sukces dzielony i doświadczany zarówno przez uczniów, jak i pedagogów oraz rodziców. Koncentracja metody *mindfulness* na rozwijaniu empatii, otwartości i współczucia sprawia, że stanowi ona bardzo ważne narzędzie sprzyjające rozwojowi emocjonalnemu dzieci i młodzieży w humanistycznym, głęboko ludzkim wymiarze człowieczeństwa.

Wpływ postawy nauczyciela na rozwój motywacji uczniów do nauki w toku mechanizmów lustrzanych

O tym, jak istotny wpływ na modelowanie zachowań ucznia, na rozbudzanie pasji i zainteresowań, wreszcie na kreatywność i empatię ma postawa nauczyciela wykazują badania z zakresu neurobiologii, dotyczące tzw. neuronów lustrzanych. Zespół naukowców „profesora Giacomo Rizzolattiego zajmował się badaniem tzw. mózgu ruchowego, a konkretnie obszarów mózgu odpowiedzialnych za

[31] Zob. B. Stahl, E. Goldstein, *Uważność. Trening redukcji stresu metodą mindfulness,* Sopot 2015.
[32] Zob. T. Roberts, *Mindfulness. O sztuce uważności*, Sopot 2015.
[33] B. Stahl, E. Goldstein, dz. cyt., s. 10.

planowanie i wykonanie określonych ruchów”[34]. Naukowcy podjęli się wykonania ciekawego eksperymentu naukowego, który miał wyjaśnić, „jak to możliwe, że obserwując innych ludzi, potrafimy określić, oczywiście mniej lub bardziej precyzyjnie, w jakim są stanie emocjonalnym. Inaczej mówiąc prof. Rizzolatti i jego współpracownicy odkryli neurobiologiczne podłoże empatii”[35]. Włoscy badacze nazwali odkryte przez siebie komórki neuronami lustrzanymi.

> Określenie to przyjęło się w neurobiologii, potem rozszerzono je na bardziej ogólne *mechanizmy lustrzane.* Pozwalają one bowiem na odbicie wewnętrznego stanu osoby obserwowanej w umyśle obserwatora. Kiedy widzimy jak ktoś krzywi się z bólu, potrafimy mniej więcej określić jego natężenie nawet jeśli nie wiemy, co konkretnie boli obserwowaną przez nas osobę. Kiedy widzimy kogoś uśmiechniętego, szukamy w jego otoczeniu czegoś, co nas rozbawi, a często sami mamy nagle lepszy humor. Wszystkie opisane wyżej zjawiska są przykładami działania mechanizmów lustrzanych, które jak się okazało są wyjątkowo liczne u ludzi. Reakcje lustrzane nie dotyczą jedynie planowania ruchu, bólu czy śmiechu. Praktycznie wszystkie stany umysłu mogą być w taki sposób przenoszone. Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na pewne zagadnienie. Otóż wbrew nazwie, mechanizmy lustrzane nie służą do kopiowania odczuć innych ludzi. To raczej sposób na pojawienie się stanu mózgu, jaki towarzyszy u obserwatora obserwowanej przez niego czynności. Inaczej mówiąc, widząc znudzenie na twarzy obserwowanej osoby, obserwator uaktywni te obszary mózgu, które działają, kiedy on sam się nudzi[36].

Wiedza dotycząca zjawiska mechanizmów lustrzanych ma duże znaczenie w procesie nauczania i wychowania:

> Stający przed klasą nauczyciel, przygotowany do poprowadzenia lekcji, swoją postawą, wyrazem twarzy, głosem i gestem wyraża także stosunek do sytuacji, w jakiej się znajduje. Neurony/mechanizmy lustrzane uczniów działają i lekcja będzie dla nich w znacznej mierze taka, jak to, co poczują, obserwując nauczyciela. Jeśli jest znudzony, zniechęcony, zły lub obolały, takie też będą w znacznym stopniu umysły jego podopiecznych/słuchaczy. Na szczęście jest też odwrotnie. Uśmiech wywołuje stany towarzyszące uśmiechowi, a te zwykle nie bywają nieprzyjemne. Sposób mówienia sugerujący zaangażowanie obudzi je w umyśle ucznia. Ciekawość, z jaką nauczyciel pochyla się nad wynikiem doświadczenia, wzbudzi się również u jego podopiecznych[37].

Mechanizmy lustrzane wyjaśniają również proces tzw. zarażania się pozytywnymi emocjami, które w toku edukacji są odzwierciedlane w umysłach dzieci. Dlatego promowanie humanistycznych wartości i cnót człowieka, szeroko opisywanych w psychologii pozytywnej, odbywa się głównie poprzez modelowanie i naśladownictwo, czyli właśnie w toku mechanizmów lustrzanych.

---

[34] M. Kaczmarzyk, *Słowa, ewolucja i wychowanie czyli język jako przedłużenie mechanizmów lustrzanych*, [w:] *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, red. W. Welskop, Łódź 2014, s. 336.

[35] Tamże.

[36] Tamże.

[37] Tamże, s. 337.

> Sukces i szczęśliwe życie zależą od siły charakteru, którą trzeba nabywać i którą trzeba wzmacniać w ciągu życia. Najłatwiej zaś nabywa się jej pod okiem dorosłych. Warunek jest jeden: dorośli także muszą ją posiadać[38].

Mając na względzie opisane mechanizmy lustrzane, mamy świadomość, jak silny wpływ na rozwój potencjału intelektualnego i osobowości ucznia, na motywację do nauki, poznawania i odkrywania złożoności świata mają osoby dla niego znaczące, czyli rodzice, nauczyciele, wychowawcy, ich postawa i język, jakim się posługują. Badania wykazują bowiem, że:

> […] język jest właśnie przedłużeniem mechanizmów lustrzanych. Kiedy słyszymy zdanie opisujące jakieś zdarzenie z udziałem ludzi, możemy sobie wyobrazić nie tylko ich reakcje czy bezpośrednie działania, ale także emocje, jakie im towarzyszyły. Język pozwala nam na wymianę wewnętrznych stanów umysłu bez bezpośredniej obserwacji, pozwala pokonać przestrzeń i czas. To zapewne nie przypadek, że obszary odpowiedzialne za poszczególne funkcje języka rozrzucone są po korze mózgowej w miejscach związanych z czynnościami, które opisują[39].

W związku z tym, iż język jest przedłużeniem mechanizmów lustrzanych, stanowi on jeden z najważniejszych nośników pozytywnego myślenia. W świetle powyższych badań wyraźnie widać jak ważnym czynnikiem w procesie edukacji jest sposób przekazu nauczyciela, odzwierciedlany w procesie mechanizmów lustrzanych ucznia. W trakcie odbioru informacji podawanych przez nauczyciela, uczeń odczuwa i odzwierciedla jego pasję i zaangażowanie bądź znudzenie i zniechęcenie.

> Refleksja nad znaczeniem empatii w kontekście funkcji języka jest w dyskursie dydaktycznym obecna od dawna. Nowością jest dzisiaj spojrzenie wyrastające na gruncie najnowszych odkryć neurobiologii […]. Oddzielone dotąd od siebie dyscypliny takie jak lingwistyka, socjologia, neurobiologia i dydaktyka mogą przenikać się wzajemnie, dając nowy i poznawczo bardzo atrakcyjny obraz subiektywnej, ludzkiej, mentalnej rzeczywistości. Warto prowadzić ten dyskurs, bo dzięki zmianie punktu widzenia, każda z dyscyplin może dostrzec więcej, a to wzmacnia przekaz w stronę praktyków jak zawsze oczekujących wyjaśnień, na których można będzie oprzeć konieczne w dydaktyce zmiany[40].

Dzisiejsza wiedza z zakresu neurobiologii, neuropsychologii, neurodydaktyki, plastyczności mózgu i specjalizacji półkul mózgowych w odniesieniu do funkcji językowych, abstrakcyjnych czy wyobraźni powinna służyć nauczycielom do odpowiedniego wyboru takich metod, technik i środków przekazu, aby uczniowie o różnych poziomach zdolności czy preferencjach poznawczych mieli szansę na zainteresowanie się i zaangażowanie w proces edukacji. Edukacja nastawiona wyłącznie na sztywną realizację programów, która ma – na

[38] I. Majewska-Opiełka, dz. cyt., s. 30.
[39] M. Kaczmarzyk, dz. cyt., s. 338.
[40] Tamże, s. 339.

ogół poprzez werbalizację treści – przekazać jak największą ilość informacji, bez wzmacniania krytycznego i kreatywnego myślenia jest wysiłkiem zmierzającym wyłącznie do wspierania lewej półkuli, czyli werbalnej, a zaniedbywania prawej, zdolnej do twórczej wyobraźni.

> Ważne jest, aby nauczyciele, niezależnie od nauczanego przedmiotu, rozumieli istotę i znaczenie różnorodności działań prowadzących do zwiększania skuteczności edukacji. Drogą do tego celu jest przede wszystkim zmotywowanie własnych uczniów do zdobywania wiedzy, pracy, wysiłku. Skuteczne zmotywowanie i zaciekawienie uczniów treściami kształcenia oraz inspirowanie i stymulowanie ich pozytywnej aktywności związanej z uczeniem się oraz indywidualna praca nad sobą jest pierwszym i kluczowym zadaniem nauczyciela[41].

W literaturze przedmiotu proces motywacji rozumiany jest jako:

> Proces regulacji, który pełni funkcję sterowania czynnościami, tak aby doprowadziły one do osiągnięcia określonego wyniku, którym może być zarówno zmiana zewnętrznego stanu rzeczy, jak zmiana w samym sobie, czy też zmiana własnego położenia[42].

Najogólniej motywację definiuje się jako iloczyn atrakcyjności celu i subiektywnej oceny prawdopodobieństwa jego osiągnięcia. Oba czynniki muszą być spełnione, by można było uzyskać taki poziom motywacji wewnętrznej, który przyczyni się do podejmowania działań na rzecz osiągnięcia celu.

> Aby zatem „powstała intencja podjęcia określonej działalności (dążenie do osiągnięcia określonego celu) człowiek musi mieć choćby słabą nadzieję, że cel, o który chodzi, da się osiągnąć, czy też czynność, którą chce podjąć da się wykonać. Przekonania takie tworzą się na podstawie nagromadzonej przez człowieka wiedzy, która umożliwia orientację w aktualnej sytuacji i ocenę możliwości. Wiedza ta ma charakter złożony: dotyczy nie tylko tego, co jest, lecz i tego, co może być; nie tylko możliwości obiektywnych, lecz i możliwości własnych (własnej kompetencji), nie tylko tego, co potrafi w danych warunkach dokonać sama jednostka, lecz także tego, na jaką pomoc od innych może liczyć lub jakich przeszkód może się spodziewać[43].

W obliczu tej wiedzy widać, jak dużą rolę do odegrania ma nauczyciel, by zainspirować i zainteresować uczniów przekazywaną przez siebie wiedzą, sprawić by uczniowie wierzyli w swoje możliwości oraz kompetencje, by chcieli tę wiedzę zrozumieć, posiąść i jednocześnie pokazywać swoją pasję, którą uczniowie w toku mechanizmów lustrzanych będą podzielać.

Należy również podkreślić, jak duży wpływ ma nauczyciel na pokonywanie przez uczniów poszczególnych kryzysów rozwojowych opisanych przez Erika

[41] J.P. Sawiński, *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji*, Warszawa 2016, s. 9.
[42] J. Reykowski, *Emocje i motywacja,* [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1977, s. 579.
[43] J. Reykowski, *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość,* [w:] *Psychologia,* red. T. Tomaszewski, Warszawa 1992, s. 86.

Eriksona, w których niezwykle istotne są właśnie wiara ucznia we własne możliwości, rozwijanie poczucia kompetencji i sprawstwa. Zgodnie z koncepcją Eriksona:

> Dzieciństwo to okres trzech kolejno po sobie następujących kryzysów normatywnych […]. Dla okresu wczesnego dzieciństwa jest to kryzys «autonomia *versus* wstyd i wątpliwości», dla średniego dzieciństwa kryzys «inicjatywa *versus* poczucie winy», a wiek szkolny wypełnia kryzys «pracowitość *versus* poczucie niższości» […]. W efekcie pomyślnego rozwiązania tych trzech kryzysów osobowość dziecka zostaje wzbogacona o nowe komponenty, nowe jakości ego, których najbardziej intensywny rozwój przypada na daną fazę rozwoju[44].

Pomyślny przebieg pierwszego z tych kryzysów sprawia, że „dziecko zaczyna doświadczać własnej, autonomicznej woli, a coraz więcej lepiej opanowanych umiejętności stanowi podstawę dla wyraźnie domagającej się w tym wieku zaspokojenia potrzeby autonomii i niezależności"[45]. Warto podkreślić rolę szkoły i wpływ nauczycieli na to, by kolejne kryzysy rozwojowe, jakimi są: inicjatywa *versus* poczucie winy oraz pracowitość *versus* poczucie niższości, miały prawidłowy przebieg umożliwiając ukształtowanie takich cech jak: poczucie inicjatywy, przedsiębiorczość, poczucie fachowości, adekwatności, produktywności i kompetencji, do czego wsparcie ze strony nauczyciela i pozytywne doświadczenia uczniów w obszarze edukacji są niezwykle potrzebne.

Edukacja oparta na zaufaniu i szacunku stanowi zatem istotny element pracy dydaktycznej i wychowawczej. Prospołeczne modelowanie oparte jest na przekonaniu, że właściwa, etyczna, wewnętrznie spójna postawa nauczyciela, sama w sobie będąca postawą prospołeczną w relacjach z innymi osobami, ulega naturalnemu przyswajaniu przez młodzież zarówno w procesie naśladownictwa, jak i wyżej opisanych mechanizmach lustrzanych. Podobnie jest z postawą wspierającą pomysłowość, twórczość i kreatywność.

> Siła takiego prospołecznego oddziaływania jest nieoceniona. Właściwy przykład jest znacznie bardziej skuteczny niż najbardziej wyrafinowane metody, gdy za nimi stoi osoba chłodnego terapeuty, która sama łamie podstawowe zasady szacunku i godności wobec drugiej osoby[46].

Celem wdrażania założeń psychologii pozytywnej w domu i w szkole jest kształtowanie „pięciu podstawowych cech charakteru: proaktywności, poczucia własnej wartości, pozytywnego myślenia, spójności wewnętrznej i poczucia obfitości w życiu"[47]. Poczucie obfitości to z kolei dostrzeganie dóbr tego świata,

[44] I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia akademicka*, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2010, s. 208.
[45] Tamże.
[46] R. Opora, *Resocjalizacja, wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków, 2013, s. 14.
[47] I. Majewska-Opiełka, dz. cyt., s. 241.

cieszenie się nimi i związane z nim uczucie wdzięczności. Wszystko to stanowi jeden z ważniejszych warunków szczęścia i dobrostanu człowieka. Szkoła jest zatem cennym miejscem, a edukacja pozytywna dobrym sposobem na realizację tych wartości. „Wychowanie dzieci to w rzeczywistości twórcza praca kształtująca naszych następców”[48].

Logodydaktyka jako skuteczne narzędzie w drodze do sukcesu w edukacji

Logodydaktyka opiera się na:

> […] właściwie rozumianej skuteczności działania i permanentnym rozwoju. Pozwala na znalezienie własnego, unikatowego pomysłu na siebie. Pomaga ustalić wizję i misję życia. Zakłada doskonalenie charakteru i niezbędnych do skutecznego działania kompetencji psychologicznych. Posługując się wieloma specjalnie dobranymi zadaniami, ćwiczeniami, pozwala na nadanie życiu własnego sensu (*logos*) oraz działanie godne z misją i wizją życia[49].

Termin *logodydaktyka* oraz jego filozoficzne założenia opierają się na koncepcji logoterapii opracowanej przez wybitnego austriackiego psychiatrę Viktora Frankla. Nazwa pochodzi od greckiego słowa *logos*, które oznacza sens. Filozofia tego nurtu opiera się zatem na najważniejszej dla człowieka wartości, pozwalającej przetrwać nawet w najtrudniejszych okolicznościach – na sensie życia. Owa wartość jest niezwykle ważna w pracy nauczycieli, którzy nie tylko nauczają innych, lecz także wychowują, modelując swoją postawą postawy uczniów. Odnalezienie sensu naszego życia i pomoc uczniom we właściwym wyborze własnej drogi życiowej nabiera szczególnego znaczenia w dzisiejszych czasach, w których tak wszechobecna jest pogoń za sukcesem, dobrami materialnymi i prestiżem. W odpowiedzi na tendencje współczesnego człowieka Frankl nawoływał do refleksji słowami:

> Nie gońcie za sukcesem – im bardziej ku niemu dążycie, czyniąc z niego swój jedyny cel, tym częściej on was omija. Do sukcesu bowiem, tak jak do szczęścia, nie można dążyć, musi on z czegoś wynikać i występuje jedynie jako niezamierzony rezultat naszego zaangażowania w dzieło większe i ważniejsze od nas samych lub efekt uboczny całkowitego oddania się drugiemu człowiekowi[50].

Logoterapia i logodydaktyka stanowią doskonałe narzędzia, by ową kulturę edukacji, jej głęboki sens oraz wartość krzewić i podtrzymywać. Ze względu na ogromny zakres tej wiedzy nie będę jej szczegółowo omawiać, podkreślę tylko

[48] Tamże, s. 232.
[49] Tamże, s. 66.
[50] V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2011, s. 17.

dużą wartość logoterapii zorientowanej na przyszłość i poczucie sensu w życiu w odróżnieniu od psychoanalizy zorientowanej na deterministycznej przeszłości. Zgodnie z logoterapią „znalezienie sensu życia jest u człowieka najpotężniejszą siłą motywującą […. Jest to wola sensu w odróżnieniu od freudowskiej zasady przyjemności czy adlerowskiej woli mocy”[51]. W logoterapii człowiek jest „konfrontowany z sensem własnego życia i zostaje nań przeorientowany”[52], co nie tylko prowadzi do życia pełnego sensu, lecz także zabezpiecza przed nerwicami i egocentryzmem, tak wszechobecnymi w dzisiejszych czasach. „Mądrymi nie czyni nas rozpamiętywanie przeszłości, ale odpowiedzialność za przyszłość”[53].

Ze względu na specyfikę dzisiejszych czasów uważam za niezwykle ważne oparcie współczesnej edukacji na myśli Frankla, zawartej w szczegółowym opisie opracowanej przez niego logoterapii, i wyrosłej na niej logodydaktyce, opisanej w publikacji Iwony Majewskiej-Opiełki *Logodydaktyka w edukacji*. Logodydaktyce przyświeca założenie, że:

> Sukces to osiągnie zamierzonych celów przy jednoczesnym cieszeniu się drogą, która do nich prowadzi, to harmonia w wielu obszarach życia – w zasadzie wszystkich. Człowiek może mówić o sukcesie wtedy, kiedy ma czyste sumienie; kiedy posługuje się w życiu metodami, które akceptuje zarówno on sam, jak i społeczeństwo; kiedy ma bliskich sobie ludzi i życie emocjonalne takie, jakie jest mu potrzebne do szczęścia; kiedy jego życie zawodowe się rozwija, kiedy czuje, że się doskonali; kiedy ma cele większe niż on sam, czyli zajmują go sprawy społeczne czy sprawy świata – dąży do tego, by świat stawał się lepszym miejscem do życia; kiedy jest pełen energii, sił witalnych i może cieszyć się tym wszystkim co wniósł w swoje życie i co wnieśli w nie inni; kiedy ma określony styl życia, czyli wie co jest dla niego na prawdę ważne i systematycznie wprowadza to do swojego życia[54].

Można sądzić, iż opis ten, dotyczący spełnionego i szczęśliwego człowieka, człowieka sukcesu, jest nazbyt optymistyczny. Tylko z pozoru, psychologia pozytywna zakłada bowiem, że nie jest koniecznym warunkiem spełnienie wszystkich wymienionych stylów funkcjonowania w jednym czasie, w równym stopniu, z jednakową siłą i natężeniem. Z całą pewnością uzyskanie takiego stanu jest efektem rozwoju, pokonywania trudności, wyciągania wniosków także z trudnych doświadczeń, procesem budowania samoświadomości i samokontroli, a także akceptacji wobec tego, co nam się nie udało, stawiania celów, wytrwałego dążenia do nich oraz pamiętania, że jesteśmy tu i teraz, częścią większego świata, większej społeczności. Nie ma większego sukcesu ponad wartość miłości i wdzięczności, z którymi można budować coraz lepszy świat.

---

[51] Tamże, s. 151.
[52] Tamże, s.150.
[53] I. Majewska-Opiełka, dz. cyt., s. 55.
[54] Tamże, s. 33–34.

Zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie wspierania w rozwoju uczniów wybitnie uzdolnionych. Blaski i cienie tej pomocy

Pracując od wielu lat w poradni, zauważam wiele pozytywnych zmian w zakresie przepisów prawa oświatowego dotyczących wspierania w rozwoju uczniów zdolnych. Do niedawna klientami poradni były głównie dzieci z trudnościami z nauką, zaburzeniami zachowania i innymi deficytami rozwojowymi. Aktualnie sytuacja ta uległa zmianie i do poradni napływa coraz więcej wniosków o diagnozę uczniów wybitnie uzdolnionych. Ich celem jest uzyskanie opinii w sprawie indywidualnego toku bądź programu nauki dla takich uczniów.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, do zadań statutowych poradni należy diagnozowanie poziomu rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży, w tym predyspozycji i uzdolnień, oraz wydawanie opinii w sprawie objęcia uczniów wybitnie uzdolnionych indywidualnym programem lub tokiem nauki. Ponadto Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach określa, iż „pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspakajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, wynikających w szczególności ze szczególnych uzdolnień”[55].

Nastawienie MEN i szkolnictwa do pracy z uczniami zdolnymi staje się zadaniem priorytetowym. Prowadzi to do pozytywnego efektu w postaci wyłaniania jak największej liczby uczniów zdolnych objętych indywidualnym programem nauki w zakresie przedmiotu wskazanego w opinii. Polityka oświatowa, umożliwiająca nauczycielowi dodatkowe wynagrodzenie za pracę z pojedynczym zdolnym uczniem w ramach realizacji indywidualnego programu nauki, jest zatem w pełni uzasadniona. A jednak w tych okolicznościach – zdawałoby się, że ze wszech miar pozytywnych – zauważa się pewne niedociągnięcia, a nawet nadużycia, w postaci stale rosnącej liczby, wręcz „fali”, zgłoszeń uczniów na badania do poradni, pretendujących do miana uczniów wybitnie uzdolnionych.

Jak wspomniano, Rozporządzenie przewiduje możliwość objęcia takich uczniów indywidualnym tokiem lub programem nauki już od drugiej klasy

[55] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz. U. z 2013 r., poz. 199.

szkoły podstawowej bądź, w uzasadnionych przypadkach, nawet po śródrocznej klasyfikacji ucznia. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 19 grudnia 2001 roku w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki:

> § 3. Uczeń może realizować indywidualny program lub tok nauki na każdym etapie edukacyjnym i w każdym typie szkoły.
>
> § 4. Zezwolenie na indywidualny program lub tok nauki może być udzielone po upływie co najmniej jednego roku nauki, a w uzasadnionych przypadkach – po śródrocznej klasyfikacji ucznia.
>
> […]
>
> § 6. Dyrektor szkoły, po otrzymaniu wniosku i indywidualnego programu nauki, zasięga opinii rady pedagogicznej oraz opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej[56].

Ustawa nie precyzuje natomiast kryteriów, jakie ma dany uczeń spełniać. Na poziomie klasy pierwszej lub drugiej szkoły podstawowej trudno wymagać wykazania się osiągnięciami w konkursach bądź olimpiadach przedmiotowych od dzieci, które nie miały jeszcze okazji w nich uczestniczyć. Nie mniej jednak wyłania się paradoks zabiegania szkół, poprzez wysyłanie dużej liczby dzieci, często tylko piątkowych, z wnioskiem do poradni w celu zdiagnozowania poziomu ich rozwoju i ewentualnego przyznania indywidualnego toku nauki. Weryfikacja zdolności takich uczniów opiera się głównie na badaniu testami zdolności ogólnych, w których iloraz IQ staje się najważniejszą metodą weryfikacji owych zdolności. Fakt ten wzbudza duże kontrowersje, szczególnie w przypadku uczniów, którzy wysokiego wyniku w takich testach nie uzyskują, nie posiadają dyplomów potwierdzających osiągnięcia, a są kierowani na badania do poradni właśnie w celu zdiagnozowania szczególnych uzdolnień. W efekcie tego otrzymują oni decyzję odmowną. Na poradni spoczywa zatem trudne zadanie ustalenia, w jaki sposób wyjaśnić uczniom przyczynę odmowy wydania zgody na indywidualny program lub tok nauki, tak by tym ambitnym, pilnym i jednak wyróżniającym się na tle klasy dzieciom, nie obniżyć poczucia wartości, czyli jednego z najważniejszych czynników życiowego sukcesu. Tego rodzaju decyzje są kontrowersyjne, budzące wręcz pytanie o ich etykę i zasadność zadania spoczywającego na poradniach. Czy na pewno jest ona właściwym miejscem takich rozstrzygnięć? W czasach reformy oświaty, braku etatów i godzin dla nauczycieli kierowanie na badania uczniów wyłącznie wyróżniających się na tle klasy staje się pewnym nieporozumieniem i nadużyciem ze strony samych

[56] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń za indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki, Dz. U. 2002 r. Nr 3, poz. 28.

nauczycieli, którzy – rozbudzając nadzieje uczniów i ich rodziców na możliwość uzyskania indywidualnego toku nauki – stawiają wszystkich biorących w tym procesie udział nierzadko w kłopotliwej sytuacji, w której sam uczeń staje się i bohaterem, i ofiarą zarazem. Rozsądek nakazuje więc, by przyjąć odpowiednie kryteria diagnostyczne i nie wydawać zezwolenia na indywidualny tok lub program nauki wszystkim zgłaszanym w tej sprawie uczniom. Ważne jest, by kryteria te były określone w zapisie Ustawy i nie dochodziło w tym zakresie do roszczeniowej postawy szkół i rodziców, o co łatwo, gdy przepisy nie określają jasno zasad i wymagań.

Obecna sytuacja, dotycząca wspierania w rozwoju uczniów zdolnych poprzez wydawanie przez poradnie odpowiednich opinii do szkół, wymaga przyjrzenia się na nowo przepisom oświatowym oraz podjęcia jasno sprecyzowanych ustaleń prawnych i systemowych, by umożliwić uczniom wybitnie uzdolnionym dodatkową indywidualną pracę w zakresie ich pasji i talentów poprzez realizację indywidualnego toku nauki, oraz by zapobiegać sytuacji narażania dzieci na ryzyko pomyślnych bądź niepomyślnych dla nich wyników badań w poradni. Celem działań poradni jest bowiem pomoc udzielana dzieciom i ich rodzicom, budowanie wiary we własne możliwości ucznia, nie zaś ich podważanie, szczególnie że sprawa dotyczy tak wrażliwego zagadnienia, jakim jest potencjał rozwojowy i intelektualny ucznia. Liczne badania psychologiczne wyraźnie podkreślają, jak ogromny wpływ na osiągnięcia i sukcesy człowieka ma samoocena oraz poczucie wartości.

Działania szkół i założenia MEN w kierunku wspierania rozwoju uczniów zdolnych są ze wszech miar pozytywne i wpisują się w założenia psychologii pozytywnej, podkreślającej wartość rozwoju mocnych cech i zasobów ucznia. Nie mniej jednak cały system przepisów regulujących tak ważne kwestie, dotyczące diagnozowania, podejmowania decyzji bądź opiniowania w tej sprawie, również musi opierać się na tych wartościach, by ten cel w pełni osiągać.

Filary edukacyjnego sukcesu

Aby sukces edukacyjny stał się także sukcesem życiowym i osobistym uczniów, warto zwrócić uwagę na te czynniki, które nie tylko zapewniają uzyskiwanie dobrych ocen w edukacji szkolnej, lecz także przynoszą długofalowe efekty tej pracy w przyszłości. Autorka publikacji *Psychologia sukcesu* zwraca uwagę na kilka istotnych aspektów, które nazywa filarami oraz zasadami sukcesu. Wymienia siedem takich zasad: branie odpowiedzialności za swoje życie, budowanie relacji z innymi (jako klucz do sukcesu), nastawienie na zmiany, szukanie okazji

(zauważanie okazji), życie z pasją, świadomość (określenie swoich priorytetów) oraz koncentracja się na jednej rzeczy[57].

Zdawałoby się, że zasady te są dość oczywiste, a jednak posiadają szczególne uzasadnienie. Zasada pierwsza odnosi się do odpowiedzialności, na której edukacja i wychowanie powinny się opierać, by w procesie modelowania zachowań, czy wyżej opisanych mechanizmów lustrzanych, uczyć młode pokolenie tego, że właśnie w odpowiedzialności tkwi największy życiowy sukces. Odpowiedzialność nie jest tu rozumiana jako uciążliwy bagaż poczucia winy, lecz jako wyraz wolności i możliwości w podejmowaniu życiowych zadań z pełną empatyczną wrażliwością wobec własnych potrzeb i cudzych granic. Osoby, które cechują się odpowiedzialnością, wiedzą, że nie mają pełnej kontroli nad swoim życiem, lecz ponoszą konsekwencje tego, jak z niego korzystają, uznając zasadę, iż „nawet gdy nie mamy bezpośredniego wpływu na to co nam się przydarza, to jesteśmy w pełni odpowiedzialni za nasze rekcje"[58]. I przeciwnie – deficyt tej umiejętności prowadzi często do błędnych sposobów interpretacji zdarzeń, jak: obwinianie losu za złą passę, okazywanie bezradności, złoszczenie się i obwinianie innych[59]. W dużym stopniu poczucie odpowiedzialność determinuje sposób, w jaki postrzegamy własne doświadczenia: „Od nas zależy czy skupimy się na pozytywnych, czy negatywnych aspektach, a ten wybór decyduje o tym jak odbieramy nasze życie"[60]. Szczęście bowiem „nie zależy od tego, co na zewnątrz nas, ale od tego jak to widzimy"[61].

Zasada druga, dotycząca budowania relacji z innymi ludźmi, także jest, zdawałoby się, oczywista, jednak w dzisiejszym indywidualistycznym świecie bywa spychana na margines. Skoro człowiek jest częścią przyrody, to z pewnością podobne prawidłowości, jak i zasady naturalne rządzą także nim. Nietrudno zaobserwować, że w naturze istnieje współzależny system ekologiczny, co z pewnością dotyczy także rozwoju społeczeństw. Kierunek tego rozwoju przebiega od pełnej zależności niemowlęcia, które bez oparcia w innych nie przetrwa, poprzez stopniowe uczenie się niezależności, autonomii, po etap współzależności.

> Natura jest synergią. Właściwie słowo *ekologia* opisuje synergię w naturze – wszystko jest ze sobą wzajemnie powiązane. Szczyt siły twórczej osiąga się w związkach […]. Podobnie jest w przedsiębiorstwie czy w rodzinie – tam również związek pomiędzy jej członkami jest zasadniczą siłą tworzącą synergię. Im prawdziwiej wszyscy są zaangażowani, im szczerzej i dłużej uczestniczą w analizowaniu i rozwiązywaniu problemów, tym bardziej są twórczy i tym większe jest ich oddanie temu co stworzyli[62].

[57] J. Leary-Joyce, *Psychologia sukcesu*, Warszawa 2012, s. 113–205.
[58] Tamże, s. 114.
[59] Tamże, s. 113.
[60] Tamże, s. 116.
[61] I. Majewska-Opiełka, dz. cyt., s. 34.
[62] S. Covey, *Siedem nawyków skutecznego działania*, Warszawa 1996, s. 303.

Podobną wartość stanowi synergia wzajemnej współpracy między uczniami w klasie i w szkole:

> Na początku bezpieczne środowisko pozwala ludziom na prawdziwe otwarcie się, słuchanie innych i uczenie się od siebie nawzajem. Potem przychodzi burza mózgów, kiedy duch oceny podporządkowany jest duchowi twórczości, wyobraźni i intelektualnej współpracy. I wtedy zdarza się absolutnie niezwykłe zjawisko. Pod wpływem tego zafascynowania nowym zaufaniem, nowymi pomysłami i nowymi kierunkami, które choć trudne do zdefiniowania, są niemal namacalne dla uczniów, przemienia się cała klasa. Synergia sprawia, że grupa jakby podpisuje zbiorową zgodę na podporządkowanie sobie starych scenariuszy i napisanie nowego[63].

Trudno wyobrazić sobie lepszą współpracę uczniów w szkole niż właśnie opisany przykład synergicznego współdziałania i współpracy między nimi a nauczycielami.

Niestety wiele osób myli współzależność z zależnością, a to dwie zupełnie różne postawy. Nie ma bowiem prawdziwej współzależności bez niezależności, jaką jest postawa dojrzała, odpowiedzialna, wolna, wynikająca z poczucia wewnętrznej kontroli, przejawiająca się szacunkiem wobec własnych i cudzych praw. Niezależność i współzależność – jakże istotne wartości opisywane przez Covey'a w *Siedmiu nawykach skutecznego działania* – stanowią istotny wybór i wymiar ludzkiego istnienia. „Prawdziwy szacunek dla samego siebie pochodzi z władzy nad sobą, z prawdziwej niezależności […]. Niezależność jest osiągnięciem. Współzależność jest wyborem – możliwym tylko dla osób prawdziwie niezależnych"[64]. Wiele ludzkich aktywności wymaga umiejętnej współpracy i właściwych relacji z innymi. Aby posiąść tak cenną w życiu umiejętność, edukacja szkolna również powinna sprzyjać kształtowaniu współdziałania wśród dzieci i młodzieży. Warto i należy w procesie edukacji oraz wychowania dbać i wspierać w rozwoju każdą indywidualność, a także uczyć zdrowych, dobrych relacji, które w drodze do realizacji celów mają ogromne znaczenie. Autorka *Psychologii sukcesu* wyraźnie podkreśla, iż budowanie relacji z innymi powinno opierać się na „uważnym słuchaniu, okazywaniu empatii, byciu uczciwym, spójnym, autentycznym, na szczerym zaangażowaniu oraz unikaniu pochopnych wniosków"[65].

Psychologia pozytywna wpisuje się w te refleksje, podkreślając ogromną wartość dobrych relacji z innymi ludźmi, które stanowią jeden z najważniejszych czynników dobrostanu psychicznego człowieka, dobrego życia, a także jeden z najważniejszych warunków zabezpieczających przed często występującą obecnie depresją wśród dzieci i młodzieży.

[63] Tamże, s. 283.
[64] Tamże, s. 195.
[65] J. Leary-Joyce, dz. cyt., s. 135–139.

Zakończenie

Warto postawić w tym miejscu filozoficzne pytanie o to, co tak naprawdę stanowi o sukcesie człowieka – czy to, co posiada (łącznie z tytułami, stanowiskami), czy to, kim jest, jaki poziom świadomości oraz rozwoju moralnego i etycznego osiągnął, by nie tylko czerpać radość z życia, lecz także umieć się nią dzielić z innymi. Pytanie o wartość oraz cel edukacji i wychowania młodego pokolenia jest z pewnością istotne dla każdego nauczyciela, pedagoga, osoby, która uczy i wychowuje. Na edukację składają się bowiem nie tylko treści wynikające z podstawy programowej, lecz także wartości, które za nimi stoją, a także postawa i osobowość samego nauczyciela. Już starożytni Grecy posiadali wspaniałą filozofię, na którą składały się trzy następujące po sobie słowa: *etos, patos* i *logos*. Uznali je za istotę wzajemnej komunikacji opartej na empatii i próbie rozumienia drugiej osoby, a kolejność wymienionych wartości, począwszy właśnie od etosu charakteru, a skończywszy na werbalnym przekazie, jest z całą pewnością nieprzypadkowa. Osobowość nauczyciela empatycznego, pełnego życzliwej akceptacji i tolerancji wobec uczniów, potrafiącego oprzeć swoją pracę na współpracy i szacunku, przy właściwie pojętym spójnym systemie wymagań, określającym w sposób jasny i precyzyjny to, co dobre lub złe w odniesieniu do fundamentalnych zasad etycznych, zdaje się podstawową wartością w pracy nauczyciela.

Sukces edukacyjny, jako wstęp do kolejnych życiowych osiągnięć, to nie tylko osiągnięcia, wyniki, punkty, choć i te są ważne, lecz nade wszystko uzyskany w procesie nauczania i wychowania etos charakteru i osobowości; to sukces wewnętrzny, poczucie odpowiedzialności, bezpieczeństwa i wewnętrznej kontroli, bez których trudno podejmować śmiałe, odważne, a także rozważne, decyzje i wyzwania. Wiele cennej wiedzy oraz narzędzi sprzyjających realizacji pozytywnej wizji i misji edukacji przynoszą założenia psychologii pozytywnej, logoterapii, logodydaktyki, *mindfulness,* które skoncentrowane są na wartościach humanistycznych, na eudajmonistycznym wymiarze życia człowieka, rozwoju pozytywnych cech i cnót zapewniających życie dobre, godne i szczęśliwe.

Edukacja, która uwzględnia wymienione wartości oraz cnoty człowieka, z pewnością może być uznana za edukację sukcesu, gdzie o sukcesie stanowi wszechstronny rozwój młodego człowieka, jego intelektu, emocji, duchowości, czyniący z niego człowieka autonomicznego, otwartego na wiedzę, twórczego i kreatywnego, a także wrażliwego, empatycznego w relacjach z innymi; człowieka, który potrafi zarówno wytrwale dążyć do celu swoich marzeń i pragnień, jak i słuchać innych, uwzględniając w realizacji siebie szerszą perspektywę, w tym punkt widzenia, potrzeby, emocje i wartości innych ludzi. „Wychowanie i edukacja to wspólna podróż dorosłych i powierzonych im dzieci”[66]. Ważne by wziąć

[66] I. Majewska-Opiełka, dz. cyt., s. 64.

za tę podróż odpowiedzialność, by była ona ciekawa i wartościowa, stanowiła piękną przygodę w dążeniu do odkrywania i poznawania świata w poszukiwaniu sensu życia i w dążeniu do szczęścia, a także by była ona miejscem przyjaznym, bezpiecznym i wolnym, sprzyjającym rozwojowi cnót charakteru, gdzie miłość, współczucie i wdzięczność są celem, drogą i kresem tej podróży.

„Są dwa rodzaje trwałej spuścizny, jakie możemy zostawić naszym dzieciom: jedną są korzenie, drugą – skrzydła”[67]. Mając na względzie tak ważne czynniki rozwoju potencjału dzieci i młodzieży, jak: pozytywne więzi i bliskość z osobami z najbliższego otoczenia, zapewniające poczucie bezpieczeństwa, sprawstwa, wolności i autonomii, oraz sprzyjanie rozwojowi wrażliwości, otwartości, zaufania i współczucia rozwijamy ich proaktywność będącą niewątpliwie skrzydłami sukcesu.

Bibliografia

Brzezińska I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia akademicka,* red. J. Strelau, D. Doliński, GWP, Gdańsk 2010.

Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach,* Z.A. Królicki, Zysk i S-ka, Poznań 2009.

Covey S., *Siedem nawyków skutecznego działania,* przekł. I. Majewska-Opiełka, Medium, Warszawa 1996.

Czapiński J., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka,* PWN, Warszawa 2004.

Frankl V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu,* przekł. A. Wolnicka, Czarna Owca, Warszawa 2011.

Kaczmarzyk M., *Słowa, ewolucja i wychowanie, czyli język jako przedłużenie mechanizmów lustrzanych,* [w:] *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, red. W. Welskop, Wydaw. Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauki o Zdrowiu w Łodzi, Łódź 2014.

Kiyosaki R., *Dlaczego piątkowi uczniowie pracują dla trójkowych, a czwórkowi zostają urzędnikami*, przekł. N. Pińkowska, K. Szramko, Instytut Praktycznej Edukacji, Osielsko 2013.

Leary-Joyce J., *Psychologia sukcesu,* przekł. J. Sawicki, Polskie Wydaw. Ekonomiczne, Warszawa 2012.

Majewska-Opiełka I., *Logodydaktyka w edukacji,* GWP, Sopot 2014.

Muszyński W., *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności*, Adam Marszałek, Toruń 2008.

Nikodemska J., *Przepis na geniusza,* [w:] *Sekrety geniuszu. Poznać i zrozumieć człowieka*, red. J. Nikodemska, G+J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2011.

Opora R., *Resocjalizacja, wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie,* Impuls, Kraków 2013.

Reykowski J., *Emocje i motywacja,* [w:] *Psychologia*, PWN, Warszawa 1977.

[67] S. Covey, dz. cyt., s. 339.

Reykowski J., *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość,* [w:] *Psychologia ogólna,* red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1992.
Roberts T., *Mindfulness. O sztuce uważności*, przekł. S. Pikiel, GWP, Sopot 2015.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń za indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki, Dz. U. 2002 r. Nr 3, poz. 28.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz. U. z 2013 r., poz. 199.
Sawiński J.P., *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji,* Difin, Warszawa 2016.
Stahl B., Goldstein E., *Uważność. Trening redukcji stresu metodą mindfulness,* przekł. A. Sawicka-Chrapkowicz, GWP, Sopot 2015.
Trzebińska E., *Psychologia pozytywna,* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
Wind Y., Crook C., Gunther R., *Umysł – nasze prawdziwe oczy. Jak odrzucić przestarzałe schematy myślenia,* Studio Emka, Warszawa 2006.

Educational success in field of positive psychology

Abstract: Knowledge from the field of positive psychology, concentrated around values and personal resources, serves as a basis for effective education. Positive psychology emphasizes the value of work founded in resources and personal strengths, his virtues, merits, and developmental potential conducive to self-realization, transgression, and achieving psychological wellbeing in pursuit for happiness in the hedonistic and eudemonistic dimension. In this article, the author discuss psychological aspects of educational success, which includes not only tests and result oriented approach, but above that universal progress of students, their attitudes and values. Only if we take into consideration broad spectrum of human capabilities in the process of education, as well as highlight the importance of good and meaningful live, we will be able to open the doors for personal and educational success in live of all pupils.

Keywords: authonomy, educational success, emotional self-control, cooperation, creativity, logodidactics, positive psychology, psychological wellbeing

Słowa kluczowe: autonomia, kreatywność, logodydaktyka, poczucie dobrostanu psychicznego, psychologia pozytywna, samokontrola emocjonalna, sukces edukacyjny, współpraca

Halina Zwiercan
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Oblicza sukcesu edukacyjnego widziane przez pryzmat pokonywanych trudności w nauce gry na skrzypcach

Sukces edukacyjny ucznia wpisany jest w założenia pracy nauczyciela. Określenie to pojawia się już w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, w punkcie dotyczącym informowania rodziców o sukcesach dziecka. Tematyka osiągnięć edukacyjnych występuje także w propozycjach szkoleń dla nauczycieli, które dotyczą znajomości technik umożliwiających dziecku odniesienie sukcesu w procesie dydaktycznym. Wykładowcy oferują nauczycielom konkretne rozwiązania ułatwiające angażowanie ucznia w realizowanie twórczych działań, prowadzących do uzyskania jak najlepszych rezultatów.

Jak wygląda droga do osiągnięcia tego szczególnego wyniku w indywidualnej nauce gry na skrzypcach? Jest zróżnicowana – biegnie różnymi ścieżkami edukacyjnymi i ma inny wymiar pokonywanych przez ucznia trudności.

Uczeń konkursowy

Niewątpliwym sukcesem edukacyjnym ucznia są bardzo dobre wyniki w nauce i świadectwo z biało-czerwonym paskiem. Zazwyczaj jednak o sukcesie mówi się, gdy zdobędzie on jakieś laury – wysoko punktowane miejsce na przesłuchaniach CEA[1] bądź na konkursie międzynarodowym, ogólnopolskim, regionalnym lub międzyszkolnym. Aby sięgnąć po taki awans, niezbędna jest osobowość ucznia konkursowego, tzn. posiadanie szczególnych predyspozycji muzycznych, duże zaawansowanie w technice gry, chęć poznawania nowego programu, często trudniejszego niż obowiązujący, oraz wytrwałość w jego doskonaleniu – przygotowanie „sprawności gry oraz pełni sił i energii

[1] Centrum Edukacji Artystycznej przy Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

organizmu”[2] na czas konkursu, aby zagrać precyzyjnie pod względem trudności oraz interesująco pod względem artystycznym.

Uczeń konkursowy powinien mieć potrzebę prezentacji przed publicznością i jurorami, a swoją grą ukazywać osobisty, niepowtarzalny, porywający wyraz – „zadziwiający dźwięk, cudowną wibrację i ów fascynujący rodzaj styku smyczka ze struną, pozbawiony znamion jakiejkolwiek materialności”[3]. Droga do tego szczególnego wyniku w nauce prowadzi przez godziny pracy z nauczycielem, umiejętne ćwiczenie w domu, uczestniczenie w licznych koncertach ogrywających, poddanych analizie i opatrzonych uwagami.

Po długim okresie przygotowań nadchodzi czas konkursu. Jednak pomimo dużego wkładu pracy i dobrego wykonawstwa wynik nie zawsze jest sukcesem – zdobyciem nagrody lub wyróżnienia. Uczeń konkursowy musi szybko poradzić sobie z porażką, wyciągnąć z niej wnioski, nie załamywać się, lecz doskonalić grę i realizować dalsze plany.

Zdarza się również, że uczeń zdobędzie oczekiwaną pozycję wśród najlepszych wykonawców – jest laureatem konkursu, otrzymuje dyplom, nagrodę, uścisk ręki jurora i wspólne zdjęcie, a po powrocie do szkoły kolejne gratulacje i nagrody, po nich stypendia, występy w dużych salach koncertowych, warsztaty z profesorami akademii muzycznych oraz możliwość uczestniczenia w Lusławickiej Orkiestrze Talentów. Wreszcie osiągnął niepodważalny sukces edukacyjny. Nie może jednak kończyć na tym pracy.

Ponieważ uczeń rzadko zdobywa najwyższą lokatę, dąży do jej uzyskania. Powyżej pierwszego miejsca jest jeszcze grand prix, są nagrody specjalne, uczeń ćwiczy i doskonali się więc dalej, aby, biorąc udział w kolejnym konkursie, wypaść lepiej lub przynajmniej tak samo dobrze jak poprzednio. Udział w konkursach planowany jest z rocznym lub dwuletnim wyprzedzeniem. Dziecko żyje w dużym napięciu, pod stałą presją. Często ćwiczy jedynie program wymagany na konkursie, gdyż na pozostały nie starcza mu czasu i sił. Zmienia lub uzupełnia repertuar tylko pod wymogi nowego konkursu i wciąż doskonali swoją grę, gdyż zawsze można zagrać lepiej. Do trudów codziennego ćwiczenia dochodzi zmęczenie podróżami, znoszenie niewygód hotelowych, a po powrocie – nadrabianie zaległości szkolnych.

Patrząc z zewnątrz, dostrzegamy sukces. Nie wszystkim uczniom sprawia on jednak radość i podtrzymuje dalsze zainteresowanie grą. Niektórzy kontynuują naukę w szkołach muzycznych II stopnia, studiują, zostają muzykami, koncertują jako soliści, biorą udział w konkursach, grają w orkiestrach, zespołach kameralnych lub uczą. Nie mają oni trudności w grze, cieszą się więc pracą, występują lub poszukują talentów wśród swoich uczniów. Są też uczniowie konkursowi,

[2] T. Wroński, *Techniki gry skrzypcowej*, Warszawa–Łódź 1999, s. 228.
[3] T. Wroński, *Zdolni i niezdolni. O grze i antygrze na skrzypcach*, Kraków 1979, s. 14.

którzy nie chcą dalej grać – są zmęczeni, znużeni i zniechęceni ciągłym ćwiczeniem i nieustannym doskonaleniem. Nieraz wpadają w nerwicę. Sukces artystyczny nie ma już dla nich znaczenia. Zmieniają kierunek kształcenia, pracują w innych zawodach i niechętnie wracają wspomnieniami do nauki w szkole muzycznej. Jeśli po latach decydują się kształcić muzycznie swoje dzieci, to proszą, aby uczyły się trybem szkolnym.

Uczeń o mniejszych predyspozycjach muzycznych

Inaczej wygląda droga do sukcesu edukacyjnego grającego na skrzypcach ucznia, mającego małe predyspozycje muzyczne, na przykład słaby słuch muzyczny. Najłatwiej byłoby zaproponować mu grę na innym instrumencie, z gotową wysokością dźwięku – fortepianie, akordeonie lub instrumencie dętym, w którym klawisze lub klapy ułatwią wydobycie właściwego dźwięku. Gdy uczeń pragnie jednak grać na skrzypcach, musi zmierzyć się ze swoimi trudnościami, ponieważ czysto intonujące brzmienie mają tylko cztery puste struny. Może on podjąć naukę w ognisku muzycznym, gdyż niedokładności intonacyjne w śpiewie i grze uniemożliwią mu naukę w szkolnictwie artystycznym. „Słuch muzyczny jest zdolnością odbierania takich czynników, jak intonacja, barwa dźwięku, dynamika, frazowanie”[4]. Jego brak utrudnia uzyskanie właściwej intonacji – odnalezienia brzmienia zgodnego z zapisem nutowym. Uczeń rozpoczyna więc pracę nad intonacją, słuchając prostych utworów, śpiewając piosenki od różnych stopni gamy, powtarzając głosem krótkie melodie oraz pojedyncze dźwięki zaprezentowane przez nauczyciela. Po wstępnych ćwiczeniach przechodzi do instrumentu, podejmując trud doskonalenia intonacji dźwięków granych poprzez stawianie palców na struny, wysłuchania i korygowania interwałów – wielokrotnego powtarzania z koncentracją na wysokości. Ćwiczy także wewnętrzne wyobrażenie brzmienia. „Dobry wpływ na intonację ma granie z pamięci […]. Wyobraźnia dźwiękowa pracuje wówczas żywiej”[5].

W dalszym etapie nauki uczeń musi pokonywać problem zmian pozycji z wysłuchaniem odległości powstałych w ruchu ręki wzdłuż szyjki skrzypiec. Kolejną trudnością jest gra dwudźwięków z różnym układem palców i zmianami pozycji, gra akordów i wprowadzanych ozdobników, a także kontrola intonacji podczas wibracji. Dopiero gdy uczeń osiągnie umiejętność stałej koncentracji na poprawności intonacji, odniesie sukces edukacyjny na drodze rozwoju słuchu muzycznego.

[4] A. Cofalik, *Notatnik metodyczny. O grze skrzypcowej i jej nauczaniu*, Kraków 1999, s. 44.
[5] Tamże, s. 47.

Inną trudnością, z którą może zmagać się grający na skrzypcach uczeń o mniejszych predyspozycjach muzycznych, jest słabe poczucie rytmu. Nie odegra roli zmiana instrumentu, ponieważ trudności z rytmem będą takie same. Gorsze poczucie rytmu sprawia uczniowi wiele trudności. Powoduje, że cztery jednakowe długości dźwięków grać lub wyklaskiwać będzie różnie – każdą wartość rytmiczną inaczej niż pozostałe. Wstępne wspomaganie się tupaniem „niewiele ma wspólnego z równym graniem – to tupiąca noga dopasowuje się do grania, a nie odwrotnie”[6]. Nauczyciel wówczas pomaga uczniowi wystukaniem podstawowych wartości rytmicznych, stanowiących „punkty energetyczne utworu”[7].

W pokonywaniu trudności rytmicznych pomóc może uczniowi wymyślony tekst z rytmem słownym dobranym do rytmu utworu. Nieraz wyrywkowo można skorzystać z metronomu w celu orientacji, jaka jest dysproporcja pomiędzy zapisem a wykonaniem. Uczeń może też klaskać z jednoczesnym liczeniem występujących w takcie wartości rytmicznych. Nie powinien jednak liczyć „przez cały czas trwania utworu […], [gdyż] zastępuje tym poczucie rytmu, które w tych warunkach nie może się wykształcić”[8]. Może natomiast maszerować w miejscu, poprzez unoszenie i opadanie pięt, gdzie pomiędzy rytmem „kroków” rozmieszczony jest czas długości dźwięków.

Stopniowo osiągając umiejętność „świadomego rozpoznawania rytmów polegającą na odróżnieniu dźwięków dłuższych od krótszych, na porównywaniu ich czasu trwania, wysłuchaniu w melodii dźwięku najdłuższego, najkrótszego itp.”[9], uczeń pokonuje trudności i zbliża się do pozytywnego wyniku. Wizualnie i ruchowo pomaga sobie także prowadzeniem smyczka po strunach, dzieląc jego długość na poszczególne wartości rytmiczne, uzyskując „obraz” czasu trwania dźwięku.

Wielu uczniom pomaga gra z akompaniatorem, zaznaczającym pulsujące akcenty metryczne lub grającym linię melodyczno-rytmiczną utworu razem z nim. Pomimo wszelkich działań tzw. uczeń nierytmiczny zawsze będzie grał mało precyzyjnie. Nauczyciel powinien wyszukiwać dla niego literaturę z prostym podziałem wartości, próbując zwiększać wymogi. Jeśli uczeń zdoła z dużą samokontrolą zagrać utwór wspólnie z nauczycielem, akompaniatorem lub innym dzieckiem, będzie można uznać to za jego sukces edukacyjny.

Istotną trudnością w nauce gry na skrzypcach (podobnie jak na innych instrumentach), utrudniającą uczniowi odniesienie sukcesu, jest słaba pamięć muzyczna. Gra z nut nie sprawia takiemu uczniowi trudności, natomiast gra z pamięci jest dla niego trudna lub nawet niemożliwa. Zanim uczeń osiągnie

[6] Tamże, s. 257.
[7] Tamże.
[8] Cyt. za: A. Kierska *Nauczanie gry na fortepianie. Powołanie*, *umiejętność, wiedza*, Wrocław 2011, s. 88.
[9] Tamże.

umiejętność zapamiętywania, „czyli […] tworzenia wyobraźni muzycznej i utrwalania w pamięci pełnego obrazu muzycznego utworu, ze wszystkimi jego elementami: budową formalną, melodyką, rytmiką, harmoniką, dynamiką, agogiką, artykulacją, z wszelkimi emocjami wykonawcy, jak też wszelkimi ruchami potrzebnymi przy jego realizacji”[10], będzie potrzebował wielu wskazówek i ćwiczeń. Na początkowym etapie nauki uczeń przy pomocy nauczyciela będzie próbował zrozumieć zapis utworu oraz jego formę poprzez dostrzeżenie w tekście powtórzeń i zmian, które zaznaczy w nutach różnymi obrazkami, na przykład kwiatkiem z listkiem i kwiatkiem bez listka. Linię melodyczną zakreślić może jako obraz gór, wyżyn i nizin, a frazę – długimi łukami lub klamrami. Wcześniej omówione opatrzenie tekstu muzycznego rytmizowanym tekstem słownym, nadającym przebiegowi utworu fabułę, ułatwia uczniowi zapamiętywanie jego ciągłości. Pracując nad rozwojem pamięci muzycznej, uczeń śpiewa z pamięci fragmenty utworu, wypracowuje nawyki ruchowe i pamięć palcową, aby „ćwiczenie nie ograniczało się tylko do bezmyślnego powtarzania”[11].

Wykorzystując pamięć wzrokową, słuchową, ruchową i intelektualną, w połączeniu z wyobraźnią, dodaną treścią pozamuzyczną, a także dużą koncentracją podczas gry, uczeń osiągnie umiejętność zapamiętywania utworu. Wykonanie programu z pamięci będzie jego dużym sukcesem.

Uczeń leworęczny

Gra na skrzypcach jest dużym problemem dla ucznia leworęcznego. Na początku nauki wskazane jest uzyskanie orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej, dotyczącego sprawności rąk. Otrzymana wiedza pomoże nauczycielowi gry na instrumencie w codziennej pracy z dzieckiem i wesprze ucznia w drodze do sukcesu na miarę jego możliwości.

Najbardziej charakterystycznym problemem, z którym zmaga się uczeń leworęczny, jest brak synchronizacji ruchów palców lewej ręki, stawianych na struny, z pracą prawej ręki, prowadzącej smyczek. Można określić krócej: prawa ręka nie nadąża za lewą. Innym problemem jest za niskie trzymanie prawego łokcia w stosunku do płaszczyzny układu smyczka na strunie. Ręka jest ociężała, zbyt mocno kantuje włosie smyczka. Dziecko ma słaby dźwięk, a przy grze końcem smyczka w ogóle nie radzi sobie z jego prowadzeniem. Mówi się wówczas o „koszeniu smyczkiem”. Pokonywanie tej trudności trwa przez cały okres nauki. Kolejnym problemem jest skupianie palców na pręcie smyczka, wybrzuszanie

[10] Tamże, s. 244.
[11] A. Kierska, *Nauczanie gry na fortepianie. Powołanie, umiejętność, wiedza*, Wrocław 2011, s. 247.

nasady palców albo wgniatanie nadgarstka, co powoduje osłabienie brzmienia dźwięku. Jeszcze inną trudnością dziecka leworęcznego jest układanie na smyczku palca wskazującego i środkowego w dużym skosie w stosunku do pręta smyczka, przy jednoczesnym zdejmowaniu palca serdecznego i małego. Towarzyszy temu podkurczanie obu palców. Mniejsza sprawność prawej ręki powoduje problemy artykulacyjne w dalszej nauce.

Uczeń leworęczny ma także problem z ustawieniem kąta trzymania skrzypiec w stosunku do postawy ciała. Niewłaściwe ustawienie instrumentu widoczne jest, gdy gra wspólnie z dziećmi praworęcznymi, na przykład w zespole skrzypcowym. Instrument zazwyczaj skierowany jest za bardzo w stronę środka ciała dziecka oraz trzymany za nisko, co sprzyja opadaniu lewego łokcia i opieraniu go o bok.

Cierpliwe ćwiczenie, wsparte wyrozumiałością nauczyciela i pomocą rodziców, doprowadzi ucznia do osiągnięcia umiejętności kontrolowania ustawienia i funkcjonowania tzw. aparatu gry oraz precyzji szybkości ruchów smyczkiem. Osiągnięcie tych umiejętności jest sukcesem dziecka leworęcznego.

Dziecko z dysleksją rozwojową

Uczniowie o specyficznych, związanych z dysleksją, trudnościach w nauce spotykają się w grze na skrzypcach z licznymi problemami, bardzo często ją uniemożliwiającymi. Występowanie i nasilenie tych trudności jest inne u każdego dziecka. Zaburzenia koncentracji powodują, że nauczyciel musi wiele razy powtarzać polecenia i zadania. Dzieci zamyślają się, a także szybko zniechęcają i męczą. Analiza i synteza wzrokowa oraz wyobraźnia przestrzenna rozwinięta w różnym stopniu mogą utrudniać uczniom właściwe odczytanie i realizowanie zapisu nutowego. Kopiują więc oni tekst w powiększeniu, aby móc zauważyć wszystkie oznaczenia, co nie zawsze daje pozytywny rezultat.

Niektóre dzieci mają zaburzoną pamięć słuchową, inne szybko zapamiętują melodię, lecz realizują zapis nutowy dowolnie. Szereg problemów związanych z usztywnieniem i brakiem koordynacji rąk utrudnia ich ustawienie i funkcjonowanie, pogarsza jakość brzmienia dźwięku oraz jego intonację. Trudności te określane są przez psychologów jako niepokój ruchowy i manipulacyjny.

Wbrew wszelkim przeciwnościom dziecko z dysleksją rozwojową, wspierane przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, powoli poprawia swoje wyniki w nauce. Pomaga sobie zapisywaniem w nutach własnych wskazówek oraz oznaczaniem fragmentów tekstu wybranymi przez siebie kolorami. Ruchy manipulacyjne związane z grą ułatwiają mu rozluźnianie napięć. Wielokrotne powtarzanie poprawia pamięć, nie tylko muzyczną. Po dłuższym, systematycznym okresie ćwiczeń, uczeń jest w stanie zagrać zgodnie z zapisem nutowym

łatwiejszy program w umiarkowanym tempie. Świadomie kontroluje ustawienie i pracę rąk, prowadzenie smyczka oraz jakość brzmienia dźwięku. Zdobyte osiągnięcia są dużym sukcesem edukacyjnym dziecka z dysleksją rozwojową.

Uczniowie o mniejszych predyspozycjach muzycznych i trudnościach w nauce nie zostają zawodowymi muzykami. Często zostają melomanami. Kształcąc swoje dzieci w szkołach muzycznych, podkreślają znaczenie wypracowanej cierpliwości i systematyczności, mającej wpływ na dalszą edukację i życie zawodowe.

Dziecko przedszkolne

Na ogół dzieci przedszkolne spotykają się ze skrzypcami podczas pierwszych zajęć z nauczycielem. Niektóre znają ten instrument, jeśli wcześniej uczyło się na nim grać ich rodzeństwo lub jeśli chodziły z rodzicami na koncerty familijne. Dla większości dzieci instrument ten jest jednak tajemnicą. Z zaciekawieniem słuchają, jak powstaje dźwięk, a gdy same mogą go wydobyć, rozświetlają im się oczy i dostają rumieńców. Jeśli nauczyciel doda dźwiękom treść pozamuzyczną, jakąś rolę, na przykład burzy na morzu, wówczas miotający się po strunach smyczek stanie się statkiem walczącym z falami. Obudzi to wyobraźnię dziecka i chęć gry.

To jednak tylko początek. W tym czasie dziecko może jeszcze układać rączki dowolnie. Po wstępnych zabawach rozpoczyna się długotrwały okres ustawiania rąk na instrumencie według ustalonych zasad. Zawsze towarzyszy temu oprawa słowna, pobudzająca wyobraźnię – jakaś historia, wydarzenie, w którym uczestniczą rączki. Od nieuporządkowanego ruchu smyczkiem po strunach dziecko przechodzi do jego prostolinijnego prowadzenia, tzn. równoległego do podstawka. Nie jest to łatwa czynność, gdyż wymaga wypracowania ruchu prostego, sprzecznego z naturalnym ruchem ręki.

Równocześnie z nauką prowadzenia smyczka dziecko uczy się grać rymowanki i własne „wymyślanki", następnie ćwiczy grę w rytmach, po czym przechodzi do świadomej gry dźwięków na zmianę z pauzami, aż dochodzi do chwili, gdy może wykonać jakiś dziecięcy utworek na pustych strunach. Niektóre dzieci opanowują także grę z palcami lewej ręki i mogą włączyć do repertuaru trudniejszy program. „Właśnie owo utrwalanie elementów nowo nabytych gwarantuje możliwość ich użycia w przyszłości"[12]. Tak wygląda droga do sukcesu – od „zerowego" startu, po pierwszy koncert przedszkolny po około półrocznej nauce. Najczęściej koncert ten wypada w Święto Babci i Dziadka. To duża uroczystość dla całej rodziny. Dzieci ubrane w strój galowy zasiadają naprzeciw słuchaczy, na ławeczkach solistów, potem kolejno wychodzą na środek sali, prezentując swoje umiejętności. Niektóre z nich same się zapowiadają, a inne trzeba

[12] S. Tomasik, *Kompas skrzypka. Elementy ruchowo-chwytowe*, cz. 1, Warszawa 2005, s. 20.

zapowiedzieć, ponieważ są tak przejęte, że zapominają, co mają zagrać. Pierwszy występ to pierwszy sukces uczącego się grać dziecka przedszkolnego. To pierwsze publiczne zaprezentowanie opanowanych umiejętności – kilka dźwięków uporządkowanych melodyczno-rytmicznie, granych wspólnie z akompaniującym nauczycielem, który gra właściwą melodię, a dziecko tylko rytmicznie mu towarzyszy, harmonicznie współgrając. Poznaje i pokonuje tremę, wcześniej mu obcą, dba o postawę podczas gry, pilnuje układu rąk, prowadzenia smyczka, rytmu, zmiany strun, zapamiętanego następstwa dźwięków i tempa. Po występie kłania się z uśmiechem spełnienia, szczęścia, wzruszenia i radości. Ma za sobą pierwszy instrumentalny sukces.

Rola rodziców i nauczyciela w sukcesie dziecka

Nie można pominąć wskazania pozytywnej roli rodziców w drodze dziecka do sukcesu edukacyjnego. Odpowiedzialni rodzice, świadomi swojego współdziałania w artystycznym kształceniu dziecka, współpracują z nauczycielem, towarzysząc mu w codziennej pracy nad rozwojem uzdolnień młodego artysty, organizują czas, mobilizują dziecko do ćwiczenia, pilnują zachowania proporcji między czasem ćwiczeń a odpoczynku, czuwają nad odpowiednią ilością snu, umożliwiającą regenerację psychofizyczną, dbają o właściwe odżywianie i wygodę w podróży, pomagają w uzupełnianiu zaległości szkolnych oraz wspólnie z dzieckiem przygotowują strój na występ.

„Nauczyciel muzyki powinien być dobrym instrumentalistą […]. Jednakże nie może ograniczać się wyłącznie do pracy nad doskonaleniem rzemiosła artystycznego […]. Powinien być jednocześnie wychowawcą”[13]. Prowadząc dziecko do sukcesu edukacyjnego, zobowiązany jest stale komunikować się z rodzicami, udzielając im informacji zwrotnych, cierpliwie i wytrwale pomagając uczniowi w drodze do jak najlepszych wyników na egzaminie lub konkursie, dbając wspólnie z rodzicami ucznia o stan emocjonalny i fizyczny dziecka i umiejętnie dozując wymagania, aby nie przeforsować delikatnego organizmu i nie zniechęcić do nauki. Powinien wyjaśniać, chwalić nawet za małe osiągnięcia, pocieszać w trudnych chwilach i nigdy nie doprowadzić do „niszczenia osobowości dziecka, zastraszania go, wywołania nieuzasadnionego poczucia winy”[14], ponieważ „nawet jeśli fizycznie nie czyni podopiecznemu szkody, to zawsze powinien wystrzegać się błędów”[15].

[13] Z. Ostalczyk, *Przewodnik metodyczny nauczania gry na skrzypcach na stopni elementarnym*, Kraków 1992, s. 47.

[14] J. Dankowska, *Odpowiedzialność pedagoga muzyka*, [w:] *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*, Warszawa 2000, s. 116.

[15] S. Tomasik, *Kompas skrzypka. Elementy warsztatowe i artystyczne*, cz. 2, Warszawa 2007, s. 179.

Bibliografia

Cofalik A., *Notatnik metodyczny. O grze skrzypcowej i jej nauczaniu*, Polskie Wydaw. Muzyczne, Kraków 1999.

Dankowska J., *Odpowiedzialność pedagoga muzyka*, [w:] *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*, Wydaw. Akademii Muzycznej im. F. Chopina w Warszawie, Warszawa 2000.

Kierska A., *Nauczanie gry na fortepianie. Powołanie, umiejętność, wiedza*, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2011.

Ostalczyk Z., *Przewodnik metodyczny nauczania gry na skrzypcach na stopniu elementarnym*, Polskie Wydaw. Muzyczne, Kraków 1992.

Tomasik S., *Kompas skrzypka. Elementy ruchowo-chwytowe*, cz. 1, Twoje Zdrowie, Warszawa 2005.

Tomasik S., *Kompas skrzypka. Elementy warsztatowe i artystyczne*, cz. 2, Twoje Zdrowie, Warszawa 2007.

Wroński T., *Techniki gry skrzypcowej*, PWN, Warszawa–Łódź 1999.

Wroński T., *Zdolni i niezdolni. O grze i antygrze na skrzypcach*, Polskie Wydaw. Muzyczne, Kraków 1979.

Faces of educational success, seen through the prism of overcoming difficulties in learning to play the violin

Abstract: Presented issue describes a different dimension to educational success. This success is characterized by showing the achievements of capable students – winners of music competitions, and by showing the results of students with learning difficulties – children with smaller musical abilities: less precise ear for music, worse sense of rhythm and weaker music's memory. Presented issue shows also the success of left-handed children to overcome the problems of using right hand in running the bow. The essay describes also the educational outcomes of students with specific learning difficulties associated with dyslexia. The success of beginners in learning to play violin is discussed too. In the occurrence are also shown the consequences of student's educational achievements in the future. At the end of the essay is described the role of the teacher and parents, who support the student on the track to educational success.

Keywords: educational achievements, educational success of musically gifted students

Słowa kluczowe: sukces edukacyjny muzycznie uzdolnionych uczniów, osiągnięcia edukacyjne

Alicja Mironiuk-Netreba
Uniwersytet Wrocławski

Mały człowiek sukcesu, czyli o roli przedszkola w przebiegu kariery edukacyjnej dzieci

Edukacja przedszkolna jest obecnie tematem często podejmowanym w dyskusjach – akademickich, politycznych, codziennych – i przykuwającym uwagę pedagogów, nauczycieli, polityków oraz rodziców. Przedszkole, synonim nieopłacalnej placówki edukacyjnej w latach 90. XX wieku, stało się od początku wieku kolejnego jednym z kluczowych ogniw reform oświatowych, przestrzenią wyrównywania szans i pierwszym krokiem na drodze do sukcesu w dorosłości. Kim jednak jest mały człowiek sukcesu? Dzieckiem doświadczającym małych sukcesów tu i teraz? A może dorosłym z wcześniej przywoływanego hasła? I wreszcie – czy sukces edukacyjny jest związany z uczęszczaniem do przedszkola?

Przedszkole odkryte od nowa

Kwestia edukacji przedszkolnej stała się ponownie istotna w polskiej debacie publicznej na początku XXI wieku. Owe zainteresowanie wynikało z kilku przyczyn. Po pierwsze, sieć polskich przedszkoli w pierwszych latach transformacji ustrojowej została znacznie zmniejszona. Po drugie, pokolenie wyżu lat 80. dorosło i zostało rodzicami. Po trzecie, jednym z wielu wyzwań członkostwa unijnego Polski stało się sprostanie europejskim standardom edukacyjnym. W 2005 roku w Polsce 29,7% trzylatków, 41,2% czterolatków, 51,3% pięciolatków oraz 98,4% sześciolatków (zarówno w szkołach, jak i w przedszkolach) było objętych edukacją przedszkolną. Zgodnie ze sprawozdaniem Komisji Europejskiej, opublikowanym na początku 2006 roku, Polska należała do grupy państw europejskich z najniższym odsetkiem czterolatków uczęszczających do przedszkola[1]. W 2008 roku znajdowała się zaś na ostatnim miejscu

[1] P. Swianiewicz [i in.], *Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie*

w europejskim rankingu uwzględniającym uczestnictwo dzieci we wczesnej edukacji (67,5%). Należy zaznaczyć, że jest to wynik uwzględniający ponad 15% poprawę we wspominanym zakresie w latach 2000–2008[2].

Pomimo trudnej sytuacji wyjściowej w polskiej praktyce i teorii edukacji małego dziecka zaszły znaczące zmiany, wynikające zarówno z ogólnoeuropejskich wymogów, jak i rodzimych inicjatyw. Jako przykład podać należy strategiczne ramy współpracy państw członkowskich Unii Europejskiej, najpierw do 2010 roku (objęcie całodniową opieką przedszkolną 90% dzieci od 3 lat i 33% dzieci w wieku do lat 3), a następnie do 2020 roku (podwyższenie odsetka dzieci objętych wczesną edukacją i opieką do 95%). Do zakładanych przez Komisję Europejską efektów należy zarówno podniesienie liczby miejsc, jak i jakości edukacji przedszkolnej, a także: reforma podstaw programowych, szkolenie kadr i zmiany w administracji[3]. Na gruncie polskim do najważniejszych zmian zaliczyć można te dotyczące dopuszczalnych form organizacyjnoprawnych przedszkoli i ich dofinansowanie ze środków funduszy unijnych, objęcie obowiązkiem przedszkolnym i szkolnym dzieci pięcio- i sześcioletnich[4], a także wprowadzenie nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego (określającej przygotowanie do posługiwania się obcym językiem nowożytnym oraz językiem mniejszości narodowych i etnicznych)[5]. W konsekwencji znacznie zwiększyła się liczba dzieci objętych edukacją przedszkolną – w grupie między 3. a 5. rokiem życia o około 25–30%[6].

Ujęcie edukacji przedszkolnej jako jednego z głównych priorytetów działań władz krajowych i unijnych wynika nie tylko z polityki oświatowej. Zapewnienie wzorowej opieki i edukacji małemu dziecku ma przede wszystkim umożliwić rodzicom powrót na rynek pracy, a tym samym – jako forma inwestycji w kapitał ludzki – wyrównanie szans społecznych. Szczególnie istotną grupą docelową są członkowie środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym – migracyjnych i o niskich dochodach – którzy dzięki pracy zawodowej mogą podnieść swój standard życia i odpowiednio wspierać dzieci w karierze szkolnej[7]. W efekcie nie tylko zmniejsza się grupa klientów opieki społecznej, lecz także wzrasta poziom scholaryzacji państw unijnych.

---

edukacji przedszkolnej, Warszawa 2012, s. 15–16.

[2] Komunikat Komisji Europejskiej, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem. Zagwarantujmy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, Bruksela 2011, s. 5, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=EN [dostęp: 13.12.2014].

[3] Tamże, s. 13.

[4] P. Swianiewicz [i in.], dz. cyt., s. 15.

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

[6] P. Swianiewicz [i in.], dz. cyt., s. 16.

[7] Komunikat Komisji Europejskiej, dz. cyt., s. 12.

Wymiary przedszkolnego sukcesu

W świetle powyższych rozważań edukacja i opieka dzieci w wieku przedszkolnym jest – dzięki umożliwieniu powrotu rodziców na rynek pracy – istotnym warunkiem rozwoju gospodarczego państw unijnych. Jednakże w jaki sposób wspomniana działalność edukacyjna wpływa na wychowanie (edukowanie) małego człowieka sukcesu?

Arkadiusz Wąsiński analizuje sukces edukacyjny w trzech perspektywach: ucznia, nauczyciela oraz rodzica. W każdej z tych płaszczyzn jest on związany z osiągnięciem

> zadowalającego […] poziomu zaktualizowania osobowych predyspozycji, pogłębiających w jakimś zakresie dyspozycje kierunkowe i instrumentalne; stanu znaczącej […] realizacji celów nauczania lub wychowania, pozostających w ścisłym związku z promocją do wyższej klasy[8].

Sukces, według Wąsińskiego, można rozpatrywać systemowo – w odniesieniu do kryterium formalnoprawnego lub podmiotowo-realistycznego, jak również poznawczego (w kontekście osobowościowym i środowiskowym)[9]. W ujęciu formalnoprawnym sukces ucznia rozpatruje się w perspektywie promocji do kolejnej klasy, etapu edukacji, i jest mierzony według kryteriów formalnych, wyznaczanych przez założenia podstaw programowych na danym etapie nauki. Stopień ich realizacji przez dziecko wyrażają oceny. Tym samym formalnoprawny wymiar sukcesu jest kluczowy dla kariery edukacyjnej ucznia – nie tylko ze względu na przejścia z klasy do klasy, lecz także na dostęp do szkół o lepszej lub gorszej ofercie edukacyjnej. Kolejny wymiar, podmiotowo-realistyczny, ma mniej formalny charakter jakościowy i „opisuje dynamikę procesu przebiegającego w realiach szkolnych i wskazuje przyczyny postępów, stagnacji lub regresji w aktywności edukacyjnej ucznia”[10], umożliwia redefiniowanie celów i zadań, a w konsekwencji indywidualizację procesu nauczania w oparciu o możliwości i potrzeby ucznia „tu i teraz”[11]. Natomiast w ujęciu poznawczym szczególnej analizie poddawane są predyspozycje osobowościowe ucznia: jego uzdolnienia, motywacja, sposób radzenia sobie z zadaniami (w tym z sytuacjami trudnymi), postawy, zainteresowania, poczucie własnej wartości, dotychczasowy przebieg jednostkowego rozwoju oraz uwarunkowania środowiskowe (warstwa społeczna, miejsce zamieszkania, relacje w rodzinie, świadomość pedagogiczna, status

[8] A. Wąsiński, *Psychospołeczne aspekty sukcesów i porażek edukacyjnych współczesnego ucznia w społeczeństwie edukacyjnym*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2007, s. 325.
[9] Tamże, s. 326.
[10] Tamże.
[11] Tamże.

materialny itp.)[12]. Powyższa klasyfikacja dotyczy poszczególnych aspektów sukcesu szkolnego, jednakże w niniejszych rozważaniach staną się one osią analizy sukcesu przedszkolnego.

Powszechnie wiadomo, że w przedszkolu nie stosuje się ocen do ewaluacji osiągnięć dzieci; nie występuje także (w przypadku zdrowych podopiecznych) brak promocji do grupy starszej. Nie oznacza to jednakże, że w stosunku do dzieci w wieku przedszkolnym nie formułuje się żadnych ujednoliconych standardów i nie stosuje narzędzi do oceny przebiegu rozwoju. Dokumentem, będącym punktem wyjścia dla wspomnianych działań, jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego[13], która zakłada, że aby zrealizować cele stawiane przed edukacją przedszkolną, „należy wspomagać rozwój, wychowywać i kształcić dzieci"[14] w 17 obszarach, które dotyczą: kształtowania umiejętności społecznych, czynności samoobsługowych, wychowania zdrowotnego i poszanowania zwierząt i roślin, dbałości o bezpieczeństwo, wychowania przez sztukę (teatralną, muzyczną i plastyczną), pomagania w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych, wspomagania rozwoju mowy dzieci, czynności intelektualnych wraz z edukacją matematyczną, rozwoju umysłowego, kształtowania gotowości do nauki czytania i pisania, wychowania patriotycznego, rodzinnego i obywatelskiego oraz (od roku 2014) przygotowania do posługiwania się językiem obcym i/lub językiem regionalnym, mniejszości narodowej, etnicznej[15]. Ocenę umiejętności dzieci w zakresie tych obszarów, a także przygotowanie planów pracy kompensacyjnej i pracy z dzieckiem zdolnym, umożliwia diagnoza przedszkolna. Diagnoza ta dotyczy nie tylko zebrania danych z wykorzystaniem wystandaryzowanych narzędzi, lecz także ich krytycznego opracowania i na tej podstawie sformułowania wniosków do pracy pedagogicznej[16].

Diagnoza przedszkolna podzielona jest zawsze na dwa etapy: wrześniowy i majowy. Pierwszy etap umożliwia opracowanie planu pracy, którego efektywność weryfikują wyniki uzyskane przez dzieci w drugim badaniu. Podsumowaniem działań rodziców, nauczycieli, a przede wszystkim dzieci, jest diagnoza gotowości szkolnej pięcio- i sześciolatków. Maria Przetacznikowa zauważa, że:

> Dojrzałym do podjęcia nauki szkolnej nazwiemy dziecko, które osiągnęło taki stopień rozwoju umysłowego, społeczno-emocjonalnego oraz fizycznego, jaki umożliwia mu przystosowanie się do wymagań szkoły, jak również kontynuację z powodzeniem nauki w klasie pierwszej[17].

[12] Tamże, s. 326–327.
[13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r., dz. cyt., s. 4.
[14] Tamże.
[15] Tamże, s. 4–7.
[16] I. Lepalczyk, J. Badura, *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Warszawa 1987, s. 31–35.
[17] M. Chojak, *Gotowość czy dojrzałość szkolna? Kilka praktycznych i teoretycznych uwag*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2009, nr 8, s. 20–21.

Tym samym osiągnięcie gotowości szkolnej przez dziecko przedszkolne jest warunkiem rozpoczęcia (lub odroczenia) nauki w szkole podstawowej i miarą sukcesu w ujęciu formalnoprawnym. Co więcej, diagnoza, postrzegana nie tylko jako narzędzie sprawdzania umiejętności dziecka, lecz także jako punkt wyjścia dla planowania pracy profilaktycznej, kompensacyjnej i rozwijającej uzdolnienia dziecka umożliwia osiągnięcie sukcesu w ujęciu podmiotowo-realistycznym, dostosowanym do indywidualnych potrzeb ucznia.

Przedszkole jest zwykle pierwszą instytucją (choć coraz częściej poprzedzają ją żłobki i punkty przedszkolne różnego typu), w której przebywa dziecko. Może być określone mianem drugiego domu – jest miejscem istotnym dla przebiegu jego rozwoju, na które przypada duża część aktywności dziecka i w którym tworzy ono nowe relacje społeczne. Kadra oraz rówieśnicy to kolejni, po rodzicach, znaczący uczestnicy jego świata społecznego, a placówka staje się miejscem socjalizacji wtórnej[18]. Dlatego przedszkole, oddziałując na rozwój społeczny, psychiczny i intelektualny, może być rozpatrywane jako istotny czynnik warunkujący sukces w kategorii poznawczej.

Jednym z elementów gotowości szkolnej jest dojrzałość społeczno-emocjonalna. Z obserwacji nauczyciela praktyka mogę dodać, że jej brak jest obecnie częstszym powodem działań kompensacyjnych i/lub odroczenia edukacji szkolnej dziecka niż deficyty w sferze intelektualnej. Dziecko rozpoczynające edukację szkolną powinno nie tylko umieć przystosować się do zasad panujących w grupie, współpracować, czekać na swoją kolej, znać swoje obowiązki i prawa (dojrzałość społeczna), lecz także w miarę możliwości kierować swoimi emocjami i dostosować zachowanie do sytuacji bądź uczuć innych (dojrzałość emocjonalna). Istotna jest także motywacja – świadome zainteresowanie dziecka uczeniem się i podejmowaniem nowych zadań oraz radzenie sobie w sytuacjach trudnych, co związane jest zarówno z poziomem jego rozwoju, jak i wiedzy na temat wymagań szkoły[19]. Wiedzę tego typu dziecko nabywa w czasie edukacji przedszkolnej.

Jako przykład można przytoczyć badania Barbary Majkut-Czarnoty, w których analizowano sposób radzenia sobie z zadaniami przez dzieci uczęszczające przez rok do tzw. zerówki oraz te, które miały dłuższy staż przedszkolny. Autorka porównała reakcje dzieci na słowną zapowiedź nowego zadania i ich nastawienie w czasie przystępowania do jego wykonania[20]. Okazało się, że dzieci ze stażem przedszkolnym są nastawione na sukces: interesują się zadaniem (także gdy nie znają jego opisu), lepiej kontrolują swoje emocje związane z wyzwaniem, są konsekwentne w ocenie zadania, wytrwałe, wierzą w swoje możliwości,

[18] B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 152–153.
[19] M. Chojak, dz. cyt., s. 22.
[20] B. Majkut-Czarnota, *Edukacja przedszkolna jako warunek nabycia przez dzieci 6-letnie umiejętności radzenia sobie z sytuacja trudną*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2007, s. 284–286.

realizują kolejne etapy pracy, są śmielsze. W obu grupach dzieci wymagały zachęty słownej i potwierdzenia wartości swojej pracy, jednakże te z rocznym przygotowaniem, „zerówkowym", częściej niż rówieśnicy po przedszkolu, wykazywały niechęć lub lęk (już po słownej zapowiedzi nowego zadania), brak wiary we własne możliwości, większą męczliwość i mniejszą wytrwałość w realizacji zadania[21]. Najbardziej niepokojące dla przebiegu przyszłej kariery edukacyjnej było jednak zachowanie polegające na uzależnieniu od pomocy innych, przy jednoczesnej rezygnacji z pracy samodzielnej, co odpowiednio wzmocnione przez otoczenie może powodować wyuczoną bezradność[22].

Analizując uwarunkowania sukcesu małego dziecka, nie można izolować środowiska przedszkolnego od rodzinnego, wręcz przeciwnie – należy podkreślić, że bez takiej współpracy wspomaganie rozwoju dziecka jest niemożliwe. Choć odziaływanie przedszkola i rodziny (także środowiska lokalnego) powinno być obustronne, w świetle niniejszych rozważań szczególnie interesujący jest wpływ przedszkola na sytuację rodzinną dziecka. Odnosząc się do jednej z funkcji wychowania przedszkolnego, jaką jest doradztwo i wspieranie działań wychowawczych rodziny, nauczyciele i specjaliści pomagają „rodzicom w rozpoznaniu możliwości rozwojowych dziecka i podjęciu wczesnej interwencji specjalistycznej w informowaniu ich na bieżąco o postępach dziecka oraz uzgodnieniu wspólnie z nimi kierunków i zakresu realizowanych w przedszkolu zadań"[23]. Tak rozumiane doradztwo dotyczy zarówno dziecka, jak i funkcjonowania jego środowiska rodzinnego (świadomości pedagogicznej bliskich, a czasami, przy wsparciu innych instytucji, sytuacji materialnej lub socjalnej rodziny). Z różnych przyczyn współpraca z rodziną bywa niekiedy utrudniona lub niemożliwa. Wtedy stymulowanie sukcesu edukacyjnego dziecka dotyczy niwelowania negatywnego oddziaływania środowiskowego. W badaniach nad pozytywnymi skutkami edukacji przedszkolnej to właśnie argument o zmniejszeniu nierówności społecznych jest przytaczany najczęściej. Na gruncie polskim nadal istotny probleme stanowi mniejsza dostępność przedszkoli i innych form wychowania małych dzieci na terenach wiejskich, szczególnie w gminach typowo rolniczych (dzieci z małych podmiejskich gmin często uczęszczają do placówek w aglomeracjach)[24].

Interesujące jest zestawienie polskich i amerykańskich badań dotyczących niwelowania różnic społecznych, dzięki objęciu dzieci edukacją przedszkolną. Badania na rodzimym gruncie wykazały, że z edukacji przedszkolnej bardziej, niż dzieci pochodzące ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, korzystają te, które wywodzą się z lepiej sytuowanych domów. Tym samym przedszkole

[21] Tamże, s. 285–289.
[22] Tamże, s. 288.
[23] A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010, s. 113.
[24] P. Swianiewicz [i in.], dz. cyt., s. 17.

wzmacnia pozytywne oddziaływania rodziny, lecz niewystarczająco rekompensuje brak właściwej stymulacji[25]. Zjawisko to może być tłumaczone krótszym czasem przebywania dzieci z rodzin defaworyzowanych w przedszkolu – ich rodziców nie stać na zwiększone opłaty i w konsekwencji oddziaływanie przedszkola jest ograniczone[26]. Ów paradoks – jeden z kluczowych zakładanych celów edukacji przedszkolnej to zmniejszanie nierówności społecznych – jest obecnie niwelowany przez liczne formy wsparcia materialnego rodzin, obniżenie opłat za przedszkole („przedszkole za złotówkę") czy dostęp do darmowych zajęć dodatkowych. W badaniach amerykańskich dowiedziono natomiast znaczącej zależności między udziałem dzieci w pełnowymiarowym programie edukacji przedszkolnej (*High/Scope*) a sukcesem w dorosłym życiu. Dwudziestosiedmioletni absolwenci programu, w porównaniu z rówieśnikami nie uczęszczającymi do przedszkola:

- częściej zarabiali miesięcznie 2000 dolarów i więcej (29% wobec 7%),
- częściej zostawali posiadaczami domów (36% wobec 13%),
- częściej byli absolwentami klasy 12. i wyższych etapów edukacyjnych (71% wobec 54%),
- rzadziej korzystali z pomocy społecznej w ciągu ostatnich 10 lat (59% wobec 80%),
- rzadziej łamali prawo, byli zatrzymani przez policję (pięć lub więcej razy, 7% wobec 35%)[27].

Według obliczeń każdy tysiąc dolarów zainwestowany w przedszkole zwraca się w kwocie 7160 dolarów. Ponadto z badań wynika, że to właśnie dzieci pochodzące z grup zagrożonych biedą i wykluczeniem społecznym w większym stopniu (niż rówieśnicy pochodzący z tzw. dobrych domów) korzystają z edukacji przedszkolnej[28]. Co więcej, istotnym czynnikiem wpływającym na osiągnięcia uczniów są przekazywane treści edukacyjne – realizowany w badanych przedszkolach program *High/Scope* jest przykładem wzorcowym i obejmuje pełny wymiar godzin, jakie dziecko może przebywać w przedszkolu (*full-day kindergarten*). W warunkach polskich nie wprowadza się natomiast programów zróżnicowanych według kryterium godzin, stąd wniosek istotny dla dalszych rozważań:

> Warto przemyśleć koncepcję upowszechniania wychowania przedszkolnego. Może zamiast stopniowo i mechanicznie upowszechniać przedszkole – aplikując

[25] I. Białecki, *Przedszkole. Wstęp do kariery edukacyjnej?*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2007, s. 250–251.

[26] *Raport. Warunki edukacji przedszkolnej 2012 po pierwszym roku obowiązkowej nauki dzieci pięcioletnich*, oprac. K. Mastalerz-Jakus, s. 9, http://www.rzecznikrodzicow.pl/sites/default/files/raport_edukacja_przedszkolna_calosc.pdf [dostęp: 13.12.2014].

[27] E. Putkiewicz, M. Żytko, *Znaczenie edukacji przedszkolnej na podstawie badań i doświadczeń międzynarodowych*, [w:] *Edukacja przedszkolna w Polsce. Szanse i zagrożenia*, red. M. Zahorska, Warszawa 2003, s. 63.

[28] Tamże.

> kolejnym rocznikom coraz wcześniej rozpoczynane, coraz bardziej powszechne wychowanie przedszkolne – warto przygotować specjalne programy, skierowane do dobrze zdefiniowanych, najbardziej upośledzonych środowisk[29].

Jakość w przedszkolu versus jakość przedszkola

W popularnej ostatnio dyskusji dotyczącej edukacji przedszkolnej za najważniejszy temat uznaje się dostęp do przedszkoli, tym samym stawiając znak równości między sukcesem edukacyjnym dziecka a samym jego pobytem w tej placówce.

> Nie można […] mówić o edukacji przedszkolnej jedynie w kontekście jej upowszechnienia, kluczowa jest dyskusja o jakości – przedszkola na wsi i w mieście to zupełnie inne placówki, co widoczne jest w liczbie godzin funkcjonowania, oferowaniu żywienia czy ponoszonych wydatkach na jedno dziecko[30].

W państwach Unii Europejskiej wyróżnia się dwa główne systemy edukacji przedszkolnej: szkolny i pedagogiczny. W systemie szkolnym zadaniem przedszkola jest przygotować dzieci do nauki w szkole – szczególnie istotne jest kształcenie umiejętności czytania, pisania, liczenia. System pedagogiczny skupia się natomiast na wspieraniu ogólnego rozwoju społeczno-emocjonalnego i stanowi pierwszy etap szeroko pojętego uczenia się przez całe życie (*life long learning*). W praktyce występuje także łączenie obu systemów. W środowisku naukowców i praktyków trwają spory na temat skuteczności wspomnianych form. Choć wyniki badań są zróżnicowane, według ogólnych wniosków:

- dzieci z przedszkoli o systemie szkolnym osiągały lepsze wyniki w klasie I i II oraz rzadziej powtarzały klasy, jednakże po 9. roku życia ich przewaga nad rówieśnikami malała;
- dzieci z przedszkoli o podejściu pedagogicznym zaczynały uzyskiwać lepsze wyniki w nauce od klasy IV i tendencja ta utrzymywała się także w dalszym przebiegu nauki szkolnej;
- największe korzyści z połączenia obu systemów można uzyskać, gdy młodsze dzieci (trzy-, czteroletnie) prowadzone są systemem pedagogicznym, a starsze (pięcio-, sześcioletnie) szkolnym[31].

Oprócz filozofii programu przedszkolnego cechą istotnie wpływającą na sukces edukacyjny małego dziecka jest ciągłość jego edukacji. Nie chodzi wyłącznie o konsekwentne realizowanie jednego programu przez 3 lata (dostosowując poziom trudności do możliwości dzieci), lecz o łączenie

[29] I. Białecki, dz. cyt., s. 254.
[30] A. Sobotka, *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich*, Warszawa 2011, s. 31.
[31] Tamże, s. 17–18.

treści edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Całościowe podejście do nauczania małego dziecka wymaga zatem przyjęcia szerszej, sześcioletniej perspektywy[32]. Zgodnie z tymi wytycznymi przygotowane zostały podstawy programowe: edukacji przedszkolnej oraz kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Pierwsza określa umiejętności dziecka niezbędne do rozpoczęcia nauki w szkole, druga natomiast opisuje kompetencje absolwenta I i III klasy[33]. Wspomniane dokumenty obowiązują zarówno nauczycieli w przedszkolu, jak i w szkole podstawowej.

Choć w Polsce programy edukacji przedszkolnej są zróżnicowane pod kątem treści, a nie czasu realizacji, znaczna ich większość planuje aktywności nauczyciela i dziecka na tzw. cały dzień (którego długość zależy od godzin otwarcia placówki). W amerykańskich badaniach czas spędzony przez dziecko w przedszkolu i jakość realizowanego programu to dwie zmienne decydujące o sukcesie edukacyjnym. W amerykańskim systemie edukacyjnym wyróżnia się dwie dominujące formy: przedszkole całodniowe (*full-day kindergarten*), obejmujące 5–6 godzin dziennie oraz przedszkole w niepełnym wymiarze godzin (*half-day kindergarten*), zapewniające opiekę dzieciom przez 3 godziny. Liczne badania udowodniły, że tylko pobyt w przedszkolu całodniowym umożliwia wyrównanie deficytów (rozwojowych i społecznych), a także zwiększa prawdopodobieństwo sukcesu edukacyjnego w przyszłości[34]. Do korzyści związanych z uczęszczaniem do całodniowego przedszkola można zaliczyć:

- większą ilość czasu na swobodne zabawy dzieci, w których także przy wsparciu dorosłego przedszkolaki rozwijają umiejętności społeczne;
- dłuższy kontakt z wykształconym nauczycielem i w konsekwencji większą ilość sytuacji sprzyjających uczeniu się, w tym kształtowaniu umiejętności szkolnych, rozwijaniu motywacji, wytrwałości, pewności siebie;
- dożywienie dzieci z rodzin ubogich, zapoznanie ich z zasadami prawidłowego odżywiania się, dostarczanie zdrowych posiłków oraz kształtowanie nawyków prozdrowotnych (szczególnie ważna jest profilaktyka otyłości);
- umożliwianie wczesnej diagnozy zaburzeń zdrowotnych i deficytów poznawczych oraz wprowadzenie działań kompensacyjnych[35].

[32] E. Barańska, *Edukacja przedszkolna w perspektywie zmian*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2003, nr 7, s. 390–391.

[33] Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku...

[34] R.A. Hahn [i in.], *Effects of Full-Day Kindergarten on the Long-Term Health Prospects of Children in Low-Income and Racial/Ethnic-Minority Populations. A Community Guide Systematic Review*, „American Journal of Preventive Medicine" 2014, nr 3, s. 313.

[35] Tamże, s. 314; D.J. Ackerman, W.S. Barnett, K.B. Robin, *Making the Most of Kindergarten. Present Trends and Future Issues in the Provision of Full-day Programs*, s. 6–10,

W polskich badaniach dostrzeżono także związek między stażem przedszkolnym a lepszymi osiągnięciami na początku szkoły podstawowej (związanymi z czytaniem, pisaniem i liczeniem)[36], jak również przyswojeniem przez dzieci umiejętności społecznych, wytrwałości w wykonywaniu zadań, pewności siebie i ciekawości poznawczej[37], jednakże „wyraźne efekty dawały tylko te przedsięwzięcia, których program był przemyślany, profesjonalnie implementowany przez dobrze przygotowanych nauczycieli"[38]. Co więcej, „im większa jest intensywność zajęć przedszkolnych, tym pozytywny efekt oddziaływania przedszkola na późniejszą edukację szkolną trwa dłużej i wolniej zanika"[39].

Podsumowanie

Wpływ przedszkola na sukces dziecka można rozpatrywać wielopłaszczyznowo. Najczęściej jakość edukacji ujmuje się w kategoriach strukturalnych, dotyczących liczby przedszkoli, ich wyposażenia, wykształcenia i liczby personelu (także w odniesieniu do liczby dzieci). Innym wymiarem efektywności tej placówki jest jej jakość procesualna, odnosząca się do wartościowego programu edukacyjnego, realizowanego przez wykwalifikowanych nauczycieli współpracujących ze środowiskiem lokalnym (szczególnie z rodziną), a zwłaszcza do umiejętności przyswojonych przez dzieci w trakcie procesu edukacyjnego[40].

Przytoczona w niniejszych rozważaniach literatura przedmiotu nie określa jednak jednoznacznie, jak rozpatrywać sukces małego dziecka. Czy polega on na dobrych osiągnięciach w pierwszych klasach szkoły podstawowej i zmniejszeniu stresu szkolnego? Być może bardziej związany jest ze wspomaganiem rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i wsparciu ich w osiągnięciu sukcesu na miarę ich indywidualnych predyspozycji (bez analizy porównawczej osiągnięć)? A może sukces przedszkolny to udana socjalizacja – przyswojenie przez dzieci zasad współżycia społecznego, wykształcenie empatii, chęci współpracy i poczucia odpowiedzialności? Czy edukacja przedszkolna ma niwelować różnice społeczne, umożliwiać dzieciom z różnych środowisk równy start oraz promować zdrowy styl

http://nieer.org/publications/policy-reports/policy-report-making-most-kindergarten [dostęp: 13.12.2014].

[36] A. Blumsztajn, *Dlaczego warto inwestować w edukację małych dzieci*, [w:] *Dobry start. Jak wprowadzać alternatywne formy wczesnej edukacji*, red. T. Ogrodzińska, M. Białek-Graczyk, Warszawa 2008, s. 9.

[37] M. Białek-Graczyk, *Efekty alternatywnych form edukacji przedszkolnej*, [w:] *Dobry start*, s. 49.

[38] A. Blumsztajn, dz. cyt., s. 9.

[39] A. Sobotka, dz. cyt., s. 21.

[40] M. Karwowska-Struczyk, *Jakość edukacji przedszkolnej. Wyzwanie czy nadawanie znaczenia?*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2007, s. 238.

życia? Czy ujmowanie przedszkola jako pierwszego kroku do sukcesu życiowego uwzględnia dobry interes dziecka, rodzica, nauczyciela, a może całego kraju?

Konsensusem może być stwierdzenie, że każdy ze wspomnianych wymiarów jest istotny, jednakże w kontekście współczesnych trendów edukacyjnych za najważniejszy aspekt sukcesu małego dziecka uznaje się nie tyle przyswojenie konkretnych umiejętności szkolnych, ile zaszczepienie pozytywnej motywacji do nauki, utrzymanie ciekawości poznawczej, zbudowanie poczucia własnej wartości i odwagi w podejmowaniu nowych zadań. Tak rozumiany sukces małego dziecka staje się sukcesem przyszłego dorosłego i pierwszym krokiem do całożyciowego procesu uczenia się.

Bibliografia

Ackerman D.J., Barnett W.S., Robin K.B., *Making the Most of Kindergarten. Present Trends and Future Issues in the Provision of Full-day Programs*, http://nieer.org/publications/policy-reports/policy-report-making-most-kindergarten [dostęp: 13.12.2014].

Barańska E., *Edukacja przedszkolna w perspektywie zmian*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2003, nr 7, s. 387–393.

Białecki I., *Przedszkole. Wstęp do kariery edukacyjnej?*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Białek-Graczyk M., *Efekty alternatywnych form edukacji przedszkolnej*, [w:] *Dobry start. Jak wprowadzać alternatywne formy wczesnej edukacji*, red. T. Ogrodzińska, M. Białek-Graczyk, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2008.

Blumsztajn A., *Dlaczego warto inwestować w edukację małych dzieci*, [w:] *Dobry start. Jak wprowadzać alternatywne formy wczesnej edukacji*, red. T. Ogrodzińska, M. Białek-Graczyk, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa 2008.

Chojak M., *Gotowość czy dojrzałość szkolna? Kilka praktycznych i teoretycznych uwag*, „Wychowanie w Przedszkolu" 2009, nr 8, s. 20–23.

Hahn R.A. [i in.], *Effects of Full-Day Kindergarten on the Long-Term Health Prospects of Children in Low-Income and Racial/Ethnic-Minority Populations. A Community Guide Systematic Review*, „American Journal of Preventive Medicine" 2014, nr 3, s. 312–323.

Karwowska-Struczyk M., *Jakość edukacji przedszkolnej. Wyzwanie czy nadawanie znaczenia?*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa,* Erica, Warszawa 2010.

Komunikat Komisji Europejskiej, *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem. Zagwarantujmy wszystkim dzieciom w UE dobry start w przyszłość*, Bruksela 2011, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=EN [dostęp: 13.12.2014].

Lepalczyk I., Badura J., *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1987.

Majkut-Czarnota B., *Edukacja przedszkolna jako warunek nabycia przez dzieci 6-letnie umiejętności radzenia sobie z sytuacja trudną*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

Putkiewicz E., Żytko M., *Znaczenie edukacji przedszkolnej na podstawie badań i doświadczeń międzynarodowych*, [w:] *Edukacja przedszkolna w Polsce. Szanse i zagrożenia*, red. M. Zahorska, ISP, Warszawa 2003.

Raport. Warunki edukacji przedszkolnej 2012 po pierwszym roku obowiązkowej nauki dzieci pięcioletnich, oprac. K. Mastalerz-Jakus, http://www.rzecznikrodzicow.pl/sites/default/files/raport_edukacja_przedszkolna_calosc.pdf [dostęp: 13.12.2014].

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

Sobotka A., *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011.

Swianiewicz P. [i in.], *Edukacja przedszkolna. Polityka samorządów gminnych w zakresie edukacji przedszkolnej*, ICM, Warszawa 2012.

Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

Wąsiński A., *Psychospołeczne aspekty sukcesów i porażek edukacyjnych współczesnego ucznia w społeczeństwie edukacyjnym,* [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

The little man of success, or about the influence of kindergarten education on the children's career at school

Abstract: In the beginning of the 21st century the issue of proper kindergarten education is very popular in both, European and Polish, public debates. It is caused by a significant influence, which high quality education of small children has on their future academic and professional career. However, the quality in education not only refers to sufficient number of care facilities, but rather to valuable, full-day learning program, work of well-trained teachers and kindergarten-community partnership. In result, children who attend to high quality kindergarten education evince high self- esteem, curiosity, endurance and independence in performing academic tasks all these skills are indispensable in the process of life-long learning. Other positive effects of attending to kindergarten are: school readiness, higher rates of high school graduation, reduction of grade repetition, and number of children placed in special education, more stable financial and family life in future, reduction of crime, promotion of healthy lifestyle. What is more, positive effects of kindergarten education are more significant to children with disadvantaged social background.

Keywords: acquisition of academic skills, child development, educational success, elimination of social differences, kindergarten education

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, gotowość szkolna, rozwój małego dziecka, sukces edukacyjny, wyrównanie szans

Piotr Gindrich
Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Samoocena gimnazjalistów a ich poczucie kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu – znaczenie płci, trudności w uczeniu się oraz zaburzeń towarzyszących

Wprowadzenie

Na pozór wydaje się, że sukces edukacyjny oraz trudności w uczeniu się są zagadnieniami, które wzajemnie się wykluczają. Taką tezę można uznać za słuszną, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę fakt, że trudności w uczeniu się i zaburzenia towarzyszące (ADHD, zaburzenia zachowania) u uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych mogą prowadzić do niepowodzeń szkolnych. Co więcej, mając na względzie tzw. syndrom trwałych porażek edukacyjnych, można przypuszczać, że nasilenie jego symptomów będzie większe u gimnazjalisty niż u młodszego ucznia. U tego pierwszego często jedno niepowodzenie rodzi kolejne, aż do momentu, kiedy uczeń z trudnościami w uczeniu się staje się zupełnie bierny i bezradny wobec niepomyślnych wyników podejmowanych przez siebie działań w szkole.

Jednak mimo tego, że przywołane fakty dotyczące niepowodzeń szkolnych mogą być prawdziwe, nie można również zaprzeczyć temu, że istotne dla profilaktyki i terapii tego problemu jest to, co gimnazjaliści mający trudności w uczeniu się – będący z tego powodu skazani z góry na porażkę – czują oraz jak reagują w sytuacji, gdy uda im się odnieść sukces. To, jakie mają szanse na jego osiągnięcie w szkole oraz jakie ujawniają atrybucje przyczynowe i powiązane z nimi emocje bądź zachowania, gdy im się powiedzie, zależy przynajmniej częściowo od ich osobowości, w tym od samooceny i lokalizacji poczucia kontroli. Uznano więc, że czynniki osobowościowe mogą być ważne w zrozumieniu istoty postrzegania sukcesu przez tę grupę gimnazjalistów, której osiągnięcia szkolne są niskie lub bardzo niskie.

Przedmiotem analizowanych w tym artykule badań uczyniono związek między samooceną a poczuciem kontroli u gimnazjalistów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi. Sprawdzono także, jakie znaczenie ma płeć badanych gimnazjalistów dla zależności między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Rolę tej zmiennej oszacowano oddzielnie w dwóch badanych grupach – mającej i niemającej kłopotów w nauce oraz innych zaburzeń. Wiadomo od dawna, że płeć jest ważną zmienną w badaniach zależności między samooceną a osiągnięciami ucznia w okresie dojrzewania, a także w tych eksploracjach, które dotyczą związku między samooceną dzieci i nastolatków a ich poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu[1]. Płeć oddziałuje także na atrybucje przyczynowe dotyczące sposobu postrzegania i oceniania przez innych ludzi zarówno pomyślnych, jak i niepomyślnych efektów działania osoby[2]. Nie sposób więc pominąć ją w tych rozważaniach.

Rola samooceny w funkcjonowaniu psychospołecznym i edukacyjnym ucznia we wczesnej adolescencji

Nie od dziś wiemy, jak duże jest znaczenie *ja*, w tym zwłaszcza samooceny, dla funkcjonowania psychospołecznego i edukacyjnego człowieka. Mając na względzie aspekty psychologiczne i filozoficzne, James Beane, Richard Lipka i Joan Ludewig uznali, że samoocena i koncepcja siebie są częścią jeszcze większej całości, którą stanowi percepcja siebie (*self-perception*). Według nich składa się ona z następujących komponentów: koncepcji siebie, obrazu własnej osoby, pojęcia o sobie (*self-concept*), samooceny (*self-esteem*) i wyznawanych przez jednostkę wartości. Nakreślenie obrazu własnej osoby polega na opisaniu siebie w odniesieniu do pełnionych ról, atrybucji indywidualnych i społecznych. Samoocena to ocenianie i wartościowanie siebie, własnej osobowości (wymiar ten nazywa się również poczuciem własnej wartości); subiektywny charakter samooceny wiąże się natomiast również z wyznawanymi wartościami, czyli z tym, co jest ważne dla danej osoby[3].

[1] K. Diesterhaft, K. Gerken, *Self-concept and locus of control as related to achievement of junior high school students*, „Journal of Psychoeducational Assessment" 1983, t. 1, nr 4, s. 368; L.R. Roberts [i in.], *Gender differences in the relationship between achievement and self-image during early adolescence*, „The Journal of Early Adolescence" 1990, t. 10, nr 2, s. 160.

[2] J.K. Swim, L.J. Sanna, *He's skilled, she's lucky. A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures*, „Personality and Social Psychology Bulletin" 1996, t. 22, nr 5, s. 508.

[3] J. Kahne, *The politics of self-esteem*, „American Educational Research Journal" 1996, t. 33, nr 1, s. 5.

James Beane zauważa, że w okresie wczesnej adolescencji na percepcję siebie, samoocenę, obraz własnej osoby i system wartości oddziałują:

a) inni ludzie (członkowie najbliższej rodziny i krewni, sąsiedzi, rówieśnicy, personel pedagogiczny szkoły, społeczność lokalna i społeczeństwo);
b) inne, poza wymienionymi w punkcie a, czynniki społeczne (media, technologia, polityka, uprzedzenia, problemy w szkole i środowisku lokalnym);
c) aspekty rozwoju jednostki (pełnione zadania rozwojowe, osiągnięte stadia rozwoju somatycznego i społecznego, niezmieniające się sytuacje życiowe);
d) zainteresowania (plany dotyczące wyboru kariery zawodowej i życiowej, moda, muzyka pop, gwiazdy show-biznesu, celebryci, hobby)[4].

Wśród wymienionych czynników są również problemy szkolne, czyli trudności w nauce, co wydaje się istotne ze względu na temat tego artykułu. Z jednej strony wiadomo, że wszystkie opisane w powyższych punktach aspekty mogą wpływać na poziom samooceny ucznia, z drugiej zaś – oddziaływanie niskiej, umiarkowanie wysokiej i wysokiej samooceny na funkcjonowanie psychospołeczne ucznia zostało już ustalone. Na podstawie licznych badań wykazano, że zróżnicowany poziom samooceny wywołuje wiele rozmaitych objawów w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej[5].

Samoocena wywiera również wpływ na proces uczenia się ucznia. Może ona stanowić przyczynę odniesionego przez niego sukcesu lub też być jego skutkiem[6]. Z tego powodu związek między samooceną a osiągnięciami szkolnymi znajduje się od dawna w kręgu zainteresowań badaczy. Z dokonanego w 1975 roku przez Harveya Levitona przeglądu obejmującego 21 prób badawczych przeprowadzonych w latach 1955–1968 wynikało, że na ogół korelacja między samooceną ucznia a jego osiągnięciami miała umiarkowaną siłę. Związek ten był jeszcze silniejszy w przypadku chłopców niż dziewcząt. Późniejsze badania na ten temat, uwzględniające grupy uczniów nie tylko w klasach specjalnych, lecz także w zwykłych, ujawniły, że korelacja między samooceną ucznia a jego osiągnięciami była wyraźna i miała znak dodatni[7]. Ponadto zależność ta jest jeszcze silniejsza, gdy dotyczy samooceny szkolnej, czyli oceny i wartościowania siebie jako ucznia. Samoocena, warunkując poziom osiągnięć szkolnych, oddziałuje również na motywację. Prawidłowość taką dostrzegli tacy badacze, jak: Carole Ames, Carol

[4] J.A. Beane, *Self-concept and esteem in the middle level school*, „NASSP Bulletin" 1983, t. 67, nr 1, s. 68.
[5] P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin 2002, s. 57.
[6] J.W. Chapman, *Learning disabled children's self-concepts*, „Review of Educational Research" 1988, t. 58, nr 3, s. 347.
[7] K. Diesterhaft, K. Gerken, dz. cyt., s. 367.

Dweck, Susan Harter, John Nicholls, Deborah Stipek i Bernard Weiner. Zauważono, że uczniowie, którzy mają wysoką samoocenę i pozytywną percepcję siebie, bardziej przykładają się do nauki. Są wytrwalsi w działaniu i nie poddają się w obliczu trudnych zadań. Natomiast osoby z niską samooceną i negatywną percepcją siebie odczuwają swoją bezwartościowość, co sprawia, że nie są skuteczni w działaniu, ani też nie wkładają w naukę dużego wysiłku, poddając się wtedy, gdy zadanie jest trudne[8].

Samoocena uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi

Samoocena pełni kluczową rolę w problematyce trudności w uczeniu się i powiązanych z nimi zaburzeń. Edward Deci i Cristine Chandler twierdzą, że jest ona jedną z kluczowych zmiennych dotyczących sfery emocjonalnej i motywacyjnej, które są stale uwzględniane w badaniach niektórych, a być może i wszystkich, rodzajów trudności w uczeniu się. Może ona stanowić zasadniczą przyczynę lub też czynnik zaogniający problemy w nauce ucznia[9]. Poziom samooceny jest niższy, a obraz siebie bardziej negatywny u uczniów z trudnościami w uczeniu się (LD) niż u tych, którzy nie mają takich kłopotów, co jest jeszcze bardziej widoczne przy porównaniu samooceny szkolnej w tych dwóch grupach uczniów[10].

Można mówić o specyficznych przyczynach niskiej samooceny i negatywnej percepcji siebie uczniów z LD. Pierwszą z nich, dostrzeganą przez Davida Sabatino, mogą być doznawane przez dzieci niepowodzenia i związane z nimi ujemne informacje zwrotne otrzymywane od innych ludzi (nauczycieli, rodziców, rówieśników, rodzeństwa) na temat ich kompetencji i osiągnięć szkolnych. Drugim powodem jest, według Thomasa Gooda, Roberta Rosenthala i Lenore Jacobson, ujemny, wręcz stygmatyzujący, wpływ diagnozy LD. Trzecią przyczyną jest, zgodnie z opinią Douglasa Biklena i Nancy Zollers, Maynarda Reynoldsa i Margaret Wang, poczucie inności i alienacji uczniów z LD, będące wynikiem uczestnictwa w specjalnych programach i zajęciach dodatkowych, na przykład organizowanych w ramach tzw. modelu wsparcia udzielanego przez specjalistę uczniowi z niskimi osiągnięciami poza klasą w szkole ogólnodostępnej (*resource room*)[11].

[8] J.W. Chapman, dz. cyt., s. 347.
[9] Tamże, s. 348.
[10] E.J. Cooley, R.R. Ayres, *Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities" 1988, t. 21, nr 3, s. 174–178; H. Rogers, D.H. Saklofske, *Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children*, „Journal of Learning Disabilities" 1985, t. 18, nr 5, s. 275–276; J.W. Chapman, dz. cyt., s. 353.
[11] W.S. Grolnick, R.M. Ryan, *Self-perceptions, motivation, and adjustment in children*

Czwartą przyczyną niskiej samooceny jest odkryty przez Josepha Torgesena syndrom biernego ucznia z trudnościami w uczeniu się (*inactive learner*), który nie widzi sensu w podejmowaniu w szkole działania, ani nie angażuje się w wykonywanie żadnych zadań[12]. Należy podkreślić, że ta ostatnia przyczyna wiąże się nie tylko z samooceną, lecz także z poczuciem kontroli zewnętrznej, które może sprzyjać wyuczonej bezradności. Poczucie kontroli zostało poddane analizie teoretycznej w kolejnej części artykułu.

Poczucie kontroli uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi w sytuacji odniesienia sukcesu

Pojęcie poczucia lokalizacji kontroli wzmocnień czy też umiejscowienia poczucia kontroli (*locus of control*) wywodzi się z teorii społecznego uczenia się Juliana Rottera. Zgodnie z nią w pewnych sytuacjach wzmocnienia są zależne od zachowania człowieka, a w innych zależą od czegoś, co jest poza jego kontrolą[13]. Ważne dla tej teorii jest to, że zdolność do kontroli nad wzmocnieniami może być umiejscowiona:

a) wewnątrz – jest ona wtedy zależna od *ja*, a więc również od zachowania bądź aktywności człowieka (poczucie kontroli wewnętrznej, LOC wewnętrzny);
b) na zewnątrz – nie jest ona wtedy zależna od *ja*, a więc od zachowania bądź działania człowieka (poczucie kontroli zewnętrznej, LOC zewnętrzny)[14].

Wyniki badań prowadzonych w latach 80. i 90. XX wieku pokazują, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się (LD), w tym także ci, u których zaburzeniom uczenia się towarzyszy deficyt uwagi z nadpobudliwością psychoruchową, mają silniejsze ogólne poczucie kontroli zewnętrznej niż ich rówieśnicy niemający takich kłopotów[15]. Z wyników nowszych badań można natomiast

with learning disabilities. A multiple group comparison study, „Journal of Learning Disabilities" 1990, t. 23, nr 3, s. 177.

[12] W.M. Bender, *Behavioral indicators of temperament and personality in the inactive learner*, „Journal of Learning Disabilities" 1987, t. 20, nr 5, s. 301.

[13] R.Ł. Drwal, *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, Warszawa 1995, s. 199.

[14] C.F. Weems, W.K. Silverman, *An integrative model of control. Implications for understanding emotion regulation and dysregulation in childhood anxiety*, „Journal of Affective Disorders" 2006, t. 91, nr 2/3, s. 115.

[15] N. Mamlin, K.R. Harris, L.P. Case, *A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities. Rethinking a common assumption*, „The Journal

wywnioskować, że w sytuacji odniesienia sukcesu ich poczucie kontroli jest silniej zlokalizowane na zewnętrz niż w przypadku uczniów bez trudności w uczeniu się[16]. Oznacza to, że uczniowie z LD nawet wtedy, gdy odniosą sukces, uznają ten fakt za dzieło przypadku, sprzyjającego losu lub też twierdzą, że wiąże się to ze zbyt łatwym zadaniem, mniejszymi wymaganiami nauczycieli, pomocą innych. Ponadto w porównaniu z uczniami bez kłopotów w nauce, osoby z trudnościami w uczeniu się częściej przypisują sukces przyczynom zewnętrznym, a nie wewnętrznym (własnym zdolnościom, kompetencjom lub osobistemu wysiłkowi)[17]. Poza tym uczniowie z LD niekoniecznie odbierają swój sukces pozytywnie, tzn. jako coś, co przyczynia się do podniesienia poziomu ich samooceny lub poczucia własnej wartości[18].

Wszystkie przedstawione fakty świadczą o tym, że uczeń z trudnościami w uczeniu się i z LOC zewnętrznym przenosi odpowiedzialność za swoje sukcesy na innych ludzi, jednocześnie pomniejszając własny udział w osiągnięciu pomyślnego rezultatu działania. Taki LOC, wraz z negatywnymi atrybucjami przyczynowymi w odniesieniu do osiągniętego wyniku działania (na przykład uznawaniem sukcesu za coś przypadkowego, niezależnego od *ja*), zagraża zdrowiu psychicznemu, obniża poczucie własnej wartości, a zarazem podwyższa poziom depresji i może stanowić źródło wyuczonej bezradności u dziecka. Można więc powiedzieć, że poczucie kontroli ucznia jest związane z samooceną, co uczyniono także przedmiotem badań własnych referowanych w tym opracowaniu. Fakt ten jest również zgodny ze stanowiskiem Daniela Hallahana, Jamesa Kaufmanna i Johna Lloyda, którzy przyjęli, że problemy motywacyjne (w tym niska samoocena i negatywna percepcja siebie) uczniów z trudnościami w uczeniu się idą w parze z trzema współzależnymi aspektami: poczuciem kontroli zewnętrznej, negatywnymi atrybucjami przyczynowymi, wyuczoną bezradnością[19].

Na marginesie dotychczasowych dociekań znajduje się płeć i jej znaczenie dla kształtowania się samooceny, osiągnięć, poczucia kontroli i związanych z nim atrybucji przyczynowych ucznia. Kwestia ta zostanie omówiona w kolejnych częściach opracowania.

---

of Special Education" 2001, t. 34, nr 4, s. 214; K.J. Tarnowski, S.M. Nay, *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity. A subgroup analysis*, „Journal of Learning Disabilities" 1989, t. 22, nr 6, s. 382; N.L. Halmhuber, S.G. Paris, *Perceptions of competence and control and the use of coping strategies by children with disabilities*, „Learning Disability Quarterly" 1993, t. 16, nr 1, s. 108.

[16] P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Lublin 2011, s. 153.

[17] D.A. Aponik, M.H. Dembo, *LD and normal adolescents' causal attributions of success and failure at different levels of task difficulty*, „Learning Disability Quarterly" 1983, t. 6, nr 4, s. 32.

[18] R. Pearl, *LD children's attributions for success and failure. A replication with a labeled LD sample*, „Learning Disability Quarterly" 1982, t. 5, nr 1, s. 176.

[19] N. Mamlin, K.R. Harris, L.P. Case, dz. cyt., s. 214.

Znaczenie płci dla zależności między samooceną a osiągnięciami

Orientacja na pełnienie określonej przez wymagania kulturowe, zwłaszcza tradycję, roli płciowej (*gender-role orientation*) wydaje się istotnym zagadnieniem dla samooceny, osiągnięć i przystosowania. Według Leanne Lamke i Josepha Plecka to, że jednostka słabiej lub silniej dostrzega cechy charakterystyczne dla własnej płci jest różnie powiązane z samooceną i przystosowaniem. Badania na ten temat wykraczają poza proste różnicowanie płci biologicznej (męskiej i żeńskiej) i obejmują chociażby androgeniczność. W jednych z pierwszych badań dotyczących zależności między androgenicznością a przystosowaniem Sandra Lipsitz Bem doszła do wniosku, że osoby androgeniczne obu płci, czyli mające wzajemnie równoważące się cechy męskie i żeńskie są lepiej przystosowane (mają wyższą samoocenę) niż mężczyźni o wyraźnie dominujących cechach męskich i kobiety z przewagą cech żeńskich[20].

Nieco inaczej rzecz ma się wtedy, kiedy weźmiemy pod uwagę okres wczesnej adolescencji. Poglądy badaczy na temat związku androgeniczności z przystosowaniem i samooceną w tym okresie są podzielone. Na przykład – Joseph Pleck przyjął, że wczesne dojrzewanie to czas, w którym zachowanie zgodne z normami w zakresie pełnienia ról płciowych, a więc dominacja cech męskich u chłopców i żeńskich u dziewcząt, przekłada się na dobre przystosowanie. Richard Lerner, Gwendolyn Sorell i Barbara Brackney oraz Christopher Massad, Jacob Orlofsky i Connie O'Heron twierdzą natomiast, że to przewaga u adolescentów cech męskich nad żeńskimi, zarówno u dziewcząt, jak i chłopców, jest lepszym, silniejszym predykatorem ich przystosowania. Podobnie twierdzą Lerner, Sorell i Brackney, wskazując na to, że mimo wszystko cechy i zachowania typowe dla mężczyzn są bardziej cenione niż tradycyjne cechy kobiece, zwłaszcza w kulturze amerykańskiej. Tak więc osoby skuteczne w życiu, osiągające sukcesy i mające wysoką samoocenę będą mieć cechy męskie i żeńskie, przy czym większą wartość społeczeństwo amerykańskie przypisze tym męskim, uwzględniając nie tylko mężczyzn, lecz także kobiety. Zaobserwowane przez Lernera prawidłowości zostały potwierdzone w badaniach Lamke, które przeprowadzono wśród nastolatków w wieku od 12 do 15 lat. Okazało się, że cechy typowe dla mężczyzn były istotnym predykatorem samooceny, zwłaszcza w przypadku badanych dziewcząt. Oznaczało to, że im silniej badane nastolatki identyfikowały się z cechami męskimi, tym ich poczucie własnej wartości było większe[21].

[20] R.L. Mullis, K. McKinley, *Gender-role orientation of adolescent females. Effects on self-esteem and locus of control*, „Journal of Adolescent Research" 1989, t. 4, nr 4, s. 506.
[21] Tamże, s. 507.

Trzeba również zauważyć, że w okresie wczesnej adolescencji zależność między samooceną i przystosowaniem psychicznym a osiągnięciami kształtuje się inaczej u chłopców, co jest zgodne z hipotezą silnej identyfikacji z własną rolą płciową (*gender intensification hypothesis*) zaproponowaną przez Johna Hilla i Mary Lynch. Przyjęli oni, że w przypadku chłopców wymagania socjalizacji w okresie dojrzewania wzmagają potrzebę osiągnięć wcześniej niż u dziewcząt, u których pojawiają się sprzeczne odczucia wobec dążenia do osiągnięć i wymagań społecznych powiązanych z pełnieniem roli kobiecej, jak na przykład wywierany nacisk na zawieranie przez dziewczęta znajomości z innymi ludźmi, mających charakter przyjacielski. Zgodnie z tą hipotezą badacze zakładają, że związek między osiągnięciami szkolnymi a przystosowaniem psychicznym i samooceną w okresie wczesnej adolescencji jest słabszy u dziewcząt. Założenie to potwierdzają badania Bruce'a Chadwicka, Howarda Bahra i Josepha Staussa oraz Martina Finka, które wykazują, że dodatnie korelacje między osiągnięciami a samooceną istnieją tylko w grupie chłopców, a nie dziewcząt będących w wieku adolescencyjnym. Kolejne próby empiryczne dostarczyły zaś dowodu na to, że podczas wczesnej i średniej adolescencji dodatnia korelacja między osiągnięciami a przystosowaniem jest silniejsza w przypadku chłopców[22].

Na podstawie wyników starannie zaplanowanych i obszernych badań Laury Roberts i in. można zaś powiedzieć, że hipoteza silnej identyfikacji z własną płcią została potwierdzona. Badacze zanotowali silniejszą, dodatnią korelację między samooceną a osiągnięciami w grupie chłopców niż u dziewcząt. Ustalili też, iż różnice między płciami w zakresie jej siły rosły wraz z wiekiem i rozwojem nastolatków[23]. Wydaje się, że z dotychczasowych faktów, jakie zgromadzono, wynika, że wysokie osiągnięcia chłopców, a nie dziewcząt, są silnie zależne od ich wysokiej samooceny. Ponadto można przypuszczać, że androgeniczne dziewczęta oraz nastolatki ceniące wyżej wartości męskie bez względu na ich samoocenę mogą mieć większe szanse na odniesienie sukcesów niż dziewczęta zorientowane wyłącznie na pełnienie tradycyjnej roli kobiecej. Akceptują one nie tylko właściwości typowo kobiece, lecz także wartości czysto męskie bądź też uznają tylko wyższość tych drugich.

Podsumowując, można stwierdzić, że dostrzeżone prawidłowości są ważne dla dociekań w zakresie samooceny młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi, której osiągnięcia są często zaniżone w stosunku do rzeczywistych możliwości. Z pewnością różnice płciowe wnoszą nowy wątek do analiz badawczych prowadzonych w tym obszarze.

[22] L.R. Roberts [i in.], *Gender differences in the relationship between achievement and self-image during early adolescence*, „The Journal of Early Adolescence" 1990, t. 10, nr 2, s. 160–161.

[23] Tamże, s. 171.

Znaczenie płci dla zależności między samooceną a poczuciem kontroli i atrybucjami przyczynowymi

Mając na względzie udział różnic płciowych w kształtowaniu się związku między samooceną a poczuciem kontroli i atrybucjami przyczynowymi, można zauważyć, że badań na ten temat jest niewiele. Epstein i Komorita na podstawie wyników przeprowadzonej na początku lat 70. XX wieku analizy stwierdzili, że chłopcy w wieku od 10,5 do 13 lat, cechujący się wysoką samooceną, mieli silniejsze poczucie kontroli wewnętrznej niż ci z umiarkowanie wysoką lub niską. Doszli też do wniosku, że uczniowie z niską samooceną zwykle nie przyjmują odpowiedzialności za wyniki swoich działań i mają słabsze poczucie kontroli wewnętrznej[24]. W późniejszej eksploracji Thomas Cunningham i Virginia Berberian potwierdzili tę obserwację, notując dodatnią korelację między samooceną a poczuciem kontroli wewnętrznej tylko w grupie chłopców w wieku od 8 do 13 lat. W przypadku dziewcząt zaobserwowali oni odwrotną zależność – te z wysoką samooceną miały słabsze poczucie kontroli wewnętrznej niż te z niską. Interpretując te fakty, Cunningham i Berberian przyjęli założenie, że dziewczęta z silnym LOC wewnętrznym wchodzą w konflikt z oczekiwaniami społecznymi i nie zyskują aprobaty społecznej, która umożliwiłaby im przyjęcie większej osobistej odpowiedzialności za swoje sukcesy. Dziewczęta, które mają ogólne poczucie kontroli zewnętrznej, lecz znajdują akceptację społeczną w sytuacji, gdy postrzegają siebie jako podmioty odpowiedzialne za swoje sukcesy, będą odczuwać raczej dumę niż wstyd z powodu swoich osiągnięć. Ich poziom samooceny będzie wówczas podobny do tego, jaki mają chłopcy z LOC wewnętrznym. Z kolei dziewczęta z silnym LOC wewnętrznym dla sukcesu mogą czuć się często skonfliktowane z oczekiwaniami społeczeństwa. W związku z tym jest bardziej prawdopodobne, że doświadczą wstydu, a nie dumy, z powodu osiąganych wyników. W efekcie dziewczęta o wysokim poczuciu kontroli wewnętrznej mają niższy poziom samooceny niż dziewczęta z LOC zewnętrznym i chłopcy z LOC wewnętrznym[25].

To, że dziewczęta mogą nie radzić sobie z silnym poczuciem kontroli wewnętrznej i mieć niską samoocenę w sytuacji, gdy odniosą sukces, może mieć też swoje źródło w atrybucjach przyczynowych społeczeństwa, czyli w tym, jak inni ludzie oceniają kobiecy sukces lub też co wtedy myślą.

W literaturze znane są dwa modele interpretacyjne dla związku między płcią a atrybucjami przyczynowymi. Twórczynią pierwszego z nich jest Kay Deaux. Model ten zakłada, że zgodne z oczekiwaniami wyniki działań

[24] T. Cunningham, V. Berberian, *Diferences in the relationship of self-concept to locus of control in children*, „Personality and Social Psychology Bulletin" 1976, t. 2, nr 3, s. 277.
[25] Tamże, s. 280.

przypisywane są przyczynom stałym (poziomowi zdolności i stopniowi trudności zadania), a osiągnięcia z nimi niezgodne – niestałym (włożony wysiłek, szczęście). W związku z tym, że społeczeństwo rzadziej oczekuje sukcesów od kobiet niż od mężczyzn, jest mniej prawdopodobne, że będzie ono przypisywało odniesienie sukcesu przez kobiety takim przyczynom, jak posiadane zdolności i ilość włożonego wysiłku. Bardziej prawdopodobne jest natomiast to, że sukcesy odnoszone przez kobiety będą częściej uznawane przez innych ludzi za skutek łatwego zadania lub szczęścia niż sukcesy mężczyzn. Autorami drugiego modelu zależnościowego są Ranald Hansen i Virginia O'Leary. W odróżnieniu od Deaux, Hansen i O'Leary twierdzą, że czterech atrybucji przyczynowych, tj. zdolności, wysiłku, zadania i szczęścia, nie da się jednoznacznie zakwalifikować do przyczyn stałych lub zmiennych (wewnętrznych i zewnętrznych). Piszą oni natomiast o związku kompensacyjnym, jaki istnieje między atrybucjami, polegającym na naprzemiennym powiększaniu i pomniejszaniu ich roli, przy czym takie atrybucje przyczynowe, jak wysiłek, zadanie i szczęście mają udział w zmniejszaniu się znaczenia poziomu zdolności jako przyczyny osiągniętych wyników działań. Doszli też do wniosku, że sukcesy kobiet, a nie mężczyzn, są przez innych ludzi częściej przypisywane czynnikom takim, jak włożony wysiłek, łatwe zadanie lub szczęście, a nie poziom zdolności. Puentą podsumowującą ten zarys modelu zależnościowego atrybucji Hansena i O'Leary jest przekonanie badaczy o tym, że w percepcji społecznej sukces jest dla mężczyzny czymś korzystniejszym, w sensie psychospołecznym, niż dla kobiety[26].

Na podstawie krótkiej analizy zależności między płcią a poczuciem kontroli i atrybucjami przyczynowymi można powiedzieć, że płeć żeńska cechuje się pewną specyfiką. Po pierwsze, silnych korelacji między samooceną a poczuciem kontroli nie stwierdzano w grupie dziewcząt, a jeśli już miało to miejsce, to interpretacja tych związków jawiła się dużo bardziej skomplikowana. Po drugie, dziewczęta z poczuciem kontroli wewnętrznej niekoniecznie muszą mieć również wysoką samoocenę, co być może jest spowodowane tym, jak inni ludzie postrzegają kobietę czy też dziewczynę w sytuacji odniesienia przez nią sukcesu. Niewątpliwie płeć jest ważnym wymiarem w problematyce podjętej w tym opracowaniu.

Wprowadzenie w problematykę badań własnych

Przedstawione w teoretycznej części opracowania fakty, które ustalono na podstawie wyników różnych badań, pozwoliły na przybliżenie związku między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu oraz

[26] J.K. Swim, L.J. Sanna, dz. cyt., s. 508.

na ukazanie jego roli w kontekście diagnozy, terapii i profilaktyki trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących. Ponadto umożliwiły one odkrycie znaczenia płci, mając na uwadze jej oddziaływanie na zależność między samooceną ucznia a jego poczuciem kontroli w sytuacji, gdy mu się powiedzie. Trzeba pamiętać, że wciąż jest mało badań zmiennych funkcjonowania psychospołecznego uczniów z trudnościami w uczeniu się i problemami towarzyszącymi, uwzględniających różnice płciowe. Wydaje się, że niedobór takich eksploracji jest spowodowany przynajmniej częściowo faktem, że w badanych grupach uczniów z trudnościami w uczeniu się zauważono wyraźną lub nawet bardzo wyraźną przewagę chłopców nad dziewczętami.

Tab. 1. Płeć a występowanie trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących u dzieci i młodzieży

Badacz i rok	Badana grupa	Liczba badanych chłopców i dziewcząt	Proporcja płci
Tollefson i in., 1982	gimnazjaliści z LD	chłopcy – 25 dziewczęta – 10	2.5:1
Kleinhammer-Tramill i in., 1983	uczniowie w wieku od 10 do 14 lat mający LD	chłopcy – 18 dziewczęta – 6	3:1
Zigmond i in., 1988	gimnazjaliści z LD	chłopcy – 28 dziewczęta – 8	3.5:1
Coleman i in., 1992	uczniowie szkoły podstawowej z LD i niskimi osiągnięciami	chłopcy – 54 dziewczęta – 31	1.7:1
Gindrich, 2002	uczniowie I klasy gimnazjum mający LD i dysleksję	chłopcy – 81 dziewczęta – 39	2:1
Krasowicz-Kupis, 2009	dzieci i młodzież z dysleksją	chłopcy – 139 dziewczęta – 48	2.9:1
Gindrich, 2011	uczniowie III klasy gimnazjum mający LD i zaburzenia towarzyszące	chłopcy – 37 dziewczęta – 25	1.5:1

Źródło: opracowanie własne.

Zaobserwowane proporcje płci w grupach uczniów mających trudności w uczeniu się i dysleksję w różnych badaniach[27] zawarto w tabeli 1.

[27] P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów…*, s. 95; P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej…*, s. 143; G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Warszawa, 2009; N. Tollefson [i in.], *Attribution patterns of learning disabled adolescents*, „Learning Disability Quarterly" 1982, t. 5, nr 4, s. 15; P.J. Kleinhammer-Tramill [i in.], *Learned helplessness in learning disabled adolescents as a function of noncontingent rewards*, „Learning Disability Quarterly" 1983, t. 6, nr 4, s. 62; N. Zigmond, M.M. Kerr, A. Schaeffer, *Behavior patterns of learning disabled and non-learning disabled adolescents*

Na podstawie wyników wybranych badań można zaobserwować, że wśród uczniów z trudnościami w uczeniu się wyraźnie dominują chłopcy, a proporcje płci wynoszą od 1.5:1 do 3.5:1.

Cele, problemy i hipotezy robocze

Sformułowano dwa główne cele badań własnych:

1. Zbadać związki między samooceną a poczuciem kontroli badanych gimnazjalistów w sytuacji odniesienia sukcesu w dwóch grupach wyodrębnionych ze względu na obecność objawów trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących (ADHD, ODD, CD).
2. Zbadać związki między tymi samymi zmiennymi w grupach wyodrębnionych zarówno ze względu na obecność zaburzeń uczenia się i problemów współwystępujących, jak i płeć badanych.

Biorąc pod uwagę te cele i mając na względzie zależności między samooceną a poczuciem kontroli badanych grup w sytuacji odniesienia sukcesu, określono dwa główne problemy badawcze:

1. Czy istnieją różnice między gimnazjalistami z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi zdiagnozowanymi przez nauczycieli (grupa A) a uczniami, którzy nie mają takich zaburzeń (grupa B)?
2. Czy istnieją różnice między grupami badanych gimnazjalistów, wyodrębnionymi w oparciu o obecność zaburzeń uczenia się i problemów towarzyszących oraz ich płeć?

Z drugiego problemu głównego wynikały następujące problemy szczegółowe:

1. Czy istnieją różnice między dziewczętami z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa kA) a dziewczętami bez takich zaburzeń (kB)?
2. Czy istnieją różnice między chłopcami z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (mA) a chłopcami bez takich zaburzeń (mB)?
3. Czy istnieją różnice między dziewczętami z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (kA) a chłopcami z takimi

in high school academic classes, „Remedial and Special Education" 1988, t. 9, nr 2, s. 7; J.M. Coleman, L.A. McHam, A.M. Minnett, *Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children*, „Journal of Learning Disabilities" 1992, t. 25, nr 10, s. 671.

zaburzeniami (mA) dotyczące zależności między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu?

4. Czy istnieją różnice między dziewczętami bez trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących (kB) a chłopcami bez takich zaburzeń (mB) przy uwzględnieniu zależności między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu?

Mając na uwadze opisane fakty na temat związku między samooceną a poczuciem kontroli młodzieży, między samooceną a osiągnięciami szkolnymi, a także znaczenie płci i trudności w uczeniu się dla tych zależności, przyjęto zarówno hipotezy główne, jak i szczegółowe. Sformułowano dwie główne hipotezy robocze:

1. Badani gimnazjaliści z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi zdiagnozowanymi przez nauczycieli (grupa A) będą różnić się od tych bez takich zaburzeń (grupa B) w kontekście zależności między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu.
2. Badani uczniowie, u których nauczyciele rozpoznali trudności w uczeniu się z towarzyszącymi zaburzeniami, oraz ci bez takich kłopotów zakwalifikowani do oddzielnych grup również ze względu na płeć, będą różnić się między sobą w zakresie zależności między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu.

Mając na uwadze drugą hipotezę i uwzględniając zależności między samooceną a poczuciem kontroli badanych grup w sytuacji odniesienia sukcesu, określono następujące hipotezy szczegółowe:

1. Badane dziewczęta z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa kA) będą różnić się od dziewcząt bez takich zaburzeń (kB).
2. Badani chłopcy z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (mA) będą różnić się od chłopców bez takich zaburzeń (mB).
3. Badane dziewczęta z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (kA) będą różnić się od chłopców z takimi zaburzeniami (mA).
4. Badane dziewczęta bez trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących (kB) będą różnić się od chłopców bez takich zaburzeń (mB).

Charakterystyka badanych grup oraz narzędzi badań[28]

Dla potrzeb tej analizy przebadano 129 gimnazjalistów (dziewcząt i chłopców) uczęszczających do trzecich klas. Wiek większości uczniów wynosił 15 lat. Badani mieszkali zarówno na wsi, jak i w mieście. Zostali oni zdiagnozowani przez nauczycieli pod względem nasilenia objawów trudności w uczeniu się (LD) i takich zaburzeń towarzyszących, jak: zespół deficytu uwagi z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD), zespół zaburzeń opozycyjno-buntowniczych (ODD) i zaburzenia zachowania (CD). Na podstawie wyników arkusza obserwacji wyodrębniono grupę składającą się z 62 uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi, zwłaszcza z ADHD (grupa A), oraz grupę liczącą 67 uczniów bez takich kłopotów i problemów towarzyszących (grupa B). Ponadto, uwzględniając płeć badanych, skompletowano cztery mniej liczne grupy: 25 dziewcząt z LD (grupa kA), 37 chłopców z LD (grupa mA), 43 dziewcząt bez LD (grupa kB) oraz 24 chłopców bez LD (grupa mB).

Aby osiągnąć założone cele badań i zweryfikować przyjęte hipotezy robocze, wybrano trzy narzędzia badań. Do zbadania samooceny uczniów posłużono się Skalą Samooceny TSCS Williama Fittsa (*Tennessee Self Concept Scale*). Poczucie kontroli oszacowano natomiast Kwestionariuszem do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Grażyny Krasowicz i Anny Kurzyp-Wojnarskiej. Wykorzystano także Arkusz Obserwacji Trudności w Uczeniu się i Zachowania Ucznia, który pozwolił nauczycielom na rozpoznanie objawów zaburzeń. Dokładniejszy opis tych narzędzi jest dostępny w mojej monografii.

Porównanie uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa A) oraz bez takich zaburzeń (grupa B) w zakresie związku między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu

Aby dokonać weryfikacji hipotez roboczych, a zatem poznać układy zależności między zmiennymi w poszczególnych grupach badanych, obliczono wartości współczynników korelacji liniowej r-Pearsona. Najpierw oszacowano związek między samooceną a poczuciem kontroli wśród uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa A) oraz u tych bez takich kłopotów (grupa B). Mając na względzie to, że stwierdzono niewiele współzależności statystycznie istotnych, zrezygnowano z prezentacji danych

[28] W analizie uwzględniono 129 uczniów spośród 180 zakwalifikowanych do badań właściwych, stanowiących część większego projektu obejmującego wiele zmiennych, zaprezentowanego w formie graficznej. Więcej informacji zob. P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Lublin 2011.

w tabelach, ograniczając się jedynie do ich opisu. Ponadto w analizie zawarto tylko te wskaźniki samooceny skali TSCS, które korelowały z poczuciem kontroli na poziomie 0.05. Pozostałe współzależności nie zostały opisane. Porównując grupę A i B, dostrzeżono, że tylko w grupie B istnieje jedna istotna statystycznie, niska korelacja dodatnia między wskaźnikiem samooceny a poczuciem kontroli dla sukcesów w parze zmiennych: tożsamość/skala sukcesów ($r=0.24$; $p<0.05$). W grupie A natomiast nie zanotowano żadnej istotnej statystycznie współzależności. Interpretując sens tej jednej istotnej współzależności w grupie B, można powiedzieć, że im wyraźniej uczniowie bez trudności w uczeniu się i zaburzeń towarzyszących dostrzegają odrębność swojego *ja*, tym silniejsze jest ich poczucie kontroli wewnętrznej w sytuacji odniesienia sukcesu. Innymi słowy, ich silniejsza percepcja własnej tożsamości współwystępuje z rosnącą gotowością do wyjaśniania przyczyn własnych sukcesów za pomocą czynników zależnych od nich – włożonego wysiłku, własnych zdolności bądź umiejętności. Zaobserwowany układ zależności pozwala na potwierdzenie pierwszej hipotezy głównej, lecz tylko w zakresie jednego wskaźnika samooceny i percepcji siebie, tj. poczucia osobistej tożsamości. Badani z grup A i B różnią się pod względem związku między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu, lecz nieznacznie i w mało przekonujący sposób. Można więc powiedzieć, że trudności w uczeniu się i zaburzenia towarzyszące nie przyczyniły się do wzmocnienia siły korelacji między samooceną a poczuciem kontroli dla sukcesów badanych uczniów, a miało to miejsce, choć w minimalnym stopniu, tylko w grupie uczniów bez takich kłopotów.

Porównanie uczniów z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi oraz tych bez takich zaburzeń z uwzględnieniem płci (grupy kA, kB, mA i mB) w kontekście związku między ich samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu

Na początku oszacowano wartości współczynników r-Pearsona dla zależności między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu w grupach dziewcząt z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa kA) i ich koleżanek bez takich zaburzeń (grupa kB). W grupie kA zarejestrowano cztery istotne statystycznie, umiarkowane korelacje, w tym dwie dodatnie w parach zmiennych: wskaźnik konfliktów netto/skala sukcesów ($r=0.55$; $p<0.05$); globalny wskaźnik konfliktów/skala sukcesów ($r=0.48$; $p<0.05$) oraz dwie ujemne w parach współzależności: samokrytycyzm/skala sukcesów ($r=-0.50$; $p<0.05$) i tożsamość/skala sukcesów ($r=-0{,}53$; $p<0.05$). W grupie kB nie było natomiast ani jednej takiej korelacji. Odczytując sens tych pierwszych dwóch korelacji dodatnich, można stwierdzić, że im badane dziewczęta z grupy kA silniej akcentują i eksponują swoje pozytywy, pomijając zarazem

negatywne strony siebie, oraz im więcej doświadczają one konfliktów, sprzecznych uczuć, gdy opisują i postrzegają siebie, tym ich poczucie kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu jest silniej zlokalizowane wewnątrz. Z kolei dwie istotne korelacje ujemne mogą oznaczać, że im badane dziewczęta z grupy kA są bardziej krytyczne wobec siebie oraz im silniej postrzegają własną odrębność od innych ludzi, tym ich poczucie kontroli wewnętrznej dla sukcesów jest słabsze. Tak więc dziewczęta z trudnościami w uczeniu się i innymi zaburzeniami różnią się dość wyraźnie układem i siłą zależności między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji, gdy im się powiedzie w porównaniu z ich koleżankami bez takich kłopotów. Pozwala to na potwierdzenie drugiej hipotezy roboczej i pierwszej hipotezy szczegółowej.

Następnie porównano zależności między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu w grupie chłopców z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa mA) oraz w tej bez takich zaburzeń (grupa mB). W grupie mB odnotowano jedną istotną statystycznie, umiarkowaną korelację ujemną w parze zmiennych: wskaźnik zmienności w kolumnach/skala sukcesów ($r=-0.47$; $p<0.05$). W grupie mA wszystkie korelacje były słabe i nieistotne statystycznie. Odczytując znaczenie tej jednej korelacji, można stwierdzić, że im badani chłopcy bez trudności w uczeniu się i zaburzeń współwystępujących mają bardziej zróżnicowaną i zmienną percepcję siebie pomiędzy sferami *ja* obejmującymi aspekty somatyczne, psychiczne, społeczne i moralno-etyczne, tym ich poczucie kontroli wewnętrznej dla sukcesów jest słabsze. Inaczej mówiąc, im bardziej postrzegają oni pewne wymiary własnego *ja* w oderwaniu od pozostałych, tym ich poczucie kontroli jest słabiej zlokalizowane wewnątrz. W tym przypadku chłopcy z trudnościami w uczeniu się różnią się od tych bez takich problemów, mimo że wielkość tej różnicy jest mała. Tylko wśród chłopców bez LD i innych zaburzeń wystąpił wyraźniejszy związek między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu, natomiast w grupie badanych z LD nie miało to miejsca. Tak więc drugą hipotezę główną oraz drugą szczegółową można i tym razem uznać za potwierdzone.

Dokonano również porównania dziewcząt z trudnościami w uczeniu się i z zaburzeniami towarzyszącymi (grupa kA) z chłopcami z takimi kłopotami (grupa mA) w zakresie związku między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Pomimo że korelacje istotne statystycznie wystąpiły w obu grupach, to większą ich liczbę zanotowano w grupie kA (4) niż mA (1). Oznacza to, że badane dziewczęta z LD różnią się od chłopców bez LD siłą zależności między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji, gdy im się powiedzie. Drugą hipotezę główną i trzecią szczegółową można by przyjąć.

Ostatnie porównanie międzygrupowe uwzględniało dziewczęta i chłopców bez trudności w nauce (grupy kB i mB), mając na uwadze związek między

samooceną a poczuciem kontroli dla sukcesów. Jedną istotną statystycznie korelację zaobserwowano w grupie chłopców, przy braku takich współzależności wśród dziewcząt. Ten fakt świadczy o tym, że dziewczęta z grupy kB różnią się od chłopców z grupy mB, a wyraźna zależność między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesieniu sukcesu istnieje tylko w przypadku chłopców bez trudności w uczeniu się (różnica ta jest niewielka, gdyż dotyczy tylko jednej pary zmiennych). Stąd druga hipoteza główna oraz czwarta szczegółowa mogą zostać przyjęte mimo nieznacznych różnic spowodowanych płcią badanych.

Dyskusja i wnioski końcowe

Odpowiadając na pierwszy problem główny badań, można stwierdzić, że badani gimnazjaliści z trudnościami w uczeniu się i towarzyszącymi zaburzeniami różnią się od tych bez takich kłopotów w kontekście zależności między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Jednak wydaje się, że obecność LD i zaburzeń towarzyszących u badanych nie ma żadnego znaczenia dla związku między tymi zmiennymi (brak istotnych statystycznie korelacji w grupie A). Brak zaburzeń uczenia się i zachowania ma natomiast nieco większe znaczenie (jedna istotna statystycznie korelacja w grupie B). Pozwala to na potwierdzenie pierwszej hipotezy głównej, lecz oczekiwano, że zależności między wskaźnikami samooceny a poczuciem kontroli dla sukcesów będzie więcej.

Mając na względzie to, że wysoki poziom osiągnięć zwykle łączy się z brakiem kłopotów w nauce (grupa B), należy powiedzieć, że otrzymane wyniki badań własnych są zgodne z rezultatami eksploracji Donalda Gordona oraz Kay Diesterhaft i Kathryn Gerken, w których zaobserwowano, że samoocena i osiągnięcia uczniów są skorelowane z poczuciem kontroli wewnętrznej dla sukcesów[29]. Fakt ten odzwierciedla powszechnie znaną prawidłowość. Można też przypuszczać, że obecność u badanych trudności w uczeniu się i innych zaburzeń, zwłaszcza ADHD, a także niskich osiągnięć (grupa A), spowodowała jakby zerwanie wspomnianych wyżej zależności. W świetle tych badań samoocena i osiągnięcia są słabo współzależne z poczuciem kontroli dla sukcesów uczniów z grupy A.

Udzielając odpowiedzi na drugi problem badawczy, trzeba stwierdzić, że płeć badanych różnicuje układ zależności, uwzględniając liczbę wyraźnych korelacji między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Druga hipoteza uległa więc potwierdzeniu. Zdiagnozowanie u dziewcząt, lecz nie u chłopców, trudności w uczeniu się i innych zaburzeń, tj. ADHD, CD, przyczyniło się do zwiększenia siły związku między analizowanymi zmiennymi.

[29] K. Diesterhaft, K. Gerken, dz. cyt., s. 368, 372.

Dziewczęta z LD i zaburzeniami towarzyszącymi (grupa kA) różniły się najwyraźniej na tle innych grup wyodrębnionych zarówno ze względu na płeć, jak i zaburzenia uczenia się i zachowania (mA, kB, mB) w zakresie liczby zależności między wskaźnikami samooceny a poczuciem kontroli dla sukcesów. Szczególnie interesujące są te korelacje, które świadczą o tym, że u badanych dziewcząt z grupy kA zwiększającemu się poziomowi konfliktowości *ja* towarzyszy silniejsze poczucie kontroli wewnętrznej w sytuacji, gdy im się powiedzie. Interpretując ten fakt, można przywołać pogląd Cunninghama i Berberian głoszący, że dziewczęta z silnym LOC wewnętrznym znajdują się w specyficznej sytuacji konfliktowej, ponieważ postępują wbrew oczekiwaniom społeczeństwa. Uniemożliwia im to akceptację społeczną, a zarazem utrudnia wzięcie osobistej odpowiedzialności za swoje sukcesy. W związku z tym bardziej możliwe będzie to, że dziewczęta doświadczą wstydu, a nie dumy, z powodu osiąganych wyników. W efekcie można przyjąć, że dziewczęta o wysokim poczuciu kontroli wewnętrznej mają niższy poziom samooceny, niż można być oczekiwać[30]. Ponadto oczekiwania społeczeństwa są uwarunkowane stosowanymi atrybucjami przyczynowymi, czyli tym, jak inni ludzie oceniają i wartościują kobiecy sukces. Powołując się na teorie atrybucji Deaux oraz Hansena, a także O'Leary, Swim i Sanna, uważa się, że w opinii społeczeństwa sukces przynosi więcej pozytywnych skutków psychospołecznych mężczyznom niż kobietom[31]. Ta wartościowa obserwacja wyjaśnia na czym polega źródło problemów psychicznych nie tylko dla kobiet, lecz także dla nastoletnich dziewcząt, mając na względzie ich poczucie kontroli i samoocenę. Być może czują się one po prostu bardziej winne wtedy, gdy mają LOC wewnętrzny w sytuacji odniesienia sukcesu, czego nie obserwuje się u chłopców w takiej sytuacji. W badanej grupie dziewcząt (kA) poza tymi specyficznymi atrybucjami przyczynowymi ograniczającymi możliwość pozytywnego przewartościowania znaczenia, jakie nadają one własnym sukcesom, pojawiają się dodatkowo trudności w uczeniu się, nadpobudliwość lub zaburzenia zachowania. Wydaje się, że w tym przypadku mamy do czynienia z kumulowaniem się szkodliwych dla rozwoju badanych nastolatek czynników indywidualnych i społecznych.

Niewątpliwie zaobserwowane fakty empiryczne pokazują, że oddziaływanie korekcyjne na samoocenę i percepcję siebie dziewcząt z trudnościami w uczeniu się i problemami współwystępującymi jest kluczowe dla kształtowania poczucia kontroli wewnętrznej w sytuacji odniesienia przez nie sukcesu. Terapia powinna zatem polegać nie tylko na podniesieniu poziomu ich samooceny, lecz także na kształtowaniu pozytywnej percepcji siebie. Można by więc sprawić, aby dziewczęta z grupy kA były zdolne do akceptacji przeciwieństw

[30] T. Cunningham, V. Berberian, dz. cyt., s. 280.
[31] J.K. Swim, L.J. Sanna, dz. cyt., s. 508.

i sprzecznych uczuć, które mają w sobie, do uznania własnej autonomii i odrębności za coś, co nie musi skutkować poczuciem winy. Ważnym aspektem rozwijanym w terapii percepcji siebie badanych dziewcząt powinien być też pozytywny samokrytycyzm niebędący ani przejawem odrzucenia siebie, ani przesadnego i skrajnego perfekcjonizmu. Pozytywna percepcja siebie i samoocena dziewcząt z LD wiąże się z ich zdolnościami do przyjęcia pełnej odpowiedzialności za swoje sukcesy oraz z pozytywnymi atrybucjami przyczynowymi w takiej sytuacji.

Kończąc, należy podkreślić, że płeć ucznia z trudnościami w uczeniu się jest ważnym czynnikiem w zrozumieniu istoty związku między samooceną a poczuciem kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu. Po badaniach własnych okazało się, że tylko dziewczęta z LD i zaburzeniami towarzyszącymi mogą być bardziej podatne na oddziaływania terapeutyczne mające na celu zmianę lokalizacji poczucia kontroli w sytuacji odniesienia sukcesu poprzez korygowanie ich samooceny, percepcji siebie i obrazu własnej osoby. Fakt ten jest istotny dla praktyki edukacyjnej i powinien być w przyszłości wykorzystany w terapii pedagogicznej.

Bibliografia

Aponik D.A., Dembo M.H., *LD and normal adolescents' causal attributions of success and failure at different levels of task difficulty*, „Learning Disability Quarterly" 1983, t. 6, nr 4, s. 31–39.

Beane J.A., *Self-concept and esteem in the middle level school*, „NASSP Bulletin" 1983, t. 67, nr 1, s. 63–71.

Bender W.M., *Behavioral indicators of temperament and personality in the inactive learner,* „Journal of Learning Disabilities" 1987, t. 20, nr 5, s. 301–305.

Chapman J.W., *Learning disabled children's self-concepts*, „Review of Educational Research" 1988, t. 58, nr 3, s. 347–371.

Coleman J.M., McHam L.A., Minnett A.M., *Similarities in the social competencies of learning disabled and low achieving elementary school children*, „Journal of Learning Disabilities" 1992, t. 25, nr 10, s. 671–677.

Cooley E.J., Ayres R.R., *Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities" 1988, t. 21, nr 3, s. 174–178.

Cunningham T., Berberian V., *Differences in the relationship of self-concept to locus of control in children*, „Personality and Social Psychology Bulletin" 1976, t. 2, nr 3, s. 277–281.

Diesterhaft K., Gerken K., *Self-concept and locus of control as related to achievement of junior high school students*, „Journal of Psychoeducational Assessment" 1983, t. 1, nr 4, s. 367–375.

Drwal R.Ł., *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, PWN, Warszawa 1995.
Gindrich P., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wydaw. UMCS, Lublin 2002.
Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Wydaw. UMCS, Lublin 2011.
Grolnick W.S., Ryan R.M., *Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities. A multiple group comparison study*, „Journal of Learning Disabilities" 1990, t. 23, nr 3, s. 177–184.
Halmhuber N.L., Paris S.G., *Perceptions of competence and control and the use of coping strategies by children with disabilities*, „Learning Disability Quarterly" 1993, t. 16, nr 1, s. 93–111.
Kahne J., *The politics of self-esteem*, „American Educational Research Journal" 1996, t. 33, nr 1, s. 3–22.
Kleinhammer-Tramill P.J. [i in.], *Learned helplessness in learning disabled adolescents as a function of noncontingent rewards*, „Learning Disability Quarterly" 1983, t. 6, nr 4, s. 61–66.
Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa 2009.
Mamlin N., Harris K.R., Case L.P., *A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities: Rethinking a common assumption*, „The Journal of Special Education" 2001, t. 34, nr 4, s. 214–225.
Mullis R.L., McKinley K., *A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities. Rethinking a common assumption,* „The Journal of Special Education" 2001, t. 34, nr 4, s. 506–516.
Pearl R., *LD children's attributions for success and failure. A replication with a labeled LD sample*, „Learning Disability Quarterly" 1982, t. 5, nr 1, s. 173–176.
Roberts L.R. [i in.], *Gender differences in the relationship between achievement and self-image during early adolescence*, „The Journal of Early Adolescence" 1990, t. 10, s. 159–175.
Rogers H., Saklofske D.H., *Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children*, „Journal of Learning Disabilities" 1985, t. 18, nr 5, s. 273–278.
Swim J.K., Sanna L.J., *He's skilled, she's lucky. A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures*, „Personality and Social Psychology Bulletin" 1996, t. 22, nr 5, s. 507–519.
Tarnowski K.J., Nay S.M., *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity. A subgroup analysis*, „Journal of Learning Disabilities" 1989, t. 22, nr 6, s. 381–383.
Tollefson N. [i in.], *Attribution patterns of learning disabled adolescents*, „Learning Disability Quarterly" 1982, t. 5, nr 4, s. 14–20.
Weems C.F., Silverman W.K., *An integrative model of control. Implications for understanding emotion regulation and dysregulation in childhood anxiety*, „Journal of Affective Disorders" 2006, t. 91, nr 2/3, s. 113–124.
Zigmond N., Kerr M.M., Schaeffer A., *Behavior patterns of learning disabled and non-learning disabled adolescents in high school academic classes*, „Remedial and Special Education" 1988, t. 9, nr 2, s. 6–11.

Self-esteem and locus of control for success in junior high school students – do gender, learning disabilities and comorbid disorders matter?

Abstract: The paper shows how gender, learning disabilities and comorbid disorders can affect the relationship between self-esteem and locus of control for success in junior high school students. The sample was divided into several groups using two classification criteria: (1) the onset of LD and comorbid disorders (ADHD, ODD, CD) symptoms as well as (2) gender. The comparison groups could have been distinguished from one other with reference to the strength and the type of correlations between self-esteem and causal attributions for success including not only LD and co-occurring disorders but also gender. On the basis of the review of relevant literature and the findings of the author's study, the opportunities to apply the theoretical and empirical facts to educational practice were presented.

Keywords: adolescents, comorbid disorders, correlation, gender, learning disabilities, locus of control, self-esteem, success

Słowa kluczowe: korelacja, nastolatki, płeć, poczucie kontroli, samoocena, sukces, trudności w uczeniu się, zaburzenia towarzyszące

Część VII

Sukces w środowisku osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Agnieszka Hłobił
Politechnika Koszalińska

Motywowanie uczniów zdolnych jako czynnik aktywizujący do osiągania sukcesu edukacyjnego

Wiele czasu upłynęło, zanim pedagodzy zdali sobie sprawę z tego, że procesem przyswajania wiedzy przez ucznia rządzą określone prawidłowości psychologiczne, a jego przebieg jest zdeterminowany przez wewnętrzną aktywność. Poznanie owych prawd spowodowało, że nauczanie zaczęto traktować nie jako proces podawania wiedzy, lecz jako pobudzanie procesów poznawczych i kierowanie nimi. Bezpośrednią przyczyną rozwoju ucznia jest jego aktywność uwarunkowana determinantami zewnętrznymi (oferowanymi przez środowisko warunkami działania, stawianymi wymaganiami oraz wzorcami) oraz wewnętrznymi (możliwościami i preferencjami). Determinanty zewnętrzne i wewnętrzne aktywności wpływają na nią w interakcji i wzajemnie na siebie oddziałują. Z jednej strony możliwości i preferencje kształtują się w toku rozwoju, przebiegającego przecież w zależności od czynników środowiskowych, z drugiej zaś po części decydują o wpływach, jakim uczeń (wybierający i przekształcający swoje środowiska) podlega. Anna Matczak podaje, że „aktywność jest motorem rozwoju, jego bezpośrednią przyczyną. Zarazem jest ona najbardziej podstawową potrzebą człowieka”[1]. Podobnie Maria Przetacznikowa za podstawową determinantę rozwoju uznaje „działalność człowieka, czyli jego aktywność własną”[2].

Ze względu na podjętą problematykę motywowania ucznia zdolnego szczególną uwagę skupię na aktywności poznawczej, której efekty przybierają formę spontanicznych działań, inicjowanych i realizowanych przez jednostkę, wtopionych w jej własną aktywność. Jest ona możliwa przy spełnieniu warunków wszelkiej aktywności wywodzącej się z potrzeb i potencjału ucznia. Znaczenie pełnego rozwoju potencjału człowieka szczególnie mocno podkreślali reprezentanci psychologii humanistycznej, zgodnie z którą dążenie do samorealizacji

[1] A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1992, s. 156.
[2] M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, s. 174.

jest motorem działań podejmowanych przez jednostkę, a jednocześnie źródłem satysfakcji, spełnienia i poczucia sukcesu. Możliwość przeżycia satysfakcji związanej z osiągnięciami jest szczególnie ważna dla uczniów, ponieważ stanowi inspirację dla ich rozwoju oraz rozbudzenia posiadanego potencjału. Szczególnym miejscem, w którym istnieją szanse na ujawnianie oraz aktywizowanie wewnętrznych możliwości uczniów skierowanych na samorealizację, jest szkoła. Pozwala ona z jednej strony stworzyć warunki, w których możliwe jest wydobywanie potencjału uczniów, z drugiej zaś określić bariery stojące na drodze do ich wszechstronnego rozwoju. Posiadanie takiej wiedzy pozwala na zaspokajanie wszystkich potrzeb uczącego się, dzięki czemu będzie on funkcjonował zgodnie ze swoimi faktycznymi możliwościami, predyspozycjami, preferencjami i zdolnościami. Obserwacja życia szkolnego pokazuje nam jednak obraz ucznia zbierającego laury oraz takiego, który niemal codziennie przeżywa porażki, często nieadekwatne do jego możliwości. Bardzo wielu uczniów o zbliżonym potencjale intelektualnym zajmuje skrajne pozycje w klasie, czego rezultatem jest lekceważenie ocen, które otrzymują w szkole, problemy z samooceną oraz zachowania dewiacyjne. Uruchomić się może również mechanizm naznaczania, uczniowie wyraźnie potwierdzą wtedy ocenę czy opinię nauczyciela, która staje się „samospełniającą się przepowiednią”[3].

W praktyce pedagogicznej o osiągnięciach ucznia stanowią oceny, wyniki egzaminów czy średnia ocen itp. Bardzo często uczeń, który osiąga wysokie oceny szkolne, określany jest mianem ucznia zdolnego, co nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w jego możliwościach. Potencjał oraz cechy, jakie posiada, nie mogą stanowić gwarancji odniesienia sukcesu, niezbędne jest spełnienie innych warunków, takich jak funkcjonowanie rodziny czy szkoły. Bez wątpienia sukces nie jest możliwy bez posiadania odpowiedniego zasobu wiedzy, lecz wewnętrzne przekonanie o możliwości odniesienia sukcesu także ma znaczenie dla podjęcia aktywności. Dlatego chcąc w pełni wykorzystać potencjał uczniów, należy zadbać o odpowiedni poziom pracy szkoły i uzyskać wsparcie rodziców. Wiedza o uczniu, o jego możliwościach pomoże stworzyć warunki, w których wystąpi wysokie prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu. Utożsamianie sukcesu z uzyskiwaniem wysokich ocen w szkole, ze zdanym egzaminem, wysokimi wynikami w konkursach i olimpiadach jest dość znamienne w literaturze pedagogicznej. Sukces rozumiany jest tutaj jako skuteczny proces zdobywania wiedzy, a skuteczność najczęściej mierzona jest zdanymi egzaminami. Można zatem wywnioskować, że sukces mierzony wysokimi ocenami szkolnymi nie daje wszystkim uczniom poczucia satysfakcji, zadowolenia czy powodzenia. Uczniowie o wyższym potencjale mają większe szanse na osiągnięcie tak rozumianego sukcesu niż ci, którzy posiadają niższe możliwości, tym samym odbiera się im możliwość

[3] J.K. Boryszewska, *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*, Kraków 2008, s. 12–14.

odczucia satysfakcji, zadowolenia, poczucia wartości i wiary w swoje możliwości. Nie ma tutaj reguły, dotyczy to zarówno ucznia zdolnego, jak i przeciętnego czy słabego. Bardzo często uczeń zdolny, a więc ten, który oprócz wysokiego potencjału intelektualnego posiada szczególne cechy i zachowania, funkcjonuje na niższym, nieadekwatnym do swoich możliwości poziomie, co ma również przełożenie na jego wyniki w nauce. I odwrotnie – uczeń, u którego brakuje cech i zachowań warunkujących zdolności, funkcjonuje na poziomie wyższym od swoich możliwości, czego konsekwencją są często zaburzenia zdrowotne czy osobowościowe. W związku z tym podstawą działań nauczycieli powinno być rzetelne rozpoznanie potencjału ucznia, a dopiero później mierzenie jego osiągnięć w odniesieniu do możliwości intelektualnych. Po przyjęciu takiej ścieżki osiągania sukcesu edukacyjnego satysfakcja ucznia będzie płynąć z osiągnięć odzwierciedlających jego prawdziwe możliwości. Zadowolenie, jakie odczuje dziecko po zakończonym wysiłku, będzie stanowiło dla niego sukces[4]. Oznacza to, że nie może być ono traktowane jako mały element maszyny edukacyjnej, ponieważ będąc indywidualnością z pragnieniami, potrzebami, motywami, swoistym sposobem patrzenia na świat i ludzi, podejmuje decyzje, wpływa i kontroluje przebieg związanych z jego działalnością zdarzeń i ich skutków, jest podmiotem wolnym i odpowiedzialnym.

Szkoła jako środowisko złożone stanowi teren doświadczeń uczniów decydujący o ich aktywności. Odpowiednie zorganizowanie warunków tej aktywności w procesie edukacji pozwala na rozbudzenie i wyzwolenie w uczniu posiadanych rezerw organicznych i psychologicznych. Od pedagoga zależy, czy szanse, którymi obdarowała dziecko natura, lub które zaszczepiła we wczesnych latach matka, zostaną przez działania edukacyjne zmarnowane czy wykorzystane. Zadaniowość szkoły, wzmacniająca w uczniu modalność mogę, nie muszę, ma szansę powodzenia tylko przy umiejętnym (adekwatnym, opartym na solidnej wiedzy o aktualnych możliwościach dziecka) stawianiu przez nauczyciela zadań oraz na współdziałaniu z uczniem. Bazą owych wspólnych działań powinny być bliskie kontakty nauczyciela i ucznia wynikające z autentycznych spotkań „żywych ludzi". Poznanie nauczyciela jako człowieka jest ważne dla ucznia także i z tego powodu, że umożliwia poznanie czytelnych reguł towarzyszących podejmowaniu aktywności. Stwarza przy tym szansę doświadczenia względnego poczucia bezpieczeństwa, akceptacji niezbędnej dla swobodnych, twórczych poszukiwań. Poznanie ucznia jako człowieka daje nauczycielowi możliwość kreowania indywidualnych warunków wspierających jego rozwój[5]. Niezbędne staje się tu jednak przede wszystkim określenie celów i zadań kształcenia oraz ukształtowanie pozytywnej motywacji uczenia się. Oddziałując na ucznia, można wywołać

[4] Tamże.
[5] A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008, s. 257.

proces uczenia się dopiero po uruchomieniu określonych dążeń motywujących działanie, będących siłą napędową wszelkiego działania. Uczenie się jest zatem możliwe tylko wówczas, gdy istnieją odpowiednie motywy[6]. Dzięki niemu można uzyskać więcej informacji, lepiej uporządkowaną wiedzę, głębsze rozumienie siebie i świata, radość osiągnięć, przyjemność, poczucie wykonania sensownej pracy czy wiarę we własną skuteczność. Żeby to osiągnąć, trzeba jednak zacząć działać; żeby przystąpić do działania – trzeba chcieć. Dążenie do czegoś, chcenie, nazywane jest w psychologii motywacją. Obejmuje ona wiele różnych motywów, tzw. zespołów motywów bądź grup motywów[7].

Psychologowie podają, że motywy w pewnym sensie określają jednostkę, wyróżniają ją, współdecydują o jej oryginalności i unikatowości. Najczęściej jeden z motywów wysuwa się na pierwszy plan i decyduje o charakterze całej motywacji. W przypadku uczenia się, którego powodem jest chęć poznania, zdobycia informacji, wiedzy, nauczenia się wykonywania jakiejś czynności, najlepsza jest – zdaniem psychologów – motywacja poznawcza. Oparte na niej uczenie się nigdy się nie kończy, uczeń szukający informacji jednocześnie zaspokaja swoją ciekawość, od razu pojawiają się w jego głowie pytania, wątpliwości, niejasności. Oprócz motywacji poznawczej na drugim biegunie znajduje się motywacja lękowa. Mówimy o niej wtedy, gdy ktoś uczy się, chcąc uniknąć przykrych następstw. Występuje ona pod wpływem strachu, który zamyka umysł, powoduje blokady w odbiorze, rozumieniu i skutecznym przetwarzaniu informacji. Nie zawsze musi być wywołana przez otoczenie, lecz przez samego ucznia, który, przystępując do uczenia się, z góry nastawiony jest na niepowodzenie. W przypadku uczenia się pobudki działania mogą mieć źródło znajdujące się poza uczącym się, tzw. motywację zewnętrzną, oraz źródło tkwiące w uczącym się, tzw. motywację wewnętrzną. W przypadku tej pierwszej motyw działania nie jest własnością uczącego się, lecz innej osoby (rodzica, nauczyciela). Taka motywacja może łatwo zniknąć, gdy zabraknie bodźców zewnętrznych. Z kolei motywację wewnętrzną sami wypracowujemy i utrzymujemy – działamy, ponieważ sami tego chcemy, trudniej jest ją więc osłabić lub stracić[8]. Jest to motywacja poznawcza, o której już wspomniałam.

Praktyka szkolna pokazuje, że zagadnienie motywowania uczniów zdolnych do nauki jest w dalszym ciągu zaniedbywane przez wielu nauczycieli. Podejmowane przez nich czynności motywujące do nauki opierają się głównie na motywacji zewnętrznej, tj. ocenianiu, stosowaniu kar i nagród. O wiele trudniejsze zadanie stoi przed nauczycielami pragnącymi wzbudzić motywy wewnętrzne

[6] A. Lewicki, *Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania,* „Psychologia Wychowawcza" 1962, nr 2, s. 144–167.

[7] M. Ledzińska, A. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, s. 244.

[8] Tamże.

swoich uczniów – bezinteresowną potrzebę zdobywania i rozumienia wiedzy, zainteresowanie nauką szkolną, ambicje, plany i dążenia życiowe, przekonanie o praktycznej przydatności zdobytej wiedzy. Wpajanie uczniom przekonania, że uczą się nie dla samego uczenia się, ani też nie dla szkoły czy nawet rodziców, lecz przede wszystkim dla siebie i dla życia nie jest zadaniem łatwym.

> Nauczyciel dopiero wtedy będzie mógł w odpowiedni sposób pokierować procesem uczenia się uczniów, gdy pozna ich stosunek do szkoły, zaznajomi się z ich trudnościami i zrozumie motywy ich postępowania. Słaba znajomość uczniów, ich środowiska domowego i motywów uczenia się jest równoznaczna z niepowodzeniami nauczyciela, a już na pewno nie pozwoli mu stać się czynnikiem mobilizującym dzieci do nauki[9].

Również Wincenty Okoń podkreśla rolę nauczyciela w motywowaniu uczniów do nauki. Jego zdaniem:

> Nauczyciel potrafiący zagrać na motywach to jednostka charakteryzująca się dużymi zdolnościami i umiejętnościami poznawania oddanych mu pod opiekę uczniów, trafnością oceny i umiejętnością skutecznego oddziaływania; w im wyższym stopniu będzie posiadał te zdolności, tym jego rola jako czynnika mobilizującego uczniów do nauki będzie większa[10].

Liczni badacze (Hilgard, Tomaszewski, Linhart) potwierdzają, że właściwa motywacja uczenia się prowadzi do powstania odpowiednich uwarunkowań wewnętrznych, sprawia, że nauka staje się dla uczniów ważna oraz stwarza warunki kształtowania intelektualnej i fizycznej gotowości działania.

W związku z tym, że czynniki determinujące rozwój uczniów leżą w obszarze cech intelektualnych i zależą od otoczenia, wzbudzanie i rozwijanie motywacji poznawczej (wewnętrznej) wpływać będzie w znacznym stopniu na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego uczniów. Niezależnie od zaspokajania potrzeb poznawczych uczenie się nowych rzeczy sprawia uczniom zdolnym przyjemność, co ma ścisły związek z dobrym samopoczuciem psychicznym. Im większą przyjemność odczują uczniowie, tym pełniejsze będzie zaspokojenie ich potrzeb, a tym samym większe zainteresowanie tym, co pomoże potrzeby zaspokoić. Osiąganie sukcesu edukacyjnego w aspekcie motywowaniu uczniów zdolnych będzie zatem rozumiane jako tworzenie warunków, w których podejmowana przez ucznia aktywność, wnikająca z jego potrzeb, doprowadzi do odczucia przyjemności i satysfakcji w momencie ich zaspokojenia, odzwierciedlając jednocześnie jego rzeczywiste możliwości. Szansą na uzewnętrznienie posiadanego przez uczniów potencjału jest wywołanie w nich pozytywnej postawy wobec nauki i chęci zdobywania wiedzy. Jest to jedno z ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego, polegające na podejmowaniu przez nauczyciela czynności motywujących ucznia

[9] L. Niebrzydowski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1989, s. 128.
[10] Tamże.

do nauki, które jednocześnie stanowią o rzeczywistych sukcesach, będących efektami jego pracy.

Wobec tego, że w praktyce wciąż brakuje – pomimo podejmowanych licznych prób – jednolitego systemu działań, które w optymalnym stopniu zaspokajałby potrzeby uczniów zdolnych, prowadzenie badań w tym zakresie staje się niezbędne. Jednym z obszarów działań szkoły na rzecz rozwoju uczniów zdolnych jest proces motywowania. Wyniki badań prezentowane w artykule stanowią jedynie część wieloaspektowych i złożonych badań podłużnych nad wspieraniem rozwoju ucznia zdolnego. Zastosowana orientacja ilościowo-jakościowa pozwoliła zrozumieć uwarunkowania procesu motywowania uczniów zdolnych badanej rzeczywistości oraz dokonać wglądu w doświadczenia nauczycieli w tym zakresie. Główną metodą badawczą, która posłużyła do określenia nauczycielskich czynności motywujących ucznia zdolnego do nauki, była obserwacja, a jej uzupełnieniem – wywiad pogłębiony z nauczycielami. Na potrzeby tego badania zastosowano arkusz obserwacji oraz przewodnik do wywiadu swobodnego z nauczycielem. Przeprowadzono również badanie kwestionariuszowe, dzięki któremu określono motywy, jakimi kierują się uczniowie zdolni. W badaniu tym posłużono się inwentarzem motywów opracowanym przez Zygmunta Putkiewicza[11]. Badania pilotażowe pozwoliły na określenie możliwości dostępu do szkół w celu przeprowadzenia badań, co związane było z uzyskaniem zgody od dyrektorów oraz nauczycieli. Dlatego zdecydowano na celowy dobór osób do badań, tj. „świadomy i zamierzony wybór do badań osób, obiektów, instytucji itp. charakteryzujących się takimi bądź innymi cechami i spełniającymi określone kryteria będące przedmiotem zainteresowania badawczego"[12]. Badania zostały przeprowadzone wśród 35 nauczycieli oraz 425 uczniów w 7 szkołach gimnazjalnych na terenie Koszalina. Obserwacji poddano 175 lekcji języka polskiego. Cały cykl badań zgodnie, z procedurą badawczą, przeprowadzony został w roku szkolnym 2012/2013.

Na pierwszym etapie badań skupiono się na określeniu motywów uczniów, których nauczyciele wytypowali jako zdolnych. W badaniu posłużono się (o czym wspomniałam powyżej) inwentarzem do badania motywów w opracowaniu Putkiewicza. Analiza uzyskanych wyników pozwoliła określić motywy uczenia się 33 uczniów zdolnych, którzy wytypowani zostali przez nauczycieli szkół gimnazjalnych, w 7 kategoriach:

1. Motywy poznawcze,
2. Motywy ambicyjne,
3. Motywy społeczno-ideowe,
4. Motywy praktyczne – zawodowe,

[11] Zob. Z. Putkiewicz, *Motywy szkolnego uczenia się*, Warszawa 1971.
[12] W.A. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, s. 84.

5. Motywy praktyczne – szkolne,
6. Motywy lękowe,
7. Inne.

Uzyskane dane z badania wskazały na przewagę uczniów zdolnych z motywami praktyczno-zawodowymi (37,5%). Wśród nich ankietowani często wybierali motywy: „uczę się, bo chcę się dostać do szkoły średniej", „uczę się, bo chcę mieć zapewnioną przyszłość", „uczę się, bo chcę ukończyć szkołę i szybko zdobyć zawód". U 31,5% uczniów zdolnych znalazły się motywy praktyczne – szkolne, wśród których najczęściej wybieranymi motywami były: „uczę się, żeby ukończyć szkołę i zdobyć świadectwo", „uczę się, żeby nie być najgorszym uczniem", „uczę się, żeby nie narażać się nikomu w szkole". Wśród motywów poznawczych, które wystąpiły tylko u 12% badanych uczniów zdolnych najczęściej pojawiały się uzasadnienia: „uczę się, ponieważ interesują mnie niektóre przedmioty nauki", „uczę się, ponieważ lubię poznawać nowe zagadnienia", „uczę się, ponieważ lubię poznawać przyczyny różnych zjawisk", „uczę się, ponieważ chcę zdobyć naukowy pogląd na świat". Motywy ambicyjne (9,5%) najczęściej wybierane przez uczniów to: „uczę się, bo chcę być dobrym uczniem", „uczę się, bo chciałbym dużo umieć". Motywy społeczno-ideowe, lękowe i inne (9,5%) nie odgrywały dla uczniów zdolnych podstawowej roli w uczeniu się. W motywach społeczno-ideowych najważniejsze dla uczniów było: „zmieniać życie ludzi na lepsze" oraz „w przyszłości przekazać swoją wiedzę". Wśród motywów lękowych najczęściej wybieranym był: „uczę się, bo nie chcę, aby moi rodzice mieli przeze mnie przykrości". Jeśli chodzi o inne motywy, to najczęściej związały się one z wymaganiami stawianymi przed uczniami: „uczę się, bo tego wymagają rodzice", „uczę się, bo tego wymagają w szkole".

Materiał zebrany w trakcie tego badania wskazuje na przewagę motywów praktycznych – zawodowych i praktycznych – szkolnych, co, zdaniem Putkiewicza[13], nie jest pożądane dla kształtowania prawidłowej postawy uczniów, gdyż zbyt jednostronnie ujmuje znaczenie nauki szkolnej. Zaskakujący może być wynik motywów poznawczych wśród badanych uczniów zdolnych. Ta kategoria motywów stanowi jedną z cech warunkujących zarówno ujawnianie się i rozwój zdolności, jak i osiągnięcia uczniów. Przypomnę jedynie, że do tych cech należą: silne zainteresowania, silna motywacja poznawcza, właściwości sprzyjające uczeniu się, tzw. styl uczenia się, oraz dyspozycje i osiągnięcia[14]. Ponieważ grupa tych cech uznawana jest za szczególnie ważną w wywoływaniu, podtrzymywaniu i odpowiednim kierowaniu celowymi zachowaniami człowieka, w znacznym stopniu wpływa na występowanie cech niejako podstawowych przy określaniu ludzi zdolnych[15].

[13] Z. Putkiewicz, dz. cyt., s. 154–155.
[14] T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980, s. 48; 52–53.
[15] Tamże, s. 49.

Motywy społeczno-ideowe przyczyniają się z kolei do zwrócenia uwagi na znaczenie nauki nie tylko dla podmiotu uczącego się, lecz także dla społeczeństwa, w którym on żyje i działa, kształtując społeczną postawę jednostki.

Kolejnym etapem badań była obserwacja (jawna zaprogramowana) czynności motywujących, które podejmują nauczyciele wobec uczniów zdolnych. W badanych szkołach najwięcej lekcji, bo 71%, obejmowały te, na których nauczyciele zachęcali uczniów do osiągania dobrych wyników w nauce: „dzięki nim dostaniecie się do dobrej szkoły średniej lub na studia", „zdobędziecie dobry zawód". Na 42% obserwowanych lekcji nauczyciele motywowali uczniów zdolnych poprzez zaznajomienie ich z celami. Na 29% obserwowanych lekcji czynnikiem motywującym uczniów była ocena wyrażana w większości w formie nagan, pochwały występowały incydentalnie. Tylko 20% obserwowanych lekcji zawierało czynności motywujące skierowane do osób zdolnych. Niewątpliwie znaczącym sposobem motywującym dzieci do nauki były atrakcyjnie i ciekawie prowadzone lekcje (13%), podczas których uczniowie zdolni przejawiali wysoką aktywność poznawczą. Charakteryzowały się one stosowanymi przez nauczyciela problemowymi metodami nauczania oraz grupowymi formami pracy. Uczniowie mieli dużą swobodę w podejmowaniu wspólnych działań i wysiłków, aby rozwiązać dany problem; mieli okazję do nieskrępowanego wypowiadania własnych opinii i wniosków. Ponadto praca w grupach mobilizowała ich do udzielania pomocy innym, wspólnego rozwiązywania zadań, wzajemnego wywierania na siebie wpływu, odpowiedzialności zespołowej, co również stymulowało chęci do nauki. Rzadko kiedy, bo tylko na 12% obserwowanych lekcji, nauczyciele na bieżąco informowali o wynikach w nauce. Ten sposób motywowania uczniów wyrażany był najczęściej informacją o uzyskanej ocenie podczas lekcji lub zachętą, aby więcej popracować nad danym zagadnieniem, na przykład w celu poprawienia oceny.

Widzimy zatem, że na większości obserwowanych lekcji nauczyciele motywowali uczniów, stosując zachęty do nauki i osiągania dobrych wyników po to, aby ich wychowankowie w przyszłości zdali dobrze egzaminy bądź dostali się na dobre studia, co zaowocuje zdobyciem dobrej pracy. Dominowały również lekcje, podczas których nauczyciele stosowali nagany, rzadziej pochwały. Niewielka liczba lekcji zawierała czynności motywujące skierowane do uczniów zdolnych. Na uwagę zasługuje aktywizowanie uczniów zdolnych w toku zajęć problemowych i grupowych form pracy. Biorąc pod uwagę czynności podejmowane przez uczniów w ramach tak organizowanych zajęć, można zauważyć, że niewątpliwie stanowią one dobry grunt do budzenia i rozwijania motywacji poznawczej.

W celu pogłębienia badania ilościowego z zakresu czynności motywujących uczniów do nauki przeprowadzono wywiady narracyjne z nauczycielami, u których prowadzono obserwacje. Wywiady z 35 nauczycielami obejmowały zagadnienia motywowania uczniów zdolnych w toku procesu dydaktycznego.

Treści wypowiedzi płynących z doświadczeń niektórych nauczycieli powtarzały się bądź były podobne. Poniżej przytoczono treści, które nie powtarzały się u narratorów:

Karina: „Staram się rozpoznawać zainteresowania i uzdolnienia uczniów, i w tym kierunku wzbudzać ich ciekawość";

Wanda: „Stosuję nagrody i kary, moim zdaniem jest to najskuteczniejszy sposób motywowania uczniów zdolnych do nauki; może tradycyjny, ale zawsze na czasie";

Izabela: „Ustalam wspólne cele do osiągnięcia, na przykład zdanie testu gimnazjalnego, który pozwoli na dalszą karierę edukacyjną uczniów zdolnych. Często poruszam kwestie zawodów, dzięki którym można uzyskać wysoką pozycję społeczną i nie mieć problemów z zatrudnieniem";

Danuta: „Stosuję wzmocnienia pozytywne i negatywne, chwalę za najdrobniejsze postępy w nauce, wierzę, że mały krok do przodu otwiera drogę przed każdym uczniem, nie tylko zdolnym. Staram się, aby uczniowie odczuwali satysfakcję z dobrze rozwiązywanych zadań, wyników w nauce i innych działań w szkole";

Monika: „Aktywizuję uczniów zdolnych w pracy grupowej, wiem, że współpraca ze słabszymi kolegami może być motywująca do większego wysiłku nie tylko intelektualnego, ale również społecznego, do zwracania uwagi na potrzeby uczniów słabszych i niesienia im bezinteresownej pomocy. Ponadto staram się chwalić za najdrobniejszy postęp w nauce";

Małgorzata: „Staram się rozpoznać potrzeby i możliwości każdego ucznia w klasie i dopiero później dobieram zadania. Jeżeli są uczniowie, którzy wykazują się szczególnymi zainteresowaniami, zapraszam ich do współpracy w ramach koła zainteresowań lub pokazuję miejsca, w których mogliby je rozwijać";

Dorota: „Dla mnie najlepszym motywatorem do nauki są oceny szkolne. Wiem, że rodzice również zwracają na nie szczególną uwagę, dlatego staram się tak motywować, aby uczniowie zdolni uzyskiwali jak najwyższe oceny, uczestniczyli w konkursach i olimpiadach, bo to da im większe szanse dostania się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej, a potem na dobre studia";

Iga: „Prowadzę w atrakcyjny sposób lekcje, korzystam z wielu źródeł wiedzy, które pokazuję uczniom zdolnym; są to najczęściej dodatkowe materiały, wycinki z czasopism naukowych, wiadomości z Internetu. Później oni sami do nich sięgają i dzielą

się informacjami/ciekawostkami, co jest wspaniałe. Lubię, gdy uczniowie przychodzą do mnie i opowiadają mi o nowinkach, na przykład w technice, medycynie czy sztuce";

Aleksandra: „Nie pozwalam uczniom nudzić się na lekcjach, staram się angażować wszystkich, przygotowuję zadania o zróżnicowanym stopniu trudności, stosuję aktywizujące metody kształcenia, powołuję asystentów – ale nie są to tylko uczniowie zdolni";

Agata: „Stosuję nagrody i kary, staram się dyscyplinować uczniów";

Katarzyna: „Stosuję kary i nagrody. Wiem, że nie jest to najlepszy sposób motywowania uczniów do nauki, ale warunki, w jakich pracuję, nie pozwalają mi na więcej";

Maria: „Staram się zrozumieć ucznia, jestem otwarta na jego pomysły. Doceniam najdrobniejsze osiągnięcia, chwalę nie tylko za oceny, ale również za postawę wobec kolegów czy innych osób. Moi uczniowie są fantastyczni, szkoda tylko, że nie możemy poświęcić im tyle czasu, ile potrzebują";

Monika: „Angażuję uczniów, oczywiście zdolniejszych, do uczestniczenia w konkursach lub olimpiadach. Nie jest to zadanie łatwe, ponieważ bardzo często muszę prosić o pomoc innych nauczycieli. Ci z nich, którzy mają czas, pomagają mi i uczniowi. Organizuję również pomoc w rozwijaniu uzdolnień na terenie innych placówek – uczelni, pałacu młodzieży, innych szkół, przez darmowe korepetycje";

Iwona: „Zabieram uczniów w ciekawe miejsca, stosuję aktywizujące metody kształcenia i współpracuję z rodzicami";

Wiesława: „Stosuję nagrody, ale z rozsądkiem, staram się obserwować moich uczniów i w razie potrzeb ustalam konkretne działania z rodzicami";

Ewa: „Szkoła to miejsce, w którym mamy do zrealizowania konkretne cele. Tylko systematyczna praca i zdyscyplinowanie uczniów pozwolą te cele osiągnąć";

Marzena: „Dopóki rodzice nie włączą się w proces kształcenia, nie widzę szans na motywowanie uczniów do nauki";

Bogumiła: „Po prostu nie narzucam niczego uczniom, daję im możliwość podejmowania wspólnych decyzji – to jest najlepszy sposób zachęcania ich do nauki i dążenia do tego, aby polubili szkołę";

Agnieszka: „Pozwalam uczniom współdecydować o tym, co mamy zrobić na lekcji. Chodzi mi o konkretne sposoby docierania do pewnych

źródeł informacji. Staram się być otwarta wobec uczniów, jednak dyscyplina w klasie jest potrzebna";

Wojciech: „Podstawą motywowania uczniów jest prawidłowa komunikacja z nimi. Właściwe relacje z uczniami to podstawa wspólnego sukcesu";

Renata: „Uczniowie sami motywują się do nauki, jeżeli mają wsparcie od rodziców. Bardzo często czynnik ekonomiczny decyduje o motywacji do nauki, na przykład dodatkowe zajęcia – nie wszystkich na nie stać. Ja staram się pokazywać, gdzie można poszerzyć swoją wiedzę";

Joanna: „Nauczyciele nie mają opanowanych technik motywowania uczniów do nauki. Ten proces dzieje się samoczynnie, tj. w razie potrzeby. Główna rola w tym zakresie przypada rodzicom";

Wioletta: „Brakuje nam umiejętności stosowania technik, które podniosłyby motywację uczniów do nauki";

Paweł: „Zabieram uczniów w różne ciekawe miejsca, które inspirują ich do poszukiwań. Część uczniów jest zainteresowana i dociekliwa, tzn. robi coś w tym kierunku, jednak spora grupa nie wykazuje zainteresowania. Staram się być otwartym i komunikatywnym nauczycielem";

Paulina: „Nie mam czasu na motywowanie uczniów do nauki, tę rolę powinni pełnić rodzice. Materiał, który jest do zrealizowania, ogranicza moje możliwości i nie pozwala na dodatkowe czynności".

Przytoczone wyżej narracje nauczycieli jasno pokazują, że większość z nich nie posiada wypracowanych sposobów motywowania uczniów do nauki. Starają się oni jednak na bieżąco aktywizować uczniów zdolnych do podejmowania działań, które pozwolą rozbudzić ich ciekawość poznawczą, rozwijać zainteresowania i dzielić się posiadaną wiedzą. Warto podkreślić, że doceniają też właściwe relacje z uczniami, możliwość podejmowania wspólnych decyzji; starają się być otwarci na pomysły swoich wychowanków, obserwują ich i tworzą indywidualne ścieżki dla rozwoju pasji i talentów. Z niektórych narracji wynika, że nauczyciele nie mają czasu na takie zabiegi, nie potrafią skutecznie motywować uczniów zdolnych do nauki, brakuje im odpowiednich technik i warunków, przesuwają odpowiedzialność za proces motywowania na rodzinę bądź stosują oceny, kary i nagrody. Na uwagę zasługują wypowiedzi dotyczące doświadczenia w pracy z uczniami zdolnymi w ramach zajęć w terenie, a także tych opartych na aktywizujących metodach nauczania, często uatrakcyjnianych różnymi pomocami dydaktycznymi inspirującymi uczniów do poszukiwań. Biorąc pod uwagę wszystkie odpowiedzi, można uznać, że u większości nauczycieli codzienna

praca w zakresie motywowania uczniów zdolnych jest bogata w różnorodne doświadczenia.

Pomimo że badani nauczyciele podejmują czynności motywujące uczniów do nauki, to jednak większość z nich odwołuje się do motywacji zewnętrznej, czyli tej, która w przypadku braku czynników zewnętrznych (nauczycieli, rodziców) może zaniknąć. Ponadto preferowane przez uczniów zdolnych motywy praktyczne – zawodowe i praktyczne – szkolne oznaczają indywidualne, a nawet egoistyczne, podchodzenie do nauki, pomijanie aspektu poznawczego i społecznego. Powinny być one jedynie uzupełnieniem motywów poznawczych i społeczno-ideowych. Jest to o tyle niebezpieczne, że ukształtowana w taki sposób postawa uczniów zdolnych wobec wiedzy, nauki i świata może przyczynić się do ulegania wpływom innych, niskiego poczucia własnej wartości, słabości, skazania na niepowodzenia. Tak ukształtowani uczniowie nigdy nie osiągną stanu zadowolenia i poczucia satysfakcji, jakie dać może tylko aktywność pochodząca z wewnątrz (motywacja wewnętrzna). Szczególną rolę powinien odegrać nauczyciel, który, kształtując motywację wewnętrzną uczniów, będzie dostarczał im zadań stwarzających okazję do czerpania satysfakcji z podejmowanych wysiłków. Powinien on przede wszystkim dążyć do określenia naturalnych zdolności ucznia, rozwijać je poprzez dostarczanie odpowiednich stymulatorów, a także wzmacniać te, które są jego słabszymi stronami.

Wobec powyższego motywowanie uczniów zdolnych jako czynnik warunkujący sukces edukacyjny w dużym stopniu zależne jest od stworzenia takich warunków, w których aktywność dzieci znajdzie odzwierciedlenie w posiadanym przez nie potencjale. Powyższe wyniki badań pokazują, iż przyszłe sukcesy i osiągnięcia uczniów zdolnych nie są zagwarantowane poprzez samo posiadanie zdolności, wobec tego praca z takimi podopiecznymi wymaga specjalnego przygotowania i przemyślanych strategii działania. W kontekście wyzwań współczesnej edukacji zachodzi więc potrzeba, by „szkoła nie była instytucją wywołującą niepowodzenia lub dotkliwie je ujawniającą, ale żeby współdziałała z uczniami w osiąganiu edukacyjnych sukcesów”[16]. Liczne badania potwierdziły silną korelację wykorzystania posiadanego przez ucznia potencjału z motywacją oraz możliwościami jego rozwoju w warunkach stwarzanych przez szkołę. Wniosek, jaki nasuwa się w świetle uzyskanych wyników badań, można sformułować następująco: aby proces motywowania uczniów do nauki warunkował ich sukces edukacyjny, niezbędna staje się umiejętność rozpoznania potencjału w nich tkwiącego.

[16] Zob. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012, s. 16.

Bibliografia

Boryszewska J.K., *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej,* Impuls, Kraków 2008.
Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne,* Żak, Warszawa 2012.
Ledzińska M., Czerniawska A., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011.
Lewicki A., *Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania,* „Psychologia Wychowawcza" 1962, nr 2, s. 144–167.
Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1980.
Maszke W.A., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1992.
Niebrzydowski L., *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1989.
Panek W., *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, Sekcja Wydawnicza Filii UW, Białystok 1977.
Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa 1973.
Putkiewicz Z., *Motywy szkolnego uczenia się*, PWN, Warszawa 1971.
Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, WAM, Kraków 2008.

Motivating talented students as a factor capable of activating to achieve educational success

Abstract: Strengthening efforts to developing the most talented children and young people is one of the essential elements of educational policy. Undertaken discussions concerning the creation of a system/model that optimally contribute to promoting giftedness include, among others so often overlooked and neglected area of activity, which is to motivate students to learn. As we know, call the student a positive attitude towards learning and a desire to acquire knowledge, constitutes about his real successes that are effects work, effort, research. However, not always in the teacher's proceedings we see constant care about good motivation to learn. Presented in this paper the results of quantitative and qualitative studies remind us that the motivating actions taken by teachers are still the weak link in the educational process. Changes taking place in education through a continuous process of reform has not brought the expected results in this area. Therefore, it becomes necessary change in the approach to the teaching learning process in which the teacher should create favorable conditions for the extraction and strengthening what the student is the best, and the student should take responsibility for the learning process. This challenge is still pertinent today and it has become the subject of heated debate about education.

Keywords: activation, educational success, motivation, motivational activities, talented student, themes

Słowa kluczowe: aktywizacja, czynności motywujące, motywacja, motywy, sukces edukacyjny, uczeń zdolny

Izabella Kaiser
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Zespół Szkół Specjalnych nr 102 w Poznaniu

Jak zapewnić uczniowi niepełnosprawnemu intelektualnie w stopniu lekkim sukces w edukacji matematycznej?

Sukces dziecka niepełnosprawnego intelektualnie

Potrzeby psychiczne osób niepełnosprawnych intelektualnie są takie same jak ludzi z tzw. normą intelektualną. Różne są jedynie sposoby zaspokajania tych potrzeb, częstość i ilość ich występowania, a także czynniki motywujące do działania warunkującego ich osiągnięcie. Różna jest też aktywność własna i stopień samodzielności przy zaspokajaniu danej potrzeby.

Każdy człowiek, również ten o obniżonej sprawności intelektualnej, odczuwa potrzebę szanowania samego siebie. Deprywacja tej potrzeby stanowi poważne zagrożenie dla równowagi psychicznej człowieka. Potrzebne jest nam dobre samopoczucie psychiczne, przekonanie, że jesteśmy w stanie coś osiągnąć, że sami dla siebie stanowimy określoną wartość, że sukces może być naszym udziałem.

Ludzie niepełnosprawni intelektualnie, a w szczególności dzieci, często potrzebują znacznej pomocy ze strony opiekunów i wychowawców, gdyż same nie potrafią zaspokoić swoich potrzeb lub nie wiedzą, jak się o ich zaspokojenie upomnieć. Dlatego niezwykle ważnym i jednocześnie trudnym zadaniem dorosłych jest umożliwienie dziecku realizacji jego naturalnych potrzeb, w tym potrzeby uznania. To zadanie dla rodziców dziecka, jego najbliższej rodziny oraz nauczycieli.

Wychowanie dziecka niepełnosprawnego intelektualnie wymaga od bliskich i opiekunów szczególnie głębokiego wczucia się w jego potrzeby. Każde dziecko jest najpierw i przede wszystkim dzieckiem, jakkolwiek niepełnosprawność, która stała się jego udziałem, będzie miała wpływ na całe jego życie. Najważniejsza jest umiejętność dostrzegania w zachowaniu dzieci z niepełnosprawnością tego, czym nie różnią się one od tych w normie intelektualnej, przy jednoczesnej akceptacji ich inności. Najistotniejszą sprawą jest, aby rodzice rozumieli, że ich niepełnosprawne umysłowo dziecko ma takie same potrzeby, jak jego zdrowe rodzeństwo, że pragnie

być kochane i akceptowane. Zrozumienie tych spraw bywa bardzo trudne. Niestety często przeszkodą na drodze do sukcesu dziecka z obniżoną sprawnością są nieadekwatne oczekiwania i wymagania dorosłych. Rodzice, którzy nie zaakceptowali niepełnosprawności swego dziecka (lub nie mają podstawowej wiedzy na ten temat), dostrzegają wyłącznie trudności, ograniczenia i zaburzenia rozwoju, zupełnie pomijając jego codzienne sukcesy i zwycięstwa.

Istotną rolę w zapewnieniu dziecku niepełnosprawnemu intelektualnie poczucia sukcesu pełni również nauczyciel, stawiający wymagania znajdujące się w sferze jego najbliższego rozwoju. W tym zakresie odpowiedzialny pedagog powinien dostrzegać każde najmniejsze osiągnięcie ucznia i stwarzać jak najwięcej sytuacji sprzyjających doświadczaniu takich sukcesów. Ponadto w pracy dydaktyczno-wychowawczej należy podkreślać dobre cechy, mocne strony każdego ucznia oraz uczyć go odczuwania satysfakcji i radości z odnoszonych triumfów.

Należy podtrzymywać u dzieci z niepełnosprawnością naturalną chęć dążenia do celu oraz osiągania powodzenia, co zapewni im tak bardzo potrzebne każdemu poczucie godności i szacunku do siebie. Trzeba także pamiętać, że sukces takich dzieci poprzedzony jest często zdecydowanie większym wysiłkiem, przychodzi z mozołem i nie zawsze ma spektakularny charakter.

Sukces edukacyjny ucznia z obniżoną sprawnością intelektualną niejedno ma imię, jest bardzo zindywidualizowany. Dla jednego będzie nim samodzielne rozwiązanie zadania tekstowego metodą konatywną, a dla drugiego – opanowane prostych algorytmów wykonywania działań matematycznych. Trzeba jednakże docenić, zauważyć, wręcz celebrować te osiągnięcia. U dziecka o obniżonej sprawności intelektualnej może bowiem pojawiać się odczucie, iż umiejętności tak bardzo cenione i pożądane przez otoczenie są dla niego nieosiągalne. W związku z tym, że jednostki niepełnosprawne intelektualnie w codziennym życiu częściej doświadczają porażek niż sukcesów, występuje u nich niski poziom uogólnionego oczekiwania sukcesu, a wręcz oczekiwanie niepowodzenia uważa się za składową część ich osobowości. Tkwi w nich jednak potencjalna możliwość osiągnięcia takiego poziomu rozwoju, dzięki któremu mogą stać się pożyteczni dla innych, rozwijać swoje możliwości, odnosić sukcesy i zwycięstwa.

Trudności w uczeniu się matematyki ucznia z niepełnosprawnością intelektualną

Powszechnie uważa się, iż matematyka jest dziedziną nauki zdecydowanie trudniejszą do opanowania niż inne. Kazimierz Kotlarski wyjaśnia, że:

> Rzeczywiście matematyka ma swoją specyfikę, której nie ma większość przedmiotów z wyjątkiem logiki, której matematyka jest działem […]. W matematyce

> posługujemy się symbolami symboli, zatem język matematyki jest abstrakcją wyższego rzędu, aniżeli język innych nauk. Poza tym sama matematyka nie jest weryfikowalna empirycznie, ponieważ nie świat empiryczny jest źródłem twierdzeń w matematyce, tylko abstrakcyjne konstrukty myślowe i twierdzenia[1].

Wymienione właściwości matematyki powodują, że edukacja matematyczna sprawia szczególne trudności uczniom niepełnosprawnym intelektualnie, którzy przejawiają poważne zaburzenia operacyjnego rozumowania. Pojęcia oraz język matematyki mają charakter operacyjny[2]. Rozumowanie, będące podstawą rozwiązywania problemów matematycznych, musi być zatem prowadzone w konwencji operacyjnej, a uczeń szkoły specjalnej niekiedy zatrzymuje się na poziomie logiki przedoperacyjnej[3].

Trudności dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w nauce matematyki, uwarunkowane są także jego mniejszymi możliwościami intelektualnymi, związanymi z niedorozwojem takich procesów poznawczych, jak spostrzeganie, uwaga, pamięć, myślenie, orientacja społeczna. Podczas rozwiązywania zadań uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi długo funkcjonuje na poziomie reprezentacji enaktywnych, a – jak zauważa Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – „szkolne nauczanie matematyki preferuje reprezentacje ikoniczne i symboliczne. Pełne jest obrazów i słów wypowiadanych lub zapisywanych"[4]. Ponadto oczekuje się od niego sprawnego przechodzenia z jednego poziomu reprezentacji na drugi, co jest niezbędne na przykład podczas rozwiązywania zadania tekstowego. Uczeń niepełnosprawny intelektualnie tego nie potrafi i dlatego zadania z treścią sprawiają mu najwięcej kłopotów. Matematyk-oligofrenopedagog pracuje zatem z uczniem o specyficznych zaburzeniach i ograniczeniach. Deficyty, o których wspomniano, można i należy kompensować oraz wyrównywać, lecz zawsze będą one determinować proces uczenia i indywidualne osiągnięcia uczniów. W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera dobór właściwych, skutecznych i efektywnych metod pracy dydaktycznej.

Sukces ucznia szkoły specjalnej w edukacji matematycznej – propozycje rozwiązań metodycznych

Aktywne i w miarę niestresujące uczenie się matematyki powinno być naturalnym doświadczeniem każdego ucznia, także w szkole specjalnej. Jak zatem uczyć

[1] K. Kotlarski, *Czynniki oddziałujące na poziom uzdolnień*, Poznań 1990, s. 25.
[2] Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*, Warszawa 1979, s. 83.
[3] K. Dmitruk-Sierocińska, *Operacyjne rozumowanie uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim a edukacja matematyczna w pierwszych latach nauki*, „Szkoła Specjalna" 2004, nr 2, s. 128.
[4] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa 1992, s. 98.

matematyki, aby zapewnić uczniowi niepełnosprawnemu intelektualnie poczucie sukcesu w edukacji matematycznej?

W artykule przedstawione zostaną dwie propozycje metodyczne oparte na założeniach konstruktywizmu Jeana Piageta: nauczanie czynnościowe matematyki oraz zastosowanie metody Marii Montessori w edukacji matematycznej.

Czynnościowe nauczanie matematyki

Metodą aktywizującą w nauczaniu matematyki w szkole jest preferowane przez współczesną dydaktykę, a opracowane przez Zofię Krygowską, nauczanie czynnościowe. Zwolenniczką i kontynuatorką tej koncepcji jest Helena Siwek, która wyraźnie podkreśla, że podczas lekcji stroną aktywną powinien być przede wszystkim uczeń, gdyż warunkiem szczególnie ważnym w nauczaniu matematyki jest postulowane przez Piageta „stosowanie metod aktywnych, pozwalających na spontaniczne poszukiwania i wymagających, aby każda prawda, którą trzeba odkryć, była na nowo odkrywana przez uczniów lub przynajmniej odtworzona, a nie tylko mu przekazana”[5]. Istotne jest, by uczeń mógł podejmować aktywność działaniową, przechodząc od konkretu do matematycznej abstrakcji, gdyż „zarówno nowe doświadczenia, jak i podejmowanie trudu radzenia sobie z sytuacjami problemowymi w sposób istotny generuje jakościowy przyrost kompetencji”[6].

Oto kilka przykładów stosowania nauczania czynnościowego matematyki w gimnazjum specjalnym.

W pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie jedną z pryncypialnych zasad jest zasada poglądowości, konkretności, zgodnie z którą bezpośrednie poznanie rzeczywistości oparte jest na obserwacji, pomiarze i czynnościach praktycznych. Stąd też podczas rozwiązywania zadań tekstowych pomocne i skuteczne są rysunki, grafy, diagramy, tabelki i inne reprezentacje graficzne. Szczególną wartość kształcącą ma konstruowanie rysunków w obecności ucznia, który

> widzi, jak z fragmentów tworzy się całość, słyszy komentarz słowny i łatwiej mu ustalić, co jest ważne, a co znajduje się na drugim planie. Obserwacja tworzonego rysunku pozwala wyobrazić sobie przedstawioną czynność i wszystko razem bliższe jest reprezentacji enaktywnej[7].

[5] Za: H. Siwek, *Czynnościowe nauczanie matematyki*, Warszawa 1998, s. 13.

[6] G. Rura, M. Klichowski, *Kompetencje matematyczne założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 216.

[7] E. Gruszczyk-Kolczyńska, dz. cyt., s. 221.

Metoda czynnościowa stosowana jest także podczas realizacji wielu treści geometrycznych. Uczniowie w oparciu o siatkę prostopadłościanu ustalają sposób obliczania pola powierzchni całkowitej bryły. Samodzielnie, poprzez własne działanie zauważają, że należy najpierw obliczyć pola trzech par prostokątów, a następnie je dodać. Wieloletnie obserwacje pozwalają stwierdzić, że taka strategia dydaktyczna jest dla ucznia niepełnosprawnego intelektualnie zdecydowanie łatwiejsza, aniżeli obliczanie pola z wykorzystaniem wzoru w formie wyrażenia algebraicznego.

Zgodnie z metodą czynnościową uczniowie, poprzez składanie i manipulowanie, ustalają ilość osi symetrii w wybranych figurach geometrycznych. Z symetrią osiową związane są także inne pojęcia geometryczne, symetralna odcinka i dwusieczna kąta, które również wprowadzane są czynnościowo. Uczniowie odkrywają symetralną odcinka rozważając odległości wybranych punktów od obu końców odcinka. Świetnym rozwiązaniem byłby tu – jak wskazuje Danuta Zaremba[8] – program komputerowy, w którym punkty zaznaczane byłyby w dwóch różnych kolorach, a przy tym bardzo szybko i losowo. W efekcie na ekranie komputera pojawiłby się zbiór punktów jednakowo oddalonych od końców odcinka, czyli jego symetralna. Aby natomiast poznać dwusieczną kąta, uczniowie najpierw rysują i wycinają kąt, później zaś składają go na pół. Po rozłożeniu nie tylko wyraźnie widzą dwusieczną, lecz także zauważają, że jest ona osią symetrii kąta.

Metoda czynnościowa jest skuteczna również przy omawianiu zagadnień z algebry. Trudno sobie wyobrazić lekcję wprowadzającą pojęcie ułamka, na której nie ma modeli ułamków. Uczniowie rozcinają koła na ułamki o podanych mianownikach, składają z ułamków całość, sprowadzają je do wspólnego mianownika, dodają i odejmują. Niezwykle atrakcyjną dla uczniów jest tzw. słodka lekcja, podczas której modelami ułamków są kawałki czekolady.

Przytoczone przykłady nauczania czynnościowego prowokują uczniów do samodzielnego odkrywania sposobów rozwiązywania problemów, co w edukacji matematycznej jest równie ważne (jeśli nie ważniejsze) jak przekazywanie gotowych reguł i algorytmów postępowania.

Edukacja matematyczna w systemie Marii Montessori

W obecnej, dość niezadowalającej sytuacji edukacyjnej poszukuje się nowych, alternatywnych rozwiązań i innowacji pedagogicznych. Takim przykładem jest system Marii Montessori, coraz powszechniej wkraczający do polskich

[8] D. Zaremba, *Podstawy nauczania matematyki, czyli jak przybliżyć matematykę uczniom*, Warszawa 2006, s. 280.

przedszkoli i szkół[9], określany jako „jedna z wielkich koncepcji edukacyjnych tworzonych w myśl hasła: «Szkoła na miarę dziecka»"[10].

Szczególnie istotne w pedagogice Montessori jest stwierdzenie, że każde dziecko jest inne i powinno rozwijać się zgodnie z indywidualnym planem rozwojowym. Tworzą go możliwości, kompetencje i umiejętności dziecka, umożliwiające samodzielną i najbardziej efektywną naukę. Pedagogika montessoriańska opiera się na tym, co interesuje dziecko, pobudza jego ciekawość, sprzyja uniesieniom i sprawia mu satysfakcję, a tym samym prowadzi do indywidualnego sukcesu.

W praktyce szkolnej takie stanowisko jest zgodne z teorią Piageta, według której spontaniczna lub stymulowana przez nauczyciela aktywność dziecka prowadzi do jego intelektualnej autonomii. Kierując się tymi założeniami, Montessori pozwala dziecku na samodzielny wybór ćwiczeń zgodnie z jego aktualnymi możliwościami i potrzebami. Dzięki temu po zakończonych zajęciach każde dziecko może pochwalić się własnymi osiągnięciami, odczuć sukces i zadowolenie, a także zdobyć uznanie rówieśników.

Podstawowe pojęcie w pedagogice montessoriańskiej stanowi właściwie przygotowane otoczenie[11]. Jednym z jego elementów jest materiał rozwojowy[12], w którym bardzo ważne miejsce zajmują materiały matematyczne. Barbara Stein[13] zauważa, że rozwijanie „matematycznego ducha" było dla Marii Montessori szczególnie ważnym celem. Twórczyni metody uważała bowiem, że w każdym człowieku tkwi zmysł matematyczny, dzięki któremu jest on „jedyną istotą, która potrafi myśleć matematycznie, wyciągać wnioski, badać, kształtować własną wyobraźnię i możliwości uogólniania"[14].

Treści matematyczne są w metodzie Montessori doświadczane zawsze poprzez aktywne działanie dziecka. Kristina Skjöld Wennerström i Mari Bröderman

[9] Por. V. Tuszyńska-Bogucka, *Nauczyciel w percepcji dzieci 6-letnich w przedszkolu masowym oraz placówce Montessori – analiza porównawcza*, [w:] *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, red. Z.B. Gaś, Warszawa 1999; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje*, Łódź 2008.

[10] S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin 2006, s. 15.

[11] Por. H. Holtstiege, *Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori – Pädagigik*, Freiburg–Basel–Wien 1991; S. Guz, *Edukacja w systemie Montessori*, Lublin 1998; S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin 2006; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje*, Łódź 2008; A. Albinoska [i in.], *Odkryjmy Montessori raz jeszcze*, Kraków 2008.

[12] Por. B. Stein, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce 2003; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje*, Łódź 2008.

[13] B. Stein, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Kielce 2003, s. 125

[14] K. Skjöld Wennerström, M. Bröderman Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Kraków 2007, s. 145.

Smeds[15], opierając się na własnych obserwacjach, dowodzą, że poznawanie pojęć matematycznych poprzez praktyczne ćwiczenia pobudza ciekawość dziecka i jego chęć do dalszej nauki. Samodzielne doświadczanie i porównywanie wielkości, objętości, wymiarów przedmiotów ułatwiają lepsze poznanie podstawowych reguł matematycznych, choć dziecko często nie ma świadomości tego zjawiska.

W Zespole Szkół Specjalnych nr 102 w Poznaniu od 1992 roku zajęcia na pierwszym etapie edukacyjnym dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną prowadzone są z wykorzystaniem metody Montessori. Z obserwacji wynika, iż materiały matematyczne zdecydowanie pomagają w skutecznym realizowaniu treści programowych, zważywszy, że uczniów szkół specjalnych obowiązuje taka sama podstawa programowa, jak w szkołach ogólnodostępnych.

Oto kilka przykładów zastosowania materiałów Montessori w edukacji matematycznej.

W klasie pierwszej ćwiczenia z patykami liczbowymi pozwalają na wprowadzenie pojęcia liczby w zakresie 20 w aspekcie mnogościowym (kardynalnym), porządkowym, miarowym, algebraicznym oraz symbolicznym. Ponadto w propozycjach uzupełniających dziecko wykonuje proste działania matematyczne: dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie liczb; poznaje symbole działań matematycznych i relacje między liczbami oraz niektóre prawa matematyczne, na przykład przemienność dodawania i mnożenia. Ćwiczenia z tym materiałem rozwojowym są szczególnie ważne w przypadku dzieci, które krótko koncentrują się na zadaniu i szybko rozpraszają uwagę nawet pod wpływem słabego czynnika zakłócającego. Ponadto materiał ten jest szczególnie przydatny w pracy z dziećmi z zaburzeniami małej motoryki, z ograniczeniami sprawności manualnej i problemami z koordynacją wzrokowo-ruchową.

Ćwiczenia z wrzecionami pozwalają z kolei na utrwalenie pojęcia liczby w aspekcie symbolicznym, mnogościowym i porządkowym oraz na poznanie i zapamiętanie sekwencji liczb. Podczas ćwiczeń dziecko ma możliwość:

- widzieć różną liczbę przeliczanych wrzecion,
- słyszeć w czasie przeliczania nazwy liczebników,
- czuć w dłoni wzrastającą liczbę wrzecion,
- przeliczać, czyli doświadczać liczby wielozmysłowo.

Innym zagadnieniem, realizowanym bardzo efektywnie poprzez pracę na materiałach montessoriańskich, jest wprowadzenie do budowy pozycyjnego układu dziesiątkowego. Służy do tego zestaw zwany „złotym materiałem", który pomaga zrozumieć zasady dziesiątkowego sytemu liczenia, pozwala doświadczyć budowy jedności, dziesiątki, setki i tysiąca, a także służy do wykonywania działań arytmetycznych na wielkich liczbach.

[15] Tamże.

Pomoce montessoriańskie można z powodzeniem wykorzystywać także na drugim etapie edukacyjnym. Realizacja treści programowych dotyczących ułamków zwykłych jest zdecydowanie efektywniejsza i atrakcyjniejsza dla uczniów, gdy odbywa się z wykorzystaniem podzielonych kół, kwadratów i trójkątów. Wymienione materiały pozwalają na upoglądowienie trudnych dla ucznia szkoły specjalnej zagadnień z zakresu skracania i rozszerzenia ułamków, sprowadzania ich do wspólnego mianownika, porównywania ułamków o jednakowych licznikach czy mianownikach, rozumienia ułamków właściwych, niewłaściwych i liczb mieszanych. Praca z tablicą ułamków dziesiętnych zapewnia skuteczne opanowanie przez uczniów umiejętności tworzenia, zapisywania, odczytywania oraz dodawania i odejmowania liczb dziesiętnych.

Materiały Montessori są pomocne również w nauce geometrii. Dzięki ćwiczeniom z patykami geometrycznymi uczniowie poznają i przyswajają sobie pojęcie podstawy, wysokości kąta trójkąta, odcinka, przekątnej wielokąta, łamanej zamkniętej i otwartej; sprawdzają warunki budowania trójkąta, wyznaczają jego wysokość, obliczają obwód. Zestaw metalowych kwadratów pozwala natomiast na budowanie figur z trójkątów i prostokątów, badanie pola różnych figur, a także na wprowadzenie pojęcia figur podobnych i przystających.

Wieloletnie obserwacje i praktyka dowodzą, iż materiały montessoriańskie sprawiają, że matematyka może być przyjemna i ciekawa, a przede wszystkim – zrozumiała dla każdego ucznia.

Podsumowanie

Dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie nauka matematyki będzie zawsze dużym wyzwaniem implikującym problemy, wymaga bowiem myślenia na poziomie operacyjnym. Mimo tego warto poszukiwać skuteczniejszych metod edukacji matematycznej, które zapewnią sukces edukacyjny, ponieważ – jak przestrzega Anna Tyl – „jeżeli powiemy dziecku, że nie rozumieć zagadnień z zakresu matematyki jest rzeczą ludzką, to nauczy się akceptować swoją nieporadność wobec zadań matematycznych”[16]. Ważne jest zatem podejmowanie ustawicznych prób modyfikacji metodyki nauczania matematyki, zmierzających w kierunku większej efektywności, rozumianej również w aspekcie szeroko pojmowanej profilaktyki trudności arytmetycznych. Takim przykładem może być uczenie się przez odkrywanie, którego przykładem jest nauczanie czynnościowe oraz system Montessori. Omówione metody kładą nacisk na aktywność

[16] A. Tyl, *Między schematem a poszukiwaniem w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006, s. 146.

ucznia, na jego poszukiwania, na doświadczanie i wreszcie – odkrywanie praw i własności matematycznych. Należy bowiem pamiętać, jak wyraźnie stwierdza Tyl, że „jeżeli dziecko żyje wśród gotowych recept na rozwiązanie pewnych problemów, to nauczy się być intelektualnie niesamodzielne”[17].

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska[18], analizując swe wieloletnie badania, kategorycznie zauważa, że można uniknąć niepowodzeń uczniów na gruncie matematyki, a także skutecznie pomóc tym, którzy już ich doświadczają. Podobną opinię wyrażał Ladislav Kośč, twierdząc, że:

> Nawet dzieci rzeczywiście przejawiające dyskalkulię mogą często osiągać znacznie wyższy poziom sprawności operacji matematycznych, niż aktualnie posiadany, jeżeli ich nauka będzie odpowiednio zorganizowana oraz – co najważniejsze – jeżeli zostaną w pełni wykorzystane ich mechanizmy kompensacyjne[19].

Należy pamiętać, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną potrzebują szczególnego wsparcia w toku kształcenia, nie tylko matematycznego. Na każdy ich sukces trzeba długo pracować; wymaga on wiele wysiłku i ucznia, i nauczyciela. Nie zawsze będzie on spektakularny, może nawet dla niektórych niezauważalny, lecz zawsze powinien wierzyć w niego zarówno uczeń, jak i pedagog.

Bibliografia

Albinoska A. [i in], *Odkryjmy Montessori raz jeszcze*, Impuls, Kraków 2008.

Dmitruk-Sierocińska K., *Operacyjne rozumowanie uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim a edukacja matematyczna w pierwszych latach nauki*, „Szkoła Specjalna” 2004, nr 2, s. 116–130.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki?*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno- wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 1992.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Główne grzechy przedszkolnej i szkolnej edukacji matematycznej czyli o tym, co utrudnia dzieciom nabywanie wiadomości umiejętności matematycznych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku edukacji szkolnej*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Edukacja, Warszawa 2009.

[17] Tamże.

[18] Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki?*, Warszawa 1989; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Główne grzechy przedszkolnej i szkolnej edukacji matematycznej czyli o tym, co utrudnia dzieciom nabywanie wiadomości umiejętności matematycznych,* [w:] *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku edukacji szkolnej,* red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Warszawa 2009.

[19] L. Kośč, *Psychologia i patopsychologia zdolności matematycznych*, Warszawa 1982, s. 25.

Guz S., *Edukacja w systemie Montessori*, Wydaw. UMCS, Lublin 1998.
Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydaw. UMCS, Lublin 2006.
Holtstiege H., *Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori – Pädagigik,* Herder, Freiburg–Basel–Wien 1991.
Kośĉ L., *Psychologia i patopsychologia zdolności matematycznych*, Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa 1982.
Kotlarski K., *Czynniki oddziałujące na poziom uzdolnień*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 1990.
Krygowska Z., *Zarys dydaktyki matematyki*, WSiP, Warszawa 1979.
Skjöld Wennerström K., Bröderman Smeds M., *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Impuls, Kraków 2007.
Rura G., Klichowski M., *Kompetencje matematyczne założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2011.
Siwek H., *Czynnościowe nauczanie matematyki*, WSiP, Warszawa 1998.
Stein B., *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej,* Jedność, Kielce 2003.
Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje*, Palatum, Łódź 2008.
Tuszyńska-Bogucka V., *Nauczyciel w percepcji dzieci 6-letnich w przedszkolu masowym oraz placówce Montessori – analiza porównawcza*, [w:] *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*, red. Z.B. Gaś, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
Tyl A., *Między schematem a poszukiwaniem w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno- badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
Zaremba D., *Podstawy nauczania matematyki, czyli jak przybliżyć matematykę uczniom*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2006.

How to ensure success in mathematical education for students with a mild mental disability?

Abstract: The work deals with the subject of mathematical education of students with a mild mental disability in the context of their educational success. The author points out at the need of personal success and self-esteem of persons with mental disabilities, taking into account problems connected with fulfilling those needs and the necessity of applying a very individualized perspective in measuring each person's success. Difficulties in learning mathematics experienced by students of special schools have been discussed, and suggestions for methods of teaching mathematics have been presented that are expected to ensure the required educational success. The first method is the functional teaching of mathematics based on the application of active methods in which a student may undertake operational activity moving from the concrete to the mathematical abstract. The second proposal

is the Montessori system, in which a child is defined as an individual able to acquire an independent personality and freely develop his or her talents, interests and strong points. On the basis of the author's own observations conducted at the Special Schools Complex no. 102 in Poznań it has been demonstrated that functional learning and the application of Montessorian materials in teaching mathematics greatly facilitate the efficiency in following the school curriculum, ensuring individual mathematical success for every child.

Keywords: educational success, functional teaching of mathematics, mental disability, the Montessori method

Słowa kluczowe: czynnościowe nauczanie matematyki, metoda Montessori, niepełnosprawność intelektualna, sukces edukacyjny

Mateusz Warchał
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu

Poczucie umiejscowienia kontroli (LoC) jako determinant sukcesu edukacyjnego uczniów z trudnościami szkolnymi

Wstęp

Rewolucyjna w swoim czasie, nadal powszechna i ze względu na stabilną pozycję naukową rzadko będąca przedmiotem polemiki, teoria społecznego uczenia się Juliana Rottera stała się podstawą do opracowania determinantów umiejscowienia poczucia kontroli (LoC, ang. *locus of control*). Można nawet stwierdzić, że należy ona do grupy tych teorii, które są kanonem w psychologii w zakresie eksplanacji znaczenia czynników (wzmocnień) zależnych i niezależnych od celowego działania człowieka, a decydujących o subiektywnym poczuciu sukcesu lub porażki. Zgodnie z jej założeniami sytuacje (ujmowane behawioralnie) można rozmieścić na kontinuum – od takich, na które człowiek ma wpływ poprzez własne zaangażowanie oraz takich, na które nie ma żadnego wpływu, kiedy to rezultaty działań zależą od czynników losowych bądź od innych ludzi.

Pierwsze z nich, zależne od nas, nazwano sytuacjami sprawnościowymi (ang. *skill*), a drugie, niezależne od nas – losowymi (ang. *chance*)[1]. Poczucie umiejscowienia kontroli LoC ma jednak znacznie szersze zastosowanie niż opisowe. W wielu ważnych sytuacjach, szczególnie o społecznym charakterze, jest czynnikiem pozwalającym na przewidzenie zachowania człowieka. Na praktyczne zastosowanie wskaźników umiejscowienia kontroli wskazuje wiele wyników badań empirycznych, prowadzonych również w obszarze dydaktyki[2]. W kontekście edukacyjnym, który jest w prezentowanym artykule tłem dla rozważań nad praktycznym zastosowaniem tego konstruktu w dydaktyce, jego ocena może stanowić dla nauczycieli i uczniów skuteczne narzędzie do określania i ewaluacji

[1] R. Drwal, *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa 1995, s. 199.
[2] Zob. B. Weiner, R. Nierenberg, M. Goldstein, *Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of succes*, „Journal of Personality" 1976, nr 44 (1), s. 52–68.

celów edukacyjnych powszechnie utożsamianych z sukcesem dydaktycznym. Zastosowanie LoC nabiera szczególnego zastosowania w pracy z uczniami, którzy doświadczają trudności w nauce.

Poczucie umiejscowienia kontroli – implikacje teoretyczne

Dla przewidywania zachowania się człowieka ważne są nie tyle obiektywne cechy sytuacji, ile sposób, w jaki człowiek ją spostrzega, a dokładniej – jakie nadaje jej znaczenie. Gdy wzmocnienie postrzegane jest jako następujące po własnym, zaangażowanym działaniu, lecz nie zawsze zgodne z oczekiwaniem, wtedy rozpatruje się je jako skutek przypadku, przeznaczenia, szczęścia. Gdy wyniki działania są tak interpretowane, to taki wzór kontroli nazywamy poczuciem kontroli zewnętrznej. Jeżeli człowiek spostrzega, że rezultaty działania są zgodne z jego własnym zachowaniem lub z jego względnie stałymi właściwościami, określamy to jako poczucie kontroli wewnętrznej. W zakresie wykształconych cech osobowości mówimy o tzw. wewnątrz- i zewnątrzsterowności[3]. Upraszczając prezentowane tezy, najważniejszą konkluzją płynącą z teorii Rottera są kryteria umiejscowienia poczucia kontroli, które w zależności od wymienionych wzmocnień mogą być:

- wewnętrzne – zdolność do kontroli jest wtedy zależna od ja (poczucie kontroli wewnętrznej, inaczej mówiąc wewnętrzny LoC),
- zewnętrzne – zdolność do kontroli nie jest tu zależna od ja (poczucie kontroli zewnętrznej, inaczej zewnętrzny LoC)[4].

Aktywność podmiotu mierzy się całościowo poprzez proces wzmocnienia, oczekiwania, pojawienia się wzmocnienia i wartości wzmocnienia. Poczucie umiejscowienia kontroli w sensie obiektywnym jest więc związkiem przyczynowym, zachodzącym między aktywnością a zdarzeniami, które tę aktywność wywołały. W sensie subiektywnym jest to świadome i celowe działanie ukierunkowane na osiągnięcie określonego skutku. Subiektywne przekonanie o własnych możliwościach i stopniu decydowania o własnym losie mieści się w obszarze różnic indywidualnych[5]. Teoria Rottera i wynikające z niej implikacje

[3] J. Rotter, *Poczucie wewnętrznej versus zewnętrznej kontroli wzmocnień*, „Nowiny Psychologiczne" 1990, nr 5/6, s. 59–70.

[4] P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Lublin 2011, s. 116–119.

[5] X. Gliszczyńska, *Poczucie sprawstwa*, [w:] *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Wrocław [i in.] 1983, s. 133–166.

w dychotomiczny sposób dzielą ludzi na tych, których przekonania o sukcesie i porażce są pochodną własnego zaangażowania, oraz tych, którzy są przekonani o działaniu czynników niezależnych, na które nie mają wpływu, a które decydują o efektywności działań.

Poczucie umiejscowienia kontroli u ucznia a jego atrybucja sukcesu

Nie ma wystarczających danych naukowych dotyczących ustalenia momentu, kiedy poczucie umiejscowienia kontroli wykształca się w toku rozwoju człowieka. Można natomiast przyjąć założenie, że procesy wychowawcze, i szerzej – socjalizacyjne, mają decydujący wpływ na powstanie wzorca poczucia kontroli. Poczucie umiejscowienia kontroli, style poznawcze i rodzaje dokonywanych atrybucji[6] mają wpływ na większość sfer funkcjonowania człowieka i mogą znacząco modulować poziom osiąganego sukcesu. Poczucie kontroli jest więc kategorią poznawczą, wiąże się ze spostrzeganiem, rozumieniem własnych możliwości i podejmowaniem działań. W późniejszym okresie – adolescencji, wczesnej dorosłości czy dorosłości właściwej – poczucie umiejscowienia kontroli może być również traktowane jako wymiar osobowości o charakterze dynamicznym, zmieniającym się w toku doświadczeń pod wpływem różnych sytuacji życiowych[7]. W pierwszych okresach życia rozwojowego będą jednak stanowiły reaktywną odpowiedź na działania znaczących dla dziecka dorosłych, a później grupy rówieśniczej. Trzeba tu wyraźnie zaznaczyć, że dzieci formułują oceny dotyczące swoich możliwości na podstawie ocen dorosłych, przekazywanych im informacji zwrotnych, krytyki bądź chwalenia.

Z dydaktycznego punktu widzenia istotnym, wspomnianym wcześniej założeniem przyjętym przez Rottera i wspieranym przez teorię Alberta Bandury[8] jest spostrzeganie posiadania kontroli i jego subiektywne przekonanie o niej, a nie jej rzeczywiste posiadanie[9]. Nabywanie w trakcie procesu uczenia się

[6] Teorie atrybucji od dawna mają zastosowanie również w wyjaśnianiu sukcesów i niepowodzeń dydaktycznych. Bernard Weiner (1992) wspierał założenia teorii atrybucji Fritza Heidera. Zastosowanie teorii atrybucji bierze się stąd, że z dużym powodzeniem łączy przeszłe doświadczenia uczniów z ich przyszłymi wysiłkami w drodze do osiągania celów. Pośrednikiem między tymi dwoma obszarami jest atrybucja przyczynowa, czyli przypisanie czemuś jakichś cech, atrybutów, wyjaśnianie przyczyn poprzez przypisanie.

[7] K. Ostrowska, D. Wójcik, *Teorie kryminologiczne*, Warszawa 1986, s. 182–192.

[8] Albert Bandura uważał, że poza wzmocnieniami (pozytywnymi i negatywnymi) istnieją takie metody kształtowania zachowań dzieci jak obserwacja i imitacja (modelowanie).

[9] J. Sokołowska, *Przewidywania i wybory a przekonanie o własnej kontroli*, Warszawa 1993, s. 68–74.

(formalnego i pozaszkolnego) subiektywnego przekonania o związku przyczynowym między własnym zachowaniem a występującym po nim wzmocnieniu prowadzi do ukształtowania się poczucia kontroli wewnętrznej. Brak spostrzegania tego związku wiedzie natomiast do poczucia kontroli zewnętrznej. W klasycznej Rotterowskiej wersji zdarzenia mogą być związane z konkretną sytuacją oraz uogólnione, zdobyte i oparte na poprzednich doświadczeniach. To, które w danej sytuacji będzie przeważało, zależy od rodzaju tej sytuacji. W sytuacjach nowych i niejasnych zgeneralizowane oczekiwania będą dominowały, stracą natomiast na znaczeniu w sytuacjach dobrze znanych i jednoznacznie określonych[10]. Poczucie kontroli jest więc ważnym predyktorem dla nauczyciela, ponieważ – w zależności od tego, czy uczeń cechuje się zewnętrznym czy wewnętrznym LoC – nadaje ono różne znaczenie sukcesom i niepowodzeniom szkolnym. Uczeń, którego cechuje wewnętrzne umiejscowienie kontroli, przejmuje odpowiedzialność za skutki swoich działań (zarówno za odniesione sukcesy szkolne, jak i poniesione porażki). Uczeń z LoC o charakterze zewnętrznym przenosi odpowiedzialność za rezultaty swoich działań edukacyjnych na inne sytuacje, najczęściej na innych ludzi. Z takim identyfikowaniem sukcesów i porażek korelują nastawienia ksobne (w sytuacji porażki) lub niskie poczucie wartości (w sytuacji sukcesu). Uczeń z LoC zewnętrznym uznaje, że jego sukces jest dziełem przypadku bądź szczęścia, natomiast za swoje niepowodzenia obwinia najczęściej nauczycieli. Ujmując tego rodzaju zachowania zgodnie z teorią psychodynamiczną, można zauważyć, że pojawia się u dziecka szereg mechanizmów obronnych. W tym przypadku najczęściej uczeń „przerzuca" odpowiedzialność za efekty swoich działań szkolnych na inne osoby. Zewnętrzne LoC może pełnić funkcje mechanizmu obronnego, który pozwala uniknąć konieczności aktywnego przezwyciężania zagrożenia, jednocześnie gwarantując zachowanie poczucia własnej wartości, dzięki braku odpowiedzialności za antycypowaną lub poniesioną porażkę[11]. Na podstawie badań nad poziomem motywacji stwierdzono, że po sukcesie zwiększa się spodziewany poziom wykonywania zadań, po porażce natomiast poziom aspiracji spada jedynie w przypadku posiadania kontroli wewnętrznej. Zależności takiej natomiast nie będzie w przypadku poczucia kontroli zewnętrznej. Wynik zachowań (korzystny lub niekorzystny) u osób z zewnętrznym poczuciem kontroli nie ma wpływu na zmianę zachowań. Jeżeli wynik zachowania spostrzegany jest jako pozostający poza własną kontrolą, wtedy nie ma on wpływu na dalsze

[10] R. Drwal, *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań,* [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, Warszawa 1978, s. 310–311.

[11] A. Wolska, *Model czynników ryzyka popełnienia przestępstwa agresywnego*, Szczecin 2002, s. 101–104.

zachowania i przestaje nimi sterować[12]. Z założeń tych wynika istotna cecha decydująca o podejmowaniu aktywności przez ucznia, tj. motywacja, która w przypadku wewnątrzsterownych dzieci będzie pochodną własnych aspiracji, a u dzieci zewnątrzsterownych wynikiem przymusu zewnętrznego.

Znaczenie będą miały także procesy habituacji. Badania wykazały, że ciągłe chwalenie dzieci bez względu na ich osiągnięcia i powtarzanie, że są wyjątkowe, obniża ich chęć do podejmowania działań wymagających dużego wkładu pracy. O wiele lepsze rezultaty uzyskali uczniowie, którzy otrzymywali informacje, że solidnie pracowali, aby osiągnąć sukces[13].

Podstawowym warunkiem oceny tego, czy i jaką motywację do osiągania sukcesu ma uczeń jest dobrze przeprowadzona diagnoza, która stanowi podstawę podjęcia właściwej pracy z nim, w wyniku której powinny zostać ukazane jego zdolności, ograniczenia, możliwości rozwojowe oraz zalecenia terapeutyczne, pozwalające ukierunkować dalszą pomoc. Obok ujawnionych trudności musi ona ujawniać mocne strony dziecka, co będzie pozwalało nauczycielom określić właściwe formy pracy i oceny osiągania sukcesu edukacyjnego[14]. Badanie poczucia umiejscowienia kontroli nie musi mieć formy badania klinicznego; wydaje się, że w ramach oceny psychopedagogicznej może być formą wspierającą działania dydaktyczne, przeprowadzoną w formie badania przesiewowego przez psychologa szkolnego.

Poczucie kontroli a sukces edukacyjny dzieci z trudnościami w nauce – przegląd badań i badania własne

Wyniki większości badań potwierdzają, że dzieci z trudnościami w uczeniu się mają poczucie kontroli silniej zlokalizowane na zewnątrz, w porównaniu z dziećmi nie doświadczającymi trudności szkolnych[15]. Problemy motywacyjne

[12] R. Drwal, dz. cyt., s. 311.

[13] C. Dweck, *The words that could unlock your child*, http://www.bbc.co.uk/news/magazine-13128701 [dostęp: 12.12.2014].

[14] T. Weiner, *Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna i jej wpływ na sukces edukacyjny*, XVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław 2012, s. 333, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVIII_KDE/XVIII%20KDE%20-%20referaty/Wejner.pdf [dostęp: 22.12.2014].

[15] Por. N. Mamlin, K.R. Harris, L.P. Case, *A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities. Rethinking a common assumption* „The Journal of Special Education" 2001, nr 34, s. 214–225; K.J. Tarnowski, S.M. Nay, *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity. A subgroup analysis,* „Journal of Learning Disabilities" 1989, nr 22, s. 381–383.

uczniów z trudnościami w uczeniu się wynikają z trzech powiązanych ze sobą aspektów: poczucia kontroli zewnętrznej, negatywnych atrybucji przyczynowych oraz wyuczonej bezradności. Wyniki oryginalnych badań eksperymentalnych za pomocą narzędzia IAR zostały zinterpretowane z uwzględnieniem etapu edukacyjnego i płci badanych. Te dwie zmienne mogą wiązać się z poczuciem kontroli. Nie stwierdzono jednak faktów potwierdzających tezę głoszącą, że uczniowie z trudnościami w nauce powinni być traktowani jako jednorodna grupa cechująca się poczuciem kontroli zewnętrznej, niezależnie od wpływu takich zmiennych jak wiek, płeć, rasa czy status socjoekonomiczny[16]. Ostatecznie więc samo doświadczanie przez dziecko trudności edukacyjnych nie może być wystarczającą zmienną decydującą o posiadanym przez nie zewnętrznym LoC.

W badaniach własnych, których celem było określenie poczucia umiejscowienia kontroli w grupie dzieci doświadczających trudności edukacyjnych, użyto Kwestionariusza do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) opracowanego przez Grażynę Krasowicz i Annę Kurzyp-Wojnarską. Składa się on z 40 pytań dotyczących prostych sytuacji z życia młodzieży w wieku szkolnym. Za istotne rodzaje takich sytuacji autorzy uznali te związane z: kontaktami w grupie rówieśniczej, rodzicami i życiem rodzinnym, osiągnięciami szkolnymi oraz wszelkie inne sytuacje określone jako losowe. Kwestionariusz KBPK to metoda służąca pomiarowi generalizowanego poczucia umiejscowienia kontroli. Niski wynik ogólny świadczy o LoC zewnętrznym, umiarkowany o LoC nieustalonym, wysoki zaś o LoC wewnętrznym.

Kwestionariuszem przebadano proporcjonalnie dobrane i jednorodne w liczebności (w tym w zakresie proporcji płci) dwie 20-osobowe grupy 13-letnich uczniów. Grupę kryterialną stanowili wyselekcjonowani uczniowie z trudnościami w uczeniu się (kryterium doboru była dokumentacja szkolna). W grupie kontrolnej znaleźli się z kolei uczniowie, których średnia w tzw. teście szóstoklasisty wynosiła powyżej 30 punktów (mediana wyników w kraju wynosiła w 2014 roku 25,82 punktów). Metodę analizy istotności różnic między umiejscowieniem poczucia kontroli w grupie uczniów przejawiających trudności szkolne oraz w grupie uczniów niedoświadczających trudności dokonano w oparciu o ocenę normalności rozkładów zmiennych w tych grupach, za pomocą nieparametrycznego testu Shapiro-Wilka. Uzyskane wyniki potwierdziły normalność rozkładów zmiennych w badanych grupach, dlatego zastosowano następnie parametryczny test t-Studenta dla prób niezależnych. Analiza tym testem wykazała, że istnieją istotne różnice pomiędzy grupą kryterialną a kontrolną w zakresie umiejscowienia poczucia kontroli ($t = -2{,}198$; $p < 0{,}01$). W grupie kontrolnej uzyskane wyniki w kwestionariuszu do badania poczucia kontroli są istotnie statystycznie wyższe niż w grupie kryterialnej. Potwierdza

[16] Zob. N. Mamlin i inni, dz. cyt.

to przyjęte założenie, że umiejscowienie poczucia kontroli różnicuje grupę kryterialną i kontrolną. Oznacza to, że grupa uczniów z trudnościami w nauce cechuje się bardziej zewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli niż grupa uczniów osiągających dobre wyniki w nauce.

Powszechnie wiadomo, że badanie poczucia umiejscowienia kontroli powoduje wiele trudności metodologicznych, szczególnie w zakresie jego korelacji z sukcesem edukacyjnym. Chodzi szczególnie o problemy związane z doborem prób według kryterium płci, wieku, a także stosowanych przez nauczycieli wzmocnień, posiadanych przez dzieci chorób bądź ich sfery afektywnej. Podjęte badania własne mają więc jedynie charakter przyczynkowy i są wstępem do dalszych, pogłębionych badań nad poruszanym zagadnieniem.

Podsumowanie i praktyczne implikacje dla nauczycieli

Podstawy omawianej teorii społecznego uczenia się, przybliżony w artykule przegląd badań i wyniki podjętych badań własnych dostarczają informacji istotnych dla projektowania celów edukacyjnych, a także systemów oceniania uczniów i antycypowania ich sukcesów w tej dziedzinie. Interdyscyplinarność podjętego tematu powinna zawierać również obszar rekomendacji, które można uwzględnić, zwiększając szanse uczniów na osiągnięcie sukcesu szkolnego – szczególnie tych, którzy z różnych względów doświadczają trudności w nauce. Należy także przyjąć założenie, że działania muszą mieć charakter holistyczny i kształtowanie pozytywnych wzmocnień oraz wewnętrznego umiejscowienia kontroli wymaga współpracy nauczycieli, rodziców, a czasami również terapeutów.

Reasumując podjęte rozważania, warto zauważyć, że w kontekście edukacyjnym istnieje potrzeba wzięcia pod uwagę następujących wskazówek, które mogą być pomocne dla wszystkich zainteresowanych rozwojem ucznia i kształtowaniem jego drogi do sukcesu dydaktycznego:

1. Uczniowie autonomicznie (przekonani o własnych atrybucjach sukcesu) potrafią wyznaczać sobie odległe, długofalowe cele, a następnie konsekwentnie je realizować, nawet pomimo zmieniających się warunków zewnętrznych;
2. Uczniowie o zewnętrznym poczuciu kontroli są bardziej konformistyczni (ulegają rozumianym tu niekorzystnie wpływom, szczególnie grupy rówieśniczej);
3. Czym młodsze dziecko, tym wyraźniejsze jest przypisywanie przyczyn zdarzeń (głównie niepowodzeń) czynnikom zewnętrznym,

będącym poza jego kontrolą – następuje tzw. eksternalizacja niepowodzeń;

4. Wraz z wiekem zaczyna się internalizacja sukcesu poprzez stopniowe wzmocnienie wewnętrznego poczucia umiejscowienia kontroli
5. W okresie przedpokwitaniowym oraz we wczesnej fazie dojrzewania występuje internalizacja sukcesów (grupa uczniów objętych badaniami własnymi);
6. We właściwym okresie dojrzewania występuje wysoki samokrytycyzm, co przez wielu badawczy utożsamiane jest z niskim LoC wewnętrznym.

W odniesieniu do grupy uczniów z trudnościami w nauce uznaje się, że skutecznymi oddziaływaniami, których celem będzie zinternalizowanie poczucia sukcesu edukacyjnego, będą: aktywne poszukiwanie wspólnie z nauczycielem informacji potrzebnych do rozwiązania problemu, skuteczniejsze wykorzystanie wcześniej zdobytych informacji przy rozwiązywaniu nowych zadań, osiąganie wyższego poziomu przystosowania społecznego[17] oraz działania wspomagające procesy poznawcze i motywację wytrwałością oraz osiągnięciami w działaniu. W aspekcie psychoedukacyjnym i terapeutycznym, o ile istnieją wskazania do takich działań, powinno się uwzględnić uczenie dziecka konstruktywnych sposobów reakcji na porażki.

W literaturze przedmiotu wyodrębnia się szereg czynników wpływających na rozwój osiągnieć u uczniów. Wyróżnia się determinanty natury osobowościowej, środowiskowej i pedagogicznej. Te ostatnie, choć współwystępują z innymi, wydają się najważniejszym sposobem poszerzania wiedzy i umiejętności jednostki oraz kształtowania i rozwoju osobowości dziecka[18].

Bibliografia

Drwal R., *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, PWN, Warszawa 1995.

Drwal R., *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, PWN, Warszawa 1978.

Dweck C., *The words that could unlock your child*, http://www.bbc.co.uk/news/magazine-13128701 [dostęp: 12.12.2014].

Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, UMCS, Lublin 2011.

[17] Znaczna część dzieci osiągających gorsze wyniki w nauce cechuje się zaburzeniami adaptacyjnymi lub/i współwystępującymi zaburzeniami zachowania i emocji.

[18] W. Sikorski, *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Nysa 2005, s. 28.

Glasser W., *Każdy uczeń może osiągnąć sukces*, Pracownia Alternatywnego Wychowania, Łódź 2005.
Gliszczyńska X., *Poczucie sprawstwa*, [w:] *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Ossolineum, Wrocław [i in.] 1983.
Krasowicz G., Kurzyp-Wojnarska A., *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli KBPK*, PTP, Warszawa 1990.
Mamlin N., Harris K.R., Case L.P., *A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities. Rethinking a common assumption* „The Journal of Special Education" 2001, nr 34., s. 214–225.
Ostrowska K., Wójcik D., *Teorie kryminologiczne*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.
Rotter J., *Poczucie wewnętrznej versus zewnętrznej kontroli wzmocnień*, „Nowiny Psychologiczne" 1990, nr 5/6, s. 59–70.
Sikorski W., *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*, Państwowa Szkoła Zawodowa w Nysie, Nysa 2005.
Sokołowska J., *Przewidywania i wybory a przekonanie o własnej kontroli*, Wydaw. Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1993.
Tarnowski K.J., Nay S.M., *Locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity. A subgroup analysis,* „Journal of Learning Disabilities" 1989, nr 22, s. 108–109.
Weiner B., Nierenberg R., Goldstein M., *Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of succes*, „Journal of Personality" 1976, nr 44 (1). s. 52–68.
Wejner T., *Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna i jej wpływ na sukces edukacyjny*, XVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław 2012, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVIII_KDE/XVIII%20KDE%20%20referaty/Wejner.pdf [dostęp: 22.12.2014].
Wolska A., *Model czynników ryzyka popełnienia przestępstwa agresywnego*, Wydaw. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002.

Locus of control (LoC) as a determinant of educational success of students with learning disabilities

Abstract: The paper discusses problems of educational success of students with learning disabilities at school, based on social learning theory and (self) beliefs about success. The author introduces the concept of Rotter's theory and pointing to the determinants of the success conditioned by internal or external locus of control (LoC). Viewing research and presented results of own studies are intended to provide teachers practical guidance and conditions of success for students with learning difficulties.

Keywords: educational success, locus of control, students with learning disabilities, theory of social learning

Słowa kluczowe: poczucie umiejscowienia kontroli, sukces edukacyjny, teoria społecznego uczenia się, uczniowie z trudnościami w nauce

Tomasz Parafiniuk
Politechnika Koszalińska

Integracja z osobami niepełnosprawnymi jako czynnik warunkujący sukces oddziaływań resocjalizacyjnych

Humanistyczne idee cywilizacji, postęp naukowy i techniczny oraz transformacja społeczno-gospodarcza to niektóre z czynników, które wpływają na pojawianie się nowych wartości społecznych. Stają się one podstawą do poszukiwania nowej koncepcji oddziaływań resocjalizacyjnych. Współczesna koncepcja niepełnosprawności, jak i resocjalizacji to koncepcja społeczna. Wymusza ona odmienne spojrzenie na to zjawisko i zapewnia inne usytuowanie społeczne osób z niepełnosprawnością oraz osób odbywających karę pozbawienia wolności. W społecznej koncepcji ciężar gatunkowy niepełnosprawności nie leży w fizycznych czy psychicznych ograniczeniach określonej osoby, lecz w ograniczeniach środowiska, które stwarza bariery dla funkcjonowania człowieka niepełnosprawnego, a także odbywającego karę. Ujmowanie powyższej kwestii z perspektywy społecznej to właściwy sposób analizy tego zjawiska i wskazany kierunek konstruowania systemu szeroko rozumianej terapii i resocjalizacji[1].

W życiu każdego człowieka występują różne czynniki, które mogą doprowadzić do ograniczeń w jego egzystencji lub posłużyć do optymalizacji losu. Rodzaj dokonywanego wyboru zależy od przygotowania człowieka, przy czym najważniejszą rolę pełnią wartości, a także styl poznawczy oraz emocje. Jeżeli wartości egzystencjalne nie stanowią siły służącej pokonywaniu pewnych ograniczeń, to przyczyną jest brak rozwoju wartości osobistych i nadawanie im formatu fizycznego bądź psychicznego, a także luka socjalizacyjna w zakresie rozwoju wartości relacyjnych, związanych z uczestniczeniem w egzystencji drugiego człowieka. Tego typu problemy socjalizacyjne dotyczą zarówno osób niepełnosprawnych, jak i osadzonych w zakładach karnych. W przypadku obu grup społeczeństwo nie radzi sobie z rozwijaniem

[1] T. Żółkowska, K. Żółkowska, *Niepełnosprawność w krzywym zwierciadle społecznych koncepcji*, „Niepełnosprawność" 2009, nr 1, s. 59.

odpowiednich umiejętności będących podstawą optymalizacji ich losu. Niepokojące jest to, że często obserwujemy nie tylko brak odpowiednich działań i kreowania pożądanych umiejętności prospołecznych u niepełnosprawnych i osadzonych, lecz także podejmowanie działań wręcz utrudniających realizację przez nich wybranych potrzeb czy ograniczających ich aktywność i twórczość[2].

Poznawcze i konstruktywistyczne teorie rozwoju przypisują istotną rolę aktywności podmiotu w konstruowaniu nowych struktur umysłowych do osiągnięcia własnego sukcesu. W tym ujęciu aktywność polega na ciągłym i wiecznym mechanizmie przystosowania czy równoważenia i dlatego każdą fazę początkowej konstrukcji kolejnych, tworzących się przez rozwój, struktur umysłowych uważać należy za normę równowagi, przy czym każda z tych form stanowi postęp w stosunku do poprzednich[3]. Poprzez wspólną aktywność osadzeni i osoby niepełnosprawne regulują swoje stosunki z otaczającą ich rzeczywistością. Zmiany dokonujące się zarówno w podmiocie, jak i jego otoczeniu powodują, że procesy równoważenia tych zmian mają charakter aktywny. Dzięki temu następuje proces adaptacji jednostki do szeroko pojętej integracji[4].

Integracja osadzonych z osobami niepełnosprawnymi stanowi specyficzną formę oddziaływań resocjalizacyjnych. Jej celem jest przeciwdziałanie tendencjom segregacyjnym, izolującym oraz dyskryminacji. Integracja społeczna jako ideologia partnerstwa-współpracy jest procesem długotrwałym i skomplikowanym, wymagającym wielu zmian i przygotowań na płaszczyźnie informacyjnej, organizacyjnej oraz szczególnie programowej[5]. Obie grupy są w dużym stopniu odizolowane od społeczeństwa i poddane specyficznym, często dyskryminującym, oddziaływaniom instytucjonalnym, co prowadzi do deprywacji podstawowych potrzeb życiowych. Kara pozbawienia wolności ogranicza jednostkę w partnerstwie i współuczestnictwie w działaniu, dlatego integracja osadzonych z osobami niepełnosprawnymi sprzyja kształtowaniu się zarówno u jednych, jak i drugich poczucia odpowiedzialności, pobudza wolę współdziałania w kształtowaniu społecznie pożądanych postaw, pozwala odbudować pozytywny system wartości, daje poczucie sensu życia, a przede wszystkim – stwarza szansę na zdobycie umiejętności w zakresie pełnienia podstawowych ról społecznych[6].

[2] T. Żółkowska, *Wspomaganie rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – refleksje pedagoga,* [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań, krytyka podejść, propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Toruń 2011, s. 72.

[3] J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa 1981, s. 87.

[4] A. Hłobił, *Psychopedagogiczne aspekty aktywności edukacyjnej uczniów*, Koszalin 2013, s. 22–23.

[5] P. Mamiedow, *Problematyka funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie w środowisku rodzinnym i społecznym,* [w:] *Meandry i transgresje myśli pedagogicznej i edukacyjnej*, red. M. Gizowski, Koszalin 2014, s. 111–122.

[6] M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez służbę*

Zjawisko przestępczości i resocjalizacji osadzonych zakładów karnych w Polsce stanowi współcześnie trudny do rozwiązania problem natury polityczno-społecznej. Nie ulega wątpliwości, że kwestia resocjalizacji w Polsce, rozważana na płaszczyźnie penitencjarnej i postpenitencjarnej, jawi się jako niezwykle złożone zagadnienie, zważywszy na jej kontekst definicyjny, teoretyczny, prawny, aksjologiczny i czysto praktyczny[7]. Obserwowany wzrost zjawiska przestępczości oraz zachodzące zmiany w zakresie jej dynamiki i form uznaje się za objawy niskiej skuteczności stosowanych dotychczas rozwiązań prawnych. Poszukiwanie nowych metod resocjalizacji sprzyjających readaptacji społecznej jest ciągle aktualnym wyzwaniem dla pracowników służby więziennej i całego systemu więziennictwa w Polsce[8]. Wykorzystywany obecnie w postępowaniu resocjalizacyjnym model zróżnicowanych oddziaływań, którego kluczowym założeniem jest indywidualizacja procesu działań naprawczych wskazująca na konieczność uwzględniania etiologii przestępczości, w tym dopasowania programów resocjalizacyjnych do profilu osobowościowego jednostki w aspekcie jej dobrostanu psychicznego, jest ciągle marginalizowany w polskiej praktyce resocjalizacyjnej[9]. Nie bez znaczenia jest zatem zwrócenie uwagi na innowacyjne działania o charakterze terapeutycznym w resocjalizacji penitencjarnej[10]. W powyższym ujęciu terapia oznacza łagodzenie i eliminowanie negatywnych skutków ujawnianych zaburzeń i przywracanie dysfunkcji przez modyfikację głębszych, regularnych struktur osobowości[11]. Podstawową kwestią dla resocjalizacji jest wobec tego jej efektywność mierzona wielkością, trwałością i zakresem osiągniętej zmiany w kategoriach poprawy jednostki nieprzystosowanej społecznie[12]. Warto zaznaczyć, że współczesne wyniki badań nad skutecznością resocjalizacji wskazują na jej niepowodzenia, kierują uwagę na konieczność poszukiwania innowacyjnych, twórczych i kreatywnych, a w szczególności skutecznych i praktycznych metod[13].

Aktualnie jednym z obszarów, rzadko przedstawianym w opinii publicznej, jest rosnąca liczba programów i projektów, które poza walorem resocjalizacyjnym,

więzienną w Polsce, Kraków–Gdańsk 2009, s. 57–58.

[7] M. Gizowski, *Współczesne wyzwania resocjalizacji w Polsce w warunkach penitencjarnych i postpenitencjarnych*, [w:] *Z problematyki edukacyjno-pedagogicznej w Polsce i na świecie. Studia, szkice, rozprawy*, red. M. Gizowski, Koszalin 2013, s. 187–204.

[8] J. Florkiewicz, *Terapia przez kreację plastyczną resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*, Kraków 2013, s. 9.

[9] K. Pospiszyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998, s. 28–51.

[10] W. Panaszewska, T. Parafiniuk, *Praca z osobą niepełnosprawną szansą na resocjalizację osadzonych Zakładu Karnego w Koszalinie – raport z badań*, [w:] *Perspektywy rozwoju psychiatrii środowiskowej w Koszalinie*, red. A. Hłobił, Koszalin 2013, s. 95–106.

[11] L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000, s. 10.

[12] M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa 2009, s. 132–136.

[13] J. Florkiewicz, dz. cyt., s. 168.

niosą ze sobą wymierną korzyść dla osób odbywających karę pozbawienia wolności[14]. Działania pracowników Służby Więziennej w ostatnich latach przyczyniają się w dużej mierze do obniżania zjawisk stygmatyzacji i marginalizacji u osadzonych. Poniżej zamieszczono przykład programu penitencjarnego, który zasługuje na uwagę i kontynuację, a o którym informacja nie zawsze wychodziła poza środowisko lokalne[15].

Zakład Karny w Koszalinie[16] od 2006 roku współpracuje z Koszalińskim Towarzystwem Społeczno-Kulturalnym, organizatorem Europejskiego Festiwalu Filmowego „Integracja Ty i Ja"[17]. Osadzeni ZK w Koszalinie jako wolontariusze systematycznie uczestniczą w festiwalu. Ich praca polega na pomocy osobom niepełnosprawnym, wykonawcom, organizatorom i publiczności oraz pilnowaniu porządku. Od 2011 roku na terenie ZK w Koszalinie odbywa się Mały Festiwal „Ty i Ja". Główną jego ideą jest integracja osadzonych ze środowiskiem osób niepełnosprawnych poprzez prezentację filmów o tematyce niepełnosprawności, rozmowy z zaproszonymi gośćmi o codziennych problemach, chorobach i życiu osób niepełnosprawnych. Uniwersalne przesłanie prezentowanych filmów zawiera się w przekonaniu o głębokim sensie zmagania z własnym losem, pokonywania barier i odnajdywania drugiego człowieka[18]. W realizowanym programie terapeutycznym założono, że udział osadzonych w Małym Festiwalu „Ty i Ja" pozwoli im rozstać się ze swoją przeszłością, zmodyfikować teraźniejszość, wykreować przyszłość oraz na tej podstawie rozpocząć nowe życie. Zjawiskiem bezprecedensowym jest fakt, że w 2014 roku festiwal ten ze względu na swoją innowacyjną i skuteczną formę oddziaływań penitencjarnych odbył się także na terenie Oddziału Zewnętrznego w Dobrowie, Aresztu Śledczego w Koszalinie, Oddziału Zewnętrznego w Ustce, Aresztu Śledczego w Słupsku oraz Zakładu Karnego w Czarnym[19].

[14] Uchwała nr X/93/2007 Rady Miejskiej w Koszalinie z dn. 26 kwietnia 2007 roku w sprawie przyjęcia informacji z realizacji „Programu wyrównywania szans osób niepełnosprawnych" za rok 2006.

[15] K. Korona, *Więźniowie dla niepełnosprawnych, czyli co dobrego można zrobić zza krat*, „Zeszyty Naukowe" 2013, t. 16, s. 57–64.

[16] Zakład Karny w Koszalinie działa na podstawie ustawy z dnia 09 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej, Dz.U. z 2010 r. Nr 79, poz. 523. Zakład karny jest zakładem typu półotwartego dla skazanych dorosłych odbywających karę po raz pierwszy i recydywistów penitencjarnych. Pojemność jednostki wynosi 479 skazanych. Przeznaczony jest dla skazanych mężczyzn chorych na cukrzyce insulinozależną. Od dnia 1 czerwca 2009 roku w zakładzie funkcjonuje oddział terapeutyczny dla 44 skazanych mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności po raz pierwszy (P-2/t). Zob. Strona internetowa Służby Więziennej, http://www.sw.gov.pl [dostęp: 01.12.2014]; Strona Główna Biuletynu Informacji Publicznej, http://www.bip.sw.gov.pl [dostęp: 01.12.2014].

[17] Koszalińskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, bazy.ngo.pl, http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=46330 [dostęp: 01.12.2014].

[18] Idea Festiwalu, Europejski Festiwal Filmowy „Integracja Ty i Ja", http://www.integracjatyija.pl/old-site/index.php?id=11 [dostęp: 01.12.2014].

[19] Integracja w całej Polsce, Europejski Festiwal Filmowy „Integracja Ty i Ja", http://www.integracjatyija.pl/pl/aktualnosci/94-integracja-w-calej-polsce [dostęp: 01.12.2014].

Każdego roku ponad 60 osadzonych ma bezpośredni kontakt z osobami niepełnosprawnymi[20]. Zakład odwiedzili między innymi niepełnosprawni sportowcy i medaliści igrzysk paraolimpijskich (niewidomi, z protezami kończyn, na wózkach inwalidzkich), którzy opowiadali, jak zmagali się ze swoją tragedią, jak podnieśli się po upadku i jakie sukcesy odnoszą aktualnie. Była to bezcenna lekcja dla więźniów, którzy otrzymali przesłanie, że to od nich zależy, jak ułożą sobie życie i że warto żyć, mieć pasje, odnosić sukcesy w sporcie. Kontakt osadzonych z osobami niepełnosprawnymi pozwala im dostrzec, że być może ich osobisty dramat nie stanowi końca. Rozstanie z bliskimi bądź dotychczasowym życiem może stać się impulsem do podjęcia zmagań z własnym położeniem, które jest niczym w porównaniu z życiem w ciszy, na wózku czy bez kończyn[21]. Dzięki takim przedsięwzięciom i integracji osadzeni mają okazję zmienić sposób patrzenia na świat ludzi niepełnosprawnych. Spotkania z niezwykłymi ludźmi, projekcje filmów i towarzyszące temu wydarzenia artystyczne wpływają na przełamywanie barier w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi, pozwalają osadzonym na przewartościowanie ich życiowych postaw, a także wzbudzają dużo empatii[22].

Po analizie powyższego tekstu można wnioskować, że integracja osadzonych z osobami niepełnosprawnymi może stanowić czynnik warunkujący sukces[23] oddziaływań resocjalizacyjnych i powinna stać się jednym z podstawowych środków indywidualnego oddziaływania penitencjarnego wobec osadzonych w zakładach karnych w Polsce[24].

Autor artykułu, zgodnie z obecnym stanem wiedzy, podjął się próby analizy autorskiego programu penitencjarnego realizowanego w Zakładzie Karnym w Koszalinie. Próba empirycznej weryfikacji opisanej koncepcji resocjalizacji w warunkach izolacji penitencjarnej nie stanowi łatwego zadania. Głównym przedmiotem badań uczyniono znaczenie integracji osadzonych z osobami niepełnosprawnymi, będącej czynnikiem warunkującym sukces oddziaływań resocjalizacyjnych. Przyjęto, że integracja w ujęciu terapeutycznym powinna być traktowana przede wszystkim w postaci bezpośredniej i winna stać się pożądaną formą

[20] Bohaterowie integracji, Europejski Festiwal Filmowy „Integracja Ty i Ja", http://www.integracjatyija.pl/old-site/index.php?id=412 [dostęp: 01.12.2014].

[21] Mały Festiwal „Integracja", Służba Więzienna, http://www.sw.gov.pl/pl/okregowy-inspektorat-sluzby-wieziennej-koszalin/zaklad-karny-koszalin/news,18103,iii-maly-festiwal-integracja.html [dostęp: 01.12.2014].

[22] *Chce się żyć!*, „Prestiż", http://www.prestizkoszalin.pl/magazyn/58/spoleczenstwo/chce-sie-zyc [dostęp: 01.12.2014].

[23] Sukces to „udanie się czegoś, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, itp.; osiągnięcie, powodzenie, triumf". *Sukces,* [w:] *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 1980, s. 711.

[24] *Spotkanie integracyjne w Zakładzie Karnym 2014*, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, http://www.niepelnosprawni.koszalin.pl/sds-aktualnosci/672-spotkanie-integracyjne-w-zakladzie-karnym-2014 [dostęp: 01.12.2014].

oddziaływań penitencjarnych. Dzięki temu wśród osadzonych mogą ukształtować się pożądane społecznie zachowania, które będą gwarantować optymalne uspołecznienie i twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie po odbyciu kary[25].

Takie ujęcie problemu głównego wyznacza szereg pytań szczegółowych, które ukierunkowują badania. Brzmią one następująco:

1. Czy udział osadzonych ZK w Koszalinie w Małym Festiwalu „Ty i Ja" sprzyja ukształtowaniu w osadzonych społecznie pożądanych zachowań, które mogą zagwarantować ich optymalne uspołecznienie i twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie po odbyciu kary?
2. Czy prowadzona na terenie ZK w Koszalinie integracja osadzonych z osobami niepełnosprawnymi jest innowacyjną i skuteczną formą oddziaływań penitencjarnych?
3. Czy taka forma resocjalizacji może stanowić czynnik warunkujący sukces resocjalizacyjny, tj. czy może mieć istotne znaczenie w zmianie świadomości osadzonych na temat postrzegania swojej „niepełnosprawności" oraz spowodować przewartościowanie życiowych postaw wśród osadzonych?

Badania przeprowadzono we wrześniu 2014 roku na terenie Zakładu Karnego w Koszalinie wśród 50 osadzonych i 30 funkcjonariuszy. Zastosowano orientację ilościowo-jakościową, na potrzeby której posłużono się wywiadem, ankietą oraz analizą dokumentów. Analiza uzyskanych wyników badań własnych pozwoliła na weryfikację problemów badawczych. Opracowanie zgromadzonych materiałów badawczych wymagało starannego ich uporządkowania oraz analizy jakościowej i ilościowej, która prowadzi do sformułowania wniosków ogólnych i bardziej szczegółowych[26]. Badanie dostarczyło wielu istotnych informacji na temat zjawiska integracji osadzonych z osobami niepełnosprawnymi. Informacje te zostały zebrane i poddane analizie, która pozwoliła na weryfikację problemów badawczych.

Zgodnie z przeprowadzoną analizą badań 93% funkcjonariuszy i 82% osadzonych ZK w Koszalinie uważa, że udział osadzonych w Małym Festiwalu „Ty i Ja" sprzyja kształtowaniu się w osadzonych społecznie pożądanych zachowań, które mogą zagwarantować ich optymalne uspołecznienie i twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie po odbyciu kary.

Na podstawie analizy wyników badań 90% funkcjonariuszy i 78% osadzonych placówki uważa, że prowadzony proces integracji w ramach Małego Festiwalu „Ty i Ja" jest innowacyjną i skuteczną formą oddziaływań penitencjarnych.

[25] A. Hłobił, *Współczesne tendencje w psychopedagogice*, Koszalin 2011, s. 175–176.
[26] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław 1977, s. 116.

Respondentów zapytano o to, czy zjawisko integracji osadzonych placówki z osobami niepełnosprawnymi jest pożądaną formą resocjalizacji, która może stanowić czynnik warunkujący sukces resocjalizacyjny. Na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdzono, że 81% funkcjonariuszy i 66% osadzonych uważa, że powyższe zjawisko jest właściwą formą oddziaływań resocjalizacyjnych.

Dane te mogą świadczyć o dobrym wizerunku osoby niepełnosprawnej, pozbawionym społecznych stereotypów i uprzedzeń. Pozytywne nastawienie do takich osób wśród ankietowanych osadzonych może być spowodowane kilkoma czynnikami, między innymi tym, że:

1. 88% respondentów ma prawidłową postawę w stosunku do osób niepełnosprawnych;
2. 86% ankietowanych czuje się swobodnie w towarzystwie osób niepełnosprawnych;
3. 86% ankietowanych ma prawidłowe relacje z osobami niepełnosprawnymi;
4. 74% ankietowanych uważa, iż kampanie społeczne w Polsce na rzecz osób niepełnosprawnych są bardzo potrzebne;
5. 92% respondentów akceptuje i wskazuje, że model integracyjny (osoby niepełnosprawne wśród osób zdrowych, z którymi łączą je te same szkoły, miejsca pracy, domy) jest najbardziej odpowiedni dla funkcjonowania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie.

Potrzebę integracji osadzonych z otoczeniem osób niepełnosprawnych poprzez organizację Małego Festiwalu „Ty i Ja" widzi 88% osadzonych i 93% funkcjonariuszy. Nie bez znaczenia jest fakt, że prowadzona od czterech lat integracja w opinii 72% osadzonych i 78% funkcjonariuszy może stanowić sukces rehabilitacyjny dla osób niepełnosprawnych oraz spowodować przewartościowanie ich życiowych postaw. Potwierdzają to wybrane wypowiedzi badanych respondentów:

1. „Integracja osadzonych z osobami niepełnosprawnymi jest bardzo ważna w procesie resocjalizacji. Skazani poznają osoby niepełnosprawne – osoby, które wierzą w siebie, pokonują każdego dnia różne trudności, osiągając sukcesy społeczne, zawodowe i sportowe. Wobec powyższego skazani często twierdzą, że to od nich zależy, w którym miejscu się znajdą, że też mogą zmienić, naprawić coś w swoim życiu. Prowadzona w Zakładzie Karnym integracja sprzyja kształtowaniu się w osadzonych społecznie pożądanych zachowań, co w rezultacie może spowodować ich prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie po odbyciu kary oraz spowodować przewartościowanie ich życiowych postaw";

2. „To jest coś pięknego, wcześniej nigdy nie miałem pojęcia, co to jest tak naprawdę niepełnosprawność, jak ci ludzie żyją";
3. „Jestem pod wielkim wrażeniem, jak ci ludzie są zapaleni do życia, a mają tyle problemów, mają takie choroby. Więzienie przy tym to tak naprawdę nic";
4. „Poznając osobę niepełnosprawną, człowiek nabiera dużej pokory do życia. Niepełnosprawni zaszczepiają we mnie wiarę w siebie, wiem że mogę coś zrobić ze swoim życiem";
5. „Mały Festiwal w więzieniu był dla mnie bardzo ważnym wydarzeniem. Na pewno zostanie w mojej pamięci ze względu na podziw dla wytrwałości w dążeniu do celu osób niepełnosprawnych – może i ja potrafię";
6. „Z roku na roku wśród skazanych zainteresowanie tematyką niepełnosprawności rośnie, o czym świadczyć mogła frekwencja na sali oraz aktywny udział w Małym Festiwalu. Jesteśmy przekonani, że nasze działania i starania mają ogromny wpływ na przełamywanie barier, jakie istnieją w kontaktach z osobami niepełnosprawnymi i które wpływają na zmiany w świadomości osadzonych oraz pozwalają na przewartościowanie ich życiowych postaw oraz wzbudzają dużo empatii. To kolejna lekcja wychowawcza wzmacniająca proces resocjalizacji, prowadzona po raz czwarty za murami więziennymi"[27].

Przedstawiony w artykule sposób myślenia o resocjalizacji stwarza szansę uaktywnienia się indywidualnego potencjału jednostki odbywającej karę pozbawienia wolności, uświadomienia jej własnej wartości, samosterowności, a także odpowiedzialności za jakość własnego życia. Podjęta problematyka, oscylująca w aspekcie społecznego funkcjonowania jednostki i jej kreatywności oraz samorealizacji, wpisuje się w proces rozważań poszukujących skutecznych i innowacyjnych działań w osiągnięciu przez człowieka konstruktywnych relacji społecznych i satysfakcji życiowej, przyjmując orientację podmiotową i humanistyczną. Współcześnie zjawisko resocjalizacji powinno się definiować jako proces wspomagania jednostki w przezwyciężaniu ograniczeń wynikających z niekorzystnych czynników rozwojowych, a także jako proces ukierunkowany na osiągnięcie poczucia sensu życia – odczucia bycia szczęśliwym, przy odniesieniu do trzech przenikających się funkcji resocjalizacji: opiekuńczej,

[27] IV. edycja Małego Festiwalu „Ty i Ja" w Zakładzie Karnym w Koszalinie w ramach 11. Europejskiego Festiwalu Filmowego „Integracja Ty i Ja", http://www.sw.gov.pl/pl/okregowy-inspektorat-sluzby-wieziennej-koszalin/zaklad-karny-koszalin/news,25758,iv-edycja-malego-festiwalu-ty.html [dostęp: 01.12.2014].

wychowawczo-dydaktycznej i terapeutycznej[28]. Wpływ pozytywnych doświadczeń tworzy przestrzeń wyzwalania głębokich przeżyć emocjonalnych i mentalnych, które kształtują osobowość – pożądany społecznie system wartości i tożsamość.

Uzyskane wyniki badań własnych wskazują, że integracja osadzonych z osobami niepełnosprawnymi jest czynnikiem warunkującym sukces oddziaływań resocjalizacyjnych w formie bezpośredniej oraz stanowi pożądaną formę oddziaływań penitencjarnych, może więc mieć istotne znaczenie w zmianie świadomości osadzonych na temat postrzegania swojej „niepełnosprawności" oraz spowodować przewartościowanie życiowych postaw zarówno wśród samych osadzonych, jak i osób niepełnosprawnych. Z otrzymanych wyników badań wyłania się także obraz pozytywnego postrzegania niepełnosprawnych przez osadzonych Zakładu Karnego w Koszalinie. Badania wskazują, że istnieje dalsza potrzeba integrowania tych dwóch środowisk. Efektywność takiej integracji, jako czynnika warunkującego sukces oddziaływań resocjalizacyjnych, jest wobec tego w dużym stopniu uzależniona od stworzenia w tej placówce odpowiednich warunków do zmiany motywacji osadzonych w kwestii pracy nad własnym rozwojem i modyfikacji dotychczasowego stylu życia. Zmiana systemu wartości oraz postaw u osadzonych, będąca rezultatem świadomej i wolnej decyzji (niemniej jednak podjętej pod wpływem doświadczonego terapeuty, psychologa czy wychowawcy), powinna doprowadzić do transformacji wizerunku i oblicza osób odbywających karę pozbawienia wolności w szerokim odbiorze społecznym, tj. wyeksponowania przyjaznego otoczenia społecznego, wskazującego odpowiedni potencjał adaptacji osadzonych w aspekcie integracji z osobami niepełnosprawnymi[29].

Nie ulega wątpliwości, że wyniki przeprowadzonych badań ujawniają potrzebę empirycznej weryfikacji sformułowanej koncepcji resocjalizacji, obejmującej określenie wpływu działań opartych na integracji osadzonych z osobami niepełnosprawnymi jako skutecznej i pożądanej formy oddziaływań penitencjarnych.

Badania i rozważania przedstawione w artykule nie wyczerpują całokształtu poruszanej problematyki, mogą stać się inspiracją dla innych zakładów karnych czy aresztów śledczych w Polsce do poszukiwania nowych rozwiązań w obszarze resocjalizacji osadzonych poprzez integrację z osobami niepełnosprawnymi.

[28] J. Florkiewicz, dz. cyt., s. 10.
[29] M. Gizowski, dz. cyt., s. 196–197.

Bibliografia

IV. edycja Małego Festiwalu „Ty i Ja" w Zakładzie Karnym w Koszalinie w ramach 11. Europejskiego Festiwalu Filmowego „Integracja Ty i Ja", http://www.sw.gov.pl/pl/okregowy-inspektorat-sluzby-wiezniennej-koszalin/zaklad-karny-koszalin/news,25758,iv-edycja-malego-festiwalu-ty.html [dostęp: 01.12.2014].

Bohaterowie integracji, Europejski Festiwal Filmowy „Integracja Ty i Ja", http://www.integracjatyija.pl/old-site/index.php?id=412 [dostęp: 01.12.2014].

Chce się żyć!, „Prestiż", http://www.prestizkoszalin.pl/magazyn/58/spoleczenstwo/chce-sie-zyc [dostęp: 01.12.2014].

Florkiewicz J., *Terapia przez kreację plastyczną resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*, Impuls, Kraków 2013.

Gizowski M., *Współczesne wyzwania resocjalizacji w Polsce w warunkach penitencjarnych i postpenitencjarnych*, [w:] *Z problematyki edukacyjno-pedagogicznej w Polsce i na świecie. Studia, szkice, rozprawy*, red. M. Gizowski, Politechnika Koszalińska, Koszalin 2013.

Hłobił A., *Psychopedagogiczne aspekty aktywności edukacyjnej uczniów*, Wydaw. Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2013.

Hłobił A., *Współczesne tendencje w psychopedagogice*, Wydaw. Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2011.

Idea Festiwalu, Europejski Festiwal Filmowy „Integracja Ty i Ja", http://www.integracjatyija.pl/old-site/index.php?id=11 [dostęp: 01.12.2014].

Integracja w całej Polsce, Europejski Festiwal Filmowy „Integracja Ty i Ja", http://www.integracjatyija.pl/pl/aktualnosci/94-integracja-w-calej-polsce [dostęp: 01.12.2014].

Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, PWN, Warszawa 2009.

Korona K., *Więźniowie dla niepełnosprawnych, czyli co dobrego można zrobić zza krat*, „Zeszyty Naukowe" 2013, t. 16, s. 57–64.

Koszalińskie Towarzystwo Społeczno-Kulturalne, bazy.ngo.pl, http://bazy.ngo.pl/search/info.asp?id=46330 [dostęp: 01.12.2014].

Mały Festiwal „Integracja", Służba Więzienna, http://www.sw.gov.pl/pl/okregowy-inspektorat-sluzby-wiezniennej-koszalin/zaklad-karny-koszalin/news,18103,iii-maly-festiwal-integracja.html [dostęp: 01.12.2014].

Mamiedow P., *Problematyka funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie w środowisku rodzinnym i społecznym*, [w:] *Meandry i transgresje myśli pedagogicznej i edukacyjnej*, red. M. Gizowski, Politechnika Koszalińska, Koszalin 2014.

Marczak M., *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez służbę więzienną w Polsce*, Impuls–Uniwersytet Gdański, Kraków–Gdańsk 2009.

Panaszewska W., Parafiniuk T., *Praca z osobą niepełnosprawną szansą na resocjalizację osadzonych Zakładu Karnego w Koszalinie – raport z badań*, [w:] *Perspektywy rozwoju psychiatrii środowiskowej w Koszalinie*, red. A. Hłobił, Wydaw. Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2013, s. 95–106.

Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, przekł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1981.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1977.

Pospiszyl K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Żak, Warszawa 1998.

Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2000.
Spotkanie integracyjne w Zakładzie Karnym 2014, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, http://www.niepelnosprawni.koszalin.pl/sds-aktualnosci/672-spotkanie-integracyjne-w-zakladzie-karnym-2014 [dostęp: 01.12.2014].
Strona Główna Biuletynu Informacji Publicznej, http://www.bip.sw.gov.pl [dostęp: 01.12.2014].
Strona internetowa Służby Więziennej, http://www.sw.gov.pl [dostęp: 01.12.2014].
Sukces, [w:] *Słownik wyrazów obcych PWN*, PWN, Warszawa 1980.
Żółkowska T., *Wspomaganie rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – refleksje pedagoga*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań, krytyka podejść, propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Adam Marszałek, Toruń 2011.
Żółkowska T., Żółkowska K., *Niepełnosprawność w krzywym zwierciadle społecznych koncepcji*, „Niepełnosprawność" 2009, nr 1, s. 59–68.

Integration of people with disabilities as a factor of the success of social reintegration

Abstract: Integration of prisoners and people with disabilities should be treated as a factor in the social reintegration primarily in the direct form and become a desirable form of penitentiary influence. As a result of inmates can shape a socially desirable behavior that will guarantee optimal socialization and creative functioning in society after serving sentence. The aim of the discussed issues in the article is to show the real state activities in the area of integration prisoners from Penitentiary in Koszalin with people with disabilities – participants at the European Film Festival "Integration You and Me". In this article paid special attention to innovative forms of social reintegration in front of prisoners in Penitentiary in Koszalin conducive to integration of disabled people within the organization Little Festival "You and Me". Author emphasizes the role and importance and the need to integration of community of prisoners with environment of people with disabilities. This form of rehabilitation can be a factor for the success of the social reintegration, i.e. this may be important in changing consciousness of embedded on the perception of their "disability" and may re-evaluation of life attitudes among the prisoners and people with disabilities.

Keywords: embedded, European Film Festival "Integration You and Me", integration, disability, penitentiary, social reintegration

Słowa kluczowe: Europejski Festiwal Filmowy „Integracja Ty i Ja", integracja, niepełnosprawność, osadzeni, resocjalizacja, zakład karny

Katarzyna Długosz
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Uniwersytet Jagielloński – Collegium Medicum

Kult sukcesu w kontekście kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wstęp

Obecne zmiany kulturowo-cywilizacyjne, które możemy obserwować na różnych płaszczyznach życia społecznego, są coraz częściej powodem zagubienia, dezorientacji, zwłaszcza wśród najmłodszych twórców i uczestników społeczeństwa. Niejednokrotnie dzieci i młodzież stają w obliczu tematów, zjawisk i zagadnień, które są dla nich niezrozumiałe, niejasne. Jako pedagodzy także, a może przede wszystkim, mamy okazję zauważać takie zagubienie. Osoby mające w swojej praktyce pedagogicznej styczność z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niejednokrotnie stają przed dylematem pogodzenia kształcenia specjalnego z naciskiem, czy wręcz przymusem, osiągania przez człowieka sukcesów w każdej dziedzinie życia. Wspomniany kult sukcesu jest zarówno zjawiskiem nie do końca zrozumiałym dla dzieci i młodzieży, jak i takim, który staje się powodem coraz większego wykluczania osób mających utrudnione warunki do jego osiągania.

Wiele osób pracujących z dziećmi i młodzieżą zauważa, że coraz częściej przymus sukcesu jest zjawiskiem, które determinuje tożsamość współczesnej młodzieży. Komunikaty odbierane ze strony społeczeństwa, często propagowane i podkreślane przez środki masowego przekazu, głoszą, że „tylko sukces uczyni cię szczęśliwym", „nie możesz być nieudacznikiem", „liczy się tylko sukces". Te hasła, które w pierwszym momencie wydają się motywujące dla osób znajdujących się na etapie budowania własnej tożsamości i odkrywania swojej wartości, stają się z czasem powodem załamania, kryzysu, odrzucenia samego siebie. To, czy ludzie poradzą sobie w takiej sytuacji, zależy przede wszystkim od osób, z którymi mają kontakt na co dzień. Wsparcie z ich strony ma bowiem szansę odeprzeć błędne myślenie, że wartość człowieka zależy od najlepszych wyników w każdej dziedzinie życia.

Sukces we współczesnym świecie

Rozpoczynając analizę zjawiska sukcesu, należy odpowiedzieć sobie na pytanie, czym jest sukces we współczesnym świecie. Świecie, w którym nieustannie zachodzą zmiany kulturowe, w którym zmienia się hierarchia wartości, w którym ma miejsce coraz szersze i głębsze wchłanianie społeczeństwa w mentalność, myślenie postmodernistyczne, z charakterystyczną dla niego absolutyzacją subiektywizmu i relatywizmu. Paradoksalnie sukces jest zawsze związany z wartościami, nie zawsze jednak są one trafnie uwzględniane w nawiązaniu do sukcesu.

Pojęcie sukcesu jest definiowane w różny sposób, w zależności od podejścia czy też nauki, która stanowi płaszczyznę dla badania tego zjawiska. Na szczególną uwagę zasługuje definicja, którą podaje Janusz Sobczyk. Zgodnie z nią sukcesem, czy jak postuluje autor definicji – dokonaniem, należy określać wynik realizacji zadania unikalnego, wykazującego się swego rodzaju doniosłością[1]. Ona bowiem powoduje pozytywną ocenę wspomnianego wyniku. Indywidualnie odczuwana przez każdego człowieka doniosłość zadania, którego realizacja prowadzi do sukcesu, sprawia, iż sam sukces jest wydarzeniem wyjątkowym, upragnionym, niejednokrotnie wiążącym się ze spełnieniem marzeń. Autor innej definicji zauważa, że sukces to po prostu udane zakończenie jakiegoś przedsięwzięcia, osiągnięcie celu[2].

Współczesne spojrzenie na zagadnienia sukcesu i osiągania wysokich wyników zainicjowało proces realizacji swoistego „wyścigu szczurów" pomiędzy uczestnikami różnorodnych grup społecznych. Niejednokrotnie żądza, czy w innych przypadkach przymus, zdobywania kolejnych sukcesów przysłania istotę działań, które wiążą się z kolejnymi etapami drogi do osiągnięcia celu.

Różne definicje sukcesu potwierdzają także fakt, z którego każdy doskonale zdaje sobie sprawę – sukcesy mogą być różne, a więc małe i duże, takie, do których człowiek dąży całe życie i takie, które przychodzą bez większego wysiłku. Każdy człowiek w inny sposób odbiera sukces własny oraz sukcesy innych osób. To potwierdza teorię, że zjawiska tego nie można rozpatrywać w kategoriach ogólnych. Każdy sukces odnosi się do konkretnej osoby bądź grupy osób, które współpracowały po to, by osiągnąć wspólny cel. Sukces to także konkretna sytuacja towarzysząca narodzinom idei, która zamienia się w konkretne działania w kierunku jej realizacji; to osobiste emocje, które towarzyszą chwili jego osiągnięcia. Każdy sukces wymaga zatem rozpatrywania go w odniesieniu do konkretnej osoby.

[1] J.R. Sobczyk, *Aksjologia sukcesu – uwarunkowania pomiaru (miary i oceny)*, „Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego" 2009, nr 2/1, s. 86.

[2] *Sukces*, [w:] *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 14, red. H. Zgółkowska, Poznań 2003, s. 14.

Sukces w wymiarze jednostkowym

Analizując jakikolwiek sukces, należy zawsze łączyć go z konkretnymi osobami. Sukces nie istnieje nigdy w oderwaniu od jednostki, która go odnosi[3]. Człowiek, osiągając kolejne kroki w dążeniu do zamierzonego celu, w tym przypadku do sukcesu, wyzwala w sobie zasoby energii, siły. Mimo iż niejednokrotnie korzysta z pomocy drugiego człowieka, to on sam musi podjąć wyzwanie, włożyć własny trud i pracę, których efekty mogą doprowadzić do sukcesu. Trzeba zdawać sobie także sprawę z faktu, że sukces pozorny – czyli taki, który człowiek osiąga kosztem innych i bez własnego zaangażowania – nie cieszy i nie przynosi satysfakcji, która powinna towarzyszyć osiąganiu wyznaczonego celu. Jest to więc także indywidualnie odczuwany stan emocjonalny.

Takie indywidualne podejście do zagadnień osiągania zamierzonych celów i powodzenia w realizacji planów nie oznacza jednak, że sukces pojedynczej jednostki należy rozpatrywać w oderwaniu od rzeczywistości, w jakiej żyje. Błędem wielu współczesnych teorii jest swego rodzaju izolowanie, odrywanie rozpatrywanego podmiotu od środowiska jego życia i działania, a przecież człowiek to istota realizująca się w grupie, w pewien sposób więc od niej uzależniona. Grupa przyjmuje określony kształt dzięki każdej konkretnej jednostce, która ją współtworzy. Należy zatem pamiętać, iż pomimo konieczności łączenia danego sukcesu z konkretną jednostką, odniesieniem dla całej sytuacji dochodzenia do sukcesu, a także przeżywania go, staje się środowisko, w jakim żyje i realizuje się osoba, której sukces stał się udziałem.

Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia niepełnosprawnego – diagnoza, planowanie, wspieranie

Podejście do spraw związanych z osiąganiem wysokich wyników i sukcesu, które towarzyszy współczesnej rzeczywistości społecznej, często staje się zagadnieniem uwidaczniającym problem swego rodzaju rozwarstwienia społeczeństwa. Ujawnia się bowiem przepaść oddzielająca osoby, które mają otwartą drogę, możliwości i zasoby sprzyjające osiąganiu sukcesów na różnych polach od osób, których sytuacja życiowa jest utrudniona i którym droga do zdobywania wysokich wyników wydaje się trudna do przebycia. Taki spory dystans obserwować można już podczas wchodzenia człowieka w świat społeczny, na pierwszych etapach edukacji. Osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą mają na co dzień do

[3] K. Januszkiewicz, *Dylematy charakterystyki sukcesu*, „Acta Universitatis Lodziensis. Filoa Oeconomica" 2010, nr 234, s. 289.

czynienia z sytuacjami, które wskazują na mniejsze możliwości wychowawczo-edukacyjne konkretnego dziecka. Często jest ono obiektem komentarzy rówieśników i kolegów z klasy. Na takie zagrożenia szczególnie narażone jest dziecko niepełnosprawne, którego schorzenie powoduje dodatkowo obniżenie możliwości osiągania sukcesów w płaszczyźnie edukacyjnej.

Trudności ucznia mogą wynikać z niepełnosprawności sensorycznej, intelektualnej, ograniczeń zdrowotnych bądź też środowiskowych[4]. W sytuacji kiedy istnieje podejrzenie możliwości wystąpienia powyższych trudności, konieczne jest podjęcie odpowiednich kroków zmierzających w kierunku maksymalnego wykorzystania zdolności i umiejętności ucznia z utrudnionym funkcjonowaniem w środowisku edukacyjnym. Możliwość taka będzie realnie wpływać na jego samoocenę, a także postrzeganie go przez rówieśników w środowisku szkolnym.

Pierwszym etapem w procesie dążenia do sukcesu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, także tymi związanymi z niepełnosprawnością, jest diagnoza. Bardzo ważne w dążeniu do sukcesu edukacyjno-wychowawczego takiego dziecka jest jego dokładne poznanie wraz z uwzględnieniem indywidualnych predyspozycji oraz uwarunkowań środowiska, w którym się wychowuje, uczy, odpoczywa. Diagnozowanie stanowi proces twórczy, który wymaga aktywnego podejścia do problemu. Składa się ono z dwóch etapów:

- diagnoza negatywna, czyli rozpoznanie i wyjaśnienie zjawiska,
- diagnoza pozytywna, czyli wyodrębnienie dobrze zachowanych sprawności, silnych stron osobowości badanego, czynników, które wpływają tonizująco lub kompensująco na istniejące funkcje psychiczne. Diagnoza pozytywna jest stymulatorem w terapii i w rozwoju dziecka[5].

Każda diagnoza jest w pewnym sensie wartościowaniem, które zawiera swego rodzaju prognozę i zalecenia formułowane poprzez konkretne działania, których celem jest osiągnięcie jak najlepszego funkcjonowania jednostki, między innymi w środowisku wychowawczo-edukacyjnym. Bolesław Niemierko zauważa, że:

> Diagnosta stara się wykryć, jak warunki uczenia się wpływają na przebieg i wyniki uczenia się, a jego celem w tym zakresie jest uświadomienie uczniom

[4] W zapisach prawa oświatowego do grupy dzieci i młodzieży niepełnosprawnych zalicza się osoby niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, z niepełnosprawnością ruchową, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, z niepełnosprawnością sprzężoną.

[5] T. Wejner, *Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna i jej wpływ na sukces edukacyjny*, [w:] *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne. XVIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław, 21–23 września 2012 r.*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków 2012, s. 333.

i nauczycielom odpowiednich zależności po to, by skuteczniej szukać drogi do spełniania wymagań programowych[6].

Etap diagnostyczny polega na przeprowadzeniu swego rodzaju rozpoznania wstępnego, którego celem jest uzyskanie możliwie najpełniejszej wiedzy o możliwościach intelektualnych, psychicznych, a także fizycznych dziecka oraz na dokonaniu rozpoznania monitorującego. Rozpoznanie wstępne odbywa się zwykle w środowisku edukacyjno-wychowawczym ucznia – w przedszkolu, szkole bądź innej placówce oświatowo-wychowawczej. Dzięki zdobytym informacjom możliwe jest określenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka. Warto pamiętać, że same informacje zawarte w orzeczeniach i opiniach wydawanych przez poradnie mają zwykle bardzo ogólny charakter, nie są odnoszone do konkretnych sytuacji edukacyjnych, zachowań ucznia w konkretnych okolicznościach. Nie są one więc wystarczającym podłożem dla planowania i wdrażania konkretnych działań wspierających ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozpoznanie monitorujące przeprowadza się z kolei po jakimś czasie w celu pozyskania informacji, które stanowić będą materiał do dokonania oceny wdrożonych już działań, ich efektów w zakresie wsparcia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Taki monitoring będzie również podstawą do planowania dalszych działań wspierających rozwój psychofizyczny dziecka. Nie można zapominać o tym, że głównym celem wyżej wymienionych form postępowania diagnostycznego jest zawsze ustalenie mocnych stron dziecka, jego zainteresowań, zdolności, cech, dzięki którym może ono się wyróżnić w pozytywnym tego słowa znaczeniu[7].

Planowanie wsparcia dla ucznia niepełnosprawnego w zakresie procesu kształcenia oparte jest zawsze na wcześniejszym etapie działań podejmowanych w celu zwiększania jego szans. Ta część modelu wsparcia opierać się może o konstruowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego bądź Programu Działań Wspierających. Plany te są formą zapisu praktycznej realizacji działań, które będą odpowiadały na określone w diagnozie specjalne potrzeby edukacyjne ucznia. Wymienione programy są odmiennymi formami wsparcia, każdy z nich jednak zwraca szczególną uwagę na wspieranie rozwoju dziecka, rozbudzanie zainteresowań oraz podnoszenie jego aktywności.

Projektując Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny, trzeba uwzględniać w nim wszechstronne wspieranie rozwoju dziecka. Zespół, który uczestniczy w procedurze planowania takiego programu, jest zobowiązany do uwzględnienia w nim szeregu zadań wynikających z obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Ma on zawierać działania, których celem jest

[6] B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 15–16.
[7] B. Trochimiak, *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2010, s. 6–8.

rozbudzanie zainteresowań ucznia, kształtowanie umiejętności poznawania oraz doskonalenie mechanizmu podejmowania decyzji. Istotą IPET, jak podkreśla Barbara Marcinkowska, jest łączenie funkcji edukacyjnej szkoły, czyli nauczania i wychowania, z funkcją terapeutyczną stanowiącą ważny element interwencyjnego oddziaływania na odchylenia rozwojowe uczniów niepełnosprawnych[8].

Konstruując Plan Działań Wspierających, zespół powinien uwzględnić kompleksowe działania wspierające, odpowiadające na zapotrzebowania ucznia bądź grupy uczniów. Mogą to być chociażby zajęcia korekcyjne, jak w przypadku wad postawy, czy zajęcia logopedyczne, w sytuacji gdy u ucznia niepełnosprawnego stwierdzono wadę wymowy. PDW może być opracowany dla jednego dziecka (przyjmuje wówczas formę planu indywidualnego) bądź dla grupy dzieci o jednorodnym lub zbliżonym rozpoznaniu.

Etap praktycznej realizacji założeń powyższych planów wiąże się ze współpracą zespołu specjalistów w dziedzinie wspierania edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, samego ucznia, a także jego rodziców. Ich zaangażowanie w proces edukacyjno-terapeutyczny może skutecznie wpłynąć na poprawę osiągnięć dziecka. Wsparcie dla rodziców, udzielane przez specjalistów w zakresie działań wyrównujących szanse edukacyjne uczniów, wyrażać się może poprzez udzielanie im porad, konsultacji, organizowanie dla nich warsztatów i szkoleń. Są to formy pomocy organizowanej w przedszkolu, szkole lub placówce pomocy psychologiczno-pedagogicznej, do której uczęszcza dziecko.

Rola pedagoga w dążeniu do sukcesu ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Sukces szkolny ucznia zależy od wielu czynników. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jeszcze silniej odczuwają znaczenie tych elementów procesu kształcenia, które wpływają na motywację oraz działania podejmowane przez ucznia po to, by osiągnąć zamierzony cel. Wśród tych czynników szczególne znaczenie oraz ogromny wpływ na rozwój dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają nauczyciele, wychowawcy oraz, o czym często się zapomina, rówieśnicy. W przypadku dążenia takiego ucznia do sukcesu edukacyjnego głównym zadaniem wychowawcy bądź nauczyciela jest stworzenie klimatu, w którym uczeń ten nie tylko będzie czuł się dobrze, lecz także zostanie odpowiednio stymulowany do rozwoju. Zadaniem pedagoga jest stworzenie

[8] Por. B. Marcinkowska, *Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne*, [w:] *Dydaktyka specjalna – w przygotowaniu do kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki,* red. J. Głodkowska, Warszawa 2010.

wobec wszystkich uczniów, jednak szczególnie wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, atmosfery, dzięki której będą dostrzegali, a także doświadczali tego, że nauczyciel stara się rozumieć ich odczucia oraz świat[9].

> Dzieci z różnego rodzaju mikrodefektami rozwoju, na skutek przejawiających się trudności w nauce mają wśród rówieśników opinię słabszych, niezdolnych, niesprawnych. Na skutek tej opinii mają zaniżoną samoocenę, nie są pewne swoich możliwości, nie potrafią obiektywnie ocenić właściwości innych ludzi[10].

Choroba bądź niepełnosprawność jednego z uczniów mogą stać się dla całej społeczności klasowej niezwykle istotną sytuacją wychowawczo-edukacyjną. Wojciech Chudy podkreśla, że punktem wyjścia dla zorganizowania odpowiedniej współpracy nauczycieli i uczniów w takiej sytuacji powinna być postawa personalizmu chrześcijańskiego. Ta bowiem uwzględnia przeświadczenie, że choroba czy niepełnosprawność nie pomniejszają w niczym naturalnej godności i niepowtarzalności każdego człowieka, a stanowią jedynie jedną z wielu jego cech istotnościowych[11]. Świadomość choroby wśród rówieśników dziecka oraz jego nauczycieli umożliwia tworzenie bezpiecznych sytuacji, w których chory może aktywnie uczyć się oraz, w razie potrzeby, odpoczywać. Wsparcie dawane uczniowi niepełnosprawnemu ma także ogromny wpływ na osiąganie przez niego sukcesów. Związane jest to z możliwością uzyskania pomocy w nauce ze strony szkolnych przyjaciół. Na sukces ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym z pewnością ogromny wpływ mają zawiązane relacje towarzyskie dające wsparcie emocjonalne w sytuacji ewentualnego konfliktu z nauczycielem. Sprzyjają one również tworzeniu swoistego poczucia wspólnoty oraz integracji społecznej z szerszym niż szkoła środowiskiem, z racji zwiększonej możliwości wyjścia z klasowymi kolegami poza mury szkolne[12].

Działania wychowawcy w pracy z całą klasą powinny szczególnie uwzględniać dążenie do osiągnięcia takiego funkcjonowania środowiska klasowego, grupy rówieśniczej, aby uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi miał zapewnione poczucie bezpieczeństwa, był w równym stopniu, co inni uczniowie angażowany w życie klasy, mógł wykazać się własną inicjatywą, dzielić pomysłami i własnymi spostrzeżeniami w odniesieniu do wspólnych dla uczniów spraw. Dzięki takiemu podejściu będzie on miał szansę rozwijania poczucia

[9] Por. T. Brian, *Carl Rogers*, Gdańsk 2006.

[10] T. Balicka, J. Kirenko, *Spostrzeganie siebie i innych a decentracja interpersonalna u dzieci z problemami zdrowotnymi z młodszych klas szkolnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. D. Osik, A. Wojnarska, Lublin 2001, s. 44.

[11] W. Chudy, *Istota pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 271–295.

[12] E. Domagała-Zyśk, *Wspieranie ucznia z chorobą przewleką w środowisku szkolnym,* [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin 2012, s. 120–122.

własnej wartości oraz pozytywnej oceny samego siebie, co jest szczególnie trudne w dobie współczesnego dążenia do sukcesu, który dziś niejednokrotnie staje się jedyną miarą wartości człowieka. Ważne jest zatem, aby uczniowi, który posiada trudności w uczeniu się, który jest niepełnosprawny i boryka się z pewnymi ograniczeniami w sferze poznawczo-intelektualnej, pokazać, że sukcesem jest już samo konsekwentne dążenie do celu, praca nad sobą, próby przezwyciężania własnych ograniczeń.

Podejmując wymienione wyżej działania, nauczyciele oraz wychowawcy klas powinni mieć na uwadze przede wszystkim dobro ucznia, a także fakt, że istotą owych działań nie jest realizacja ich celów, lecz celów ucznia. By uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mógł realizować własne cele w sferze uczenia się, musi najpierw nauczyć się je formułować oraz poprawnie oceniać wartość danego celu w odniesieniu do własnych możliwości.

Podsumowanie

Współczesne podejście do zagadnień sukcesu prowadzi do swego rodzaju rozszczepienia środowiska edukacyjnego na dwie części. W jednej z nich znajdują się uczniowie, którzy są szczególnie uzdolnieni, w drugiej – ci, którzy wykazują specjalne potrzeby edukacyjne. Ogromnym wyzwaniem, zarówno dla osób na co dzień pracujących z dziećmi i młodzieżą szkolną, jak i dla całego systemu edukacji i wychowania w Polsce staje się integracja tych różnych z pozoru grup uczniów. Podejmując wyzwanie ich połączenia, należy jako główny czynnik łączący postawić działanie na rzecz osiągnięcia sukcesu. Niejednokrotnie też samo podjęcie wyzwania jest sukcesem, a nie skutek prowadzonych działań. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą korzystać z możliwości i umiejętności rówieśników, którzy wykazują szczególne uzdolnienia. Dzięki współpracy pomiędzy uczniami nawiązane zostają relacje, dzięki którym dziecko niepełnosprawne mające trudności w uczeniu się nabierze pewności siebie, odkryje swoją wartość, która jest w nim samym, nie zaś w liczbie jego wyróżnień bądź osiągnięć. Samo przełamanie bariery nieśmiałości, uzależnienia od innych powinno być traktowane w tej właśnie kategorii – kategorii sukcesu.

Nauczyciel, który prócz standardowych procedur wdrażanych w stosunku do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czyli diagnozy oraz planowania wsparcia, będzie aktywnie uczestniczył w wychowywaniu, edukacji i integracji dziecka z innymi uczniami może przyczynić się do swoistego przewartościowania sukcesu, zarówno w myśleniu uczniów, rodziców, jak i całego środowiska edukacyjnego. Sukces nie może być bowiem celem samym w sobie – jest

nim podjęcie wyzwania, działanie, pokonywanie własnych trudności po to, by osiągać możliwie najlepszy efekt, na miarę własnych możliwości. Ernie Banks powiedział kiedyś: „Musisz spróbować stworzyć szczęście wewnątrz siebie. Jeśli nie jesteś szczęśliwy w jakimś miejscu, istnieje duże prawdopodobieństwo, że nie będziesz szczęśliwy w żadnym miejscu”[13]. Sukces sam w sobie nie przynosi szczęścia, droga do sukcesu owszem – daje możliwość zobaczenia samego siebie jako kogoś wartościowego, poznania ludzi, którzy wyciągają pomocną dłoń i dzięki którym człowiek niejednokrotnie poznaje, czym jest prawdziwe szczęście.

Bibliografia

Balicka T., Kirenko J., *Spostrzeganie siebie i innych a decentracja interpersonalna u dzieci z problemami zdrowotnymi z młodszych klas szkolnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. D. Osik, A. Wojnarska, Wydaw. UMCS, Lublin 2001.

Brian T., *Carl Rogers*, przekł. E. Wojtych, GWP, Gdańsk 2006.

Chudy W., *Istota pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Wydaw. KUL, Lublin 2007.

Domagała-Zyśk E., *Wspieranie ucznia z chorobą przewleką w środowisku szkolnym*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydaw. KUL, Lublin 2012.

Januszkiewicz K., *Dylematy charakterystyki sukcesu*, „Acta Universitatis Lodziensis. Filoa Oeconomica” 2010, nr 234, s. 289–297.

Marcinkowska B., *Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne*, [w:] *Dydaktyka specjalna – w przygotowaniu do kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podręcznik akademicki*, red. J. Głodkowska, APS, Warszawa 2010.

Motywacja, [w:] Wikipedia. Wolna encyklopedia, https://pl.wikiquote.org/wiki/Motywacja [dostęp: 20.04.2014].

Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2009.

Sobczyk J.R., *Aksjologia sukcesu – uwarunkowania pomiaru (miary i oceny)*, „Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego” 2009, nr 2/1, s. 81–90.

Sukces, [w:] *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 14, red. H. Zgółkowska, Poznań 2003.

Trochimiak B., *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. 2, Warszawa 2010.

Wejner T., *Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna i jej wpływ na sukces edukacyjny*, [w:] *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne. XVIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław, 21–23 września 2012 r.*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Grupa Tomami, Kraków 2012.

[13] *Motywacja*, [w:] Wikipedia. Wolna encyklopedia, https://pl.wikiquote.org/wiki/Motywacja [dostęp: 20.04.2014].

The cult of success in the context of the education of students with special educational needs

Abstract: Nowadays, society sees more and more dominant cult success. Also, the learning environment is not free from it. Certainly, the success both in science and other fields of human life is a desirable phenomenon, and most importantly – is a motivation to take up new challenges. Those who work with students with special educational needs are often faced difficulties associated with selecting an appropriate criterion for success for them. Difficulties arising from certain disorders of cognitive-perceptual functioning, force at work with such people to adopt a different definition of success. In this case, success is not so much the achievement of the objective pursued, as the defeat of the student's difficulties. Often just taking challenge of education for pupils with special educational needs, especially students with disabilities, is a success. It is extremly important not to considered success too general, in isolation from the person who has achieved success.

Keywords: disability, education, special educational needs, student, success

Słowa kluczowe: edukacja, niepełnosprawność, specjalne potrzeby edukacyjne, sukces, uczeń

Wojciech Rybak
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Sukces edukacyjny osób niepełnosprawnych w kontekście warunków uprawiania turyzmu na terenie Bieszczadzkiego Parku Narodowego

Wstęp

Proces rehabilitacji osób niepełnosprawnych jest niezwykle złożony i może obejmować rozległe ramy czasowe. Jedną z form rehabilitacji jest turystyka. Jej uprawianie stanowi ogromną szansę dla osób niepełnosprawnych, szczególnie w sferze wykorzystania niezwykle ważnego jej ogniwa – potencjału edukacyjnego. Uprawianie turystyki przez osoby z dysfunkcjami sprzyja ograniczeniu konsekwencji niepełnosprawności w sferze fizycznej i psychicznej. Stanowi jednocześnie płaszczyznę integracji społecznej osób niepełnosprawnych i ich rodzin z osobami zdrowymi. Ponieważ liczba osób niepełnosprawnych w Polsce ciągle wzrasta, należy zwrócić szczególną uwagę na możliwości, a co za tym idzie – poziom udostępniania walorów obszarów objętych ochroną, również w aspekcie sukcesu edukacyjno-wychowawczego. Potencjał poznawczy, który oferuje Bieszczadzki Park Narodowy, daje ogromne możliwości intelektualnego rozwoju osobom z określonymi dysfunkcjami i niesie duże szanse na spektakularny sukces w ujęciu edukacyjnym. Nadzwyczaj istotnym kierunkiem działań dla dyrekcji Parku jest z pewnością systematyczne zwiększanie możliwości udostępniania walorów przyrodniczo-kulturowych, a co za tym idzie – zapewnienie najwyższych standardów w zakresie uprawiania turystyki edukacyjnej przez osoby niepełnosprawne na wskazanym terenie.

Istota sukcesu w życiowej rzeczywistości osób z niepełnosprawnością

Sukces dla każdego stanowi wartość subiektywną; szczególne znaczenie odgrywa w przypadku osób z określoną niepełnosprawnością. W różnych dziedzinach życia ludzi z dysfunkcjami posiada on zupełnie inną wymowę niż u osób w pełni sprawnych, przynosi ogromną satysfakcję i spełnienie. Warunkiem osiągnięcia sukcesu jest potencjał, zaangażowanie, wytrwałość, empatia, wiara w siebie, ambicja, optymizm i poczucie własnej skuteczności. Biorąc pod uwagę dane empiryczne, można wysnuć stwierdzenie, że we współczesnej rzeczywistości życiowej osób z niepełnosprawnością miarę sukcesu obrazuje satysfakcja z osiągnięcia zamierzonych celów, możliwość samorealizacji oraz uzyskanie na płaszczyźnie zawodowej i rodzinnej harmonii w korelacji z własną ułomnością. *Słownik wyrazów obcych* określa termin *sukces* jako: „udanie się czegoś, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia itp.; osiągnięcie, powodzenie, triumf”[1].

Sukces to uporczywe dążenie do upragnionego celu, który musi być prawidłowo określony. Nie można go posiąść. Jest procesem wielowymiarowym, stałym zdobywaniem wiedzy i rozwijaniem się[2], umiejętnością postępowania z ludźmi, odpowiednią postawą i nawykami, wykorzystywaniem swoich mocnych stron oraz świadomością własnych słabości[3]. W ujęciu potocznym sukces oznacza osiągnięcie jakiegoś celu, zdobycie czegoś, uznanie, dojście do wyznaczonego punktu. Taka definicja nie mówi o sukcesie *sensu stricto*, nie daje też wskazówek. Ludzie powinni rozumieć sukces w sposób, który jednocześnie podpowiadać będzie działania pozwalające im czuć się ludźmi sukcesu już wtedy, kiedy dopiero dążą do kolejnych celów.

Poszukując definicji sukcesu odnoszącej się do osób niepełnosprawnych, można rozczarować się brakiem precyzyjnego ujęcia tego terminu. Możliwe jest jedynie podjęcie próby dopasowania istniejących definicji do sytuacji, w której będziemy ją rozważać, czyli do osób z niepełnosprawnością. Badania dowodzą, że dla takich ludzi sukcesem może okazać się najmniejsza rzecz czy minimalny postęp, coś, czego osoby w pełni sprawne mogłyby nawet nie zauważyć. Sukces niepełnosprawnych często zależy od innych. Potencjał, choć bardzo zróżnicowany, jest ukryty w każdej osobie, bez względu na rodzaj dysfunkcji. Wiara w sukces, zaangażowanie, a często również skrajna determinacja w osiąganiu konkretnego celu, decyduje o powodzeniu. Wytrwałość osób z niepełnosprawnością umacnia w nich chęć dążenia do zdobycia wymarzonego celu

[1] *Sukces*, [w:] *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 711.
[2] D. Waitley, *Być najlepszym*, Warszawa 1998, s. 35–36.
[3] E. Griessman, *Czynniki osiągania sukcesu*, Gliwice 2007, s. 32.

pomimo piętrzących się nieraz przeszkód i trudności. Empatia, szczególnie ze strony otoczenia, może dać im szansę na ułatwienie współpracy i funkcjonowanie wśród innych ludzi. Wiara w siebie jest w stanie wzmocnić psychicznie i mentalnie. Ambicja napędza działanie ukierunkowane na konkretny cel. Siła przebicia daje odwagę do walki o swoje marzenia. Optymizm jest wykładnią realizacji planów, poczucie własnej skuteczności wobec określonej dysfunkcji stanowi natomiast fundament powodzenia nowych zamierzeń. Często ukryty talent, umiejętności i dyscyplina, które są niezbędne do osiągnięcia sukcesu w jednej dziedzinie, sprawiają, że osiągnięcie go w innej staje się bardziej prawdopodobne[4]. Brak aktywności życiowej, rezygnacja z wcześniej zaplanowanych zamierzeń, zamknięcie się w sobie czy odizolowanie od świata zewnętrznego może stanowić dla osób niepełnosprawnych przyczynek do wejścia na drogę autodestrukcji. Dążąc do sukcesu, osoby z dysfunkcjami pozostają zawsze aktywne i nie ustają w uczeniu się. Będąc aktywnymi w sferze edukacyjnej, postępują zgodnie z założonym planem, realizując go, przezwyciężając trudności i bazując na posiadanych kompetencjach. Odpowiednie zmotywowanie, aktywność, włączanie się do działania, nieraz nawet podejmowanie swoistego ryzyka jest dla osób niepełnosprawnych szansą na pełną samorealizację, dzięki czemu mogą one zbudować fundamenty osobistego szczęścia. Stanowi to jeden z kardynalnych czynników stopniowego postępowania i skuteczności procesu rehabilitacji.

Założenia edukacji osób niepełnosprawnych w świetle potencjalnego sukcesu

Edukacja osób niepełnosprawnych zakłada integralną realizację funkcji dydaktycznej, a w przypadku dzieci i młodzieży również wychowawczej i opiekuńczej, z uwzględnieniem specyficznych form i metod pracy oraz zasad przekazywania wiedzy opisanych przez współczesną pedagogikę. Praca z tymi osobami powinna opierać się na kilku podstawowych założeniach:

1. Nawiązywanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego z osobą niepełnosprawną stanowi kardynalny warunek efektywnej edukacji;
2. Każda osoba z określoną dysfunkcją posiada swoiste uzdolnienia i braki, własne tempo i rytm rozwoju;
3. Odpowiednio wczesne podjęcie oddziaływań rewalidacyjnych daje szansę na optymalizację rozwoju;

[4] Tamże.

4. Rozwój umysłowy i dojrzałość społeczna osób z upośledzeniem umysłowym może ulegać poprawie w wyniku oddziaływań uwzględniających czynniki indywidualne i społeczne;
5. Nawet niewielkie postępy osoby z daną dysfunkcją powinny być wzmacniane pozytywnie, ich brak natomiast nie powinien podlegać wartościowaniu negatywnemu;
6. W edukacji niezwykle istotne jest nawiązanie współpracy z rodziną osoby niepełnosprawnej, włączanie jej w tworzenie planu pracy z taką osobą, a także – w miarę warunków i możliwości – realizowanie wybranych części planu w domu. Istotny jest także udział rodziny w konsultacjach dotyczących postępów i problemów, które mogą wystąpić.

Jedną z zasad, którą powinna kierować się osoba pracująca z niepełnosprawnymi, jest reguła życzliwej pomocy, zgodnie z którą pomaga się upośledzonej jednostce przezwyciężyć niewiarę we własne siły i możliwości, pokonać lęk przed kompromitacją i niewłaściwą oceną oraz przejść przez trudy procesu uczenia się, co może pomóc w uzyskaniu dobrego samopoczucia i pewności siebie.

Jedną z podstawowych zasad pobudzających uzewnętrznianie się jednostki jest jej aktywizacja, która w zdecydowany sposób ułatwia nawiązywanie prawidłowych relacji interpersonalnych w danym środowisku[5]. Genialny efekt w tym zakresie można uzyskać poprzez grupową terapię na łonie przyrody. Doskonałym polem działania są w tym przypadku obszary chronione, na których w spokoju można obcować z dziką przyrodą bądź poznawać niezwykłe walory dziedzictwa historyczno-kulturowego. Wszystko to odbywa się w sprzyjających warunkach do pracy z osobami niepełnosprawnymi, poza większymi skupiskami ludzkimi, w atmosferze skupienia i wyciszenia, z wyłączeniem chaosu i zgiełku otaczającego świata.

Opracowując program, którego celem jest przekazanie konkretnego rodzaju wiedzy na temat walorów przyrodniczo-historyczno-kulturowych obszaru Bieszczadzkiego Parku Narodowego i osiągnięcie istotnych celów wychowawczych, należy uwzględniać trudności pojawiające się w przyjmowaniu informacji. W ogólnym ujęciu problem właściwego doboru treści kształcących do poszczególnych grup dysfunkcji można zaprezentować następująco:

– treści kształcące dla jednostek upośledzonych umysłowo powinny uwzględniać materiał konkretny, przystępny i praktyczny;
– treści kształcące dla osób o upośledzonym aparacie percepcyjnym powinny zawierać głównie materiał o charakterze substytucyjno-zastępczym.

[5] J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów 1997, s. 54.

Dążąc do sukcesu edukacyjnego osób z niepełnosprawnością, należy zsynchronizować treści kształcące z typem jednostki upośledzonej[6].

Ważną zasadą w pracy z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie w stopniu lekkim jest zasada indywidualizacji. W tym zakresie pojawia się konieczność kierowania się ściśle określoną wiedzą na temat:

- rodzajów doświadczeń, które motywują uczniów;
- organizacyjnej struktury informacji, która ma być przedmiotem uczenia się (charakter treści poznawczej, emocjonalnej, psychomotorycznej);
- najbardziej efektywnych sekwencji prezentowania materiału edukacyjnego.

Zebrane informacje pozwolą ustalić optymalne warunki nabywania wiedzy przez osoby z konkretnymi dysfunkcjami. Nie jest wskazane wkładanie wysiłku, szczególnie w przypadku dzieci o ograniczonych możliwościach intelektualnych, na uczenie ich treści zbędnych, przekraczających zdolności poznawcze tych osób bądź też niewłaściwie umiejscowionych w czasie edukacyjnym. Wiedza o dzieciach w znaczącym stopniu wyznacza sukces lub porażkę działań pedagogicznych i rozwoju edukacyjnego[7]. Aby wyzwolić w osobach niepełnosprawnych potrzebę osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, należy brać pod uwagę niezwykle istotny, traktowany jako priorytet, fakt, że osiągnąć sukces i czerpać obopólną satysfakcję należy krok po kroku.

Charakterystyka walorów Bieszczadzkiego Parku Narodowego

Bieszczadzki Park Narodowy leży w południowo-wschodniej Polsce, w części województwa podkarpackiego, na terenie powiatu bieszczadzkiego i leskiego, w gminach Lutowiska i Cisna, niewielki jego fragment znajduje się także w gminie Czarna. Park powstał w wersji „kadłubowej" w 1973 roku, był kilkakrotnie powiększany, a w chwili obecnej liczy 292,01 km^2, z czego ochrona ścisła wynosi 184,25 km^2, a częściowa – 107,77 km^2. To jeden z najcenniejszych pod względem przyrodniczym parków w Europie. Bieszczadzki Park Narodowy wraz ze swoją otuliną, Ciśniańsko-Wetlińskim Parkiem Krajobrazowym i Parkiem Krajobrazowym Doliny Sanu, tworzy Obszar NATURA 2000: PLC 180001 Bieszczady oraz jest częścią Międzynarodowego Rezerwatu Biosfery „Karpaty Wschodnie"

[6] Tamże, s. 55–56.
[7] J. Głodkowska, *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa 1999, s. 179–181.

utworzonego w ramach programu „Człowiek i Biosfera" przez UNESCO. Bieszczadzki Park Narodowy obejmuje jedyny na terytorium Polski fragment przyrody Karpat Wschodnich z charakterystycznym układem pięter roślinno-klimatycznych: piętro pogórza, regiel dolny, połoniny, naturalne biocenozy puszczańskie z fauną dużych ssaków kopytnych, między innymi żubrów linii nizinno-górskiej i jeleni w ekotypie karpackim.

Bieszczadzki Park Narodowy to największa w Polsce, i jedna z największych w Europie, ostoja takich dużych ssaków drapieżnych, jak niedźwiedzie brunatne, wilki, rysie i żbiki. Ponadto występuje w nim cenna populacja ptaków drapieżnych (orlik krzykliwy, orzeł przedni) i sów (puchacz, puszczyk uralski). Atrakcją są także połoniny z osobliwymi zbiorowiskami z florą subalpejską i wschodniokarpacką. Swoisty fenomen przyrodniczo-kulturowy stanowi również „kraina dolin" z torfowiskami wysokimi, półnaturalnymi łąkami, pastwiskami, ziołoroślami i szuwarami. Warto zwrócić też uwagę na występowanie w Parku bogatej fauny zwierząt endemicznych, w tym bezkręgowych. Niezwykłą wartość stanowią pozostałości historyczno-kulturowe po zamieszkującej niegdyś ten obszar ludności bojkowskiej, w postaci terenów opuszczonych wsi, zdziczałych sadów, miejsc po cerkwiach, starych cmentarzy.

Bieszczadzki Park Narodowy jest dobrze zorganizowany turystycznie. Posiada rozwiniętą sieć szlaków i ścieżek edukacyjnych, rozbudowaną infrastrukturę turystyczną. Oznakowanie szlaków jest przeważnie bez zarzutu, na trasach są schodki, pomosty, mostki, poręcze, deszczochrony, wiaty, na węzłach szlaków tzw. ekologiczne toalety. Na terenie Parku występuje stosunkowo gęsta sieć szlaków pieszych, konnych oraz rowerowych, szczególnie w tzw. worku bieszczadzkim. Ich długość wynosi 140 km, zdecydowana większość jest poprowadzona przez lasy i połoniny. Średnia gęstość szlaków wynosi 4,7 m/ha, a na połoninach aż 18,6 m/ha. Niestety wciąż brakuje dobrze rozwiniętej, stojącej na wysokim poziomie infrastruktury turystycznej przeznaczonej dla osób z niepełnosprawnością.

Warunki uprawiania turystyki na obszarze Bieszczadzkiego Parku Narodowego a sukces edukacyjny osób niepełnosprawnych w badaniach

Mając na celu zweryfikowanie opinii na temat sukcesu o charakterze edukacyjnym we współczesnych warunkach uprawiania przez osoby niepełnosprawne turystyki na obszarze Bieszczadzkiego Parku Narodowego, w lipcu i sierpniu 2014 roku przeprowadzono badania metodą sondażu diagnostycznego

z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety anonimowej. Ankieta była wypełniana przez osoby niepełnosprawne osobiście lub, gdy było to niemożliwe, przez opiekunów. Badania prowadzono w charakterystycznych miejscach, ogólnodostępnych dla osób z niepełnosprawnością: punktach kasowych i widokowych, zagrodzie żubrów w okolicach miejscowości Muczne, okolicach torfowisk wysokich w rejonie Tarnawy Niżnej. Badań dokonano pod kątem następujących problemów badawczych:

1. Na czym polega sukces edukacyjny osób niepełnosprawnych wobec możliwości poznawczych, jakie stwarza dla nich Bieszczadzki Park Narodowy?
2. Czy we współczesnej rzeczywistości, która otacza osoby niepełnosprawne, osiągnięcie sukcesu edukacyjnego jest ważne?
3. Czy sukces edukacyjny ma wpływ na nasze życie, jako osoby niepełnosprawnej?

Badaniem objęto 30 komunikatywnych osób z różnymi dysfunkcjami, które zostały poproszone o wypełnienie ankiety po zakończeniu pobytu na obszarze Bieszczadzkiego Parku Narodowego. Przedstawiona poniżej charakterystyka zbadanej próby uwzględnia takie cechy, jak płeć, wiek, wykształcenie, aktywność zawodową, rodzaj i stopień niepełnosprawności. Jedenaście badanych osób to uczniowie szkół ponadgimnazjalnych w wieku 16–19 lat, ośmiu ankietowanych to osoby z przedziału wiekowego 20–30 lat, sześciu respondentów mieściło się w grupie osób pomiędzy 31. a 40. rokiem życia, trzy osoby należały do grupy wiekowej 41–50 lat, natomiast dwie znajdowały się pomiędzy 51 a 60 rokiem życia. Nie odnotowano obecności osób starszych niż 60 lat. Wśród respondentów było 13 mężczyzn i 17 kobiet. Badani mieli wykształcenie: 11 osób – podstawowe, 11 osób – średnie, 8 osób – wyższe. W zakresie niepełnosprawności najwięcej ankietowanych, czyli dziewięciu, mieściło się w grupie osób o obniżonej sprawności ruchowej, siedem zaś należało do grupy o obniżonej sprawności sensorycznej, wykazujących uszkodzenie lub zaburzenie funkcji analizatorów zmysłowych. Sześciu respondentów mieściło się w grupie osób o obniżonej sprawności funkcjonowania społecznego z zaburzeniami równowagi nerwowej i emocjonalnej, cztery osoby wykazywały obniżoną sprawność komunikowania się z utrudnionym kontaktem słownym, natomiast dwie reprezentowały upośledzoną sprawność intelektualną (upośledzenie umysłowe) i mózgowe porażenie dziecięce. Wśród 30 ankietowanych osób aktywnych zawodowo było zaledwie 5. Należy podkreślić, że ze względu na stosunkowo niewielką ilość badanych wyniki badań trzeba traktować jako sygnalizujące, a nie wiążące.

Z uzyskanych danych wynika, że w opinii 11 przebadanych osób sukcesem jest osiągnięcie zamierzonych celów poznawczych, zdobycie pożądanej wiedzy,

natomiast 8 ankietowanych za sukces uważa sam fakt przebywania w bezpośrednim sąsiedztwie naturalnego środowiska przyrodniczego, obcowanie z nim. Następnie 6 respondentów jako swój sukces uznaje poczucie satysfakcji z włożonego wysiłku, dzięki któremu udało się osiągnąć wyznaczony cel. Dla kolejnych 6 osób sukcesem jest fakt, że mogli rozwinąć swoje zainteresowania, w szczególności te związane z przedmiotami przyrodniczymi.

Następna analizowana kwestia dotyczy istoty osiągnięcia sukcesu edukacyjnego we współczesnej rzeczywistości. Ankietowani wymienili sześć korzyści płynących z osiągnięcia takiego sukcesu. W pierwszej trójce znalazły się: satysfakcja, samorealizacja i niezależność. Odpowiadając, wszyscy ankietowani stwierdzili, że w mniejszym bądź większym stopniu odczuwali potrzebę odniesienia sukcesu edukacyjnego poprzez uprawianie turystyki. Osiągnięcie takiego sukcesu w każdym przypadku miało określony wpływ na życie osób z niepełnosprawnością, szczególnie je wartościując i wzbogacając o nowe doznania natury poznawczej i emocjonalnej.

Podsumowanie

Osoba niepełnosprawna, podobnie jak każdy człowiek, nie żyje w próżni społecznej, lecz funkcjonuje w obrębie różnych struktur społecznych. Zaspokajanie jej potrzeb dokonuje się zarówno w sposób bezpośredni, przez działania na nią ukierunkowane, jak i w sposób pośredni – przez działania ukierunkowane na różne grupy i instytucje, które odpowiednio przygotowane do swych zadań mogą i powinny odegrać znaczącą rolę w rehabilitacji poprzez turystykę. Tylko równoczesne oddziaływanie na jednostkę i jej środowisko zapewnia optymalną efektywność rehabilitacji, której wyznacznikiem jest stopień integracji ze społeczeństwem. Wsparcie środowiska podczas prób radzenia sobie z konsekwencjami nagłych, niekontrolowanych zdarzeń jest dla osoby niepełnosprawnej bardzo ważne. Z jednej strony czyhają na nią niebezpieczeństwa polegające na tym, że wyznacza sobie cele życiowe mało rozwojowe i ekspansywne, przez co po krótkim okresie aktywności jej dalsze życie wydaje się pozbawione sensu i znaczenia. Z drugiej zaś – jednostka może wyznaczać sobie cele nieosiągalne, co w przypadku niemożności ich osiągnięcia prowadzi do uczucia bezradności. Ważne jest zatem, aby stawiane cele były ambitne, angażujące, niełatwe do osiągnięcia, lecz realne. Jednostka musi mieć szansę na odnoszenie sukcesów i umacnianie poczucia własnej wartości, co pomoże jej w radzeniu sobie z porażkami i przeciwnościami losu.

Pomocna w przezwyciężaniu kryzysu związanego z niepełnosprawnością może być edukacja turystyczna, która uczy postrzegania świata innego, niż

tylko ten otaczający osoby dysfunkcyjne na co dzień. Jest ona bardzo ważnym elementem rehabilitacji osób niepełnosprawnych, znacząco wpływając na ich postrzeganie własnej osoby i swojej wartości jako jednostki w świecie. Dzięki temu może ona wzbogacić swoje stosunki z innymi ludźmi, zdobyć podstawy wiedzy i umiejętności. Niepełnosprawność nie powinna przecież przekreślać marzeń związanych z poznawaniem świata. Edukacja poprzez turystykę powinna dawać szansę spełnienia tych marzeń, umożliwiać przezwyciężanie kryzysu i zbudowanie życia o nowej wartości i jakości. Niezwykle istotnym elementem działania lokalnych władz, jak i dyrekcji Bieszczadzkiego Parku Narodowego jest wykonanie szerokiego spektrum działań w celu zmaksymalizowania dostępności jego obszaru pod kątem możliwości uprawiania turystki przez osoby niepełnosprawne.

Bibliografia

Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

Griessman E., *Czynniki osiągania sukcesu,* przekł. A. Dunajska, Złote Myśli, Gliwice 2007.

Sowa J., *Pedagogika specjalna w zarysie,* Fosze, Rzeszów 1998.

Sukces, [w:] *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980.

Waitley D., *Być najlepszym,* przekł. M. Kabata, Studio Emka, Warszawa 1998.

Educational success of people with disabilities in the context of the conditions for tourismin the area of the Bieszczady National Park

Abstract: The process of rehabilitation of persons with disabilities is extremely complex and may involve extensive time frame. One form of rehabilitation is tourism. Her practice is a great opportunity for people with disabilities, especially in the sphere of the use of cell-important – educational potential. The practice of tourism for people with disabilities support limiting the consequences of disability in the physical and mental condition. It is also a platform of social integration of people with disabilities and their families with healthy people. As the number of people with disabilities in Poland continues to grow, pay special attention to the possibilities, and thus, the level of share values of protected areas, but also in terms of education and educational success. In this paper an attempt is made of impact expected environmental reality of people with disabilities, by demonstrating the extraordinary potential of cognitive, which offers the Bieszczady National Park area, in relation to the actual extent and quality of the provision of individual stocks to people with

certain disabilities. Special attention is paid to the fact that the implementation of appropriate measures, which aim would be to increase the possibility of sharing natural and cultural values, and thus ensuring the highest standards of education for tourism for people with disabilities in the specified area.

Keywords: disability, dysfunction, education, national park, people with disability, success, tourism,

Słowa kluczowe: dysfunkcje, edukacja, inwalidztwo, osoby z niepełnosprawnością, park narodowy, sukces, turystyka